

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE
CURSO DE MESTRADO

A PEDAGOGIA DA TRADIÇÃO:

As dimensões do ensinar e do aprender no cotidiano das comunidades afro-brasileiras

ROSA MARGARIDA DE CARVALHO ROCHA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
CURSO DE MESTRADO

A PEDAGOGIA DA TRADIÇÃO:

As dimensões do ensinar e do aprender no cotidiano das comunidades afro-brasileiras

**ROSA MARGARIDA DE CARVALHO
ROCHA**

Dissertação de mestrado apresentada ao curso de Pós graduação em educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação

Orientador :José de Sousa Miguel Lopes

BELO HORIZONTE

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho

A PEDAGOGIA DA TRADIÇÃO: As dimensões do ensinar e do aprender no cotidiano das comunidades afro-brasileiras. Jan./2011

XX f.: Il.; 30cm

Dissertação

Faculdade de Educação UEMG – Programa de Pós Graduação – Mestrado em Educação, Janeiro/2011.

Orientação do Prof. Dr. José de Sousa Miguel Lopes

1. Racismo 2. Pedagogia I. A Pedagogia da Tradição

VER

BELO HORIZONTE

2011

A PEDAGOGIA DA TRADIÇÃO:

As dimensões do ensinar e do aprender no cotidiano das comunidades afro-Brasileiras

ROSA MARGARIDA DE CARVALHO ROCHA

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em educação.

Aprovado em ____/____/____

Banca Examinadora:

Prof. Dr. José de Sousa Miguel Lopes -ORIENTADOR –
Universidade do Estado de Minas Gerais- Faculdade de Educação

Profa. Dra. Nilma Lino Gomes
Universidade Federal de Minas Gerais- Faculdade de Educação

Profa. Dra. Santuza Amorim da Silva
Universidade do Estado de Minas Gerais- Faculdade de Educação

À memória de meus antepassados, pedindo a benção:

- Bisavó Chica dos Patos, Rainha Perpétua do Rosário de Dores do Indaiá;
- À Dindinha Epifania Francisca Rosa, avó de quem herdei parte do nome, nascida no ano da Lei do Ventre Livre;
- À minha mãe, Alzira, mulher negra lutadora, matriarca “dos Carvalho”;

À minha negrinhadinha de agora, Ethan Beve e Maria Carolina, meus netos desejados e queridos, que me deram a alegria de vir ao mundo no mesmo espaço de tempo em que esta dissertação estava sendo gestada ...

AGRADECIMENTOS

Às minhas filhas e genros pela força, especialmente Anna Carolina e Márcio que, objetivamente, me acolheram carinhosamente e me carregaram no colo quando mais precisei.

Ao meu esposo pela compreensão das ausências.

À Elândia por ter me “obrigado” a iniciar o caminho.

Ao meu querido amigo, Carlos Moore, pelas palavras de incentivo e pelo exemplo que me fez persistir sempre no estudo.

Ao meu querido orientador, professor José de Sousa Miguel Lopes.

E aos meus dez colegas da primeira turma do mestrado, que se tornaram amigos nesta difícil caminhada.

RESUMO

Este estudo investigou o processo do ensinar e do aprender numa perspectiva da tradição oral, a partir de referências de matrizes africanas presentificadas nas comunidades tradicionais afro-brasileiras. A hipótese levantada foi a de que essas comunidades, dentro de suas especificidades étnico-culturais, possuem, em sua dinâmica interna, uma pedagogia que lhe é própria. Se existe esta “pedagogia”, qual será? Em que se baseia? Quais são seus princípios e pressupostos? Tais indagações colocaram em evidência a necessidade de se lançar olhares mais atentos para alguns aspectos dessas características culturais, marcantes na população afrodescendente, e analisar de que maneira os princípios, valores e concepções da tradição oral africana embasam os processos do ensinar e do aprender no cotidiano das comunidades tradicionais congadeiras. Optou-se por uma pesquisa qualitativa, entendendo-se que ela considera a existência de uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, além de ser descritiva e ter como foco o processo. De forma articulada, questionários, pesquisa bibliográfica, entrevistas, narrativas orais de histórias de vida e observação completaram os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa com alguns membros de comunidades congadeiras de Belo Horizonte e regiões circunvizinhas. Portanto, este trabalho acadêmico justificou-se na medida em que, ao jogar luzes nas dimensões do ensinar/aprender numa perspectiva da tradição, alia-se a outras pesquisas já elaboradas, ampliando conhecimentos sobre as africanidades no cotidiano da sociedade brasileira. Mas, de forma específica, colocou-se o desafio de explicitar questões pertinentes à relação africanidades/educação, procurando responder à questão que lhe serve de título: A Pedagogia da Tradição: As dimensões do ensinar e do aprender no cotidiano das comunidades afro-brasileiras.

PALAVRAS CHAVE: Africanidades. Tradição oral africana. Pedagogia da tradição. Ensinar/aprender. Comunidades afro-brasileiras.

ABSTRACT

This study investigated the process of teaching and learning from a traditional oral perspective, from references of African matrices presentified in traditional African-brazilian communities. The hypotheses was that these communities, within their ethno-cultural specificities, posses, in its internal dynamics, a pedagogy of its own. If such “pedagogy” exists, what is it? What is it based on? What are its principals and assumptions? Such inquiries have highlighted the need to launch closer looks at some aspects of these cultural characteristics, striking African descent population, and analyze in what manner the principals, values and concepts of African oral tradition underlie the daily processes of teaching and learning from traditional “congadeiro” communities. Choice was made for a qualitative research. Understanding it considers the existence of a dynamic relationship between the real world and the subject. It is descriptive and focuses on the process. In a coordinated form, questionnaires, bibliographic researches, interviews, life stories and oral stories and observation completed the methodological procedures that were used, focusing some member of the “congadeiro” communities of Belo Horizonte and surrounding regions. Therefore, this academic study was justified, according as dimensions of teaching/learning in a perspective of tradition joins others already established, expanding knowledge about africanism in everyday life of Brazilian society. However specifically, it stood facing the challenge of explaining the relevant issues regarding africanism/education seeking to answer the question that serves as its title: The Pedagogy of Tradition: African orality and the dimensions of teaching and learning in everyday life of traditional African-brazilian communities.

KEYWORDS: Africanism. African oral tradition. Pedagogy of tradition. Teaching/learning. African-brazilian communities.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 A TRADIÇÃO, AS AFRICANIDADES E A EDUCAÇÃO: ENTRECRUZANDO SABERES DIALOGICAMENTE.....	18
2.1 <i>DIÁLOGOS TEÓRICOS</i>	18
2.1.1 <i>Racismo: configurando fantasmas que nutrem o imaginário social.....</i>	18
2.1.2 <i>Cultura negra: cultura de encruzilhadas.....</i>	20
2.1.3 <i>Elementos da cosmovisão africana e educação: diálogo possível?</i>	22
2.1.4 <i>Pedagogia da Tradição versus Pedagogia Tradicional.....</i>	25
2.2 <i>O PESQUISADOR E O OBJETO DE PESQUISA: ARTICULAÇÃO ENTRE AS NORMAS DA CIÊNCIA, PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E A REALIDADE INVESTIGADA.....</i>	27
2.2.1 <i>O trabalho de campo: abordagem do problema, sujeitos de pesquisa e procedimentos técnicos.....</i>	28
2.2.2 <i>- A coleta, o processamento e a análise dos dados</i>	31
3 CONFIGURAÇÕES DO RACISMO - CULTURA - IDENTIDADE E DIFERENÇA - ALGUMAS REFLEXÕES	33
3.1 <i>O RACISMO E SUAS COMPLEXIDADES.....</i>	34
3.1.1 <i>Trivialização do racismo</i>	36
3.1.2 <i>A luta permanente contra o racismo.....</i>	36
3.2 <i>O RACISMO À BRASILEIRA</i>	37
3.2.1 <i>Brasil negro versus Brasil branco.....</i>	39
3.2.2 <i>Peculiaridades do racismo brasileiro.....</i>	42
3.2.3 <i>Racismo e educação: a exclusão educacional do povo negro.....</i>	44
3.2.4 <i>Pensando sobre a construção de novos paradigmas de inclusão étnico-racial</i>	54
3.2.5 <i>Um olhar multicultural na educação brasileira</i>	59
3.3 <i>CULTURA NEGRA, DIVERSIDADE E DIFERENÇAS: UM OLHAR PEDAGÓGICO</i>	63
3.3.1 <i>Cultura, identidade e diferença</i>	64
3.3.2 <i>Tornar-se Negro</i>	67
4 COMUNIDADES TRADICIONAIS AFRO-BRASILEIRAS E O PROCESSO DE RESSEMANTIZAÇÃO DA CULTURA AFRICANA NO BRASIL	73
4.1 <i>DE QUE ÁFRICA ESTAMOS FALANDO?</i>	74
4.1.1 <i>A África não tem história ou a História começa na África?.....</i>	78
4.1.2 <i>A cosmovisão africana.....</i>	85
4.1.3 <i>Valores culturais de sociabilidade africana.....</i>	87
4.2 <i>BRASILIDADES E AFRICANIDADES.....</i>	93
4.2.1 <i>Recriando, reinterpretando e revitalizando a cultura ancestral africana</i>	96
5 O ENSINAR E O APRENDER NA TRADIÇÃO: ASSUMINDO O BASTÃO, O TAMBORIL E A ESPADA.....	101
5.1 <i>COMUNIDADES TRADICIONAIS AFRO-BRASILEIRAS E OS VALORES TRADICIONAIS AFRICANOS: DEVOTOS DO ROSÁRIO</i>	102
5.1.1 <i>Da origem da festa, do mito fundador, das indumentárias e dos rituais</i>	105
5.1.2 <i>Tradição, oralidade, preservação e transmissão de saberes.....</i>	109
5.2 <i>AS MÚLTIPLAS DIMENSÕES DO PROCESSO DO ENSINAR E DO APRENDER NA TRADIÇÃO</i>	110
5.2.1 <i>Identificando princípios norteadores no processo do ensinar e do aprender na tradição.....</i>	112
5.2.1.1 <i>Dinâmica relacional: ciranda dos saberes em comunidade</i>	112

5.2.1.2 O conhecimento e o saber que vêm dos antepassados: ancestralidade e oralidade	117
5.2.1.3 Fé, devoção e participação: a alegria no aprender e o prazer do saber	126
5.3 À PROCURA DE UMA SÍNTESE: EXISTE UMA PEDAGOGIA DA TRADIÇÃO?.....	132
6 MOMENTO DE INCONCLUSÃO: PENSANDO NOVAS POSSIBILIDADES	141
REFERÊNCIAS	145
APÊNDICE A – EXTRATO DA ENTREVISTA COM VITÓRIA LOURDES DE LIMA.....	152
APÊNDICE B – EXTRATO DA ENTREVISTA COM MÁRIO LÚCIO DE OLIVEIRA	167
APÊNDICE C – EXTRATO DA ENTREVISTA COM VALÉRIA GONÇALVES DA ROCHA	179
APÊNDICE D – ENTREVISTA COM OCÁCIA ARAÚJO	188
APÊNDICE E – EXTRATO DA ENTREVISTA COM GEOVANNE DOS SANTOS DE PAULA ROCHA	191
APÊNDICE F – ENTREVISTA COM MARIA MADALENA SILVA MATA	194
APÊNDICE G – INSTRUMENTOS PARA ENTREVISTAS.....	196
APÊNDICE H – QUESTIONÁRIO	202
APÊNDICE I – PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA/SÍNTESE DOS QUESTIONÁRIOS	206
APÊNDICE J – SÍNTESE DO QUESTIONÁRIO	209
ANEXO A – ESTATUTO DA GUARDA DE CONGADO DE NOSSA SENHORA DO ROSÁRIO DE RAPOSOS	212

1 INTRODUÇÃO

Os primeiros escravos vindos diretamente da África baixaram dos conveses às praias brasileiras trazendo não só os corpos machucados com que contribuíram para formar o nosso povo e para ocupar a metade de um continente, mas também, na ilusória nudez de sua humilhante miséria, as formas de ser, pensar e fazer com que cimentaram os alicerces daquilo em que nos vamos tornando ao longo do tempo e nos singulariza no mundo (COSTA E SILVA, 1996).

Os ancestrais africanos, quando empreenderam a viagem forçada para o Brasil, não vieram sós. Trouxeram consigo rituais de celebração, valores filosóficos, linguagens, religiões, costumes, vestimentas, canções e saberes de agricultura, metalurgia e pesca. Todos esses conhecimentos, princípios e valores civilizatórios foram transmitidos aos seus descendentes por meio da tradição oral.

Esses grupos, mesmo marcados pelos sofrimentos e opressões da situação de escravizados, valeram-se desses princípios e valores para solidificar a sua identidade e dignidade, resistindo e sobrevivendo à escravidão. E, além disso, na tensão estabelecida entre a luta pela sobrevivência, a resistência e a adaptação aos novos modos de vida, acabaram por produzir formas novas e plurais de cultura e de identidades. Portanto, é preciso atentar para o fato de que as africanidades¹ desenham e redefinem a identidade nacional. Mesmo que não sejam efetivamente reconhecidas, elas exerceram e ainda exercem um papel fundamental na construção deste país.

As prerrogativas delineadas acima exemplificam o modo incisivo como os povos africanos e afro-brasileiros marcaram e marcam a história social deste país. Mas, mesmo que esses fatos sejam relevantes, o reconhecimento positivo desses seres históricos como fornecedores - juntamente com povos de outras origens - da base cultural do nosso país não acontece. Ao contrário, o que se verifica é que os brasileiros de origem africana nunca tiveram reconhecidos seus legados na efetiva construção do Brasil; a importância e a persistência de suas identidades foram

¹ A expressão africanidades brasileiras refere-se às raízes da cultura brasileira que têm origem africana. Isto é; o modo de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprio dos negros brasileiros, e de outro lado, as marcas da cultura africana que independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia-a-dia. (SILVA, 2003)

negadas pela cultura hegemônica. Em sua trajetória histórica, os afro-brasileiros foram, inicialmente, considerados máquinas de trabalho na escravidão; vagabundos no período de pós-abolição e hoje, na contemporaneidade, sua alteridade é negada através da folclorização de seus aspectos culturais (OLIVEIRA, 2003). Além disso, enfrentam as multifacetadas manifestações de racismo que permeiam a sociedade brasileira e entrelaçam seus fios no tecido cultural, urdindo uma trama densa e complexa que dificulta, ou mesmo impede, que essa população possa sair dos índices estatísticos negativos. Ficam muito bem representadas neles as desigualdades sociais, educacionais e econômicas brasileiras.

Diante dessas afirmativas podemos comprovar que o imaginário social construído sobre o negro, sua cultura e seus descendentes não foi o mais positivo. A história dessa população oriunda do continente africano está vinculada à luta constante contra discriminações, preconceitos e racismos.

As marcas e especificidades culturais afro-brasileiras, já identificadas e estudadas desde o século XIX em pesquisas, artigos, monografias, dissertações e teses², são pontos que tecem a teia da compreensão da presença africana e suas contribuições para o horizonte cultural contemporâneo (XAVIER, 2006, p. 132). Reiteramos que essas contribuições foram reconstruídas principalmente nas comunidades das periferias, nos morros e nas favelas. Reterritorializadas, elas foram recriadas e revitalizadas cotidianamente no modo de ser e viver dos brasileiros de baixa renda e de raízes africanas.

A despeito dos estudos mencionados, tais marcas, indiscutivelmente impregnadas no cotidiano da sociedade brasileira e fazendo-se representar nas esferas econômica, social, histórica, educacional e cultural, não são reconhecidas em suas raízes étnicas e na sua efetiva presença na construção de valores culturais contemporâneos.

Ora, se na contemporaneidade um dos maiores e mais urgentes desafios colocados para sociedade é o de constituir-se democrática, é necessário que um novo tempo se anuncie e se efetive. Constituir ações com esse intuito é básico para a promoção a cidadania.

² Nina Rodrigues (1982), Edison Carneiro (2002), Arthur Ramos (1979), Pierre Verger (2000), Mestre Didi (1994) e outros.

Nesse sentido, torna-se necessário levar em consideração que o racismo não pode ser tratado, equivocadamente, como um problema de brancos ou de negros. Ele não é apenas uma ideologia, configura-se como um fenômeno político e econômico e tem se tornado fator estruturante de injustiças sociais em nível nacional e mundial. Juntamente com as intolerâncias, o racismo tem se transformado em um dos maiores entraves para o desenvolvimento das nações, colocando em risco a sustentabilidade planetária via justiça social.

O final do século XX e início do século XXI caracterizaram-se por uma crescente conscientização quanto à necessidade de se intensificar o combate contra o racismo e contra todas as formas de intolerância e discriminações. Mas o combate ao ideário racista e às estruturas racializadas só obterá êxito se as atitudes concretas de democracia tiverem como prerrogativas o prevalecimento da constância, da adequação a situações novas e do uso da criatividade para vencer esse desafio mundial.

Assim, o respeito à diversidade cultural e racial está diretamente ligado à construção de posturas antirracistas e de reconhecimento e valorização das culturas dos grupos sociais que formaram esse povo, principalmente indígenas e negros, excluídos historicamente e marcados pelas desigualdades econômicas.

É notório e comprovado por várias pesquisas e trabalhos acadêmicos realizados ao longo do tempo que as características culturais marcantes da população afrodescendente precisam ser mais estudadas e entendidas, especialmente as manifestações da tradição oral, um dos principais suportes do patrimônio cultural afro-brasileiro e que, de forma incisiva, foram ressemantizadas³ e reconstruídas nas comunidades tradicionais.

Quando nos referimos a comunidades tradicionais afro-brasileiras, nos reportamos àquelas que souberam, não obstante os processos de opressão simbólica e material a que foram submetidos na escravidão e pós-escravidão, preservar e recriar, reterritorializando e reificando nas suas expressões sócio-culturais cotidianas, elementos estruturantes herdados das sociedades africanas. Nesses grupos, o modo de ser no mundo com os outros está impregnado de princípios e valores civilizatórios da inventiva africana.

³ Ressignificadas.

O reconhecimento e o estudo dessas características culturais podem, em alguma medida, ampliar as possibilidades de entendimento da significativa contribuição dos países africanos em todos os setores da vida nacional, que vão desde as influências linguísticas e religiosas até a produção e transmissão do saber.

Sabemos que, no passado, muitas produções e estudos acadêmicos deram sua contribuição para a construção de uma visão equivocada, que imprimia menos-valia aos valores africanos e fortalecia a hierarquização das diversas culturas. O que desejamos é que, na contemporaneidade, isso possa ser revertido, possibilitando a consolidação de uma cultura de reconhecimento positivo das diferenças e de respeito à diversidade e às tradições. Nas últimas décadas, estão sendo realizados e sistematizados outros estudos com o intuito de, efetivamente, tornar visíveis as contribuições culturais do povo africano para o universo cultural brasileiro.

Portanto, este trabalho tem como expectativa agregar-se às pesquisas já empreendidas nessa direção, visando à ampliação de conhecimentos sobre as referências de matriz africana ressemantizadas em terras brasileiras. Procuraremos direcionar nosso olhar para a investigação e o desvelamento das suas dimensões didático-pedagógicas. Essa escolha se deu em função da necessidade de ampliarmos e aprofundarmos as pesquisas feitas anteriormente sobre as práticas e rituais pedagógicos cotidianos que têm dificultado a socialização, o aprendizado e a permanência do segmento negro da população brasileira, com sucesso, no processo educacional⁴. Nessa trajetória, algumas indagações foram respondidas, enquanto outras permaneceram e precisam, urgentemente, ser solucionadas. O combustível que instiga para a busca de algo ainda pouco conhecido é o compromisso social e político que nos constitui como pesquisadora e educadora.

O desejo é ultrapassar o objetivo de apenas empreender uma produção científica. Ele se entrelaça com o profundo interesse em ampliar e aprofundar os conhecimentos sobre as tradições, princípios e valores africanos presentificados no Brasil. Essa motivação se fortalece quando vislumbramos a possibilidade de dar sequência aos estudos realizados na pós-graduação Lato Sensu em Estudos

⁴ Educação das Relações Étnico-Raciais-Pensando Referenciais para a Organização da Prática Pedagógica. (ROCHA, 2007) Pedagogia da Diferença - A tradição oral africana como subsídio para a prática pedagógica (ROCHA, 2009).

Africanos e Afro Brasileiros, realizados na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC MINAS) e de estendê-los aos estudos do doutorado.

Confirmamos, portanto, o desejo de poder contribuir para o momento atual, em que esses estudos, num crescente, têm permitido ampliar conhecimentos e projetar futuros desafios para os novos pesquisadores de vários campos (incluindo a pedagogia) em relação às contribuições culturais da presença africana para o universo cultural brasileiro.

Portanto, pretendemos, com esta proposta de trabalho acadêmico, lançar olhares mais atentos para alguns aspectos dessas características culturais herdadas dos nossos ancestrais africanos que aqui foram ressemantizadas e reconstituídas no cotidiano das comunidades afro-brasileiras. O objetivo geral é analisar como se processa o ensinar e o aprender numa perspectiva da tradição, a partir de referências de matrizes da oralidade africana presentificadas nas comunidades tradicionais afro-brasileiras, com ênfase nas comunidades congadeiras.

A hipótese que levantamos é a de que essas comunidades, dentro de suas especificidades étnico-culturais, possuem, em sua dinâmica interna, uma pedagogia que lhe é própria, singular; uma *Pedagogia da Tradição*. Se existe essa “pedagogia”, qual será? Em que se baseia? Quais são seus princípios e pressupostos? De que maneira os princípios, valores e concepções da tradição oral africana embasam os processos do ensinar e do aprender da tradição dessas comunidades afro-brasileiras?

Assim, tais indagações colocam em evidência alguns objetivos específicos dessa pesquisa, entre os quais está o de identificar os métodos e meios utilizados pelas comunidades tradicionais afro-brasileiras para a construção/transmissão e conservação dos conhecimentos da tradição.

Atentando para os propósitos desta pesquisa, os processos foram respaldados por uma pesquisa de caráter qualitativo, na qual entrevistas e observação em comunidades tradicionais completaram os procedimentos metodológicos utilizados. O foco incidiu nos membros da comunidade congadeira de Nossa senhora do Rosário do Bairro São José, na região Noroeste de Belo Horizonte, em Minas Gerais; na Banda dançante do Rosário de Santa Efigênia; na Guarda de Nossa Senhora do Rosário de São Benedito; Guarda de Marujos de

Conselheiro Lafaiete; Guarda de Congo de Nossa Senhora do Rosário de Raposos; Guarda de São Jorge de Nossa Senhora do Rosário do Bairro Concórdia; Guarda de Nossa Senhora do Rosário do Bairro Alto dos Pinheiros; Guarda de Nossa Senhora do Rosário de Ibirité.

A finalidade foi desvelar os processos vivenciados por essas pessoas nos atos de ensinar e aprender os preceitos tradicionais que regem o grupo da tradição de que fazem parte.

Assim, este trabalho organizou-se, além dessa introdução, em quatro tópicos, que teceram as reflexões necessárias para o esclarecimento das questões postas, num constante diálogo teórico com as correntes de pensamento já existentes sobre o assunto, as quais referendaram teoricamente as postulações apresentadas.

Em primeiro lugar, procuramos, ainda que brevemente, explicitar em que bases teóricas estão fundamentadas as reflexões desta pesquisa. Explicitamos a necessidade de se estabelecerem alguns entrecruzamentos de saberes nessa perspectiva, tendo como referencial a cultura, a tradição, as africanidades e a educação. A intenção foi a de estabelecer diálogos teóricos entre autores que já se debruçaram anteriormente sobre o assunto e aqueles cujas reflexões e postulados salientam e oferecem outras vias de reflexão, ampliando os conhecimentos e referendando academicamente os debates e as novas reflexões sobre o assunto.

Em seguida, coube-nos explicitar questões relativas à cultura, identidades e diferenças e sobre realidades inerentes às situações de discriminação, preconceito e racismo vivenciada, na sociedade brasileira, inclusive no campo educacional, pelos brasileiros de raízes africanas.

O fato de as africanidades terem sido reterritorializadas, recriadas e revitalizadas cotidianamente no modo de ser e viver dos brasileiros, desenvolvendo rizomas econômicos, sociais, educacionais, culturais e históricos, não impediu que elas fossem negadas e estigmatizadas na sociedade brasileira. O entendimento dessa questão é fundamental nesta pesquisa.

A próxima parte, denominada *Comunidades Tradicionais Afro-brasileiras e o processo de ressemantização da Cultura Africana no Brasil*, teve como objetivo explicitar como as comunidades tradicionais afro-brasileiras usam, em seu viver cotidiano, os elementos estruturantes herdados das sociedades africanas.

Procuramos responder às questões: de que forma esses elementos e valores, que chegaram ao Brasil através dos negros escravizados, sofreram aqui um processo de ressemantização? Que comunidades tradicionais são essas? Que elementos estruturantes são esses? De que forma esses elementos foram incorporados e se fazem presentes nessas comunidades?

Enfim, trabalhamos na perspectiva de ampliar os conhecimentos sobre como as africanidades marcam, de forma contundente, esse grupo social e a nação brasileira como um todo. Esses aspectos foram abordados de uma forma mais geral, atentando, mais especificamente, para a comunidade congadeira, segmento escolhido como recorte para esta pesquisa.

E, finalmente, na última parte, fizemos a interpretação dos dados coletados na pesquisa de campo, analisando de que maneira se processam o ensinar e o aprender dos preceitos da tradição no cotidiano das comunidades tradicionais afro-brasileiras em diálogo com os princípios, valores e concepções da tradição oral africana.

Portanto, a importância desta pesquisa é a possibilidade de aliar-se a outras já elaboradas, ampliando conhecimentos sobre as africanidades no cotidiano da sociedade brasileira. Mas, de forma específica, esta pesquisa nos coloca o desafio de explicitar questões pertinentes à relação africanidades/educação para tentar responder à questão que lhe serve de título: A Pedagogia da Tradição: As dimensões do ensinar e do aprender no cotidiano das comunidades afro-brasileiras.

2 A TRADIÇÃO, AS AFRICANIDADES E A EDUCAÇÃO: ENTRECruzANDO SABERES DIALOGICAMENTE

2.1 Diálogos teóricos

Nesta parte do texto, pretendemos, ainda que brevemente, explicitar em que bases teóricas estarão fundamentadas as reflexões que serão feitas no decorrer desta pesquisa.

A população afrodescendente do Brasil se caracteriza por especificidades culturais que são marcantes na cultura nacional. Essas contribuições culturais, significativas em todos os setores e que se manifestam tanto na linguagem quanto nos sistemas simbólicos, na religiosidade e na produção e transmissão do saber, precisam urgentemente ser estudadas e entendidas.

Buscamos, portanto, neste trabalho, estabelecer alguns entrecruzamentos de saberes nessa perspectiva. Tendo como referencial a cultura, a tradição, as africanidades e a educação, pretendemos estabelecer diálogos teóricos entre autores que já se debruçaram anteriormente sobre o assunto e aqueles que, por meio de suas reflexões e postulados, salientam e oferecem outras vias de reflexão, ampliando os conhecimentos e referendando academicamente os debates e as novas reflexões sobre o assunto.

Reafirmamos, de maneira categórica, uma questão fundante: as marcas das culturas africanas se distinguem pelos traços fortes que existem e resistem no tempo e no espaço; tais marcas impregnam a cultura brasileira. As formas de ser, de fazer, de conhecer, assim como o gestual, o corporal e a lingüística estão incorporados na vivência cotidiana brasileira.

Mesmo que essa afirmação não possa ser contestada, pois as evidências confirmam que as africanidades são formas presentes e recorrentes, renovadas no tempo e no espaço da cultura nacional e usufruídas pela totalidade dos brasileiros, essas marcas, na maioria das vezes, não são reconhecidas como expressões genuínas da afrobrasilidade.

2.1.1 Racismo: configurando fantasmas que nutrem o imaginário social

Sabemos que, mesmo impregnados dessa gama de elementos culturais advindos da diáspora africana e que se tornaram parte da visão de mundo e das vivências cotidianas dos brasileiros, a elite nacional imputa a aspectos dessa cultura uma conotação ligada ao exótico e ao estranho; ao atrasado e primitivo, desqualificando-a.

Isso acontece em função do racismo vivenciado pelo segmento populacional negro brasileiro desde o momento de sua chegada às terras brasileiras como escravizados e ainda hoje estigmatizada pelo racismo enraizado, que tem como base o fenótipo e as lógicas racializadas. Como salienta Moore (2007, p. 292), “é o racismo que configura os fantasmas que nutrem o imaginário social, que serve de referência em torno do qual se organizam as discriminações raciais”.

Portanto, para iniciar este trabalho acadêmico, torna-se imprescindível tecer reflexões consistentes sobre a forma como se configura esse racismo no Brasil e como ele foi constituído e fundamentado, marcando de forma incisiva a vida de uma significativa parcela da população brasileira, representada pelos afro-brasileiros.

As reflexões que pretendemos desenvolver e que fundamentarão as análises críticas dos dados que foram colhidos em campo necessitam, diante da complexidade de que se reveste o entendimento das relações raciais brasileiras e da maneira com que o racismo se impõe, ser referendadas por um aporte teórico consistente.

Para discutir os aspectos relativos a esse racismo, as postulações do etnólogo e cientista político cubano Carlos Moore contribuem de forma significativa para esta pesquisa, ao nos alertar para o fato de que:

Em todas as circunstâncias em que podemos identificar o surgimento do racismo, encontraremos três dinâmicas convergentes de um mesmo processo: a) a fenotipização de diferenças civilizatórias e culturais; b) a simbologização da ordem fenotipizada por meio da transferência do conflito concreto para a esfera do fantasmático (isso implica a demonização das características fenotípicas do vencido em detrimento da exaltação das características do segmento populacional vencedor); e c) o estabelecimento de uma ordem social baseada numa hierarquização raciológica, mediante a subordinação política e socioeconômica permanente do mundo populacional conquistado (MOORE, 2007. p. 247).

Com efeito, de forma consistente e atualizada, esse autor nos oferece um enfoque original, elucidando e ampliando visões sobre a gênese do racismo e tomando-o como fenômeno histórico de abrangência mundial. Ajuda-nos, portanto, a tecer considerações sobre esse racismo, sem lançar mão de um discurso simplista que banalize e promova a trivialização do tema, tão comum em todas as esferas, inclusive na acadêmica.

Assim, desejamos estabelecer um diálogo teórico com esse autor, centrado principalmente em suas considerações sobre o racismo que levam em conta a proposta da Conferência Mundial contra o racismo⁵, em Durban, segundo a qual o racismo é uma séria ameaça à paz em escala planetária, bem como promotor da desagregação interna das nações.

Para refletir sobre o “Racismo à Brasileira”, Edward Telles foi chamado a contribuir com as reflexões desta dissertação, com vista a aprimorar a compreensão sobre a trajetória histórica de racismo vivenciado pela população afro-brasileira.

Acreditamos que o entrecruzamento das reflexões desses autores forneceu subsídios importantes, favorecendo tanto uma interpretação mais abrangente sobre as relações raciais que são estabelecidas no Brasil quanto a análise dos dados advindos da pesquisa.

2.1.2 Cultura negra: cultura de encruzilhadas

No percurso de repressão social e cultural que vivenciou historicamente, o segmento negro da população brasileira ressemantizou a cultura africana no Brasil. Tais recriações entrecruzadas permitem que outra linha possa ser explorada por este trabalho acadêmico: a perspectiva da hibridização cultural⁶.

Martins (1997, p. 26) afirma que “a cultura negra é uma cultura de encruzilhadas”, o que representa adequadamente a incursão do negro na nacionalidade brasileira. A frase facilita a compreensão dessa conflituosa incursão quando, metaforicamente, pela iconografia que representa, demonstra que a cultura

⁵ A Conferência Mundial contra o Racismo, a discriminação Racial, a Xenofobia e Formas correlatas de intolerâncias, realizada em Durban, na África do Sul.

⁶ Mistura de culturas, onde se mantém conexões com a cultura de origem, resistindo à assimilação, mas relacionando-a com a cultura do lugar onde se habita e preservando traços e expressões dela.

negra foi um lugar de encontros, confluências, trocas; lugar de interseções. Em outras palavras:

As culturas negras que matizaram os territórios americanos em sua formulação e módus constitutivos evidenciaram o cruzamento das tradições e memórias orais africanas com todos os outros códigos e sistemas simbólicos, escritos e/ou ágrafos, com que se confrontaram. E é via dessas encruzilhadas que também se tece a identidade afro-brasileira, num processo vital móvel [...] (MARTINS, 1997, p. 26).

Portanto, em função da pesquisa que pretendemos fazer, alguns aspectos dessa incursão foram analisados para maior entendimento de sua importância e relevância.

Assim, para melhor fundamentação teórica, alguns autores que têm se dedicado a estudos relacionados à tradição oral e às presenças civilizatórias africanas consolidadas na cultura brasileira foram convidados para esse diálogo acadêmico. Além da professora Leda Martins, citada anteriormente, buscamos, no momento de reflexão sobre elementos da cosmologia africana presentes no cotidiano das comunidades tradicionais congadeiras - objeto desta pesquisa -, os pressupostos teóricos do professor e pesquisador Edmilson Pereira.

Esses dois intelectuais, referências nacionais e internacionais no assunto, têm contribuído para a ampliação de estudos e debates acerca das culturas afrodescendentes no Brasil, dando especial atenção aos aspectos relacionados à oralidade africana, reificada nas comunidades congadeiras.

De forma direta, as postulações desses professores dialogam com as hipóteses desta pesquisa, visto que Pereira (2007) afirma:

A inserção de valores que dão forma e sentido às culturas afrodescendentes contribui para gerar práticas pedagógicas que atendam não só aos interesses dos afrodescendentes, mas dos diferentes atores envolvidos no processo ensino aprendizagem. Ou seja, muito do que se ensina e aprende sobre a vida em sociedade pode ser transmitido através de diferentes representações culturais. Uma dessas representações, por exemplo, se exprime através dos valores relacionados às culturas afrodescendentes, tanto quanto através daquelas vinculadas às culturas indígenas, orientais, européias, etc. (p. 54).

Essa citação sintetiza, de maneira especialmente oportuna, um dos assuntos abordados nesta pesquisa: *Pedagogia da Tradição* versus Pedagogia Tradicional. Os valores herdados dos ancestrais africanos e como eles se inserem nos processos do ensinar e do aprender da tradição foram mais bem explicitados com a efetivação desses diálogos teóricos.

2.1.3 Elementos da cosmovisão africana⁷ e educação: diálogo possível?

Nesse entrecruzar de saberes, o filósofo e antropólogo Eduardo de Oliveira foi chamado a contribuir com suas postulações sobre os elementos da cosmovisão africana ressemantizados no Brasil, objeto de suas pesquisas nos últimos doze anos. Acreditamos, pois, que as óticas da africanidade e da afrodescendência brasileira sugerem um novo marco conceitual, no qual a base africana pode servir de referência na construção de novos conhecimentos. A herança da cosmovisão africana altera a discussão sobre a identidade brasileira (OLIVEIRA, 2003).

Cabe explicitar que, ao fazermos essa opção teórica, não estamos procurando essencializar ou mesmo polarizar, mudando o foco eurocêntrico para o afrocêntrico; também não desejamos empreender viagem de retorno a uma África idílica, romantizada, buscando valores cristalizados. A cosmovisão africana não surge fora do espaço e do tempo. Portanto, ela é dinâmica, na medida em que é construída com sabedoria e arte pela tradição e atualizada com sagacidade e coragem por seus herdeiros (OLIVEIRA, 2003, p. 18). Assim, Oliveira confirma:

A preservação da memória dos antepassados não é causa de estagnação para os africanos; ao contrário, são as causas para o dinamismo característico de sua cultura, uma vez que a atualização deve estar sempre assentada na sabedoria dos ancestrais. Os ancestrais, no entanto, não são os atores do mundo atual. Os protagonistas do tempo vivido são seus descendentes que, ouvindo-os, respeitando-os e cultuando-os devem abrir caminhos para novos tempos. A tradição, neste caso, é o fundamento da atualização e da novidade (OLIVEIRA, 2003, p. 50).

⁷ Cosmovisão africana é a ótica africana sobre o mundo e suas relações representam princípios que orientam o viver africano, seu modo de organização social, seus valores e formas de ver e entender o mundo

Levando em consideração essas afirmações - que tomam o tempo, assim como a tradição, como elementos potencialmente transformadores -, acreditamos na possibilidade de os afrodescendentes, no exercício de recriação a que tiveram de se entregar na reterritorialização diaspórica, terem preservado em sua memória os mitos e ritos de suas tradições como suportes para a construção de novos conhecimentos. Isso, por meio da cultura oral, pela ressemantização criativa dos símbolos da tradição africana. Assim, contemporaneamente, acreditamos que a cosmovisão africana, vivenciada pelas comunidades tradicionais afro-brasileiras, pode nos oferecer um suporte para novos aprendizados.

Nessa perspectiva, nos anima a possibilidade de considerar que um diálogo entre os princípios da cosmovisão africana e a educação seja profícuo, dinâmico e significativo, especialmente no Brasil, país multicultural e multirracial que, em função dessas características marcantes deve atentar para a expressão das singularidades e promover uma cultura geral inclusiva para que todos vejam suas culturas refletidas com igualdade de oportunidades.

Reiteramos o fato de que, quando apresentamos os elementos ontológicos das sociedades africanas como suportes inspiradores para novos aprendizados, desejamos pensar esse processo tendo como referencial uma visão de mundo que marca definitivamente a cultura brasileira e se materializa no cotidiano de forma espontânea, por intermédio do esporte, da música, da literatura, da dança, das artes em geral, da economia, das organizações populares e outros.

a tradição africana atualizada pelos afrodescendentes é autêntica na medida em que é fiel à sua forma cultural, original na medida em que advém da experiência (ética) coletiva dos africanos. A tradição cria identidade, pois ela é o manancial dos valores civilizatórios e dos princípios éticos (filosóficos) que singularizam a história dos afrodescendentes. A legitimidade da tradição africana dá-se, exatamente, por ela não ser memória fossilizada no passado, mas uma experiência atualizada no calor das lutas dos afrodescendentes (OLIVEIRA, 2003, p. 118).

É nesse horizonte de busca e descoberta de conhecimentos plurais, aguçando a sensibilidade para ouvir e desvelar vozes, saberes e identidades culturais, que voltamos nosso olhar para a *Pedagogia da Tradição*. Como nos ensina Oliveira (2003), a construção da tradição é coletiva e a identidade é encontrada na

tradição. Elementos da cosmovisão africana, deixados como herança aos escravizados que aportaram no Brasil, fazem parte dessa tradição.

Nesse sentido, Oliveira forneceu subsídios teóricos para a fundamentação das reflexões feitas neste trabalho a respeito de uma das mais significativas manifestações culturais de matriz africana presentes nas comunidades afro-brasileiras: a tradição oral, que se pretende tornar mais visível, uma vez que ela é um dos principais suportes do patrimônio afro-brasileiro.

Tentando ampliar o diálogo teórico nessa mesma perspectiva, colhemos a contribuição de Kabenguele Munanga, antropólogo africano que tem dedicado sua vida acadêmica aos estudos sobre a população negra.

Munanga (2005) enfatiza o argumento recorrente em vários estudos da contemporaneidade de que é necessário e urgente, visto a característica multicultural e multirracial brasileira, com forte influência africana, investigar princípios significativos e fundamentais que possam contribuir na consolidação de uma cultura cotidiana de reconhecimento dos valores civilizatórios africanos também como possibilidade pedagógica na construção de conhecimentos:

A questão da memória coletiva, da história, da cultura e da identidade dos alunos afrodescendentes, apagadas no sistema educativo baseado no modelo eurocêntrico, oferece parcialmente a explicação desse elevado índice de repetência e evasão escolares. Todos, ou pelo menos os educadores conscientes, sabem que a história da população negra quando é contada no livro didático é apresentada apenas o ponto de vista do “Outro” e seguindo uma ótica humilhante e pouco humana (MUNANGA, 2005, p. 16).

Mudar essa perspectiva implica reconhecer as marcas africanas que indiscutivelmente perpassam toda a cultura brasileira. Não podemos desconsiderar essas singularidades; é necessário dar um trato respeitoso e pedagógico a essas experiências socioculturais.

A educação precisa visualizar, sem equívocos, os sujeitos concretos presentes no cotidiano escolar e estabelecer nexos entre sua vivência sociocultural, seu processo de desenvolvimento e o conhecimento escolar. Isso poderá fazer da escola uma parceira na luta pela emancipação humana. Nessa perspectiva, outros saberes deverão então ser construídos; saberes que serão colhidos

democraticamente na riqueza da diversidade cultural. Mudanças nesse sentido são imprescindíveis e isso, como ensina Muniz Sodré (2002),

implica relativizar um pouco o saber e a memória nacional preservada na forma de livro, na forma de obra de arte, de monumentos, de arquivo. Tudo isso é importante, mas tudo isso só ganha sentido - o saber do livro, o monumento, a história do país - sentido democrático, quando a gente recria esse saber, ou reapropria esse saber por um discurso, uma fala, uma ação, vinculados a um projeto educacional, aberto ao enraizamento comunitário. Ou seja, como é que esse saber se articula com um projeto de enraizamento do lugar onde estamos, do que somos, e de como somos e não como deveríamos ser (MUNIZ SODRÉ, 2002, p. 21).

O saber dominante, reproduzido pela historiografia oficial, ignorou, colocou na obscuridade, a história negra e a trajetória histórica de luta por cidadania. A cultura negra e seus elementos não entraram, portanto, nos currículos escolares. Todavia, as mudanças que podem ser realizadas nesse sentido serão embasadas em que dimensões? Como se pode contribuir para fortalecer o binômio qualidade/equidade reivindicado para o sistema educacional brasileiro? Os caminhos possíveis de serem trilhados nos levam à qual direção?

2.1.4 Pedagogia da Tradição versus Pedagogia Tradicional

Aqui, parte-se do pressuposto que, nesta pesquisa, as complexas relações entre educação, cidadania e raça não poderão ser ignoradas. Na visão de Gomes (2001, p. 90), “pensar a articulação entre Educação, cidadania e raça é mais do que uma mudança conceitual ou um tratamento teórico. É uma postura política e pedagógica”.

A escola é um *lócus* privilegiado para a construção de um novo imaginário sobre a cultura negra. Nesse sentido, reflexões sobre essa importante instituição social farão parte desta pesquisa. A indagação de Gomes (2005, p. 186) a esse respeito é da maior pertinência. Com efeito, ela pergunta: “como podemos pensar a escola brasileira, descolada das relações raciais que fazem parte da construção histórica, cultural e social desse país?”. Portanto, será investigado o papel fundamental da escola quanto a esse aspecto, mas também como beneficiária das

contribuições democráticas que essa cultura poderá oferecer. Trata-se de pensar como sair da armadilha do currículo eurocêntrico para que se possa promover um processo de ensino/aprendizagem assente no binômio qualidade/equidade. Assim, parece instigante saber que contribuições poderão ser dadas pelos valores tradicionais da oralidade africana.

Nessa perspectiva, alguns autores têm subsidiado o campo educacional com pesquisas que se propõem a pensar o processo educacional na perspectiva da diversidade e do pluralismo, levando em consideração elementos ontológicos da cultura negra consolidados na cultura brasileira.

Tais autores foram tomados como referência neste empreendimento acadêmico de pesquisa, pois contribuíram para se pensar a possibilidade de articular o pensamento pedagógico contemporâneo com os objetivos que deverão ser perseguidos pela educação nacional e com os novos referenciais sobre a diversidade e as africanidades brasileiras. A eles - Nilma Lino Gomes, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Eliza Larkin - serão agregados alguns autores que têm postulações significativas de referência no pensamento pedagógico contemporâneo, como Paulo Freire, Jurjo Santomé, Elvira Souza Lima e outros. O diálogo entre esses autores colocou em evidência a contraposição: *Pedagogia da Tradição* versus *Pedagogia Tradicional*.

Cabe explicitar o que entendemos pelos termos *Pedagogia da Tradição* e *Pedagogia Tradicional*. O primeiro diz respeito à pedagogia pela qual se transmite, pela oralidade, de geração em geração, um conjunto de valores, fatos, lendas, ritos, usos, costumes e técnicas fundados na tradição, que são transformados e reatualizados num processo dinâmico de interação e fortalecidos como herança cultural. Já a *Pedagogia Tradicional* é, no nosso entendimento, aquela que tem como principal característica o apego às práticas consolidadas e cristalizadas no tempo e no espaço, buscando torná-las hábitos e costumes adquiridos, sem releitura ou contextualização crítica do vivenciado.

Os autores convidados para esse diálogo colaboram no sentido de promover melhor entendimento sobre essa contraposição de “pedagogias”, atentando para as questões gerais da educação, as especificidades das questões raciais e suas

interfaces com a educação. Acredita-se na necessidade de visualizar, mesmo que de forma panorâmica, em que termos se estrutura essa contraposição.

Estamos cientes da complexidade deste trabalho acadêmico, mas também estamos convictos de que é necessário e urgente caminhar no sentido de consolidar uma massa densa de pesquisas sobre os valores afrodescendentes.

Acreditamos que alguns passos foram dados, em função do diálogo teórico que esbocei nesta parte do texto.

O desejado é que, com pesquisas desse tipo, se possa trançar saberes, criando tramas de argumentos de variados matizes. Entrelaçando fios novos de conhecimento na urdidura de um novo tecido teórico, as contraposições de cores e texturas dos variados argumentos serão reconhecidos na sua diversidade, mas identificados como elementos importantes para as reflexões, constitutivos de uma unidade cheia de boniteza. É, portanto, nessa perspectiva que se insere este trabalho acadêmico

2.2 O Pesquisador e o Objeto de Pesquisa: articulação entre as normas da ciência, procedimentos metodológicos e a realidade investigada

O caminho da pesquisa foi se constituindo na dinâmica da vivência. Caminho que se organizou a partir da relação da pesquisadora com o objeto de estudo e com o contexto. Inicialmente, essa relação foi marcada pelas representações e desejos que a pesquisadora fez e teve em relação ao objeto pesquisado. Tal situação era até esperada no momento inicial da pesquisa, visto que o tema escolhido faz parte dos compromissos sociais, políticos e profissionais da pesquisadora. No entanto, o que procuramos configurar, a partir da entrada em campo, foi a articulação da vivência com as normas da ciência. Foi imprescindível lançar mão de procedimentos metodológicos capazes de eliminar a tensão entre as impressões iniciais, o ímpeto de realizar intervenções sociais e o desejo de conhecer cientificamente a realidade investigada. Assim, o saber sociológico foi colocado em oposição ao saber espontâneo, saindo do “conhecimento menos verdadeiro” para o “conhecimento mais verdadeiro” (BOURDIEU, 2004).

Dessa forma, procuramos, no desenrolar da pesquisa, tomar como orientação as postulações de Bourdieu (2004) quanto à “vigilância epistemológica”, empreendendo atenção constante e refletida para evitar que o processo de produção científica fosse contaminado pelas noções autoevidentes do senso comum, recusando a ilusão do saber imediato, estabelecendo ruptura com as pré-noções, prezando, então, por uma atitude científica e submetendo os procedimentos metodológicos a uma razão epistemológica cética, questionadora e vigilante (BOURDIEU, 2004).

Mas explicitamos que a escolha dos procedimentos metodológicos citados abaixo para delinear aspectos da trajetória desta investigação não ensejou fechar possibilidades de inferências no contexto de realização da pesquisa. “O caminho se faz ao caminhar”, mesmo que, de certa forma, regulado pelos instrumentos da pesquisa.

Procuraremos fundamentar o trabalho por meio de uma pesquisa qualitativa, partindo, inicialmente, de um levantamento bibliográfico pertinente à temática.

Entendendo-se que a pesquisa qualitativa considera a existência de uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito. É descritiva e tem como foco o processo.

Observação, questionários, entrevistas e recolhimento de narrativas orais de história de vida completaram os procedimentos metodológicos utilizados para fazer face às questões da pesquisa.

Todos esses procedimentos metodológicos respaldaram este trabalho acadêmico para que ele alcançasse o objetivo geral proposto: analisar de que maneira os princípios, valores e concepções da tradição oral africana embasam os processos do ensinar e do aprender no cotidiano das comunidades tradicionais afro-brasileiras, assim como identificar os métodos e meios utilizados por essas comunidades para a construção/transmissão e conservação dos conhecimentos tradicionais.

2.2.1 O trabalho de campo: abordagem do problema, sujeitos de pesquisa e procedimentos técnicos

Esta pesquisa teve como foco, preferencialmente, os membros pertencentes à comunidade tradicional de matriz africana do congado de Nossa Senhora do Rosário do Bairro São José, região Noroeste de Belo Horizonte, Minas Gerais. São membros de uma mesma família, representando quatro (04) gerações, o que possibilitou melhor entendimento de como se deu, nessa família, o processo do ensinar/aprender, bem como o modo de preservação da tradição ao longo do tempo. Foram pesquisados também uma rainha Conga⁸ e um Capitão de guarda⁹ da comunidade congadeira da Cidade de Conselheiro Lafaiete, em Minas Gerais, a partir de narrativas de suas histórias de vida. A especificidade de suas posições hierárquicas - líderes de reconhecida importância na sua comunidade de atuação - certamente colaborou para a explicitação de pontos importantes e interessantes no processo de ensino/aprendizagem e na preservação dos preceitos tradicionais. São eles: uma rainha e um Capitão da Guarda de Congo de Nossa Senhora do Rosário de Raposos; uma rainha da Guarda de Nossa Senhora do Rosário do Bairro Alto dos Pinheiros e uma dançante da Guarda de São Jorge de Nossa Senhora do Rosário do Bairro Concórdia e uma família da Guarda de Nossa Senhora do Rosário de Ibirité.

Os encontros individuais e coletivos com os entrevistados fizeram parte das estratégias escolhidas para facilitar o entrosamento com a pesquisadora, melhor entendimento das narrativas e explicitação mais objetiva de fatos.

Pretendemos, portanto, nesses contatos, tanto coletar as experiências pessoais e registrar as impressões e vivências do processo de aprendizagem dos entrevistados quanto averiguar as estratégias utilizadas por eles para transmitir seus conhecimentos.

Inicialmente, para o levantamento de dados, recolhemos, por meio de pesquisa bibliográfica, informações prévias sobre o campo de interesse, bem como realizamos visitas de observação nos momentos festivos dessas comunidades.

A pesquisa bibliográfica possibilitou o contato com os mais recentes estudos, pesquisas e publicações de autores reconhecidos como referência nacional e

⁸ Personagem da congada, eleita durante a celebração da festa de Nossa Senhora do Rosário. Em termos hierárquicos, ela representa, juntamente com o Rei Congo, a liderança do cerimonial. São as majestades mais importantes e veneradas do Reinado.

⁹ Capitão da guarda é o mestre de cerimônias do Reinado de Nossa Senhora do Rosário. É o líder dos dançantes.

internacional sobre o tema da pesquisa. Foram de fundamental importância os trabalhos de pesquisa da Professora Leda Martins na comunidade congadeira do Jatobá, como também a consagrada pesquisa do professor Edmilson de Almeida Pereira sobre a comunidade negra dos Arturos. O diálogo estabelecido com tais produções subsidiou a fundamentação teórica desta pesquisa.

Após a revisão bibliográfica e a realização do fichamento inicial, fizemos um esboço preliminar de um questionário minimamente direcionando à coleta de dados. Em seguida, passamos à segunda fase do cronograma delineado no pré-projeto, qual seja: o trabalho de campo propriamente dito, com observação livre e os primeiros contatos com os sujeitos da pesquisa.

Esse procedimento metodológico foi utilizado para ampliar os conhecimentos sobre esses sujeitos e suas ações. A observação livre contribuiu para aguçar os sentidos, possibilitando direcionamentos mais precisos da observação científica.

Nesse sentido, foram feitas visitas de observação nos momentos em que as comunidades congadeiras estavam em pleno ato de manifestação de suas tradições. Conversamos com vários membros da Guarda e, informalmente, colhemos os depoimentos referentes à participação deles naquela manifestação tradicional de sua comunidade, procurando, portanto, acompanhar parte significativa do processo do ensinar e do aprender no momento da vivência.

Procuramos colocar todos os sentidos em estado de alerta visando a captar todas as informações que pudessem colaborar com o propósito desta pesquisa. Procuramos, assim, travar contato com os vários segmentos da comunidade que fazem o acontecer da festa: dançantes, pé de coroa, guarda da mesa, capitão, cozinheira... Observamos, com o máximo de atenção, performances, danças e meneios; silêncios e falas; vozes e cantos; sons e música; ritmos e cores; olhares e entreolhares. Acreditamos que tal procedimento possibilitou uma aproximação mais objetiva com o objeto de pesquisa.

Esse procedimento inicial foi de suma importância para melhor compreendermos as falas dos sujeitos da pesquisa na fase posterior, que foi a realização de encontros coletivos com os sujeitos da pesquisa.

O encontro teve três momentos específicos. O primeiro foi uma explanação sobre a pretensão de transformá-los em sujeitos da pesquisa e os procedimentos a

serem adotados nessa etapa. Procuramos esclarecer todo o tipo de dúvidas, visando a obter a aprovação para cada uma das etapas subsequentes da pesquisa.

Posteriormente, houve uma provocação e o direcionamento para uma conversa informal, culminando com a realização de uma entrevista sem muita pretensão de direcionamentos: ora a mesma pergunta era direcionada a todos, ora perguntas diferentes eram feitas a cada um. O objetivo foi descontrair os entrevistados, familiarizando-os com os procedimentos para, dessa forma, facilitar o recolhimento do máximo de informações que pudessem, aí sim, direcionar mais objetivamente o trabalho na próxima etapa.

Para o encaminhamento da fase posterior do trabalho, foram marcados encontros nos quais os sujeitos, individualmente, responderam os questionários e foram entrevistados com o objetivo de explicitarem mais livremente suas impressões particulares.

As entrevistas constaram de uma parte estruturada, com roteiro previamente elaborado e comum a todos os entrevistados, cujo objetivo era possibilitar melhor compreensão dos fatos pesquisados e também estabelecer, na fase de interpretação dos dados, uma linha de comparação. A outra parte da entrevista, despadronizada, isto é, com perguntas abertas, foi realizada numa conversa informal com o entrevistado. As entrevistas foram gravadas e filmadas.

Dando continuidade ao trabalho, partimos para mais observações e para os registros fotográficos e de áudio e vídeo, realizados nos momentos das manifestações tradicionais da comunidade congadeira.

2.2.2 - A coleta, o processamento e a análise dos dados

Efetuada o recolhimento das informações obtidas por meio das pesquisas, das observações em campo, das entrevistas na comunidade tradicional, das gravações das histórias de vida e experiências culturais (especialmente dos “mais velhos” e dos líderes proeminentes e atuantes na comunidade), iniciamos a catalogação dos dados obtidos.

Então, as informações coletadas foram sistematizadas, classificadas, ordenadas, organizadas, confrontadas e entrecruzadas, fundamentando as análises

e as inferências. Esse procedimento possibilitou fazer face à indagação imposta pelo objeto de pesquisa: de que maneira as dimensões do ensinar e do aprender se processam na comunidade tradicional afro-brasileira do Congado?

3 CONFIGURAÇÕES DO RACISMO - CULTURA - IDENTIDADE E DIFERENÇA - ALGUMAS REFLEXÕES

Todos os seres humanos são iguais embaixo da pele.
Não existem raças “superiores” nem diferenças de inteligência, caráter ou valor com base em raça entre os povos do mundo. Todos fazemos parte da mesma família humana. O racismo é a negação de nossa humanidade compartilhada, uma violação dos direitos inerentes a todos os povos. Constitui uma praga moral, uma pústula de injustiça e um sério problema econômico. Onde quer que se encontre racismo, ele atua como força decisiva. Priva as sociedades da unidade e da cooperação de todo o seu povo na busca do bem comum. Desperdiça talentos, produtividade e vidas [...] Alimenta desigualdades [...] Mina a governança democrática, retarda o desenvolvimento econômico e põe em movimento o conflito (Declaração do Grupo Internacional de Trabalho e Consultoria, SEF - Southern Education Foundation, 2000)

A epígrafe acima, escolhida para dar início a este tópico, suscita, inevitavelmente, a pergunta: com todas essas características nefastas, como explicar a permanência de tal fenômeno no terceiro milênio se as teorias de superioridade racial e cultural foram contestadas e descartadas por falta de fundamentos científicos? E mais: como justificar a existência de racismo em uma sociedade multirracial como a brasileira? As respostas são muitas. Seria oportuno pensar sobre algumas delas, principalmente porque entender o racismo é compreender a complexidade e a diversidade cultural do Brasil e, em particular, alguns aspectos que configuram as culturas afrodescendentes.

Portanto, falar sobre esse racismo impregnado no tecido social planetário e, particularmente, brasileiro, explicitando suas especificidades, reveste-se de importância para a fundamentação desta pesquisa.

Se o foco desta pesquisa está relacionado às marcas incisivas dos elementos culturais advindos da cosmovisão africana ressemantizados aqui no Brasil, torna-se necessário compreender como se deu esse processo, contextualizando-o no tempo histórico e no espaço de ocorrência. Isso implica atentar para as relações em que se pautaram e tecer reflexões sobre as várias dimensões do racismo, sua constituição e sua fundamentação. Assim, será possível entender melhor como se deu (e ainda

se dá) a negação da cultura negra como forte elemento da cultura nacional e o não reconhecimento das africanidades na construção da identidade brasileira.

O racismo se articula de variadas formas. Seus fios se entrelaçam no tecido cultural, formando laços intrinsecamente interligados e tecem uma trama difusa e esgarçada que enreda pessoas, grupos e instituições, impedindo seu perfeito entendimento e identificação e dificultando, assim, a luta contra ele. Dessa forma, cria-se uma nuvem nebulosa em torno desse fenômeno mundial, que diminui a distância entre o pensar e fazer; entre a conscientização e a ação; entre perguntas e respostas; entre tomadas de decisão e participação ativa no sentido de erradicá-lo. O racismo e a intolerância têm se tornado, na contemporaneidade, um dos maiores problemas mundiais, exigindo multifacetadas estratégias, em todos os níveis, para efetivamente se empreender lutas produtivas que abalem suas estruturas.

Nesse sentido, julgamos necessário, para as reflexões que desejamos fazer no intercurso desta pesquisa, entender melhor as formas de estruturação desse racismo, tanto em escala planetária quanto em terras brasileiras.

3.1 O Racismo e suas Complexidades

Nos últimos anos temos assistido um contínuo debate sobre os diferentes critérios para definição do conceito de racismo, das variedades de suas manifestações e dos seus mecanismos de sustentação. Essa é uma tarefa de considerável complexidade, visto que especialistas e estudiosos de vários campos e de diversificadas escolhas ideológicas ficam entre as contradições e os consensos que emergem em torno do tema. Vejamos, por exemplo, a reflexão feita por Callinicos sobre essa diversidade de pensamentos:

O racismo é uma novidade histórica, característica das sociedades capitalistas modernas. Esta afirmação é central à análise marxista do racismo. E é, de modo correspondente, negada pelo nacionalista negro Cedric Robinson, por exemplo, que afirma que o racismo não é um fenômeno capitalista, mas sim peculiarmente europeu: “O racismo insinuou-se não só nas estruturas sociais, formas de propriedade e modos de produção medievais, feudais e capitalistas, mas também como os valores e tradições através dos quais os povos dessas eras compreenderam os seus mundos e suas experiências” (p. 9).

Munanga (1996) considera a complexidade do próprio fenômeno do racismo, como também as contradições e a falta de consenso sobre o conteúdo do racismo por parte dos estudiosos das várias áreas. As tendências, de direita ou esquerda, liberais ou esquerda radical, diferem de opinião e atribuem ao racismo origem, conteúdo e formas de manifestação e combate diferenciadas. Assim, o autor explicita:

O respeito sabe que os intelectuais de direita e de esquerda de todos os países não se entendem e atribuem ao racismo um conteúdo diferente. Os de direita, ou melhor, os liberais, pensam hoje, considerando a extinção do racismo institucionalizado em todo mundo, que a razão essencial da permanência das desigualdades raciais deve-se ao fato de que os negros sofrem de uma falta de cultura e instrução compatíveis com a economia pós-industrial (WILSON. 1978 p. 108). A razão maior, segundo esse tipo de raciocínio, não estaria no racismo da sociedade, mas essencialmente nas forças do mercado, indiferentes à raça e atentas apenas nas carências dos negros. [...] Na esquerda persiste a visão radical de que o racismo é uma questão de classe. [...] Para a direita liberal, o combate ao racismo supõe uma guerra contra a pobreza e as medidas que promovam o crescimento econômico e o pleno emprego para os negros. [...] Na esquerda radical, lutar contra o racismo significa transformar profunda e radicalmente a estrutura de uma sociedade de classe (MUNANGA. 1996, p. 80).

Para o combate efetivo do racismo, é necessário compreendê-lo em sua complexidade e conhecer também os argumentos que servem de fundamentação para os debates em torno desse fenômeno mundial.

Acreditamos que o mais importante é pensar quais as conseqüências desse debate e como eles incidiriam objetivamente nas construções sociais que se efetivaram a partir deles. Uma ampliação na definição de racismo não faria com que sua precisão analítica se perdesse? Outras questões: Diluindo-se essa precisão, quem sairia perdendo ou ganhando? A quem interessa essa perda, e por quê?

É preciso considerar que o racismo não se configura como uma ideologia, mas como uma consciência coletiva historicamente secretada. É o racismo que cria as ideologias e não o inverso (MOORE, 2008). Examinar a complexidade do racismo obriga à assunção de uma postura histórica, considerando-o muito além da visão circunscrita e eurocentrada que nos foi imposta nos últimos séculos. Significa

assumir, portanto, uma atitude reflexiva e contrária aos discursos atuais que tentam trivializar e apresentar uma visão asséptica do racismo.

3.1.1 Trivialização do racismo

Considerando a trivialização desse fenômeno, é necessário, para visibilizar com mais objetividade a realidade em torno dele, descartar uma série de equívocos, refutados por estudos e teses recentes baseados em fortes evidências históricas.

Um dos maiores desses equívocos é o de imputar ao racismo uma temporalidade ligada à contemporaneidade com raízes na escravização dos povos africanos pelos europeus. Essa é uma visão carregada de inconsistência histórica, o mesmo ocorrendo com a afirmação da inexistência do racismo baseada nas descobertas da genética humana sobre a inexistência biológica ou científica da raça.

O racismo é uma realidade social e cultural que tem como base o fenótipo, que é a linha de demarcação entre os grupos raciais e referência para a distribuição desigual e racializada dos recursos da sociedade. Essa repartição desigual é baseada em critérios classificatórios e hierarquizadores dos grupos humanos - racialização é o fundamento do racismo. Reafirmamos: é o racismo que molda os comportamentos discriminatórios.

Na mesma perspectiva das postulações apresentadas, Moore (2008) sugere que “é preciso executar uma espécie de reorientação epistemológica, a qual nos levará a examinar a problemática do racismo muito além do horizonte estreito dos últimos quinhentos anos de hegemonia européia sobre o mundo” (p. 22).

De maneira incisiva, esse autor argumenta sobre a necessidade de se operar uma mudança urgente de paradigmas, objetivando um reexame do racismo sob novo prisma, onde estejam pautadas as mais recentes descobertas científicas. Dessa forma, acredita que “somente a partir de uma nova concepção epistemológica, informada pelos mais críveis estudos científicos se poderão aproximar as realidades constitutivas do fenômeno do racismo ao longo da história até a modernidade” (MOORE, 2008, p. 32).

3.1.2 A luta permanente contra o racismo

Podemos afirmar que o racismo, ao contrário do que se pensa e deseja, é um fenômeno permanente de difícil contenção e combate. Assim, a luta pelo seu desmantelamento estrutural terá que assumir estratégias criativas permanentes e multifacetadas, atentando para as dimensões com as quais ele se articula na sociedade: o *imaginário*, isto é, o campo das representações simbólicas; as *relações interpessoais*, ligadas ao comportamento; e a dimensão *estrutural*, atrelada à estrutura do poder. Entender essas dimensões pode orientar o empreendimento de ações profícuas com o propósito de enfraquecer essas articulações (MOORE, 2008).

Na dimensão do *imaginário*, o trabalho será o de construir estratégias para desconstruir o imaginário radiológico que nutre fantasmas raciais em relação ao povo negro. Quanto à dimensão das *relações interpessoais*, a atenção será no sentido de reconhecer e valorizar, sem hierarquização, as características fenotípicas de todas as populações que compõem a sociedade. E, finalmente, a promoção de estratégias políticas voltadas para construção da igualdade de direitos, levando em conta o desmantelamento das desigualdades socioeconômicas e políticas, promovendo a equidade, contemplará a dimensão *estrutural*.

Mesmo que a contenção e o combate ao racismo tenham se tornado, atualmente e de forma globalizada, objeto de sistemáticos estudos e reflexões, ainda permanece a distância que separa a conscientização e as tomadas de decisões por meio de ações efetivas. A conscientização sobre sua existência é apenas o primeiro estágio de um longo processo que precisa efetivar-se. Não se pode esquecer que é o racismo agregado à intolerância que tem patrocinado muitos dos conflitos espalhados pelo planeta.

Cabe, nesta parte do texto, questionar: como se configura a trajetória histórica do racismo no Brasil? Como ele se estrutura na sociedade brasileira e se impõe a ela? Esse será, portanto, o próximo assunto a ser tratado.

3.2 O Racismo à Brasileira

Quanto ao comércio internacional, o Brasil foi protagonista na prática de trazer escravos africanos para esta terra. Aqui desembarcaram, entre os séculos XVI

e XIX, 4.2 milhões de escravizados. Fomos o último país das Américas a abolir o trabalho escravo. Homens e mulheres africanos foram violentamente forçados a sair de sua terra natal, cruzar oceanos em condições sub-humanas e a aportaram em terras brasileiras para, aqui, se transformarem em escravos.

Em sua caminhada de exclusão social, esses homens e mulheres negros constituíram, como mão de obra escrava, a massa trabalhadora do período colonial brasileiro. Africanos e afrodescendentes formaram, majoritariamente, a população brasileira e ainda forneceram, juntamente com povos de outras origens, a base cultural do país. Os africanos trouxeram consigo conhecimentos técnicos e tecnológicos, que foram utilizados em todas as atividades produtivas desenvolvidas no Brasil Colônia e no Império. Capturados em diferentes regiões africanas e em diferentes épocas, trouxeram de cada um desses tempos e espaços conhecimentos a respeito de agricultura, mineração, manufatura, pesca e comércio. Portanto, os negros foram o sustentáculo da economia nacional brasileira, fornecendo sua força física, sua experiência e seus conhecimentos nos mais variados ofícios e trabalhos. A marca africana na construção do Brasil é indiscutível; sua presença marcou, de forma intensa, toda a história social, cultural e política deste país. Mas, a despeito disso, esse povo não é reconhecido em seus feitos; ao contrário, sofre as agruras do racismo que o acompanha desde o momento que aqui chegou.

Pretendemos, então, neste texto, tornar visíveis algumas questões relacionadas à trajetória histórica de racismo vivenciada por esses brasileiros, descendentes dos ancestrais africanos escravizados. Como se estruturou, fundamentou e se impôs o racismo na sociedade brasileira? Isso exige lançar olhares para alguns aspectos relacionados ao racismo e às discriminações vivenciadas pelo povo negro brasileiro no processo de sua inserção na sociedade e a consequente exclusão a que foi submetido. Vale apresentar alguns dos mais recentes dados estatísticos oficiais que comprovam essas afirmativas e analisar em que contexto se assentam:

Dois terços dos pobres no Brasil são negros. Metade da população negra vive abaixo da linha da pobreza; essa proporção, de 46,3%, é duas vezes maior que a observada para a população branca, de 22,9%. Dados referentes nos Indicadores Sociais Mínimos do IBGE de 1996 mostraram que a taxa de mortalidade entre crianças negras

e pardas no Brasil é dois terços superior à da população branca da mesma idade. Em 1999, a taxa de analfabetismo das pessoas com 15 anos de idade ou mais era de 8,3% para brancos e de 21% para pretos e a média de anos de estudo das pessoas com 10 anos de idade ou mais é de quase seis anos para os brancos e cerca de três anos e meio para pretos. Cerca de dois jovens negros/as em três (64%) já desistiram do ensino médio ou encontram-se com defasagem crescente nos níveis educacionais anteriores, ou seja, jovens de 16 anos ainda cursando o ensino Fundamental [...] Entre os jovens brancos, essa proporção é bem melhor, de 42%. Em 2005, apenas 6,6% dos jovens negros freqüentavam a universidade; entre os brancos esse percentual era cerca de três vezes maior (19%). Em 2005, a taxa de homicídios de negros, de 31,8 por 100.000, era cerca de duas vezes superior à observada para os brancos (18,4). Ainda em 1999, a população branca que trabalhava tinha rendimento médio de cinco salários mínimos. Pretos e pardos alcançavam dois salários. Entre os brasileiros que contavam com carteira assinada, 58% eram brancos e 41% negros (*Fonte: PNAD 1995-2005*) (IPEA, 2007, p. 284-289).

O racismo e as práticas discriminatórias vivenciadas pelo segmento populacional negro brasileiro não são apenas heranças de um passado distante, mas vêm sendo reproduzidas, realimentadas e atualizadas ao longo do tempo e em contexto. Posicionamentos discriminatórios, preconceituosos e racistas estão historicamente impregnados em todas as áreas da sociedade brasileiras. As formas de expressão do racismo se modificam e se transformam de diferentes e novas maneiras, tornando-se a força central de geração e manutenção de desigualdades entre a população negra e branca do país. O Brasil tem se configurado como um país duplo, o que pode ser confirmado pelos dados estatísticos mais recentes que revelam a existência real de “dois brasis” em um só território: um Brasil negro e um Brasil branco.

3.2.1 Brasil negro versus Brasil branco

Quando à ignorância se agregam os preconceitos enraizados na história, o resultado é a corrosão progressiva da consciência nacional, base do sentido de nação (CARLOS MOORE)

As inaceitáveis distâncias que separam negros e brancos em pleno terceiro milênio se expressam, cotidianamente, em várias dimensões: nas relações

interpessoais; nos acessos desiguais a bens e serviços; no mercado de trabalho; em todos os níveis de ensino, especialmente no ensino superior; no gozo dos direitos civis, sociais e econômicos. Também fazem parte desse diagnóstico relativo às inaceitáveis disparidades entre brancos e negros o passado de exclusão e invisibilidade da população negra, sua condição de pobreza e a negação efetiva de seus direitos.

Um futuro socialmente justo para o Brasil, com a universalização dos direitos civis, políticos e sociais, ainda precisa ser efetivamente construído. A exclusão historicamente construída, tendo como base elementos herdados do passado colonial, conjugada com novas estruturas de exclusão da modernidade, tem se agravado a cada dia. Torna-se imperativo, então, a construção de uma cultura contra a exclusão em nosso país. “O desafio hoje é vencer a exclusão social, construindo uma democracia social” (POCHMANN, 2004).

Esse autor acredita que:

Não obstante os obstáculos e limites impostos à evolução do sistema de proteção social, o Brasil tem uma oportunidade singular de, ao democratizar a democracia, constituir um novo modelo de crescimento da renda e refazer as pazes com um futuro socialmente justo. Isso é possível, ainda que difícil de ser composto numa maioria política comprometida com o seu povo (POCHMANN, 2004, p. 15).

Assim como Pochmann, nosso desejo é acreditar nessa prerrogativa. Mas o contexto historicamente construído no Brasil tem nos mostrado outra realidade, confirmada pelos diversos indicadores sociais e econômicos, que é a existência real de “dois brasis” em um só território; duas cidadanias e um desrespeito aos direitos humanos. Nascer negro no Brasil aumenta consideravelmente as possibilidades de se permanecer pobre. Os dados estatísticos apresentados abaixo possibilitam verificar alguns números da exclusão dos negros:

Os negros representam 47,3% da população brasileira, mas correspondem à cerca de 65% da população pobre e 70% da população em extrema pobreza. Dos pobres: 35,9% são brancos e 63,6%, são negros. Dos indigentes: 30,7% são brancos e 68,8% são negros. Da taxa de analfabetismo: 8,3% são brancos e 19,8% negros. Não completaram o ensino fundamental: 57% brancos e

75,3% negros. Apenas 3% de jovens negros têm acesso à universidade (IBGE, 2003).

Assim, confirmam-se, mais uma vez, as disparidades e desigualdades sociais brasileiras e visualiza-se em que grupo social elas se fazem presentes com mais intensidade.

Essa situação reafirma que aqui se produziu uma sociedade hierarquizada pela cor, que enreda a população negra em um círculo vicioso de pobreza, de resultados educacionais desfavoráveis, de pouco ou nenhum acesso a bens e serviços. Portanto, os negros são cidadãos brasileiros de segunda classe, ocupando lugares sociais subordinados, determinados pela força dessa fratura existente em nosso país.

O racismo torna-se, portanto, um dos principais fatores que estruturam as injustiças sociais da sociedade brasileira, sendo também a chave para o entendimento das desigualdades sociais que assolam nosso país. Metade da população brasileira é negra e, dela, a maior parte é pobre.

Nessa perspectiva, o Brasil precisa reconhecer que o racismo, impregnado institucionalmente em suas práticas sociais, o faz ser reconhecido negativamente, como “um país de riquezas enormes, mas desigualmente distribuídas”. Daí o estigma “país de contrastes” e a ideia de “dois brasis”, que nos remetem à “casa grande e senzala”, aos “sobrados e mocambos”, a um país tencionado entre “a palavra e o sangue” (CURY, 2005). Assim, as vergonhosas distâncias que, em pleno século XXI, ainda separam negros e brancos tornam-se grande desafio para o Brasil. A ponderação de Moore (2008) explicita a afirmação acima:

[...] a eliminação das estruturas lastreadas nas iniquidades raciais internas, ao tempo que estabelecem as bases para uma nova sociedade alicerçada no respeito à história do componente de origem africana, converter-se-a em um fator de suma importância estratégica na pretensão do Brasil de se erguer, no século XXI, ao *status* de potência mundial. Seu caráter multiétnico e multirracial torna-se, assim, uma potencialidade política no marco de uma estratégia global de fortalecimento da identidade e da coesão nacional (p. 102).

Ora, a intolerância e o racismo têm-se tornado, na atualidade, grandes empecilhos para o desenvolvimento das nações. Portanto, “a luta contra o racismo

se torna inseparável da consecução e uma nova ordem de justiça e equidade.” (MOORE, 2008, p.137). Nessa perspectiva, democratizar a democracia (POCHMANN, 2004), estender a rede de proteção social, lutar contra o racismo, promover a equidade e a justiça social no viés dos direitos humanos deverão ser lutas paralelas. Assim, valem as indagações: é possível a construção de uma nação democrática sem levar em conta a diversidade étnico-racial e cultural da sociedade brasileira? É possível reverter a situação colocada quanto à divisão de “dois brasis” sem levar em conta a vulnerabilidade social em que se encontram os afro-brasileiros?

3.2.2 Peculiaridades do racismo brasileiro

O racismo é racismo em qualquer parte do mundo. O negro é negro, com todas as prerrogativas desse pertencimento, em qualquer lugar em que esteja. As manifestações, efeitos e conseqüências do racismo são nefastos para todos, em qualquer tempo e espaço. Em função da distinta condição racial, o Brasil tem suas especificidades.

Uma das mais perversas peculiaridades do racismo brasileiro é a própria negação desse racismo, justificada pelo mito da democracia racial, que se caracteriza pela suposta existência de igualdade entre brancos e negros expressa por relações harmônicas e cordiais.

Essa ideologia, que vigorou com intensidade no Brasil até os anos 1990, dominou o pensamento nacional e figurou como uma dimensão positiva da mestiçagem, reforçando, dessa forma, a possibilidade da construção da “desejada” unidade do “povo brasileiro” como produto das diferentes raças presentes na sua constituição étnica.

Colocada dessa forma, a democracia racial patrocinou o enfraquecimento do debate público sobre a questão racial. Segundo Jaccoud (2008),

a democracia racial fornece nova chave interpretativa distinta para a realidade brasileira: a recusa do determinismo biológico e a valorização do aspecto cultural, reversível em suas diferenças. O progressivo desaparecimento do discurso racista e sua substituição pelo mito da democracia racial permitiram a alteração dos termos do

debate sobre a questão racial no Brasil. A idéia de raça foi gradativamente dando lugar, nas ciências sociais, à idéia de cultura, e o ideal de branqueamento foi ultrapassado, em termos de projeto nacional, pela afirmação e a valorização do “povo brasileiro” (p. 56).

Esse mito projetou internacionalmente a imagem do Brasil como um país em que a harmonia racial era uma característica marcante, em contraste com o resto do mundo, marcado por um racismo ferrenho.

A democracia racial negava, então, a existência de qualquer tipo de racismo no Brasil. Mas, a partir do final dos anos 1950, ela passou a ser contestada por sociólogos brasileiros. Mas, ainda assim, sua ideologia permaneceu dominante por muitas décadas, até que, oficialmente, o Estado brasileiro assumiu o racismo institucional. Alguns acreditam que, mesmo com sua derrocada, o mito da igualdade racial ainda perpassa como um fantasma as relações raciais brasileiras.

O recalque e o silêncio, a trivialização e a generalização também fazem parte da forma como esse racismo à brasileira se impõe. Atualmente, estamos assistindo a uma crescente tendência neorracista, que considera o racismo um fenômeno de somenos importância. Essa tendência coloca o racismo como uma simples manifestação pessoal, isto é, nega que ele seja uma prática social historicamente enraizada na sociedade, desenhando injustiças sociais, banalizando-o e aceitando-o como uma manifestação de relações interpessoais, como manifestação de meros preconceitos que poderão ser “tolerados” ou mesmo superados com uma boa educação.

Nessa vertente se encontram aqueles que justificam e amenizam a escravidão racial, os que subestimam os efeitos desse racismo em escala planetária e ainda os que deslegitimam as lutas reivindicatórias do grupo discriminado, banalizando-as. É o modo brasileiro de fazer racismo e ser racista. Assim, é possível ouvir essas vozes nas frases cotidianas: “não existe racismo no Brasil, a questão é econômica.”; “Eu não sou racista, tenho amigos negros”; “Racismo é só falta de informação, uma boa educação resolverá a questão.”.

Essas características específicas do racismo brasileiro dificultam a sua superação. A negação e/ou mesmo o silêncio sobre ele o naturaliza, tornando-o uma prática social comum. Assumir essa postura é insensibilizar-se diante do outro, desumanizando-o.

Os posicionamentos acima, certamente ideológicos, além de promoverem o esvaziamento das lutas contra o racismo, adjetivam aqueles que são contrários a essa banalização como “chatos”, “belicosos”, “recalcados”, “racistas às avessas”. Em relação aos adjetivos comumente usados, é urgente modificá-los no que tange à qualificação das manifestações do racismo brasileiro. Desejamos que não sejam mais usados aqueles adjetivos que caracterizam o racismo como: velado, sinuoso, sutil, ambíguo, implícito e todos os outros que denotam certa invisibilidade.

Na perspectiva da classificação racial, o racismo brasileiro também apresenta suas especificidades. As pessoas no Brasil têm o costume de classificar a si mesmas ou às outras tendo como base, inicialmente, a aparência física. A pessoa é o que aparenta ser. O preconceito de marca é predominante no Brasil, onde a gradiente cromática da pele pode contribuir para um futuro mais ou menos promissor; para maior ou menor inclusão social.

Portanto, no Brasil em que as diferenças cromáticas da pele influenciam em maior ou menor aceitação social, o corpo negro se impõe como marca visível e condição primeira de julgamento, tendo com referências estereótipos e preconceitos construídos historicamente sobre uma população.

3.2.3 Racismo e educação: a exclusão educacional do povo negro

As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali (Diretrizes curriculares nacionais).

Julgamos pertinente apresentar, mesmo de forma sucinta, uma visão panorâmica do processo de exclusão educacional do povo negro construído no Brasil, o que possibilitará um melhor entendimento das estatísticas de exclusão apresentadas e a consideração, à vista dos fatos, da ineficácia das políticas universalistas de atendimento ao povo negro. É preciso reafirmar que a exclusão a que o povo negro está submetido potencializa-se, necessariamente, com a sua exclusão educacional.

A partir de dados estatísticos¹⁰, é possível verificar alguns números da exclusão dos negros também na educação:

- a taxa de analfabetismo das pessoas com 15 ou mais anos de idade representa 16,8% de negros contra 7,1% de brancos;
- a taxa de analfabetismo funcional das pessoas com 15 ou mais anos de idade representa 32,1% de negros contra 18,4% de brancos;
- 75,3% de adultos negros não completaram o ensino fundamental contra 57% de brancos;
- 84% de jovens negros de 18 a 23 anos não concluíram cursos de nível médio contra 63% de brancos;
- 3,3% dos jovens negros concluíram curso de nível médio e 12,9% de brancos;
- apenas 3% de jovens negros têm acesso às universidades.

Mais uma vez a população negra está negativamente bem representada nas estatísticas, confirmando a sua situação de excluídos dos bens sociais deste país. Parafraseando Cury, “os excluídos são os barrados no baile” e, nesse caso, barrados no baile da educação de qualidade.

A educação formal sempre esteve presente na agenda de reivindicações e na bandeira de luta do Movimento Negro contra as desigualdades. Na contemporaneidade, momento especial de luta pelos direitos sociais, quebrou-se o silêncio institucional que ocultava o racismo brasileiro. Também por isso, a educação tem merecido atenção especial de estudiosos, pesquisadores e movimentos sociais brasileiros, que se debruçam em estudos para apresentar reflexões como essa:

As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, (2005, p.14).

¹⁰ Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Educação Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2005.

Durante o período colonial até a República, a educação popular, como é entendida hoje, não era uma preocupação do poder público. Portanto, a grande maioria dos escravos não frequentou a escola, pois seu tempo era exigido quase que exclusivamente para a atividade produtiva.

Sabe-se que a legislação educacional brasileira dificultou o acesso do negro à educação. Legalmente, a exclusão escolar da população negra brasileira foi oficializada, pois o decreto n. 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que não seriam admitidos escravos nas escolas públicas do país e que a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores.

Por sua vez, o decreto n. 7.031-A, de seis de setembro de 1878, estabelecia que os negros só poderiam estudar no período noturno. A escola noturna era aberta apenas para clientela adulta, maior de catorze anos e essencialmente masculina. Uma lei complementar, de 5 de dezembro de 1824, proíbe o leproso e o negro de frequentar escola pública (FONSECA, 2001, p. 29).

A exclusão prossegue mesmo após a Abolição da Escravatura, com a população negra tendo que enfrentar um quadro perverso de discriminação e preconceito; o acesso e a permanência na escola revestiram-se de grandes entraves para esse grupo populacional.

Pode-se dizer que houve uma preocupação do poder público com a importância da educação como elemento de inclusão social, mas tal inclusão se deu de forma absolutamente marginal para os ex-escravos e seus descendentes, constituindo uma dualidade no ensino, representado pelas desigualdades entre dois grupos sociais.

Outro fator preponderante para se entender a situação de marginalização do negro na sociedade brasileira e, conseqüentemente, os reflexos na educação é o entendimento da visão eurocêntrica de mundo que tem como base o determinismo positivista do século XIX.

O positivismo, corrente filosófica fundada por Comte, teve grande influência no Brasil. Seu fundamento é a ideia de que tudo o que se refere ao ser humano pode ser sistematizado de acordo com os princípios da verdade das ciências exatas e biológicas, incluindo aí as questões sociais, que deveriam ser regidas por leis gerais.

Nessa prerrogativa, todos os fatos da sociedade deveriam seguir uma natureza precisa e científica, ou seja, toda explicação e conhecimento adviriam da ciência, que promoveria a evolução ordeira da sociedade. Comte afirma que, para manter a harmonia e a convivência social, a sociedade deve ser dividida em classes, em dirigentes e dirigidos.

O positivismo brasileiro ganhou conotações diferenciadas do positivismo europeu e serviu de embasamento para vários movimentos políticos do século XIX, inclusive para o momento histórico no qual o Brasil começa a construir seu ideal de nação. Dentro dos ideais positivistas, o lema “ordem e progresso” serviu de mote para ações políticas discriminatórias, eugenistas e higienistas, que tinham como alvo preferencial a população negra saída da escravidão.

Esse positivismo, incorporado pelos intelectuais brasileiros e ancorado em teorias “científicas” racistas que emergiram naquela época, apontava para a proliferação e o reforço de estereótipos sobre o segmento negro, que compunha parcela significativa da população do país (ROCHA, 2007).

Portanto, houve uma hierarquização da participação dos segmentos constitutivos da população brasileira, com a Incorporação, em nosso país, da concepção evolucionista da hierarquização das raças e reforço do ideal de branqueamento, aceito amplamente pelo Estado brasileiro e pelos intelectuais, políticos e parlamentares. Portanto, essa postura racista de construção da nacionalidade, assumida pelo Estado brasileiro, determinou o lugar do negro na sociedade da época, contribuindo efetivamente para o agravamento da sua situação de marginalização progressiva, não só como indivíduo, mas como camada social.

Portanto, a implantação de escolas com base na ideia de educação como direito social foi privilegiou os brancos e excluiu os negros até o limiar do século XIX e início do século XX. As relações desiguais presentes na sociedade brasileira ocuparam todos os espaços, principalmente o escolar. Os censos de 1940 e de 1950 da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) mostraram profundas desigualdades nesse campo. Ao refletir o ideário nacionalista de construção de um país branco, ocidental e cristão, o sistema educacional brasileiro, em processo de construção no início do século XX, teve como uma de suas premissas o silenciamento das tradições culturais africanas.

O processo educativo, uma vez mais, exerceu um papel fundamental na consolidação do eurocentrismo no Brasil.

O saber dominante, reproduzido pela historiografia oficial, ignorou, colocou na obscuridade a história negra e a trajetória histórica de luta por cidadania. A cultura negra e seus elementos não entraram, portanto, no ambiente escolar; não faziam parte dos currículos. Além disso, o mito da democracia racial, presente na sociedade brasileira e absorvido pelas instituições escolares, escamoteou as diferenças, propagando a existência de relações supostamente harmônicas entre brancos e negros.

Esse mito promoveu a ideia de que existia no Brasil uma convivência harmoniosa entre europeus, negros e índios, os povos que constituíram a população brasileira. Assim, o Brasil tinha como peculiaridade ser um país que estaria livre do racismo porque promovera, sem conflitos, a fusão desses povos e culturas.

A democracia racial brasileira foi aceita como elemento integrador, que possibilitava a unidade nacional, criando um “povo brasileiro”. Essa visão, que acabou se tornando símbolo da cultura nacional, foi amplamente divulgada e defendida na obra *Casa Grande e Senzala*, do acadêmico pernambucano Gilberto Freire, escrita em 1933. Nesse livro, Freire acabou por consagrar a miscigenação como uma característica positiva da identidade nacional, deixando deter uma conotação pejorativa anteriormente colocada como causa da possível degenerescência da população brasileira.

Essa visão de Freire sobre a miscigenação acabou atrelada à ideia do “branqueamento”, que, segundo o intelectual e ativista negro Abdias do Nascimento, patrocinou, por meio da miscigenação, o aniquilamento da população e da cultura negra do Brasil.

A democracia racial enraizou-se na mente brasileira, sustentando a ordem civil e econômica do país durante bom tempo e mascarando o racismo. Esse mito foi reproduzido eficazmente pelas propostas pedagógicas da época.

No entanto, as crianças, os jovens e as jovens negras não encontraram, na escola, um ambiente acolhedor que lhes garantisse aprendizado prazeroso e permanência sem que essa tensão fosse explicitada. Algumas práticas pedagógicas e até silêncios fizeram da escola uma reprodutora do racismo.

Diante de tais fatos, pode-se inferir que a exclusão escolar é porta de entrada para o processo de exclusão social.

O texto de Cury, citado anteriormente, além de levantar questões sobre as lacunas deixadas pelas insuficiências das políticas universalistas, justifica e reconhece a urgência e a necessidade das políticas inclusivas e compensatórias na educação brasileira, como forma de assegurar a igualdade de oportunidades. Ele afirma:

A focalização desconfia do sucesso das políticas universalistas por sua assinalada insuficiência. Focalizar grupos específicos permitiria, então, dar mais a quem mais precisa, compensando ou reparando perversas seqüelas do passado. Isso se baseia no princípio da equidade, pelo qual uma das formas de se fazer justiça é “tratar desigualmente os desiguais” (CURY, 2005, p. 04).

Com esse objetivo, o Movimento Negro Brasileiro tem empreendido lutas antirracistas e tem patrocinado um avanço considerável na luta pela promoção da igualdade racial, principalmente quando conseguiu inserir o tema racial na agenda política da sociedade brasileira, conclamando o envolvimento do Estado na implantação de políticas públicas nesse sentido (mesmo incompletas e parciais).

A educação formal sempre foi ponto de destaque na agenda de luta dos movimentos sociais negros e a luta pelo acesso à educação empreendeu-se ao longo do século XX, por meio de estratégias variadas. Alguns dos marcos iniciais dessa luta foi a imprensa negra (importante canal de expressão do grupo negro), o Teatro Experimental do Negro (TEN) e o Partido da Frente Negra Brasileira (apesar da pouca duração). Parte dessa reivindicação já constava na declaração final do I Congresso Negro Brasileiro, promovido pelo TEN, no Rio de Janeiro, em 26 de agosto e 4 de setembro de 1950, portanto, há mais de meio século.

Essa tem sido uma luta histórica. Respaldados pela Constituição de 1988, as reivindicações e denúncias apresentadas por inúmeros movimentos sociais, por setores progressistas da sociedade e, em especial, por pesquisadores estudiosos da questão racial ligados aos movimentos negros, começaram a ser ouvidas e a história tomou um novo rumo.

Assim, o art. 210 da chamada *Constituição Cidadã* preconiza: “deve-se promover o respeito devido pela educação aos valores culturais”. Já o art. 227 atribui ao Estado o dever de “colocar a criança a salvo de toda forma de discriminação”. O art. 242, § 1º, estabelece que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (BRASIL, 2000, p.131).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) também propiciou novas visões, principalmente no que diz respeito à pluralidade cultural. Em seu Art. 26, § 4º, aponta que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia” (BRASIL, 1997, p. 15).

No final da década de 1980 e início da de 1990, foram divulgados relevantes trabalhos sobre a educação e as relações raciais. Vários acadêmicos e pesquisadores negros brasileiros denunciaram e apontaram caminhos para a reversão do racismo escolar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais também sinalizaram algumas possibilidades com os temas transversais. Mesmo que o discurso e as reflexões ainda não incidiam objetivamente na prática pedagógica cotidiana, foram instauradas maiores reflexões sobre o trato pedagógico das diferenças e sobre a visualização positiva do povo negro no espaço escolar.

O compromisso anunciado pelo Brasil quanto às questões raciais, em Durban, na África do Sul, quando da realização da III Conferência Internacional contra o Racismo, Xenofobia e outras Intolerâncias Correlatas (2001), reforçaram propostas de ações afirmativas na educação nacional. Depois de admitir essas responsabilidades históricas, o país se comprometeu a contribuir e a elaborar um plano de ação para operacionalizar as resoluções de Durban, especialmente aquelas voltadas para a Educação. São elas:

- Igual acesso à educação para todos na lei e na prática; Adoção e implementação de leis que proíbam a discriminação baseada em raça, cor, descendência, origem nacional ou étnica em todos os níveis de educação, tanto formal quanto informal; Medidas necessárias para eliminar os obstáculos que limitam o acesso de

crianças à educação. Recursos para eliminar, onde existam, desigualdades nos rendimentos educacionais para jovens e crianças. Apoio aos esforços que assegurem ambiente escolar seguro, livre da violência e de assédio motivados por racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata; Estabelecimento de programas de assistência financeira desenhados para capacitar todos os estudantes, independentemente de raça, cor, descendência, origem étnica ou nacional a frequentarem instituições educacionais de ensino superior. (SEPPIR, 2005)

Em reconhecimento pelas importantes lutas empreendidas pelos movimentos negros, é sancionada, em 9 de janeiro de 2003, a Lei nº 10.639, que alterou a LDBEN, acrescentando os seguintes artigos:

Art. “3º & 4º - O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e européia”. [...] Art. 26A - Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre a História e cultura Afro-Brasileira. § 1º- O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil. § 2º- Os conteúdos referentes à História e cultura Afro-Brasileiras serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. [...] Art. 79B - O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”

Paralelamente às resoluções de Durban, a lei 10.639 (que institui a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no Currículo do Ensino Fundamental e Médio) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana contribuíram significativamente para um avanço da tentativa de reverter o quadro excludente da educação dos negros no Brasil.

A entrada em cena das políticas inclusivas e compensatórias fortaleceu, de maneira incisiva, essa luta. Mesmo que a sociedade brasileira ainda não tenha superado o racismo e o povo negro ainda se encontre em situação de exclusão, podemos afirmar que, comparativamente a períodos anteriores, algum avanço foi

alcançado; as políticas reparatórias ou ações afirmativas relativas à questão racial estão na agenda de discussões da sociedade brasileira.

Essas políticas deverão elaborar programas e ações reparatórias dentro de um conjunto de ações que visam a favorecer os grupos institucionalmente discriminados e excluídos, oferecendo a eles um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens e a marginalização conseqüentes da situação de risco social de vítimas do racismo e de discriminações. Tornam-se então, um conjunto de ações políticas com o objetivo de corrigir as desigualdades raciais e sociais.

Tais ações não se configuram como política inovadora e recente, já tendo sido implantadas em vários países como Inglaterra, Estados Unidos, Canadá, Nova Zelândia, Alemanha, Austrália, Malásia e outros. Em meio à aprovação incondicional de alguns e às críticas ferrenhas de outros, essas ações serviram ao seu propósito: tornaram-se experiências exitosas onde foram implantadas.

No Brasil, as Ações Afirmativas atendem às determinações do Programa Nacional de Direitos Humanos e aos compromissos internacionais assumidos com o objetivo de combater o racismo e as discriminações, entre os quais estão a Convenção da UNESCO de 1960 - direcionada ao combate ao racismo em todas as formas de ensino - e a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas, de 2001.

Concluindo, reiteramos a importante indagação de Cury a respeito da elaboração e efetivação de políticas públicas educacionais: “quanto de igualdade educacional ainda é preciso para que se efetive uma cidadania educacional digna dos princípios, objetivos, metas da educação?” Acrescentamos a ela algumas outras, incentivando as reflexões acerca da exclusão educacional dos negros: A escola brasileira encontra-se pedagógica e politicamente preparada para enfrentar esse desafio histórico? Seus profissionais e dirigentes de todos os níveis hierárquicos são conscientes da necessidade de enfrentar esse desafio e são favoráveis a esse o recorte racial? Que tipo de sociedade se deseja formar levando em conta a criação da divisão político-social incluídos/excluídos? E mais: é desejo da sociedade brasileira equilibrar, quanto ao acesso aos bens sociais, a situação de hegemonia histórica entre os grupos? As políticas compensatórias implantadas na

atualidade para promover a igualdade racial correm o risco de servir apenas como suporte para fins políticos demagógicos e oportunistas?

Vale lembrar a recente aprovação pelo Congresso Nacional e a sansão pelo Presidente Luis Inácio Lula da Silva do Estatuto da Igualdade Racial, após sete anos de tramitação.

Há tanto tempo na pauta reivindicatória do Movimento Negro Brasileiro, o Estatuto da Igualdade Racial foi sancionado com cortes fundamentais em seus propósitos. Uma das principais questões, as cotas raciais na educação, empresas e partidos políticos, ficou suprimida no texto final. Dessa forma, mesmo que a aprovação do estatuto seja positiva e possa ser considerada um avanço, ela não contempla as expectativas da população negra, que ansiava por uma lista de ações claras de combate à desigualdade racial.

Pelo número excessivo de indagações apresentadas acima e no decorrer do texto, pode-se inferir a complexidade das questões que permeiam as discussões em relação à construção de uma política educacional em que os negros, sujeitos concretos e singulares, sejam aceitos e acolhidos no ambiente escolar, partilhando iguais oportunidades com todos os outros grupos sociais.

A educação pública é função primordial do Estado e suas políticas devem responder a princípios fundamentados juridicamente e referendados pela Carta Magna do país. Mas ela não tem cumprido seu papel social de forma eficiente e ampla, uma vez que os conhecimentos que poderiam criar possibilidades de vivência efetiva de cidadania política não são colocados ao alcance dos grupos sociais em situação de vulnerabilidade. Portanto, os limites das políticas educacionais brasileiras são aí reconhecidos.

Nesse sentido, urge ampliar e aprimorar o processo de reflexão que está pautado em vários setores da sociedade brasileira, com o objetivo de fortalecer a escola como bem público, ampliando para todos as possibilidades democráticas de acesso e de qualidade.

Esse propósito só será atingido com a construção de uma cultura cotidiana de reconhecimento da diversidade, de respeito às diferenças e peculiaridades da população brasileira pluricultural e multirracial. Metade da população brasileira,

composta por negros, anseia e reivindica que, como estabelece a Constituição Brasileira, o direito à educação seja respeitado.

3.2.4 Pensando sobre a construção de novos paradigmas de inclusão étnico-racial

Aprender a “ler” os múltiplos sinais do tempo... Olhar e não ver?... Escutar e não ouvir?... Perceber e não compreender? Ou tecer, objetivamente, uma cultura contra a exclusão que contemple o povo negro brasileiro?

A exemplo das comunidades tradicionais africanas, que se servem da sabedoria milenar da oralidade para, através de figuras simbólicas, incitar reflexões, iniciamos este tópico com o conto da etnia Sena de Moçambique “Deus e o Morcego: os sinais dos tempos”.

Antigamente, Deus e o morcego eram bons amigos. O morcego resolveu construir uma grande machamba¹¹ e, para isso, derrubou muitas árvores. Para não ser pego de surpresa e limpar bem o terreno para o plantio e semear boas sementes, ele pediu ajuda a seu amigo Deus para avisá-lo quando ele decidisse mandar chuva para a terra. Deus então prometeu ao morcego que quando a chuva estivesse para cair ele mandaria seus sítios (mensageiros) para avisá-lo. O morcego continuou a desbravar e alargar cada vez mais a sua machamba. Passadas duas ou três semanas, o morcego começou a ver faíscas de relâmpagos fortes e, ao mesmo tempo, sentia muito calor. Ele próprio transpirava, transpirava, mas não suspeitava de nada... Os relâmpagos, os trovões e a temperatura intensa eram os mensageiros que Deus enviara para avisá-lo, mas este não percebia que era chegada a hora de queimar o mato e o capim que tinha amontoado. Ficou calmo, esperando que seu amigo Deus viesse pessoalmente avisá-lo. A chuva começou a cair torrencialmente e acabou por inundar a machamba do morcego, que ficou com muita raiva do amigo que não havia cumprido o prometido. Foi encontrar-se com ele e disse: - Não é um amigo verdadeiro! Fizeste mal ao não mandar os seus cipaio¹²s para avisar-me quando iria mandar a chuva. Por quê? Deus, então, perguntou ao morcego: - Sentiste um calor fora do normal? Não viste as faíscas e os relâmpagos? Não ouvistes o ribombar dos trovões? Então, esses são os meus cipaio¹²s. Enviei-te os meus mensageiros, mas tu não quiseste compreender. Não leste os sinais do tempo... Não sou culpado! Mesmo com a explicação dada pelo amigo, o morcego ficou muito aborrecido e com ódio dele. A partir daquele dia nunca mais o

¹¹ Plantação

¹² Polícias

morcego olhou para o céu. Ele nunca olha para cima para evitar ver a face de Deus... (PAMPALK, 2008, p. 130).

Esse mito nos propõe refletir sobre a urgência e necessidade de aprender a ouvir, ver e compreender os sinais que se apresentam cotidianamente em nossa vida social, de estarmos atentos às transformações que acontecem a nossa volta. Olhar e não ver; escutar e não ouvir; perceber e não compreender faz com que nossa percepção do mundo fique prejudicada, impedindo-nos de tomar decisões acertadas.

Múltiplos são os sinais que demonstram as mazelas do racismo. Quem os vê? Quem os ouve? Quem os compreende? Sabemos, com certeza, sobre quem recaem as consequências desastrosas dessa miopia, dessa surdez, dessa incompreensão.

A interpretação desses sinais deverá se transformar em exercício humano contínuo e dinâmico para todos, o que abrirá espaço para que transformações urgentes aconteçam, deslocando ideias formadas, emergindo novas concepções, desvelando novas dimensões ou mesmo revelando aquelas que foram ocultadas.

O limiar do século XX e o início do século XXI foram pródigos em sinalizar a necessidade da criação de novos paradigmas de inclusão sociorracial em escala planetária.

No mito apresentado, o morcego culpou o amigo Deus e escolheu nunca mais olhar para o céu para evitar vê-lo. Atitude inocente e infrutífera do protagonista, visto que fingir não ver não é o mesmo que não existir (WERNECK, p. 40, 2003). Essa autora ainda completa: “O tempo da inocência já passou. Aquilo que não se via ou não se dizia ou se fingia não ver/dizer está dito: racismo. É hora de passar adiante. Este, por muito tempo, foi o país da democracia racial. Portanto a era da Inocência acabou, já foi tarde (WERNECK, 2003, p. 40).

Esse mesmo racismo, impregnado nas várias instâncias da sociedade brasileira e, com muita força, no setor educacional, dificulta ou mesmo impede que a nação brasileira assuma uma posição político-econômica, a nível mundial, condizente com sua posição, reconhecida internacionalmente, de líder dos países em desenvolvimento.

Assim, Moore (2008) explicita que:

A eliminação das estruturas históricas lastreadas nas iniquidades raciais internas, ao mesmo tempo em que estabelecem as bases para uma nova sociedade alicerçada no respeito à cultura e a história do componente de origem africana, converter-se-a em um fator de suma importância estratégica na pretensão do Brasil se erguer, no século XXI, ao status de potência mundial. Seu caráter multiétnico e multirracial torna-se, assim, uma potencialidade política no marco de uma estratégia global de fortalecimento da identidade e da coesão nacional (p. 102).

Visto desse modo, o desmantelamento das estruturas racistas que perpassam pela sociedade brasileira e se efetivam de modo enfático na educação, exige bem mais que boa vontade e espírito ético e democrático.

Reforçamos a lição transmitida pelo mito: a necessidade de uma leitura dos sinais que o tempo nos apresenta, como a revolução conceitual que está ocorrendo nas ciências humanas e sociais e, ainda, a revolução cultural que vem sendo construída a partir do século XX, com fortes mudanças sociais neste novo milênio.

Um novo olhar objetivo deverá levar a uma escuta sensível das denúncias formuladas por um número considerável de intelectuais brasileiros (respaldados por todo um aparato estatístico nacional e internacional) sobre as disparidades socioeconômicas, educacionais e raciais existentes no Brasil.

Diante de tais prerrogativas, deverão ser pensadas mudanças paradigmáticas e novas concepções epistemológicas, inspiradas não mais nas postulações do século XIX - que conferiam uma inferioridade ao povo negro que, incrivelmente, ainda permanece atrelada ao imaginário coletivo brasileiro - mas naquelas que possam estabelecer bases para uma nova sociedade que reconheça e valorize o caráter multiétnico e multicultural do Brasil.

É nessa perspectiva que deverá ser pensada a luta contra o racismo, que deverá ser empreendida em nível planetário. Racismo não é “problema de negro”, mas uma questão a ser enfrentada por toda a humanidade.

O racismo é tão preocupante e ameaçador quanto as mudanças climáticas que crescentemente embargam a viabilidade futura da nossa espécie. Problemas como a fome, a pobreza, a violência, a educação excludente e a degradação ambiental afligem atualmente o planeta, colocando em risco a teia de vida à qual todos estamos ligados e que precisa ser mantida em equilíbrio.

Sabemos que essas mazelas são fruto de ações contraproducentes, que têm como base o capitalismo e seus valores destrutivos, calcados em uma visão de mundo que se caracteriza pelo individualismo, pela exclusão e pela política de dominação. Nessa direção, Oliveira (2003) pondera:

Quanto mais se acirra o sistema de exclusão social no planeta, mais se torna urgente encontrar outros caminhos para a organização da vida e da produção, os quais garantam o bem viver de todos e de cada um. [...] A exclusão econômica e social é legitimada por princípios abstratos que, no plano do discurso, justificam ideologicamente o estado de coisas que preserva e aumenta a injustiça social em todo planeta e no Brasil particularmente (p. 15).

A criação de estruturas que possam consolidar uma ordem social, econômica e política na qual a equidade seja a tônica e todos tenham oportunidades iguais está na agenda das reivindicações dos grupos sociais brasileiros.

A crise mundial que atravessamos confirma-se nos estudos e estatísticas largamente socializados, que comprovam a situação de exclusão social, econômica e étnico-racial presente no mundo e, claro, no Brasil.

Torna-se necessário, então, pensar novas formas de inclusão que se contraponham às formas atuais de reprodução da desigualdade em larga escala e que fazem emergir os “dois Brasis”, situação totalmente indesejável sob o ponto de vista do novo paradigma mundial de sustentabilidade planetária. A efetivação de políticas que favoreçam a inclusão, onde todos os cidadãos possam participar em situação de igualdade, pode contribuir na construção da coesão social, no saneamento das relações na sociedade civil e, conseqüentemente, influir na harmonia e na paz.

Justiça social e equidade são, sem sombra de dúvida, elementos fundantes da sustentabilidade que se deseja para o mundo e para a nação brasileira, que, sendo multirracial e multicultural, pleiteia lugar entre os países desenvolvidos.

Neste século, a busca da pluralidade e a luta contra o racismo equivalem à busca de um norte civilizador (MOORE, 2008) e nos obrigam a pensar novas formas de ver e fazer o/no mundo que incorporem novos saberes baseados em novos referenciais. A construção da sustentabilidade planetária se ampara, necessariamente, na existência de uma comunidade na qual todos os seres, pela

sua interdependência e interligados entre si, constroem uma teia de vida que possa garantir a sobrevivência de todos. Questiona-se: é possível alcançar essa prerrogativa sem levar em conta os grupos vulneráveis? Sem efetivar políticas inclusivas e sem fazer prevalecer a equidade entre os grupos sociais humanos?

Na mesma perspectiva de sustentabilidade planetária/diversidade, é necessário também perguntar: é possível repensar a consciência ecológica sem levar em consideração a vulnerabilidade social de homens e mulheres e sem reconhecer a trajetória histórica de exclusão de grupos sociais específicos como, por exemplo, negros e indígenas?

Portanto, promover a sustentabilidade planetária requer uma nova organização de vida que considere a justiça social, a valorização da diversidade (inclusive racial), o respeito às diferenças e contemple toda a comunidade humana.

Ora, a intolerância e o racismo têm se tornado, na atualidade, um grande empecilho para o desenvolvimento das nações. Portanto, “a luta contra o racismo se torna inseparável da consecução e uma nova ordem de justiça e equidade.” (MOORE, 2008, p.137). Nessa perspectiva, democratizar a democracia (POCHMANN, 2004), estender a rede de proteção social, lutar contra o racismo e promover a equidade e a justiça social no viés dos direitos humanos deverão ser lutas paralelas. Isso requer nova indagação: É possível a construção de uma nação democrática sem levar em conta a diversidade étnico-racial e cultural da sociedade brasileira?

Sob a égide dessas considerações, ou seja, adotando a perspectiva de “ouvir/ver/compreender” e tomando a realidade multiétnica e multicultural brasileira, direcionamos o olhar para o ambiente escolar, refletindo sobre como o sistema educacional pode “passar adiante”, reconhecendo o fim da “era da inocência”.

Na perspectiva de construção de novos paradigmas e novas concepções, a organização, a cultura, as práticas e rituais pedagógicos, assim como os processos de ensino/aprendizagem e de avaliação da escola deverão sofrer atualizações essenciais. Todavia, que mudanças podem ser realizadas? É possível que educadores levem em consideração toda a complexidade humana dos estudantes, atentando para suas singularidades, sua cultura e marcas identitárias? Especialmente em relação ao estudante negro, é possível, em função do racismo e

das discriminações sofridas, considerar suas especificidades, identificando as particularidades de sua socialização e vivências adversas? É possível articular postulações significativas da pedagogia contemporânea com novos referenciais, incluindo a dimensão da diversidade étnico-racial e pensando novas possibilidades e dimensões sobre o ensinar e o aprender? Como efetivar uma educação democrática levando em conta a diversidade étnico-racial e cultural da sociedade brasileira? Que estratégias e intervenções pedagógicas poderão ser construídas nesse sentido? Existe um caminho possível a ser trilhado?

Pelo excesso de indagações, pode-se inferir o quanto ainda se tem a caminhar no sentido de vislumbrar soluções para elas.

3.2.5 Um olhar multicultural na educação brasileira

Vista pelo viés da diversidade cultural, a educação torna-se um desafio na atualidade brasileira, pois ela será obrigada a rever seus caminhos, refletindo sobre como ensina e sobre o que ensina, principalmente no que diz respeito às africanidades brasileiras e às vivências de racismo dos estudantes.

A reestruturação do ambiente escolar na perspectiva de uma educação multicultural implica, então, a percepção, a aceitação e a valorização equânime dos vários saberes trazidos pelas variadas vozes que compõem esse ambiente.

Pode-se dizer que o multiculturalismo centra-se na ideia da coexistência harmônica entre grupos que se diferenciam culturalmente, em uma sociedade que tem como característica o pluralismo.

O termo multiculturalismo alcançou uma extensão de sentidos sociais e políticos, abrangendo temas relacionados aos grupos étnicos, às religiões, às práticas culturais e às diversidades linguísticas presentes em uma sociedade pluralista.

Especificamente na educação, ele aponta para a incorporação de matérias de diferentes culturas no currículo escolar e para a constante presença das manifestações desses diferentes grupos nas práticas pedagógicas, de forma a promover o reconhecimento respeitoso das diferenças culturais e criar relações mais positivas entre os estudantes.

O multiculturalismo entra no contexto da educação com a tarefa de contrapor-se aos modelos que tentam impor uma educação monocultural em sociedades que se caracterizam pela diversidade.

De acordo com os estudos feitos por Lopes (2004), o multiculturalismo, como fenômeno social e político, tem sua origem no final do século XX e está diretamente ligado às demandas e reivindicações da área educacional. Segundo esse autor, o modelo multiculturalista

sustenta que é válido que os diferentes grupos existentes numa sociedade não queiram se desfazer de suas culturas; a pluralidade de vozes que compõem um país deve ser ouvida para que sua cultura seja entendida de modo não estereotipado e para que se faça da diversidade uma forma de ampliar o conhecimento da espécie humana, uma do ponto de vista biológico, mas ricamente diversificada do ponto de vista cultural (LOPES, 2004, p. 126).

Portanto, na perspectiva da diversidade cultural, a efetivação da polifonia se torna utopia a ser perseguida, uma vez que as culturas consideradas hegemônicas estão presentes de forma eficaz nas propostas curriculares em detrimento das culturas dos grupos sociais desprovidos de estruturas importantes de poder, especificamente o grupo negro que, mesmo representando aproximadamente metade da população brasileira, inclui-se perfeitamente nessa prerrogativa.

As culturas desprovidas de poder são desqualificadas, estereotipadas e suas vozes costumam ser silenciadas na seleção da cultura escolar. Santomé (1998) destaca as seguintes culturas:

As nações do mundo espanhol, as culturas infantis e juvenis, as étnicas minoritárias ou sem poder, as do mundo feminino, as relativas às sexualidades lésbica e homossexual, as da classe trabalhadora e do mundo das pessoas pobres, as do mundo rural e ribeirinho, as das pessoas portadoras de deficiência físicas e/ou psíquicas, as dos homens e mulheres da terceira idade, as relativas às vozes do Terceiro Mundo (p. 131).

Esse educador espanhol faz algumas considerações sobre as lacunas no currículo escolar relacionadas a essas diferentes culturas, como também sobre as consequências dessas ausências. Quanto às questões raciais, ele argumenta:

É preciso tentar superar esta defasagem mediante uma "discriminação positiva", uma intensificação da ajuda àqueles meninos e meninas cujos déficits culturais ou atrasos importantes não se devem à sua idiossincrasia genética, mas ao fato de carecer de oportunidades para desenvolver as habilidades e conhecimentos exigidos e valorizados pela instituição escolar. Isto obriga a incorporar como conteúdos do currículo a história e cultura minorias oprimidas e/ou sem poder. A análise mais profunda das causas da opressão e da marginalidade, em uma palavra, do racismo existente na sociedade nunca deve se tornar óbvia (SANTOMÉ, 1998, p.138).

Tal afirmação vem acompanhada de proposições que precisam fazer parte da lista de ações para a "discriminação positiva" desse grupo específico:

O discurso educacional tem de fazer com que meninos e meninas de etnias oprimidas ou dominantes possam compreender as inter-relações entre os preconceitos, falsas expectativas e condições infra-humanas de vida das populações marginalizadas e as estruturas políticas, econômicas e culturais dessa sociedade. Uma educação libertadora exige levar a sério os pontos fortes, experiências, estratégias e valores dos membros dos grupos oprimidos. Também significa ajudá-los a analisar e compreender as estruturas sociais que os oprimem para elaborar estratégias e linhas de atuação com probabilidades de êxito ((SANTOMÉ, 1998, p. 138).

Nessa perspectiva, a educação, para garantir êxito em suas intervenções, deve reafirmar-se como instância de ações profundamente políticas e éticas. O compromisso da escola deverá ser o de garantir a polifonia em seu interior, reconhecendo as vozes que expressam experiências, histórias e vivências, apelando para "uma política da diferença e do fortalecimento de uma pedagogia crítica através das vozes e para as vozes daqueles que quase sempre são silenciados" (GIROUX e SIMON, 2008, p. 95).

No processo de restituir a voz aos secularmente silenciados, os educadores não podem assumir posição de neutralidade, pois, segundo Paulo Freire, eu não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isso ou aquilo (FREIRE, 1996, p. 115).

A pretensa neutralidade nos distancia da atitude vigilante de estarmos no mundo e nos aproxima de olhar e não ver; escutar e não ouvir; perceber e não compreender.

Portanto, a vivência da igualdade nas instituições de ensino, via multiculturalismo, implica mudanças planejadas em todos os seus componentes e variáveis, a começar pela ampla integração do currículo ao conteúdo multicultural. Em sequência, outras modificações deverão acontecer quanto ao material didático, ao processo ensino/aprendizagem, às relações entre professores, administradores e estudantes e quanto às metas e normas. Enfim, a cultura escolar deverá se voltar radicalmente para as propostas do multiculturalismo.

Assim, sugerimos que a *Pedagogia da Diferença* seja instalada nas escolas, conforme o que preconiza Rocha (2009):

A pedagogia da diferença que acreditamos possível de ser construída pelo Sistema Educacional Brasileiro é aquela que faz da escola um projeto aberto, uma cultura escolar que seja espaço de diálogo e comunicação entre grupos sociais diversos; que permite a identificação e expressão das singularidades; que promova uma cultura geral inclusiva para todos e que os diferentes grupos sociais vejam suas culturas refletidas na escola com igualdade de abordagens. Portanto, nesta pedagogia não cabe a hegemonia nem hierarquização de culturas, mas algumas das palavras-chave que a fundamentam dizem respeito às diferenciadas formas de expressão nos âmbitos da polifonia, heterogeneidade, pluralidade e equidade, relativamente à história, cultura, religião e formas de ser e estar no mundo (ROCHA, 2009, p. 18).

De acordo com as prerrogativas acima, é preciso analisar mais criticamente as propostas do multiculturalismo, levando em conta a sociedade brasileira e suas especificidades. Aqui, as diferenças de raça, cultura, gênero e classe não são percebidas como exemplos de diversidade e espelho da riqueza humana, mas, antes, entendidas como desigualdades (SISS, 2002, p. 137).

Portanto, viabilizar uma cultura na concepção do multiculturalismo implica, sim, privilegiar a diversidade e a alteridade, reconhecendo as diferenças, mas vai muito além disso: implica também perceber que apenas esse reconhecimento da diferença não significa respeito efetivo aos diferentes e à cultura deles. O mero exercício de tolerância com o outro, reconhecendo a característica multicultural da sociedade brasileira, certamente não nos levará ao que é urgente e necessário: nos educarmos para as relações étnico-raciais.

3.3 Cultura Negra, Diversidade e Diferenças: Um Olhar Pedagógico

As trocas de valores culturais – incluem relações marcadas pela negociação e pelo conflito - são, desde sempre, um atributo fundamental das sociedades humanas. [...] para *ser e estar* em sociedade é necessário que o sujeito torne mais agudas as suas competências para reconhecer o que foi, o que é e o que pretende ser. No relacionamento com o outro, por uma questão fundamental de respeito, é importante que o sujeito tenha semelhante agudez para reconhecer o que o outro foi, como se apresenta e como se projeta no convívio social.
(Edmilson de Almeida Pereira)

Os vários grupos populacionais presentes no perfil social brasileiro precisam ser valorizados e visualizados dignamente. O convívio entre esses sujeitos não poderá ser pautado pela hegemonia e pela hierarquização, efetivando sentimentos e atitudes que levem a posturas de inferioridade ou superioridade. A conscientização crescente quanto a essas questões tornou-se uma realidade, mas é apenas o primeiro estágio de um processo que precisa efetivar-se sem demora.

Atualmente, vivemos no Brasil uma etapa em que muitos questionamentos são feitos, muitas respostas são buscadas e novos paradigmas nessa perspectiva são pensados. Temas ligados à qualidade de vida, responsabilidade social, direitos humanos, desenvolvimento sustentável, valorização da diversidade e respeito às diferenças emergiram e passaram a fazer parte das discussões e debates em todas as instancias da vida social brasileira, inclusive as institucionais.

A construção de uma cultura cotidiana de respeito à diversidade e às peculiaridades da população brasileira torna-se um grande desafio. Mesmo que esse propósito tenha sido colocado nas várias pautas de debates nacionais e como reivindicações incisivas dos movimentos sociais, ainda se tem muito a fazer para diminuir a distância entre as falas e postulações e as ações efetivas. Reconhecer e valorizar o Brasil como uma nação construída pelo embricamento de diversas culturas que o tornam um país multicultural e multirracial é uma das perspectivas para a construção de uma comunidade sustentável, onde o respeito às diferenças seja atributo básico para outras construções, promovendo a igualdade de direitos.

Para a consecução desse objetivo, outros referenciais, princípios e valores deverão ser aprendidos e sistematizados e o sistema educacional poderá ser a via para efetivar esse processo. As instituições educacionais deverão tomar para si essa tarefa, visto que, assim, estarão cumprindo uma de suas funções sociais.

Os temas relacionados a essas questões deverão ser acolhidos no ambiente escolar, entrando pela porta da frente, via currículo, contemplados de forma objetiva, teórica e prática nos projetos políticos pedagógicos e nos planos de ensino. Os profissionais da educação confirmarão esses propósitos por meio de suas práticas pedagógicas diárias.

Portanto, cultura negra, diversidade e diferenças como temas escolares reafirmarão o compromisso da escola com as dimensões democráticas do ensino, o que, além de muitas outras posturas, inclui usar as experiências socioculturais e étnico-raciais dos estudantes como elementos didáticos.

3.3.1 Cultura, identidade e diferença

Ao longo dos tempos, os cientistas sociais têm utilizado o conceito de cultura de formas diversificadas, o que permitiu patrocinar abordagens diferenciadas e fragmentadas a seu respeito. Isso equivale dizer que existem várias maneiras de se conceber tal termo, as quais representam as diversas posições sociais, o lugar social de onde se fala.

A antropologia moderna tem se encarregado de fazer a reconstrução do conceito de cultura, o que significa que, hoje, ela não é pensada de forma cristalizada, com definições estáticas e modelares. Cultura deve, então, ser considerada elemento constitutivo do social e, por isso mesmo, em constante transformação de acordo com o tempo e o espaço onde está inserida. Lopes (1998) nos diz:

Não será um equívoco a atribuição de um sentido único e objetivo de tempo e espaço com base no qual passamos medir a diversidade de concepções e percepções humanas? É importante reconhecer a multiplicidade das qualidades objetivas que o tempo e o espaço podem exprimir e o papel das práticas humanas na sua contribuição. Embora construídos diferencialmente, tempo social e espaço são

criados, necessariamente, através de práticas e processos materiais que servem à reprodução da vida social (LOPES, 1998, p. 119).

Assim, como determinantes nas ações humanas, esse tempo e esse espaço contribuem para que o significado do termo “cultura” deva ser usado no plural; não se fala em cultura no singular. A diversidade, a pluralidade, a heterogeneidade e a multiplicidade cultural são admitidas como características do social. A compreensão do conceito de cultura passa pelo entendimento da própria natureza humana em sua complexidade e diversidade. É preciso compreender que a cultura significa todas as dimensões da vida, valores, sentimentos, emoções, hábitos, costumes e todas as formas de expressão, de organização e de luta no social. Cultura, então, passa a ser entendida, no geral, como produção da linguagem, da religião, dos instrumentos de trabalho, das formas de lazer, da música, da dança, dos sistemas e relações sociais e de poder.

Nessa perspectiva, ela é fruto da atuação e da participação de toda a sociedade na elaboração de seus símbolos e signos, suas práticas e seus valores. A cultura, assim entendida, engloba modos de vida, ética, instituições, maneiras e rotinas. Além de interpretar o mundo, também, lhe dá forma (LOPES, 2004).

A despeito da dificuldade encontrada quanto ao consenso, tanto em torno do termo cultura quanto de sua aplicação, esses debates dentro das Ciências Sociais se revestem de mais alta importância, pois colaboram com as discussões sobre a temática posta na contemporaneidade quanto às diferenças culturais, as diversidades entre os grupos humanos.

Pensar cultura significa fazer análises que tenham como foco a dinâmica, o movimento, a transformação que se realizam, de forma dialética, entre permanências e mudanças, rupturas e continuidades, o novo e o velho.

A cultura, portanto, exerce um importante papel desde o processo original de hominização, pois:

As culturas existem para atender às necessidades vitais e de rotina da vida humana - para estruturar a sociedade, bem como para perpetuar as espécies, para transmitir o conhecimento e a experiência duramente adquiridos, de geração passadas aos jovens e inexperientes a fim de poupar a próxima geração do penoso e

arriscado processo de aprender tudo desde o começo através da tentativa e do erro [...]. As culturas não são rótulos. Elas são modos de viver e de transformação para a consecução de tudo o que se tem de realizar na vida (LOPES, 1998, p. 118).

Essa citação confirma, pois, o caráter dinâmico da cultura, cujos elementos, constituídos no tempo e no espaço social de inserção, são aceitos ou abandonados de acordo com sua importância, utilidade e necessidade. Eles permanecem enquanto cumprem, com eficiência, sua função, enquanto dão sentido à experiência social.

A verdade é que cada cultura tem suas próprias e distintas formas de classificar o mundo. E é essa classificação que dá sentido ao mundo social e constrói um sistema de significados que ordena as vivências. Em cada uma delas, existe um conjunto específico de ideias, valores, mitos, princípios e crenças que unem e singularizam a comunidade. Dentro dessas especificidades culturais é que se fundamentam as identidades, caracterizadas por Woodward (2000) da seguinte forma:

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação, quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade, pois não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença. Nas relações sociais, as formas de diferença - a simbólica e a social - são estabelecidas ao menos em parte, por meio de sistemas classificatórios. Um sistema classificatório aplica um princípio de diferença a uma população de uma forma tal que seja capaz de dividi-la (e a todas as suas características) em ao menos dois grupos opostos - Nós/eles; eu/outro (p. 39).

Assim, a reflexão sobre identidade nos remete imediatamente à questão das diferenças, pois elas são fruto das relações sociais e envolvem relações de poder. As diferenças estão efetivamente relacionadas a sistemas de significação e, contemporaneamente, pode-se afirmar que estão também estreitamente associadas a sistemas de representação que, por sua vez, ligam-se diretamente às relações de poder. Assim, identidade e diferença são dependentes da representação. Segundo SILVA (2000),

quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade. É por isso que a representação ocupa um lugar tão central na teorização contemporânea sobre identidade e nos movimentos sociais ligados à identidade. Questionar a identidade e a diferença, nesse contexto, questionar os sistemas de representação que lhes dão suporte e sustentação (p. 91).

Portanto, é preciso questionar como se dão as formas dominantes de representação da identidade e da diferença

Especificamente no caso do Brasil, urge pensar, de forma ampla, como a sociedade brasileira se relaciona com as diferenças sociais e étnicas e como foram construídas as representações sobre os vários segmentos que constituem sua população, com especial atenção ao segmento negro. Valem os questionamentos: como se articulam aqui o poder, a identidade, a diferença e as representações? Que grupos sociais estão impondo seus significados sobre os outros, produzindo hierarquias? As diferenças estão postas como inferioridades? Como se pode entender a construção da identidade negra brasileira? Torna-se negro?

3.3.2 Tornar-se Negro

Quando eu te encarei frente a frente
 Não vi o meu rosto
 Chamei de mau gosto o que vi
 De mau gosto, mau gosto.
 É que Narciso acha feio
 O que não é espelho.
(Caetano Veloso)

Na tentativa de fazer face à indagação sobre o que é ser negro no Brasil, faremos algumas considerações utilizando um termo cunhado aqui no Brasil por Neuza Santos e que é exaustivamente discutido nas pesquisas acadêmicas: “Tornar-se negro”.

Esse termo foi utilizado em analogia ao que foi cunhado por Simone de Beauvoir (1952), “Tornar-se Mulher”, que trouxe à tona a discussão sobre a situação da mulher na sociedade patriarcal ocidental e explicitava o complexo processo, socialmente condicionado, de assumir tal identidade.

No Brasil, Neuza Santos (1983), médica e psiquiatra, utiliza esse termo para tratar, num enfoque psicanalítico, as questões raciais, atentando para o difícil

processo de “tornar-se Negro” numa sociedade que elegeu a supremacia branca em contraposição à suposta inferioridade negra. Em seu trabalho, a autora faz referência às dificuldades emocionais de negros que, muitas vezes, rechaçam a própria imagem. Discorre sobre o terrível dilema que representa a construção da identidade dos negros numa sociedade racista, de hegemonia branca e que afirma a existência de harmonia entre brancos e negros, forjando a ideologia da democracia racial.

Portanto, ser negro, tornar-se negro na sociedade brasileira é um processo doloroso de resistência às chicotadas na memória, que tentam vergar o orgulho e a atitude de resiliência do negro para tornar-se inteiro e ser reconhecido em sua humanidade.

Nesse conflito, na construção de sua identidade, por indução racista preconizada pelas teorias raciais propagadas no século XIX, o segmento negro tomou o branco como modelo, como espelho de identificação. Torna-se, portanto, um dilema vivenciado no próprio corpo, visto que suas características físicas e sua cor afirmam seu pertencimento. E esse pertencimento, segundo observações de Nascimento (2003),

vinculam-no inapelavelmente a tudo que a sociedade rejeita, não apenas como corpo “feio”, mas também como agente histórico incapaz de criar civilizações ou valores positivos. Negro significa sujo, bestial, macaco, ignorante, bandido, bêbado, “degradado inferior”; seu cabelo é “ruim”; seu corpo é a marca indelével da identificação com este investimento negativo (p. 187).

Nesse processo, instala-se uma “ferida narcísica” (SOUZA, 1983), fraturas no espelho de Narciso. A realidade sociocultural do racismo e da discriminação se inscreve na psique do negro durante esse processo de se constituir como sujeito. Explicita Souza (1983):

Esta ferida narcísica e os modos de lidar com ela constituem a psicopatologia do negro brasileiro em ascensão social e tem como dado nuclear uma relação de tensão contínua entre Superego, ego atual e Ideal de ego. A nível clínico, esta relação de tensão toma o feitiço de sentimento de culpa, inferioridade, defesa fóbica e depressão, afetos e atitudes que definem a identidade do negro

brasileiro em ascensão social como uma estrutura de desconhecimento/conhecimento (p. 78).

Identidades são construídas numa relação de espelho, onde o “outro” torna-se referência. Considerando que o corpo negro vive uma experiência de construção de identidade na qual sua imagem corporal é forjada à semelhança do branco, logicamente sua negritude é negada, criando aí um impasse.

Ora, o corpo é socialmente concebido, é um signo, como um ente que reproduz a estrutura social. O “eu” negro é fruto de uma afirmação de resistência social diante do poder de uma cultura hegemônica à qual contrapõe seus signos e símbolos.

A construção da identidade negra assume, então, uma dimensão eminentemente política, em que ser negro, tornar-se negro não se limita ao fato de ter cor da pele, textura do cabelo e características físicas e corporais que marcam simbolicamente esse grupo social. É, antes de tudo, esfacer o espelho, contestando, no processo de construção de sua identidade, o ideal hegemônico de brancura.

Nessa perspectiva, pode-se instalar um processo consciente de cura das “feridas simbólicas”, que utiliza como remédio a conscientização quanto ao processo de formação em sua psique, das representações imaginárias e simbólicas do corpo negro.

Dessa forma, Souza (1983) afirma como possibilidade a construção de uma nova identidade, na qual os negros se batem por construir uma identidade que lhe dê feições próprias, fundada, portanto, em seus interesses e transformadora da História - individual e coletiva, social e psicológica.

A identidade negra resulta, então, de um longo processo histórico. Desde a colonização, encontramos várias teorias e práticas sociais que, referendadas por mecanismos ideológicos mitificados, desqualificam o segmento populacional negro. Essas teorias e práticas tornam a referência branca/eurocêntrica hegemônica e negam a identidade e a alteridade negras, afirmando a incapacidade desses povos de construírem identidade própria. Como escreve Munanga (2003),

é neste contexto histórico que devemos entender a chamada identidade negra no Brasil, num país onde quase não se houve um discurso ideológico articulado sobre a identidade “amarela” e a identidade “branca”, justamente porque os que coletivamente são portadores das cores da pele branca e amarela não passaram por uma história semelhante à dos brasileiros coletivamente portadores da pigmentação escura. [...] Em nenhum momento a cor de sua pele clara foi objeto de representações negativas e de construção de uma identidade negativa que, embora inicialmente atribuída, acabou sendo introjetada, inferiorizada e naturalizada pelas próprias vítimas da discriminação (p. 37).

Assim, a trajetória histórica do povo negro - sequestrado, capturado, arrancado de seu local de origem e transformado em escravo - assegura a diferença radical da história dos outros elementos constitutivos da população brasileira e define fortemente a discriminação racial e a situação histórica e social às quais o negro foi submetido neste país. Existe uma história do povo negro no Brasil. Uma história de enfrentamentos e construção de estratégias que resultaram em vivências diferenciadas e partilhadas no interior desse grupo. Nesse contexto de exclusão, forjaram-se, então, inúmeras formas de sobrevivência, que integraram o universo cultural desse povo.

Portanto, a construção da identidade negra brasileira tem um caráter político, pois se erigiu num movimento singular e ativo, em que a negação da alteridade negra fez surgir uma cultura de resistência num terreno de exclusões. Tem, então, a forte característica de uma identidade de resistência.

O que se constata, então, é a construção de uma identidade que tem como um dos propósitos afirmar os indivíduos como portadores de direitos, inclusive do direito à diferença, e de firmar uma identidade coletiva onde os laços de pertencimento, as semelhanças e as características comuns sejam observados como um projeto coletivo de construção dessa identidade.

Essas singularidades na historicidade brasileira reforçam que pensar a construção da nacionalidade brasileira não pode se dar apartado dessa realidade da identidade negra, construída politicamente na esfera da disputa de poder.

A construção de novos paradigmas que contemplem uma releitura positiva da identidade nacional passa por identificar e valorizar sua pluralidade, mas alguns aspectos deverão ser observados quanto à construção dessa identidade nacional.

Portanto, concordamos com Munanga (2003) quando ele critica a ideia de uma identidade mestiça, legitimadora, ideologicamente projetada para recuperar o mito da democracia racial. Esse autor nos diz:

Para construir uma identidade nacional não é preciso uma unidade cultural. [...] Negros, índios, mulheres, homossexuais, classes sociais e outras diversidades regionais produzem identidades diversas e não mestiças. Cultura e comunidade não devem ser confundidas, porque nenhuma sociedade aberta às trocas e às mudanças tem unidade cultural completa, tendo em vista que as culturas são construções que se transformam constantemente ao reinterpretar experiências novas. O que torna artificial a busca de uma essência ou de uma alma nacional, ou ainda a redução da cultura a um código de condutas. Por isso critico a idéia de que uma sociedade deve ser uma unidade cultural, seja da razão, de uma religião, de uma etnia ou, no caso do Brasil, de uma unidade cultural construída pela mestiçagem biológica (a miscigenação) e pela mestiçagem cultural (o sincretismo) (MUNANGA, 2003, p. 47).

Visto dessa forma, a resignificação da história e do papel social do negro no Brasil é parte de uma colcha de retalhos que se constrói tecendo a identidade nacional. Entrelaçando as histórias das matrizes identitárias brasileiras, costura-se seu tecido social, que pode, sim, ser composto de cores diversas e cada uma, a seu modo, fazer parte da unidade sem perder suas especificidades. E as cores da cultura negra não poderão ficar de fora dessa construção, pois sem elas a colcha perderá beleza por sua incompletude.

Então, a característica central da identidade brasileira é a sua diversidade; é a unidade na diversidade. Como nos questiona Munanga (2003), a questão fundamental que permanece colocada é saber como podemos combinar a igualdade com a diversidade para podermos viver harmoniosamente.

Nesse sentido, o desejado é a intensificação desse debate e o lugar essencial para isso é o mundo da educação.

Como já dito, a construção de uma cultura cotidiana de respeito à diversidade torna-se, na atualidade, um grande desafio e, nesse sentido, outros referenciais, princípios e valores deverão ser aprendidos e sistematizados, sendo o ambiente escolar propício a isso. Ampliar, portanto, os conhecimentos sobre a cultura negra e seus elementos presentes na identidade brasileira é um passo certo para se projetar um país que busca a igualdade racial. Estimular a convivência entre

tradições e práticas culturais diferenciadas presentes na sociedade brasileira poderá ser a estratégia adotada pelo complexo educacional do Brasil no sentido de balançar as estruturas de reprodução do racismo na sociedade brasileira.

4 COMUNIDADES TRADICIONAIS AFRO-BRASILEIRAS E O PROCESSO DE RESSEMANTIZAÇÃO DA CULTURA AFRICANA NO BRASIL

Neste tópico, a pretensão é explicitar como as comunidades afro-brasileiras incorporaram, em seu viver cotidiano, elementos estruturantes das sociedades africanas. Assim, torna-se necessário compreender, inicialmente, que elementos estruturantes são esses que, de forma tão incisiva, marcaram e ainda marcam a vida dessas comunidades. Posteriormente, abre espaço para o entendimento de como tais elementos se tornaram parte da vida dos afro-brasileiros em seu processo de vivência tanto do momento de escravização como no da pós-abolição, chegando aos dias atuais.

Nesse sentido, tentaremos desvelar algumas especificidades dessas comunidades que se estruturaram tendo como referencial o entrecruzamento desses elementos de matriz africana, ressemantizados no processo diário de luta contra o escravismo, a exclusão social, o racismo e a discriminação racial.

Nessa perspectiva, conhecer algumas características marcantes desses elementos estruturantes de herança africana significa aceitar a empreitada acadêmica de fazer um mergulho (mesmo que em águas não tão profundas) no universo africano e trazer de lá elementos que poderão contribuir para maior e melhor compreensão das heranças africanas presentificadas em terras brasileiras. Da mesma forma, também será possível entender como essas africanidades se entrelaçaram na trama do tecido social brasileiro, dando a ela um matiz “arco íris”, representado pela diversidade étnico-racial e cultural edificada em parceria com o elemento europeu e com os povos autóctones.

Portanto, esta parte do trabalho ocupar-se-a em fazer transparecer as africanidades brasileiras, entendidas como um conjunto de valores, posturas e concepções que especificam uma maneira, um jeito, uma forma de pensar, fazer e ser, tendo como referenciais elementos de matriz africana.

Face ao exposto, julgamos necessário, para melhor entendimento de quais são os elementos da tradição africana absorvidos pela diáspora e como se deu esse processo, destacar alguns aspectos fundamentais sobre essa África que é tão pouco conhecida e muitas vezes estigmatizada com estereótipos negativos. Essa África

que, historicamente, em função do racismo secular, está cristalizada no imaginário social como o continente cuja cultura é animista, atrasada, folclórica e bárbara.

Portanto, inicialmente, apresentaremos informações básicas sobre esse continente, fundamentais para a percepção do universo simbólico da cosmovisão africana e os modelos dela decorrentes. O passo inicial será refletir sobre os seguintes questionamentos: De que África estamos falando? A África não tem história ou a História começa na África?

4.1 De que África Estamos Falando?

A África é um imenso continente, povoado por uma miríade de raças e culturas. Essa afirmativa é ponto chave para a compreensão desse continente em seus variados aspectos, em especial a apreensão das formas próprias de viver e pensar do homem africano.

Se as perguntas acima fossem lançadas a diferentes grupos de pessoas, certamente teríamos também respostas tão variadas quanto o grupo perguntado. Cada um, a seu modo, apresentaria a África de acordo com a visão que construiu dela, tendo como referencial o que ouviu dizer, o que leu nas revistas internacionais e ou de turismo, o que aprendeu na academia, o que a mídia mostrou, o que as estatísticas nacionais e internacionais socializaram e mais uma infinidade de outras possibilidades. Nesse sentido, vale refletir sobre essas múltiplas visões por intermédio de um conto que nos convida a pensar sobre os vários ângulos pelos quais se pode ver um fato ou enxergar uma realidade. Assim, vejamos:

Tudo havia sido criado, faltavam apenas as virtudes, as qualidades e os valores que os homens precisariam utilizar para que a convivência entre eles fosse harmoniosa. O ser supremo encarregou então aos velhos artesãos a feitura de grandes potes onde ficariam guardados estes apetrechos tão importantes para a vida em comunidade. Ao mais velho dos artesãos ficou a incumbência de construir o “pote da verdade”. E ele o fez com a mais primorosa das técnicas, criando uma trama das mais variadas cores em cada um de seus lados, imprimindo nele a mais rara beleza. Tão logo terminou a tarefa, levou-o à presença do ser supremo, dono da vida, para que este insuflasse uma centelha de seu hálito sobre o pote, preenchendo-o com a essência da verdade. Isto feito, o velho ceramista, sem se deixar ver por ninguém, começou a caminhada para o cume do mais

alto dos morros, onde deveriam ficar cada um e todos os potes para serem vistos por todos os habitantes no momento de tomadas de decisão sobre tudo o que acontecesse na comunidade. Aconteceu um imprevisto. No alto do morro, quando o velho homem acomodava o imenso pote de cerâmica no exato lugar que deveria ficar, este rolou morro abaixo, quebrando-se em pedaços mil que ficaram espalhados por toda comunidade. Assim, pedaços do pote da verdade ficaram espalhados, e esta, não pode ser vista em sua totalidade... Cada caco é uma parte da verdade, mas não é a verdade toda! (ROCHA, 2010, s.p.mimeo).

De que África estamos falando? Da África rica em cultura, do continente misterioso e mágico, rico em todos os tipos de minérios e bens naturais ou de uma África assolada pela fome, pela AIDS, pelas guerras e pela tirania de seus governantes? Podemos, então, tomar as palavras do conto acima e dizer “que pedaços do pote da verdade ficaram espalhados, e esta, não pode ser vista em sua totalidade... Cada caco é uma parte da verdade, mas não é a verdade toda!”.

Na tentativa de fazer face à empreitada de refletir sobre a resposta mais adequada ao questionamento posto pelo subtítulo deste texto ou mesmo de empreender reflexões que se aproximem dessa tarefa, escolhemos as palavras de Munanga (1990), que diz da dificuldade, tanto dos estudiosos sobre África quanto dos próprios africanos, em responder tal indagação. A abordagem sobre esse continente acaba por emaranhar-se nos clichês e estereótipos estabelecidos e sedimentados desde os mais remotos tempos da colonização. Mas o autor chama a atenção para o essencial que não poderá ser negligenciado quando se trata desse continente:

África é feita de africanos. Pois bem! A África, esse bolo cortado a partir do exterior por poderes cúpidos. é também gente. São povos cortados por fronteiras arbitrárias de acordo com os interesses das grandes colônias presentes na conferência de Berlim [...] São sociedades negadas e demolidas por um desenvolvimento de imposto que, diz-se com certa razão, não deu certo. São pastores e guerreiros nômades a que a colonização tentou impor a prática da agricultura; são milhões de agricultores que vivem do solo e cuja maior preocupação é a sobrevivência, a busca de água e de lenha para cozinhar. São também jovens desenraizados por uma educação à ocidental, e que tentam fugir das trivialidades do cotidiano tradicional. São finalmente as elites de quem se fala tão mal, desorientadas pelos sonhos nascidos na Europa e que querem desesperadamente retomar o lugar do antigo colonizador para

esquecer os séculos de humilhação e recuperar sua identidade (MUNANGA, 1993, p. 102).

Ao tentar responder aos questionamentos feitos, enfatizamos o imaginário racista e preconceituoso que foi construído pelas potências europeias sobre o continente africano. Quando se deseja construir um novo imaginário sobre a África que tenha como base o real, é necessário se desfazer desse imaginário, mas também da visão idílica e romantizada que ainda perdura em alguns de uma África paradisíaca e sem mazelas, carinhosamente construída pela diáspora em seu processo de vivência de atrocidades e resistências à escravização. Nem África demonizada, nem África idealizada, mas uma África situada na experiência histórica e sociológica que lhe é própria.

Nessa direção, procuraremos, nesta parte do texto, enfatizar alguns aspectos que poderão desvelar essa África que necessita ser conhecer em seus variados prismas.

Começaremos por contextualizar geograficamente as terras africanas, pois, conforme explicita Serrano e Waldman (2007), essa configuração exerce grande influência na historicidade desse continente. Assim, vejamos:

Na África, as obras buriladas pela natureza desempenham profunda influência na história do continente, atuando como fortalezas naturais para certas etnias e como espaço de origem para numerosos Estados tradicionais, influenciando nos deslocamentos de população, na organização econômica e num variado repertório de acontecimentos. Pensar na importância desses fatores para a dinâmica do continente não indicaria, como é imprudentemente afirmado por alguns especialistas, uma “naturalização” da história do continente. [...] Abordar os aspectos naturais suscita, pelo contrário, a historicização do seu meio natural (SERRANO E WALDMAN, 2007, p. 46).

A África é um continente enorme e com uma grande diversidade geográfica. Esse continente maciço, isto é, com uma costa pouco recortada e com contorno nítido, simples e preciso, é o terceiro maior continente da terra, com cerca de 30,2 milhões de quilômetros quadrados. É também o terceiro continente mais populoso do mundo, sendo que 40% da população vivem nas cidades. É o mais tropical de todos os continentes, pois três quartos de sua superfície estão situados entre os trópicos. É cortado em duas metades quase iguais pela linha do Equador, possuindo

territórios tanto no Hemisfério Norte quanto no Sul, além de ser atravessado pelo Meridiano de Greenwich, dispondo de terras tanto no Hemisfério Oriental quanto no Ocidental. Em relação a essas características, vale destacar os questionamentos de Serrano e Waldman (2007) quanto às visões equivocadas construídas sobre a África:

É interessante ressaltar que de um ponto geofísico - e a despeito de ter sido confinada a uma espécie de “periferia inconsistente” do mundo - a África abriga o centro espacial imaginário da terra. Resultante do encontro do Equador com o meridiano de Greenwich, ele ocorre exatamente em pleno Golfo da Guiné, ao lado do litoral ocidental do continente africano. Em síntese, numa perspectiva eminentemente geofísica, não há outro continente mais central do que a África. Isso inspiraria a indagar as razões que induziram uma majestade locacional tão evidente ter sido metamorfoseada em periferia. Mais ainda, em periferia de quem não é geofisicamente central (SERRANO E WALDMAN, 2007, p. 40).

O continente africano apresenta múltiplas paisagens, iniciando aí sua diversidade; revela variados tipos de vegetação - florestas, savanas, estepes e vegetação desértica e mediterrânea - que engrandecem o espetáculo da sua natureza, favorecendo tanto climas amenos e temperados como climas tórridos e até a existência de neves eternas no cume do Monte Kilimanjaro, na Tanzânia.

É o continente de maior número de países do mundo atual. Por causa do tráfico negreiro, houve estagnação no efetivo demográfico do continente e sua população só voltou a crescer a partir do século XX. Hoje é de 800 milhões de habitantes, dos quais 80% habitam a porção do continente ao sul do Saara e o restante está na África do Norte. Os africanos que povoam essa parte do continente têm, majoritariamente, a pele mais clara do que aqueles que habitam a parte sul, reconhecidamente negros. Mas essa não é a única diferença entre esses povos, que apresentam muitos outros aspectos diversos entre si, expressando, assim, a riqueza cultural desse continente

A África possui também espaços linguísticos marcantes; 30,3% das línguas vivas do mundo estão em uso corrente no continente. Existem mais de 2000 línguas, algumas faladas por milhões de pessoas e outras por um número reduzido. Não existe uma relação direta entre a territorialidade e a língua falada; grupos vizinhos podem expressar-se em línguas diferentes, tendo valores e maneiras também

diferenciadas. Esses vários idiomas estão filiados a famílias linguísticas como a afro-asiática, malaio-polinésia, nilo-saariana, níger-congo e khoisan. Vale afirmar que essa diversidade linguística nunca foi empecilho para a comunicação entre os diferentes povos do continente.

Os povos africanos também se diferenciam quanto às religiosas. Existem centenas de religiões tradicionais, entre as quais o Cristianismo impera e o Islamismo figura como a segunda em número de adeptos. Deve-se realçar o significativo sincretismo que se pode encontrar entre elas.

Portanto, o que se pode afirmar - e isso tem sido feito por diversos estudiosos e pensadores da África - é que esse continente congrega povos e culturas que se diferenciam entre si. Nessa diversidade, partilham e divergem, criam proximidades e distâncias, mas também se encontram, pois as linhas gerais de pensamento lhes fornecem uma unidade cultural que faz pulsar uma alma africana em cada um desses povos.

4.1.1 A África não tem história ou a História começa na África?

Atualmente, instala-se a proposta de reabilitar a imagem da África, com ampliação dos incipientes conhecimentos sobre sua historiografia. Pouco se sabe sobre esse continente, raiz do mundo, e, muitas vezes, o que se sabe está impregnado de ideologias racistas. As representações da África como um continente sem história, no qual os homens vivem na barbárie e em estado de selvageria, sendo incapazes de construir cultura e história, são imagens e informações equivocadas ainda presentes no imaginário coletivo e constantemente alimentadas pela mídia e pelos livros didáticos. Tais veículos ainda apresentam a África apenas como um lugar marcado por misérias, conflitos étnicos, instabilidade política e econômica, AIDS e fome, como se essas fossem prerrogativas somente do continente Africano.

A partir dos anos 1960, estudiosos de variadas áreas vêm, num crescendo, empreendido esforços no sentido de fazer um registro objetivo da História Africana. Assim, com pesquisas científicas, onde a metodologia utilizada tem como referencial a interdisciplinaridade, buscam ultrapassar os estereótipos e preconceitos

secularmente enraizados. As várias fontes de pesquisa, como os documentos escritos, a arqueologia, a paleontologia, a biologia, a genética, a linguística, a tradição oral, a etnologia e a antropologia, utilizadas ao mesmo tempo e em suas especificidades, contribuem para o entendimento da totalidade dessa história. Todas e cada uma dessas abordagens têm o que dizer nesse diálogo de construção ou, melhor dizendo, de reconstrução da História Africana, para que sejam afastados os mitos, estereótipos e preconceitos secularmente edificadas. As crenças infundadas precisam ser substituídas por conhecimentos sobre o continente e suas gentes. Assim, procura-se o caminho de outra África a descobrir.

O estudo da História Africana se reveste do mais alto grau de complexidade, não só por suas variadas singularidades nos diferentes campos como também pela existência e persistência de mitos “científicos”, legitimados academicamente e com efeitos desastrosos, dos quais os historiadores de hoje ainda não conseguiram escapar. Sobre essa questão, afirma M'Bokolo (2009):

O trabalho dos homens de ciência produziu também de maneira mais insidiosa, ao lado das reconstruções históricas mais refletidas e mais duradouras, estereótipos tanto mais persistentes, pois apareciam aparelhados com todos os emblemas das legitimidades “científica” ou acadêmica, ao mesmo tempo em que confortavam as falsas evidências do senso comum. Será um dia necessário, no próprio interesse do desenvolvimento do trabalho histórico na África mais do que buscar polêmica, empenhar-se em dilucidar a arqueologia mais antiga destas teorias e mitos “científicos”, a sua genealogia, a sua filiação até nossos dias (p. 49)

Portanto, de forma objetiva, o adequado entendimento da História da África deverá ser precedido de um movimento de desqualificação de conceitos e preconceitos advindos desses mitos, da falta de informação e/ou de informações equivocadas que serviram, muitas vezes, como estruturas e justificativas para as mais cruéis formas de exploração, de humilhação e de pilhagem desse continente.

Assim, faz sentido atentar para alguns pressupostos fundamentais que poderão colaborar para o desvelamento de aspectos importantes, num repensar dessa historiografia sob nova ótica. Um deles é reconhecer que esse continente foi, efetivamente, alvo de mitos raciológicos por parte de seus sucessivos invasores e colonizadores, adeptos das crenças “científicas” originárias do darwinismo social e

do determinismo racial. Foi o primeiro e único lugar do planeta onde seres humanos foram submetidos a experiências sistemáticas de escravidão racial e de tráfico humano em grande escala. Sobre a escrita da História Africana, diz M'Bokolo:

O fato de que os primeiros que escreveram a história da África tenham sido estrangeiros - árabes e europeus - não deixa de ter consequências sobre as orientações ulteriores da Historiografia africana e sobre a excepcional vitalidade de algumas lendas, mais negras do que douradas [...]. O contexto particular que presidiu à formação destas historiografias estrangeiras foi sempre, além disso, caracterizado por ações desigualitárias entre os africanos e aqueles que produziram esta história, comerciantes ou missionários, negreiros ou colonizadores. O maravilhoso, componente quase obrigatório de qualquer encontro com o outro, sempre se misturou, no contexto africano, com o nada mais absoluto, quer se trate das trevas do paganismo, que seria necessário dissipar de qualquer maneira, ou de homens cuja humanidade, custasse o que custasse, deveria ser negada, para os transformar em mercadorias (M'BOKOLO, 2009, p. 49).

Assim, o continente Africano ficou à mercê da hegemonia ideológica que levou ao estabelecimento de comparações hierarquizadoras com as outras culturas mundiais. Essas visões deram forma ao pensamento de várias gerações de administradores e pesquisadores e só serão refutadas por meio da ampla e massiva socialização das mais recentes pesquisas e descobertas científicas das várias áreas do conhecimento humano.

Portanto, reatualizar os conhecimentos sobre o continente africano significa, entre outras questões fundamentais, ficar atento à terminologia raciológica e depreciativa comumente utilizada para designar os povos negros que ainda fazem parte do senso comum. Cuidar para não cair na armadilha ideológica de descrições comparativas racializadas: “egípcios e negros” ou “núbios e negros” (como se os egípcios e núbios da antiguidade não tivessem sido negros). Atentar quanto ao uso do termo “primitivo”, utilizado pela lógica materialista e hegemônica ocidental como sinônimo de “atrasado”, “sem história”, “sem escrita”. África ágrafa, sem história, sem organização política, existência de duas Áfricas (branca e negra) e tribalismo como única forma de organização política e social não poderão mais ser, como foram até bem pouco tempo, referenciais para se pensar a África.

Também faz parte do grupo de pressupostos para a construção de novos conceitos sobre a África a desqualificação do estereótipo de que esse continente é apenas um espaço periférico da humanidade, desprovido de civilização. Em contraponto a essas imagens construídas historicamente e que deformam a realidade, afirma-se e identifica-se a historicidade africana. Os mais recentes estudos científicos reconhecem esse continente como a legítima raiz e matriz da cultura humana universal, como berço da humanidade e das primeiras civilizações, como berço das primeiras grandes criações sociais, culturais e de tecnologias de impacto no meio natural, com a utilização da pedra, do fogo e do arco e flecha.

Esses estudos e as mais variadas evidências científicas comprovam que, indiscutivelmente, o processo de ocupação gradativa do planeta terra teve seu início na África. Assim ensinam Serrano e Waldman (2007):

Reconhecidamente, representantes do gênero Homo, a saber, o Homo habilis e o Homo erectus, ambos anteriores ao Homo sapiens, encontraram na paisagem africana o seu espaço de vida. Mais adiante, a primeira forma de Homo sapiens, o Homo sapiens neanderthalensis, e a segunda, o Homo sapiens sapiens - qual seja, o homem atual - também marcaram presença no continente africano. Foi nesse cálido e agradável espaço de proporções continentais que surgiu o ser humano [...] Sucessivas escavações arqueológicas comprovam: a África foi o berço da humanidade. Fósseis de australopitecos, ancestrais mais remotos dos humanos, foram descobertos em inúmeros pontos do continente (SERRANO E WALDMAN, 2007, p. 82).

Nessa perspectiva, os processos de hominização e sapienização marcam definitivamente o início da História Africana: a África tem história e a História da Humanidade começa na África, sendo esse um dos mais importantes papéis desempenhados pelo continente africano na construção da história da Humanidade. Os povos africanos interferiram e influenciaram - assim como sofreram interferências e influências - na historicidade de diversas sociedades mundiais. Os povos africanos estabeleceram constantes e continuadas ligações não só entre si, mas também com o resto do mundo. Tais fatos desqualificam a falácia do isolamento desse continente em relação aos outros, o que é confirmado por Serrano e Waldman (2007):

Não haveria como sustentar a tese de um “continente solitário”, carecendo ou repudiando contatos com o resto do mundo. Pelo

contrário, mãe da espécie e da civilização humana, a África ofereceu todas as facilidades para que florescesse no seu bojo uma pujante diversidade. Nesse sentido, seria difícil imaginar que o continente explicitasse algo menos do que um diferenciado mosaico histórico, social e cultural ao longo de sua história. No entanto, recordemos que a percepção européia do continente, elaborada na esteira do processo de expansão marítima e comercial, excluiu tal constatação. (SERRANO E WALDMAN, 2007, p.92)

Portanto, à ideia de isolamento do continente africano e sua falta de integração aos espaços econômicos mundiais, indicando, de forma restritiva e preconceituosa, um continente atrasado, primitivo, exótico e geograficamente impenetrável, podem ser contrapostos os conhecimentos que o apresentam em constante comunicação com outros espaços econômicos mundiais. Como exemplo, temos as rotas comerciais das caravanas que cruzavam todo o continente e se estendiam pela Europa e Ásia, chegando à Índia e China e também a história da expansão da tecnologia do ferro no continente africano, numa demonstração inequívoca da existência de uma intensa integração econômica e cultural entre esses povos (CUNHA JÚNIOR, 1996).

A presença de grupos humanos ancestrais por longos períodos de tempo nesse continente transformaram-no em palco de surgimento das mais variadas elaborações humanas, desde aquelas relacionadas às relações sociais, políticas, religiosas e de beleza corporal até o surgimento das primeiras tecnologias.

Esse processo de ocupação humana propiciou, dentro de suas complexidades, o surgimento de importantes espaços civilizatórios, com o desenvolvimento de proeminentes civilizações como a egípcia, às margens do Rio Nilo. A África, mais do que tudo, constituiu um continente aberto, propício para a vida humana, com precondições para uma pujante diversidade étnica e cultural (SERRANO E WALDMAN, 2007, p. 84).

Essas afirmativas, reiteradas, confirmadas e respaldadas cientificamente, colocam em cheque as idealizações e reduções imputadas a esse continente pelas potências europeias, quais sejam: a impossibilidade dos africanos construírem civilização e que a civilização foi trazida de fora por outros povos. Nessa visão, os feitos históricos, culturais e políticos africanos seriam atribuídos aos “não negros” ou aos miscigenados, com negação da autonomia e do protagonismo dos povos

africanos como construtores de História. Essas são ideias impostas ideologicamente, amparadas pelos processos de dominação racista.

Pelas questões delineadas até o momento em relação à historiografia africana, pode-se inferir as dificuldades encontradas para se construir ou, melhor dizendo, reconstruir uma percepção da realidade africana que não esteja vinculada ao leque de injunções desqualificantes impostas a ela.

É consenso entre historiadores e pesquisadores que, em função do acoplamento dessas injunções ao conjunto de singularidades e especificidades relativas à topografia, extensão territorial, diversidade populacional e complexidade dos fluxos e refluxos migratórios populacionais de longa duração, a abordagem histórica do continente africano se reveste da mais alta complexidade e se diferencia da história de outros continentes.

A compreensão das singularidades e especificidades desse continente será mais acertada quanto mais se aproximar do reconhecimento do continente a partir do seu interior, de suas próprias especificidades, mas distanciando-se de visões idílicas e romantizadas da realidade africana. Somente pensando a singularidade da África é que se pode construir uma interpretação da sua realidade que atenda à sua especificidade e se contraponha às que grassam junto ao chamado “senso comum” (SERRANO E WALDMAN, 2007. p. 116).

Conhecer a África a partir de seu interior também significa reconhecer a diversidade de organizações políticas e sociais existentes antes da invasão europeia e como era a dinâmica dos estados, impérios e reinos que se ergueram nesse continente, cada um com suas entidades políticas, compostas, geralmente, de uma família real ou de mais famílias que se revezavam no poder ou o disputavam (SILVA, 2008, p. 18). Existiam Estados que também não possuíam nem reis e nem chefes permanentes; a unidade social era o agrupamento de aldeias governadas por um conselho dos chefes das famílias moradoras do lugar. Pode-se afirmar que a hierarquia fazia parte da organização da maioria das sociedades africanas.

Quanto a essas organizações, Silva (2008) nos aponta:

Em algumas sociedades, os ferreiros, os ourives, os escultores, as oleiras e os bardos formavam castas profissionais. Chamamos esses grupos de castas porque seus membros se casavam entre si e eram

desprezados pelas demais pessoas. Eram desprezados mas, ao mesmo tempo, temidos, porque tinham o poder de alterar a natureza. Os ferreiros transformavam o minério em facas, pontas de lança e enxadas. Os escultores cortavam num pedaço de madeira a imagem de um ancestral. As oleiras faziam com o barro potes e gamela. E os bardos, dielis ou griots, que eram músicos, poetas e historiadores, davam uma função nova às palavras quando compunham versos (p. 19).

Torna-se importante afirmar que há mais de cinco mil anos essas organizações já se faziam presentes na África. Surgiram muito cedo e perduraram durante séculos. Ao contrario do preconizado pelos invasores europeus, existe uma História de organização política africana, da qual reinos e impérios como os de Axum, Cuxe, Mali, Benin e outros são protagonistas. Assim, em períodos anteriores à invasão europeia, existiram reinos que, por longo tempo, foram poderosos e longos como também existiram aqueles que tiveram uma curta duração. Entre os impérios mais famosos figuram o de Gana, do Mali e do Muenomutapa, riquíssimos de ouro.

Outro aspecto importante a ser lembrado é o protagonismo do continente africano quanto ao domínio de várias tecnologias, algumas ainda não conhecidas pelos europeus à época. Os povos africanos dominavam técnicas de mineração, agrícolas, metalúrgicas, de manufatura têxtil. A técnica da metalurgia do ferro, por exemplo, já era conhecida desde os anos 600 a.C. Já os tecelões africanos produziam e exportavam para a Europa algodão de ótima qualidade. Além disso, fiavam, teciam, tingiam, estampavam e entremeavam fios de seda europeu aos fios de algodão que teciam, formando elaboradíssimos e multicoloridos desenhos e tramas.

No entanto, o reconhecimento das múltiplas realidades africanas não pode impedir a compreensão de que similaridades podem ser identificadas, como os modos de nascer, pensar, plantar, colher, caçar e comercializar produtos. É possível estabelecer traços comuns entre os africanos que podem constituir uma base para a História africana: a unidade cultural africana na diversidade. Todas essas peculiaridades, descritas de forma sucinta, não apagam os traços que unem esses povos na formação do que chamamos cultura africana. Esses traços distintos,

apesar de diversos, convergem para um ponto que os unem e que tiveram seu nascimento na sociedade tradicional africana, em tempos muito remotos.

Que pontos serão esses? Quais seriam os traços que, mesmo nesse emaranhado de diversidades, particularizam cada um desses povos e, ao mesmo tempo, fazem a tessitura da cultura africana? Que elementos estruturantes das vivências desses povos compõem essa cultura?

4.1.2 A cosmovisão africana

Para tentar responder a essas questões, é necessário apresentar alguns importantes princípios que regem o viver dos povos africanos: os princípios de sua cosmovisão, isto é, princípios que orientam as vivências africanas, seu modo de organização social, seus valores e suas formas de ver e entender o mundo. Essa é uma ótica africana sobre o mundo e suas relações, principalmente no que diz respeito às suas vivências visceralmente comunitárias, nas quais prevalece o consenso e a tradição e a noção da família extensa; o conceito de forças vitais que regem os reinos animal, vegetal e mineral; a força da oralidade como forma de organização do conhecimento, da ancestralidade, tendo a tradição como um elemento dinâmico; a integração (que supõe inclusão) dos vários elementos, que se comunicam e completam - tempo e espaço não são dissociados -; a circularidade, que propõe a horizontalidade nas relações humanas, a ciranda dos saberes e a hierarquia como serviço ao outro.

Mesmo sendo um continente que se caracteriza pela pluralidade e por uma vigorosa heterogeneidade de manifestações culturais, esses princípios regem o viver dos povos africanos, compondo o núcleo mais peculiar da africanidade e assegurando uma visão unificadora do continente (SERRANO E WALDMAN, 2007).

Mas é um equívoco pensar a africanidade como uma dimensão voltada apenas para o passado, desatualizada no tempo e no espaço das lutas e vivências da contemporaneidade. A força da tradição africana mantém-se viva pela capacidade que os povos africanos demonstram, historicamente, de recriar suas experiências ancestrais, atualizando-as permanentemente, mas conservando nelas o que é original. Os valores tradicionais impressos nessas sociedades vivificam-se

no dinamismo das vivências sociais, culturais, históricas e espaciais. Nesse sentido, vejamos o que nos diz Serrano e Waldman (2007):

As referências do mundo da tradição africana continuam atuantes, mesmo sob a capa da modernidade. Ademais, elas interagem junto ao imaginário social com uma força diretamente proporcional às dificuldades do mundo moderno em concretizar as suas promessas econômicas e sociais. Nesse sentido, seria temerário imaginar que as representações do mundo tradicional possam ser abolidas sem deixar rastro e, por extensão, que o predomínio do universo de referências da modernidade seja incontestável (p. 128).

Torna-se significativo para as reflexões que serão desenvolvidas neste texto, esclarecer os tipos de abordagens adotadas em relação às sociedades negro-africanas, que levam em consideração a cosmovisão que as referencia.

Utilizando os termos de Leite (2008), atentaremos, nessas abordagens, para nos distanciarmos da visão de uma “África-Objeto”, vista perifericamente, ou seja, de fora para dentro, o que caracteriza a equivocada visão ocidental sobre o continente.

Em função desses equívocos sobre a cosmovisão africana e seus referenciais que ainda persistem sociedades ocidentais, vale explicitar que quando nos ocupamos em apresentar os princípios e os valores dessas sociedades (que, necessariamente, nos remetem à tradição e as práticas ancestrais), não estamos nos reportando somente a aspectos das religiões africanas, mas a valores civilizatórios internalizados no universo histórico dessas sociedades, dentre os quais estão também aqueles relativos às vivências da religiosidade e dos cultos ancestrais. Dessa forma, contrariando a visão periférica citada, desejamos, a partir de uma visão interna, de dentro para fora, revelar uma “África-Sujeito”, qual seja: a África de identidade originária, ancestral, mal conhecida, que oferece interpretações outras do mundo, surpreendente e distante das banalidades (LEITE, 2008, p. XVIII). Reafirma-se também que essas abordagens não estarão pautadas em uma visão romanceada e idílica de um paraíso terrestre ou de um continente “sem males”.

A trajetória histórica de um povo se constrói para além de guerras, domínios, escravidão, línguas, escrita, tecnologia, contatos e arte. É feita principalmente das vivências de suas gentes na construção do seu ser pessoal e da sua comunidade e do forjamento da identidade e da dignidade desse povo.

Assim, tentaremos desvelar aspectos do continente africano apresentados por Munanga em citação anterior: “África é feita de africanos [...]. A África, esse bolo cortado a partir do exterior por poderes cúpidos, é também gente”. Então, é preciso conhecer os homens e as sociedades imersos nessa realidade.

4.1.3 Valores culturais de sociabilidade africana

[...] a ancestralidade, por sua vez, não é a afirmação do 'eu', egóico, narcisista; na ancestralidade o que conta é a história de um povo, o arsenal simbólico adquirido por este durante os percursos do tempo. Quem conta a história do eu é sua tradição” (OLIVEIRA, 2003, p. 118).

A compreensão da “África-Sujeito” não se separa do entendimento do dinamismo tradicional e dos princípios que impregnam e regem a sociedade tradicional africana desde os mais remotos tempos. Tais princípios influenciam as vivências sociais, culturais, históricas e espaciais desse povo.

Cumprir dizer também que as inferências advindas do relacionamento com o mundo moderno e suas estruturas vêm alterando de alguma forma o modo tradicional de vida no continente, mas não têm encontrado um campo de penetração fácil. Nas sociedades africanas deste século observa-se um diálogo entre o tradicional e o movimento da modernidade, que suscita adaptações com base na realidade africana (SERRANO E WALDMAN, 2007, p.128).

A tradição se impõe e sustenta as principais referências culturais, alimentando fortemente o imaginário social; exemplo disso é a importância dada no continente à instituição família, considerada o cerne da vida social.

A estrutura social africana tem como base os sistemas de parentesco, que se estendem horizontalmente em vários rizomas que contêm membros de todo o clã. Dessa forma, cada indivíduo se liga à comunidade, exercendo variados papéis de parentesco ao mesmo tempo, o que configura uma intrincada relação de parentesco: todo mundo é aparentado com todo mundo e todo o clã constitui uma verdadeira família de solidariedade, da qual todos se sentem membros ativos e responsáveis, como também protegidos.

As sociedades tradicionais, aquelas que procuram preservar princípios e valores filosóficos herdados de sociedades africanas pré-coloniais, tomam a família

extensa como o verdadeiro núcleo da vida social, engendrando aí tanto um forte vínculo de solidariedade como o fortalecimento de identidade individual e de grupo. A família é, assim, um conjunto de pessoas unidas por laços de parentesco - pelo sangue ou por aliança - e que, em geral, vive na mesma casa. O termo família refere-se, particularmente, ao pai, à mãe e aos filhos, mas pode se estender para os parentes próximos, como primos, tios, avós e outros.

O sujeito africano é importante porque é parte de um todo, de uma rede de relações sociais. Mas sua singularidade é construída no coletivo. o que nos remete a dois importantes princípios da cosmovisão africana: o princípio da *integração* e o princípio da *circularidade*.

O primeiro diz respeito ao código de conduta africano que vê o homem integrado ao universo, onde todos fazem parte de um todo; todos os elementos do universo estão interligados numa interação dinâmica. A interdependência e a inter-relação entre tudo e todos são desejadas, pois a harmonia do todo depende da harmonia das partes.

A integração possibilita a harmonia social, pois ninguém existe isoladamente. Os comportamentos individuais contribuem para reforçar e promover uma vida harmônica para todos; o bem-estar coletivo só é alcançado pela integração de todos como participantes ativos da coletividade.

Portanto, nas sociedades africanas, integrar é tornar inteiro, fazer parte do todo, incorporar sem perder peculiaridades, completando o todo. Nesse sentido, *integração* supõe inclusão, é estar interligado completando o todo, tornando-se inteiro. Na cosmovisão africana, o indivíduo é singular, mas sua singularidade é construída dentro do comunitarismo, no âmbito do coletivo, socialmente. Segundo Oliveira (2003),

a formação da pessoa africana, então é um processo coletivo de responsabilidade social. Os ritos iniciáticos irmanam todos os membros de uma comunidade. A preparação da pessoa para viver no meio social é uma tarefa assumida coletivamente, obedecendo às normas dos ancestrais (p. 54).

Essa é uma das visões que estrutura o pensamento africano, reforçando seu caráter eminentemente ligado ao que é coletivo, comunitário.

O outro princípio, o da circularidade, está intimamente relacionado a essa visão comunitária de vida. O comunitarismo e a circularidade aí se complementam, pois o primeiro leva em conta a singularidade individual no/para o processo de construção coletiva, onde tudo é vivenciado coletivamente de forma a visar ao bem-estar de todos e de cada um.

Esse princípio propõe a horizontalidade nas relações humanas, a ciranda dos saberes. O comunitarismo torna equânime todos os participantes do processo sem perder de vista a singularidade de cada um, supõe partilha de saberes, socialização do que se possui, sem hierarquização das contribuições, sendo representado pela figura do círculo, pois o “círculo é ciranda de criação” (OLIVEIRA, 2004, p. 38). Privilegia a perspectiva relacional e não elimina a hierarquia, que, na cosmovisão africana, existe fundamentalmente para a condição de estar a serviço do outro. A circularidade, portanto, propõe uma relação de alteridade diferente. Mais uma vez, dentro da visão de mundo africana, o comunitarismo e as relações de interdependência se colocam como estância maior do bem-estar social.

A integração e a circularidade são, portanto, valores permanentes para as sociedades tradicionais e configuram a personalidade do sujeito africano. Pode-se dizer, então, que os povos africanos tradicionais sustentam uma filosofia fundada na integração do indivíduo com o universo, nas relações comunitárias e na importância da pessoa centrada no grupo; a identidade individual está vinculada à história dos ancestrais.

A ancestralidade é um elemento fundamental na cosmovisão africana, ao qual todos os outros estão interligados. A vida firma-se na tradição e no respeito por tudo o que foi transmitido pelos antepassados. O culto aos ancestrais é um elemento constante na cultura africana e funda-se no respeito às experiências dos mais velhos, na comunicação que pode existir entre o mundo dos vivos e o mundo dos mortos, espíritos e entidades sobrenaturais. Os ancestrais fazem a ligação entre o mundo visível e o invisível, colaborando com a comunidade, orientando suas ações.

A ancestralidade e o respeito a ela é base da organização social e de integração do ser humano coletivo com os demais seres da natureza. Nas sociedades africanas, dentro de cada família extensa, um ancestral torna-se presente na memória da comunidade e é cultuado respeitosamente, interagindo e

protegendo os familiares ainda vivos. Esse ancestral pode ser um bisavô ou tetravô que, tendo seus feitos transmitidos oralmente pela comunidade, torna-se presença significativa na vida cotidiana da comunidade por meio de ritos e mitos.

No âmbito da ancestralidade, a tradição é dinâmica, pois a preservação da memória dos antepassados não leva somente a olhar o passado, mas também a estabelecer diálogos com ele, absorvendo a sabedoria dos ancestrais, que abrirão caminhos para novos tempos (ROCHA, 2009, p. 42).

O povo africano é um povo essencialmente oral. A *oralidade* é a fonte de transmissão dos conhecimentos, pois a palavra é um elemento de criação, é sagrada, cultuada, preferida e respeitada por todas as sociedades africanas.

A palavra é importante por ser um elemento que pertence ao preexistente, devendo ser utilizada cuidadosamente, pois seu uso indevido interfere nas relações do ser humano com a natureza. Ela é elemento produtor da história e está ligada diretamente ao conhecimento e à sua transmissão nas comunidades. A palavra torna-se, nas sociedades tradicionais, um elemento importante da prática política, pois é por intermédio dela que são decididos os impasses e tomadas as decisões nas discussões, que acontecem em lugar sagrado. Cunha Junior (2008) nos esclarece sobre a oralidade centrada na palavra das sociedades tradicionais africanas:

A palavra tem origem divina e se encontra relacionada com todas as atividades humanas. A palavra tem diversas qualidades de importância nas comunidades africanas. A palavra dos anciões tem qualidade da importância da experiência. A dos sábios e historiadores tem qualidade de conhecimento. A palavra tem como principal característica ser instrumento do saber. Saber fica implícito o seu poder de criação (CUNHA JUNIOR, 2008, p. 93).

A força vital, outro elemento da cosmovisão africana, é uma força interna, um princípio de vitalidade que anima tudo que existe.

Todos os seres animados e inanimados possuem essa força, que precisa ser preservada, respeitada e renovada. É a força do existir e do criar; é ela que organiza o universo. Está presente, em quantidades diferenciadas, no reino animal, vegetal e animal e pode ser ampliada ou diminuída de acordo com o uso que se faz dela. Torna-se, portanto, elemento de importância ímpar, pois o intercâmbio privilegiado

entre o ser humano e a natureza permite a elaboração e reelaboração contínua do mundo. Os seres humanos, nas relações entre si e com a natureza, têm a competência de lidar com a organização da sociedade (CUNHA JUNIOR, 2008).

Cada ser criado possui força vital e deve preservá-la e mantê-la durante sua vida, fortalecendo os elos com seu grupo, com a sociedade e com o cosmo, contribuindo para o bem-estar do grupo e fortalecendo a vida e a harmonia vital.

Os valores culturais das sociedades tradicionais africanas comentados acima são elementos de reforço à identidade individual e coletiva desses povos, encerrando especificidades que os singularizam e os demarcam no universo civilizatório. São, portanto marcas definidoras dos povos africanos e que, de forma incisiva, demarcam também a diáspora negra.

Tais valores têm sido estudados no decorrer de vários anos e sobre eles encontram-se postulações que são fruto de longas e sérias pesquisas nacionais e internacionais, realizadas e respaldadas por intelectuais preocupados em desvelar esse universo ainda pouco conhecido por grande número de pessoas, inclusive pela academia brasileira que, ainda atrelada a posturas eurocêntricas, não insere esses estudos nos currículos dos cursos de graduação. Muitas vezes os trabalhos desses intelectuais são negados com a justificativa de que esses autores estão fora dos cânones acadêmicos. Dessa forma, eles são desconsiderados juntamente com todos os pesquisadores que levam em conta seus estudos inovadores.

Na literatura nacional muitos são os precursores nesses estudos. Cito, em especial, os que são utilizados como referência teórica desse texto: Serrano (2007), Leite (2008), Oliveira (2004), Cunha Júnior (2008). Portanto, o pensamento filosófico africano tem ocupado as páginas da literatura nacional e internacional. Só falta a academia brasileira reconhecer a importância desses estudos, não só para o entendimento e reconhecimento da existência de outras matrizes de conhecimento e experiências históricas de outros povos que influenciaram a história da humanidade, mas também e, especialmente, por abrirem perspectivas para uma compreensão mais acertada sobre o Brasil.

A academia brasileira precisa encontrar o caminho para assumir, com eficiência, o papel que lhe cabe no contexto atual de um Brasil que se afirma cada

vez mais multirracial, com preponderância demográfica do segmento populacional negro, demonstrada estatisticamente.

Esta universidade pode colocar-se à frente na empreitada de preparar quadros que possam atentar para essa realidade concreta, abrindo-se à polifonia presente na nação brasileira. A transição de uma visão equivocada de país branco/europeu para a realidade de uma nação efetivamente multirracial e multiétnica passa, necessariamente, pelo entendimento e interpretação objetiva da nossa realidade social. E isso quer dizer, também, identificar, compreender e respeitar a história, a cultura, os valores e os princípios desses grupos sociais. Segundo Moore (2008),

na atualidade, as universidades ensinam principalmente a administrar e a realizar pesquisas científicas e sociais, mas sem realmente adentrar as realidades compósitas do corpo social; não ensinam realmente a governar, pois essa função requer ferramentas precisas para a interpretação e compreensão da realidade social tal qual ela é. Há poucos acadêmicos e intelectuais nas nossas universidades que tenham cultivado a capacidade de fazer uma leitura verídica das realidades sociais concretas e compreendê-las sem mitificá-las. As nossas universidades produzem incessantemente uma multidão de indivíduos com títulos, mas que são como turistas nos países em que vivem, cujas realidades concretas desconhecem ou negam (p.143).

Fazer-se surda em relação às diversas vozes ocultadas no processo de construção da nação brasileira, assumindo a crença de poder manter-se neutra ao que esse ocultamento produz, não poderá ser mais a estratégia adotada por esta instituição. Nesse sentido, a assunção de uma nova postura se reveste da mais alta importância, visto que

o papel da Universidade - especialmente se inserida num contexto ex-colonial - é forjar pensadores (intelectuais, artistas ou técnicos) plenamente capacitados para ler a realidade social de maneira coerente, interpretar a realidade social do passado e escutar o futuro para planejar o melhor ambiente social possível (MOORE, 2008, p. 145)

A leitura coerente da realidade social brasileira se fará quando se exercitar a competência de entender que o seu tecido cultural deriva-se do entrecruzamento de

diversas culturas e que a presença da cultura africana na vida social é concreta e pode ser observada nas mais variadas formas. Uma imensa gama de elementos culturais, princípios e valores (alguns deles já explicitados neste texto) foram trazidos em sua essência para o Brasil pelos ancestrais africanos escravizados, tornando-se parte da percepção de mundo e das práticas cotidianas. Esses elementos, princípios e valores deverão ser objeto de identificação, reconhecimento e valorização no planejamento do melhor ambiente social possível para o Brasil, com vista à construção de uma nova sociedade, alicerçada no respeito ao outro.

Portanto, identificar e reconhecer as ligações entre Brasil e África, erigidas no processo de construção da nossa nacionalidade, no qual princípios e valores tradicionais foram trazidos para o Brasil (e para a Diáspora) pelos ancestrais africanos escravizados e aqui foram reconstruídos, principalmente nas comunidades das periferias, nos morros e favelas, é uma urgência com conotações políticas, sociais, econômicas e humanitárias. O reconhecimento das especificidades que dão forma à nação brasileira torna-se essencial ao propósito de construção de uma sociedade baseada no diálogo e no respeito às diferenças, na democracia e na promoção do bem comum.

Especificamente para esta pesquisa, essa identificação torna-se essencial para se alcançar os objetivos propostos, pois a construção do ensinar e do aprender, em qualquer instância, reflete em larga escala as visões de mundo engendradas na cultura. E, como veremos a seguir, a cultura afro-brasileira pode ser construída tendo como base os elementos, princípios e valores africanos comentados anteriormente.

4.2 Brasilidades e Africanidades

A brasilidade, em muito, é tributária da africanidade. As africanidades redesenham e redefinem a identidade nacional [...]. Ainda que o discurso acadêmico e político tenham excluído durante séculos a experiência africana no Brasil, sua influência não deixou de exercer papel fundamental na construção desse país (OLIVEIRA, 2003, p.19).

Nesta parte do texto, refletiremos sobre essas africanidades que, de certo modo, africanizaram o Brasil, pois aqui foram reterritorializadas, reinterpretadas, recriadas e revitalizadas, cotidianamente, no modo de ser e viver, especialmente de brasileiros negros e brancos de baixa renda.

Portanto, as questões colocadas serão as seguintes: de que forma esses elementos e valores, trazidos para o Brasil pelos negros escravizados, sofreram, aqui, um processo de ressemantização? De que forma esses elementos estruturantes de matriz africana foram incorporados e se fazem presentes nas comunidades tradicionais? Que comunidades tradicionais são essas?

Assim, apresentamos, de forma panorâmica, algumas postulações que facilitarão o entendimento do processo de ressemantização das diversas experiências das africanidades configuradas de norte a sul e de leste a oeste do Brasil.

Para focalizarmos os valores civilizatórios africanos representados pela reunião articulada de proposições éticas, relacionais e existenciais que povoam o solo brasileiro, seria de proveito identificar também algumas outras contribuições em dimensões diversas que possuem estreitas relações com elas.

Durante séculos, milhões e milhões de homens e mulheres foram despatriados, alimentando a mais perversa tragédia da história da humanidade: o tráfico negreiro. Arrancados da África Subsaariana, foram deportados para a Ásia, a Europa e as Américas. A rota desse tráfico, denominada “rota transatlântica”, foi a responsável por trazer os africanos para o Brasil, entre os séculos XVI e XIX. Para cá vieram povos da África Ocidental, Central e Austral.

Da África Ocidental, a chamada Costa dos Escravos, a zona do Sudão Ocidental (islamizada, negros Malês) e a área dos povos de língua banto são as três áreas geográfico-culturais que se destacam quanto às contribuições africanas presentificadas em solo brasileiro. Os bantos e os sudaneses, cada um a seu modo, contribuíram para a construção do patrimônio histórico, sociopolítico, cultural e religioso brasileiro.

Exemplificando, os bantos, com um modelo importado da área geográfico-cultural Congo-Angola, organizaram os quilombos brasileiros (cópias do quilombo afro-banto) para se oporem à estrutura escravocrata, com a implantação uma

estrutura política na qual se juntaram todos os oprimidos (MUNANGA, 2009, p. 93). Os quilombos brasileiros se tornaram a primeira forma de resistência política organizada contra o poder colonial.

Os bantos, além de influírem na fonética, no uso de expressões idiomáticas e na fonologia de algumas palavras, também deixaram como herança uma forte contribuição à língua portuguesa do Brasil, enriquecendo seu vocabulário (MUNANGA, 2009).

Os povos da área Ocidental legaram ao Brasil uma rica contribuição no campo das religiosidades. Uma delas é o candomblé¹³, organizado segundo o modelo cultural jêje-nagô¹⁴ e que se tornou uma manifestação religiosa de matriz africana professada em todo território nacional.

Além dessa manifestação, Munanga nos chama a atenção para a existência de confrarias religiosas que existiram no Brasil colonial para os escravizados africanos, que tinham suas especificidades e grupos determinados. Assim, explicita:

[...] a Venerável Ordem Terceira do Rosário de Nossa Senhora das Portas do Carmo foi integrada, sobretudo por bantos; “Senhor Bom Jesus das necessidades e Redenção dos Homens pretos”, por Haussas; e a confraria de nossa Senhora da Boa Morte, por Nagô-iorubá. Essas diferenciações apareciam aos olhos de todos nas procissões, onde as “cores” não se confundiam (MUNANGA, 2009, p. 94).

Observando elementos banto-católicos na vivência religiosa dos brasileiros, podemos identificar valores que são cultivados pelas comunidades de Congado. Elas aproximam, em suas manifestações, elementos das heranças africanas, de origem banto, com aspectos sagrados do catolicismo e, em algumas regiões, também são agregados elementos das culturas indígenas.

As contribuições das culturas africanas na formação da vida social brasileira também podem ser notadas de maneira concreta nos nossos hábitos alimentares, tanto no gosto por determinados ingredientes e alimentos como na forma de prepará-los. Na construção da cozinha brasileira, por intermédio da combinação de sabores apreciados pelos diferentes grupos sociais constitutivos deste país, revela-

¹³ Tradição religiosa de culto aos orixás jêje-nago.

¹⁴ Termo utilizado para designar a mistura da tradição cultural Jeje (fon, ewe, mina, fanti, ashanti) e a Nagô/Yorubá.

se, de alguma maneira, a troca de saberes entre eles. Além disso, tanto o modo de utilizar o espaço da cozinha como o momento de preparo e de alimentação propriamente dito se transformam em tempo especial de socialização e comunitarismo e são comuns nas sociedades africanas e, hoje, são hábitos corriqueiros nos quatro cantos do Brasil.

As marcas deixadas por bantos e sudaneses no domínio da cultura material brasileira também são observadas concretamente nas manifestações musicais e seus instrumentos como o berimbau e, especialmente, os tambores; na dança e suas variedades como o jongo, o batuque, a dança do coco de Zambé, maculelê, maracatu, bumba meu boi, capoeira e, com destaque, o samba. Na escultura, os bantos deixaram suas marcas nas figas de madeira e nos objetos de ferro.

Quanto ao trabalho, introduziram a bateia como instrumento de mineração e, na construção, deixaram os mocambos, casas de pau a pique ainda atuais no nordeste brasileiro e nas regiões mais empobrecidas do país como o Vale do Jequitinhonha, no Estado de Minas Gerais.

Hoje, essas manifestações - algumas surgidas como elementos de resistência à opressão da escravidão e outras como forma de interagir com a realidade que se apresentava, tendo como referencial as matrizes africanas - fazem parte da realidade cultural brasileira.

A apresentação, ainda que sucinta, das contribuições mais significativas de bantos e sudaneses para a construção do patrimônio histórico, sociopolítico, cultural e religioso brasileiro abre caminhos para o reconhecimento da importância desses povos. Mas, para além de reconhecer essa ou aquela influência e identificar as influências desse ou daquele grupo cultural, torna-se imprescindível compreender como elas constituíram a percepção do mundo e as práticas cotidianas no mosaico étnico-cultural brasileiro. Isso é fundamental para ampliar a compreensão daquilo que somos como indivíduos de uma sociedade pluriétnica e multicultural.

4.2.1 Recriando, reinterpretando e revitalizando a cultura ancestral africana

Nos porões dos navios, além dos músculos iam as ideias,
os sentimentos, tradições, mentalidades, hábitos
alimentares, ritmos, canções, palavras, crenças
religiosas, formas de ver a vida, e o que é mais incrível: o

africano levava tudo isso dentro da sua alma, pois não
 lhes era permitido levar pertences
 (Documentário “O Atlântico Negro”).

Transportados para as Américas no período compreendido entre os séculos XVI e XIX, milhões de africanos, homens e mulheres, chegaram às terras brasileiras trazendo consigo, além de suas almas machucadas pela violência da despatriação e seus corpos maltratados pelas agruras da viagem nos tumbeiros, os elementos culturais que posteriormente, num processo de trocas, transformaram-se em parte integrante da percepção de mundo e das práticas cotidianas da sociedade brasileira.

Sabe-se da concretude da presença negra nas manifestações culturais brasileiras na área esportiva e/ou de entretenimento; nas linguagens falada, escrita e gestual; no vestuário; nas artes; na mentalidade; nas relações pessoais e familiares; na religiosidade; na musicalidade; na filosofia de vida. Mas, mesmo vividas, sentidas, partilhadas e transmitidas - principalmente pelas camadas populares -, não são, pelos motivos explicitados anteriormente sobre a prevalência do racismo, reconhecidas e valorizadas como heranças oriundas da África.

Reafirma-se, portanto, parafraseando Martins (1997), que a cultura brasileira é uma cultura de encruzilhada, isto é, lugar de encontros, confluências, trocas; lugar de interseções.

O termo encruzilhada, utilizado como operador conceitual, ofereceu-nos a possibilidade de interpretação do trânsito sistêmico e epistêmico que emergem dos processos inter e transculturais, nos quais se configuram e dialogam, nem sempre amistosamente, registros, concepções e sistemas simbólicos diferenciados e diversos (MARTINS, 1997, p. 28).

Assim, reiteramos que é nesse contexto de encruzilhada que vai se construindo a historicidade da presença da cultura negra, seus princípios e valores em terras brasileiras. É fato que essa historicidade construiu-se (e ainda se constrói) em meio a relações marcadas pela negociação e pelo conflito, com a construção de formas diferenciadas de resistências às situações de opressão que forjaram novas organizações.

Com o processo de escravização e migração forçada para as Américas, os africanos viram rompidos seus laços sociais anteriores e foram induzidos a esquecer

suas ligações afetivas com o continente de origem. Essa situação faz lembrar o ato simbólico a que todo escravizado era obrigado a se submeter ao ser embarcado no Porto do Benin para as Américas: dar sete voltas em torno do velho baobá era ritual obrigatório para que se pudesse assumir a sua condição de escravizado. Como bem explica Domingos, o objetivo era justamente o desligamento desses laços sociais:

Um condicionamento que se fazia necessário, já que lembranças ou vestígios deveriam ser apagados, pois poderiam alimentar laços de ligação do homem a terra, e a ordem era aliená-lo de sua gente e ambiente pátrio. Essa limpeza mental de símbolos que eventualmente pudesse gerar no indivíduo o desejo de retomar história, cultura ou identidade, era a marca da escravidão. Mercadoria não tem passado (DOMINGOS, 2006, s.p. Mimeo).

Nas relações de troca com seus senhores e com outros escravos (muitas vezes de etnias e locais diferentes dos seus), os recém-chegados à terra foram criando redes de relacionamento que pudessem facilitar tanto sua inserção no mundo para o qual haviam sido trazidos quanto sua resistência às situações de opressão do regime escravocrata.

Nesse sentido, de posse dos conhecimentos trazidos da sua terra natal, de seu grupo de origem e de sua tradição, procuravam vencer o desafio de rearticular novos vínculos relacionais. Tornava-se imperativo para sua identidade e sobrevivência social a criação desses novos laços de parentesco, muitas vezes simbólicos. Essas foram alternativas encontradas para rearranjar e reinventar relacionamentos que pudessem resgatar, em sua maneira de ser e fazer, os elementos fundamentais da cosmovisão que faziam parte de suas vivências africanas. A construção de laços de solidariedade e comunitarismo os remetiam às organizações do seu continente de origem, resgatando as tradições.

Relembrando suas tradições ancestrais, à luz das novas experiências resultantes da opressão a que eram submetidos, os negros africanos, mesmo marginalizados, não ficaram de braços cruzados enquanto a sociedade lhes negava um lugar ao sol. Eles constituíram comunidades negras, associações de ajuda mútua, irmandades, coletividades negras.

O compadrio, as comunidades de lazer (grupos de capoeira e rodas de samba), as associações de trabalho, as instituições culturais e as várias formas

comunitárias de agrupamentos foram utilizadas pelas comunidades negras para se estruturarem coletivamente. Nelas eles podiam reafirmar suas identidades, fazendo permanecer, simbolicamente, seus vínculos com o continente natal, e também criar, com astúcia e criatividade, alternativas cotidianas para sobrevivência e resistência no interior da escravidão, em um processo constante de ressignificações, ensinamentos e aprendizagens compartilhados comunitariamente.

Vários tipos de comunidades tradicionais se constituíram com esse propósito. Ao longo dos tempos e de acordo com as realidades encontradas, elas foram se adaptando, reorganizando e atualizando no tempo e no espaço. Essas comunidades tradicionais tanto interferiam como sofreram interferência, existindo nelas mudanças e permanências.

Como exemplo, citamos as organizações religiosas que tanto podiam ser as irmandades negras de devoção aos santos católicos como o candomblé, reconhecido como uma das formas efetivas de afirmação da identidade negra e nicho privilegiado de preservação das tradições africanas no Brasil.

Dentro dessas comunidades tradicionais, as formas organizativas de trabalho, lazer e vida permanecem entrelaçadas ao tempo de ontem e de hoje; entre as tradições herdadas e as vividas. O passado é suporte no presente para se caminhar para o futuro. Os laços dessas comunidades com seus antepassados africanos são reproduzidos hoje e se expressam coletivamente através de valores civilizatórios diferentes dos valores da cultura ocidental e que se referem aos princípios da cosmovisão africana. Como explicita Oliveira (2003):

Essa cosmovisão de mundo se reflete na concepção de universo, de tempo, na noção africana de pessoa, na fundamental importância da palavra e na oralidade como modo de transmissão de conhecimento, na categoria primordial da Força Vital, na concepção de poder e de produção, na estruturação da família, nos ritos de iniciação e socialização dos africanos e, é claro, tudo isso assentado na principal categoria da cosmovisão africana que é a ancestralidade (p. 71).

Portanto, no interior das comunidades tradicionais afro-brasileiras podemos capturar os traços culturais que expressam esses valores civilizatórios africanos, nelas incorporados cotidianamente.

O momento de expressão coletiva desses valores, como também sua transmissão via oralidade, acontece com mais evidência durante a realização das festas nas comunidades e/ou outros tipos de encontros coletivos. Especialmente nos complexos religiosos, esses são momentos de aprendizado, efetivamente vivenciados por intermédio do convívio comunitário.

O entendimento desse processo foi fundamental para as inferências, sistematização e análise dos dados desta pesquisa.

5 O ENSINAR E O APRENDER NA TRADIÇÃO: ASSUMINDO O BASTÃO, O TAMBORIL E A ESPADA

Neste tópico estão sistematizados os dados da pesquisa de campo realizada com homens e mulheres representantes de comunidades Congadeiras. Constam do texto depoimentos colhidos das Irmandades Banda dançante do Rosário de Santa Efigênia; da Guarda de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito; da Guarda de Marujos de Conselheiro Lafaiete; da Guarda de Congo de Nossa Senhora do Rosário de Raposos; da Guarda de São Jorge de Nossa Senhora do Rosário do Bairro Concórdia; da Guarda de Nossa Senhora do Rosário do Bairro Alto dos Pinheiros; Guarda de Nossa Senhora do Rosário do Bairro São José; da Guarda de Nossa Senhora do Rosário de Ibirité.

Este estudo teve como foco principal empreender uma investigação capaz de desvelar aspectos relativos às formas pelas quais as comunidades congadeiras processam o ensinar e o aprender numa perspectiva da tradição, a partir de referenciais de matrizes da oralidade africanas presentificadas na comunidade tradicional afro-brasileira do congado.

Assim, nesta investigação, tivemos a oportunidade de saber mais sobre a construção e a transmissão de saberes, bem como sobre as práticas ligadas à tradição congadeira. Questões como: quem são os mestres? Que estratégias têm utilizado para esse aprendizado e transmissão?

Ao observar os momentos festivos dessas comunidades e ao empreender o exercício de uma escuta crítica das “vozes do Rosário”, atentando para alguns aspectos reveladores de suas narrativas, tivemos a oportunidade de identificar a metodologia utilizada por essas comunidades para a construção/transmissão e conservação dos conhecimentos da tradição, esboçando, assim, nuances de uma prática educativa referenciada nessa realidade.

Antes de iniciar a exposição e análise dos dados coletados, seria oportuno contextualizar e referendar teoricamente a comunidade tradicional afro-brasileira do Congado.

5.1 Comunidades Tradicionais Afro-Brasileiras e os Valores Tradicionais Africanos: devotos do Rosário

[...] Como alinhar uma história que se constitui nos tempos do vivido e do contado? Como apreender, sem reducionismos teóricos, as fabulações da memória que habitam as narrativas dos congadeiros e a complexidade da representação simbólica que se pereniza no tempo, de geração após geração? (MARTINS, 1997, p.18).

Ao mesmo tempo em que essa epígrafe, retirada do texto *Afrografias da Memória*, de Leda Martins, nos chama à responsabilidade de falar do tema, os cantopoemas¹⁵ nos convidam a seguir em frente na empreitada. Além do compromisso com este trabalho, carregamos o dever de socializar questões muito importantes, visto que “Vó Chica dos Patos”, bisavó materna da pesquisadora, nascida escrava, Rainha Perpétua do Rosário de Dores do Indaiá, nos convida, ancestralmente, a fazê-lo:

Essa gunga é de papai
Essa gunga é de mamãe
Essa gunga é de vovó
Quando chega o Rosário
Essa gunga é uma só...

Assim, tomando os devidos cuidados, nos aventuramos, com respeito, seguindo a recomendação expressa no canto de Moçambique:

Olé, vamos devagar
Olé, vamos devagar
Moçambique não pode corrê
Moçambique não pode corrê
Olé vamos devagá

Eu sou Carrero
Vim prá carreá
Eu sou Carrero
Vim prá carreá

Minha boiada é nova
Sobe o morro devagá

¹⁵ São textos cantados durante as celebrações rituais (PEREIRA, 2007, p. 121).

Minha boiada é nova
Sobe o morro devagá.

Atentando para essas precauções e para o propósito de explicitar como as africanidades marcam as comunidades tradicionais de forma contundente, focamos, em especial, a comunidade congadeira, recorte escolhido para esta pesquisa.

O termo *comunidade tradicional afro-brasileira* está diretamente ligado ao termo *sociedade tradicional africana*, visto que o primeiro toma como referência, no processo de resgate identitário, a volta para as raízes culturais e históricas que estão intrinsecamente ligadas ao segundo. As sociedades africanas consideradas tradicionais são aquelas que souberam conservar princípios e valores que eram cultivados anteriormente à invasão do continente africano pelos europeus.

Em outras palavras, comunidades tradicionais afro-brasileiras são aquelas que, pelo suporte da oralidade, utilizaram os conhecimentos ancestrais africanos trazidos ao Brasil pelos negros escravizados, reconstruindo sua identidade num processo de ressemantização criativa dos símbolos tradicionais africanos. São, então, grupos sociais que preservaram em sua memória coletiva os valores tradicionais africanos, recriados e reatualizados em terras brasileiras.

Cabe lembrar que, aqui, a palavra tradição não está ligada à visão do movimento filosófico que coloca a tradição como critério e regra de decisão; a entendemos como o conjunto de hábitos e tendências que procuram manter uma sociedade no equilíbrio das forças que lhe deram origem.

Hall (2000) colabora para uma melhor compreensão do que seja o tradicional na perspectiva das comunidades tradicionais:

Este conceito descreve aquelas formações de identidade que atravessam e intersectam as fronteiras naturais, compostas por pessoas que foram *dispersadas* para sempre de sua terra natal. Essas pessoas retêm fortes vínculos com seus lugares de origem e suas tradições, mas sem a ilusão de um retorno ao passado. Elas são obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades. Elas carregam os traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas. A diferença é que elas não são e nunca serão *unificadas* no velho sentido, porque elas são, irrevogavelmente, o produto de várias histórias e culturas interconectadas, pertencem a uma e, ao mesmo tempo, a várias

"casas" (e não a uma "casa" particular). As pessoas pertencentes a essas *culturas híbridas* têm sido obrigadas a renunciar ao sonho ou à ambição de redescobrir qualquer tipo de pureza cultural "perdida" ou de absolutismo étnico [...] As culturas híbridas constituem um dos diversos tipos de identidade distintivamente novos produzidos na era da modernidade tardia (HALL, 2000, p.82).

Nessa perspectiva, o termo *tradição* refere-se ao conjunto de elementos que remetem, via oralidade, à transmissão de saberes e conhecimentos, valores, fatos, lendas, ritos, usos, costumes e técnicas como herança cultural transmitida de geração em geração.

A comunidade congadeira está entre esses grupos tradicionais. Faz parte do complexo religioso denominado banto católico, que inclui cerimônias de estrutura simbólica complexa, em que santos católicos são festejados de forma africanizada, com realização de atos litúrgicos e cerimoniais com instauração de um *Reinado* em honra de Nossa Senhora do Rosário. Na estrutura ritual das cerimônias de Reinado, a rainha e o rei congos representam as nações negras africanas e presidem, hierarquicamente, na ordem do sagrado, os ritos e as celebrações ali dramatizadas. (Martins, 1977, p. 32). Esses ritos de coroação de reis congos no Brasil estão ligados à devoção de santos católicos, venerados por irmandades ou confrarias religiosas negras. As "irmandades de homens pretos"¹⁶ tinham como ícone a devoção à Nossa Senhora do Rosário, como também Santa Efigênia, São Benedito e outros santos negros.

Portanto, o *Reinado* no qual os congadeiros desempenham seu papel é uma vivência religiosa que possui representações simbólicas de grupos bantos em diálogo com o catolicismo europeu e possui uma estrutura organizacional, que é assim explicitada por Martins (1997):

Os festejos do Reinado apresentam uma estrutura organizacional complexa, disseminada em uma tessitura ritual que desafia e ilude qualquer interpretação apressada de toda a sua simbologia e significâncias. Levantação de mastros, novenas, cortejos solenes, coroação de reis e rainhas, cumprimentos de promessas, folguedos, leilões, cantos, banquetes coletivos, são alguns dos muitos

¹⁶ Organização social de leigos católicos fundamentada na fé e na caridade, congregados em torno da devoção a nossa senhora do Rosário. As irmandades eram formadas por pessoas de origem étnicas semelhantes (brancos, negros e pardos).

elementos que compõe as celebrações dramatizadas em toda Minas Gerais (p. 44).

Todos esses elementos performáticos, litúrgicos e simbólicos presentes nas manifestações de diversas regiões do Brasil articulam-se em torno da figura emblemática de Nossa Senhora do Rosário se diversificando, muitas vezes, nas formas de apresentação. É preciso reiterar que o conteúdo permanece religioso, ligado ao catolicismo ocidental, mas a forma é negra, africana, mítica. De certa forma, essa ambivalência retrata os movimentos de reinterpretação dados a esse evento pela comunidade negra, que tem se servido deles para engendrar vivências do sagrado mais próximas de seu jeito de ser e de fazer as coisas.

5.1.1 Da origem da festa, do mito fundador, das indumentárias e dos rituais

Conhecidos pelos nomes de Congada, Congado ou Congos, esses autos religiosos populares têm garantido sua realização em todo o território nacional, mesmo que estudiosos ainda discutam se sua origem é europeia (estando ligado às lutas religiosas da Idade Média) ou afro-brasileira. O concreto é que é uma festa ligada a grupos negros que elegeram Nossa Senhora do Rosário como sua protetora e que deve ser homenageada. Numa rememoração das práticas africanas, coroam-se reis e rainhas e realizam-se lutas e bailados guerreiros. É a africanização do culto a Nossa Senhora do Rosário, criado por São Domingos de Gusmão e restabelecido posteriormente, quando os primeiros missionários foram enviados à África. Isso explica a forte presença desse culto no grupo de negros escravizados.

Mas foi no Brasil que, em função do processo aculturativo, esse auto festivo diferenciado afirmou-se, contando com a contribuição do modelo religioso europeu em diálogo com as criações do povo negro e suas formas de vivenciar o sagrado.

Portanto, no que se refere ao processo constitutivo do ritual do Congado, é preciso dizer que sua origem é luso-afro-brasileira, fazendo justiça a cada uma das três matrizes e seus elementos captados: o catolicismo português, a igreja do Brasil e os negros que, de posses desses elementos, criaram formas diferenciadas para a realização do culto e da festa.

Atualmente, em função de perdas, transformações ou acréscimos de novos elementos, o Congado apresenta-se de diversas formas. Em Minas Gerais, os festejos se articulam em torno da narrativa mítica da ação dos negros que retiraram Nossa Senhora do Rosário das Águas. Após uma disputa com os senhores brancos, eles colocaram a santa numa capela e ela passou, a partir desse evento, a ser a protetora dos homens negros. Essa representação simbólica é tecida pelo cruzamento do texto católico com repertórios textuais de arquivos ágrafos africanos, reencenados como um terceiro texto pela tradição oral (MARTINS, 1997).

No Brasil, essa lenda fundacional apresenta várias versões. Através das nuances da oralidade, o texto é contado e recontado, mantendo-se o tema central, mas acrescido de novas modulações textuais, ritmos e timbres diferenciados (MARTINS, 1997).

Uma das versões da narrativa assim se configura:

Em certa época da escravidão, Nossa Senhora do Rosário apareceu sob as águas do mar. Os portugueses, brancos, donos de terra viram e foram tirá-la. Chamaram os jesuítas, levaram banda de música, coral, fizeram uma igreja e a colocaram lá. Mas a santa voltou para o mar. Imediatamente, o grupo do Congo se dirigiu para a areia e, tocando seus instrumentos, rezaram, dançaram, cantaram para que a Santa Virgem viesse até eles. Mas Ela não veio. Só conseguiram fazer com que a imagem se movesse uma vez: num movimento rápido, Nossa Senhora se encaminhou para a frente e parou. Então vieram os negros moçambiqueiros, batendo tambores recobertos de folhas de inhame, cantando para a santa e pedindo-lhe que viesse para protegê-los. A imagem veio se encaminhando acompanhando-os, em movimento do vai-e-vem das ondas, lentamente, até chegar à praia.

É preciso considerar que, em todas as variantes da narrativa mítica, pelo menos três elementos são constantes: a situação de desvantagem e exclusão do negro escravizado; a reversão simbólica dessa situação quando o grupo consegue tirar a santa da água por causa de seus tambores, cantos e danças; e a instituição de uma hierarquia diferenciada entre Congo e Moçambique. As guardas de Congo abrem os cortejos e limpam os caminhos, enquanto as de Moçambique guardam as coroas e conduzem os reis e rainhas.

Na festa, a função das guardas se define através da narrativa mítica: o Congo puxa todos os dançantes, em movimento rápido, abrindo caminho; o Moçambique é o responsável pela Senhora, representada pelos reis cujas coroas a Guarda conduz.

O próprio vestuário se prende à estrutura do mito. Os moçambiqueiros usam o azul e o branco, cores de Nossa Senhora e os congos se vestem de rosa e verde, representando o caminho com galhos e flores para a Senhora passar. Indo à frente, o congo anuncia a chegada dos filhos do Rosário, preparando a passagem. É o abridor de caminhos; se arma pela espada.

Ainda ligado à fundamentação mítica, o bastão - símbolo de comando do Moçambique -, por ter conseguido o resgate da imagem da santa, indica poder, assim como a espada e o tamboril, que conduzem o Congo e simbolizam os instrumentos que moveram a imagem da santa. Esses elementos materiais, em função do diálogo com as heranças africanas do ritual, ficam investidos de magia e carregados de poder e força sobrenatural, transformando-se em símbolos condutores.

Em suas diferentes funções, as Guardas de Congos e as de Moçambiques apresentam especificidades em suas características. Isso não quer dizer que haja posições hierárquicas que indiquem inferioridade ou superioridade entre elas. Como confirma o próprio canto congadeiro dos Arturos¹⁷:

Tem muita gente que pergunta
Qual de nós é o maió
Não tem maió nem pequeno
Todos nós é um só.

O canto é um elemento fundamental de distinção entre as duas Guardas: os moçambiqueiros cantam a memória da África e dos antepassados, recriam o canto com improvisações. Já o Congo expressa a religiosidade e a vida mais recente do grupo, lembrando os problemas sociais.

Portanto, o texto da fábula da aparição e traslado de Nossa Senhora das Águas, que se torna protetora dos negros escravizados, é que rege todo o ritual do *Reinado*. Essa festa popular é vivenciada de forma singular pelas comunidades

¹⁷ Comunidade negra localizada na cidade de Contagem/M.G, descendente de Artur Camilo Silvério, nascido por volta de 1880. Constituem uma grande família de tradição que valoriza e preserva suas raízes negras.

congadeiras, que expressam, assim, sua religiosidade. De acordo com Gomes e Pereira (2000), o congado é formado basicamente por três elementos: coroação de reis do congo; préstitos e embaixadas; danças guerreiras comemorativas. Tais elementos estão, ritualisticamente, impregnados de africanidades e é nesse contexto que os congadeiros reverenciam Nossa Senhora do Rosário. Assim, durante meses, a festa do *Reinado* é planejada, preparada e efetivada. São as festividades do ciclo do Rosário que ganham as ruas:

De março, quando em geral os rosários são abertos, até o fim de outubro, quando os Reinos se recolhem e se fecham, os tambores cantam em Minas Gerais e guiam pelas ruelas e pelos asfaltos, pelas capelas e Igrejas do Rosário, pelos quintais, as nações do Congo que, com seus reis e rainhas, seus capitães e marinheiros, rematizam a África em terras d'Américas. Como estiletos autografando as abissais desfronteiras e limites simbólico-geográficos dessas terras gerais, Gongongo, Moçambiques, Marujos, Catopés, Candombes, vilões, Caboclo, na sua variedade rítmica, cromática, e coreográfica, performam caedos e griots que imbricam a história e a memória, posfaciando o discurso cultural brasileiro com os prefácios africanos (MARTINS, 1997, p. 36).

Mesmo interditados em alguns tempos históricos, sofrendo perseguições institucionais e incompreensões da sociedade, convivendo com preconceitos e estereótipos que os ridicularizavam - vendo-os tão somente como simples manifestações folclóricas sem importância -, os festejos do Rosário continuam fazendo sentir sua presença no Brasil. Investidos de resiliência, esses grupos reafirmam seus princípios:

Os valores que traduzem a visão de mundo que espelham, as formas rituais que performam e a reposição cultural que estabelecem vêm d'além mar, como rizomas ágrafos, reinscrevendo perenamente, no palimpsesto textual brasileiro, a letra africana. Essas reposição e reversibilidade fundam os festejos do Reinado e dos Congados. Em seu universo narrativo textual narra-se um saber que traduz o negro, como signo de conhecimento e agente de transformações (MARTINS, 1997, p. 41).

É nesse contexto que homens e mulheres das comunidades tradicionais do congado persistem historicamente, reificando seus valores, fortalecendo suas

identidades, delineando novas formas de convivência, num processo de ensino-aprendizagem dos saberes ancestrais que se faz de geração em geração.

Essas comunidades, através de suas manifestações culturais, dão continuidade e conservam os valores africanos, mas de forma reelaborada em função do tempo e do contexto histórico. Nada de “africanismos puros”. Em suas representações simbólicas, reinterpretam o cristianismo usando o código religioso dos antepassados (PEREIRA, 2000).

5.1.2 Tradição, oralidade, preservação e transmissão de saberes

Nos momentos de festas, os congadeiros se entregam à memória, sendo utilizados para o exercício simbólico e ritual de volta sequencial ao passado: África, continente ancestral, terra Mãe; escravidão; antepassados familiares... Nesse dia, são “Negros do Rosário” preservando a cultura negra, expressando sua resistência religiosa e cultural. Forma singular de posicionar-se no mundo como camada populacional excluída, mas também como sujeitos na reconstrução dessa história.

Essas comunidades utilizam os momentos festivos para preservar sua cultura, mantendo um espaço de socialização e de estabelecimento de relações de ensino/aprendizagem e tendo a oralidade, a tradição e o prazer como suportes para a transmissão e a preservação dos saberes ancestrais.

O processo de aquisição de conhecimentos pode ser desenvolvido através de múltiplos canais e em variadas situações. Partilhamos da opinião de Pereira (2007), quando ele afirma a existência de vários ambientes de aprendizado:

O ser humano, nos diversos ambientes em que se estabeleceu, organizou formas de comunicação que são, em síntese, métodos contextualmente considerados como pertinentes para as relações de ensino aprendizagem. Ensinamos e aprendemos na convivência familiar e nos locais de trabalho, nas horas de recreação, no trânsito pelas ruas, em ambientes apropriados para a descoberta e o exercício do conhecimento (PEREIRA, 2007, p. 82).

Para essas comunidades, as festas se apresentam como ambiente propício ao aprendizado necessário à vivência da tradição. Elas ocupam um lugar central nas comunidades tradicionais, pois são espaços concretos de ensino/aprendizagem e de

cultura viva; são meio e fonte para a construção de conhecimentos e para o desenvolvimento de inúmeras práticas de ensino/aprendizagem dos saberes tradicionais.

Portanto, pode-se dizer que, além do trato do sagrado, essas festas, pelas características peculiares que comportam, tornam-se também momentos pedagógicos, onde o ensinar e o aprender se revestem, nesse contexto “informal”, de uma dimensão educativa.

5.2 As Múltiplas Dimensões do Processo do Ensinar e do Aprender na Tradição

Para ampliar os conhecimentos sobre as várias dimensões do ensinar e do aprender na perspectiva da tradição na comunidade congadeira e levando-se em conta tanto a forma coletiva quanto a complexidade de que se revestem e como se processam esses atos, buscamos examinar e procurar responder alguns questionamentos: em que contextos, tempos e espaços se efetivam essas aprendizagens? De que forma os indivíduos estão ligados nesses processos? Que metodologias, estratégias e ações estão engendradas?

A cultura é um importante espaço pedagógico, fonte de conhecimento e locus privilegiado de aprendizagem. Aprendemos, pois, coletivamente, nas interações sociais que são estabelecidas e que possibilitam a construção de significados. Mas aprender é algo complexo e a aprendizagem é resultado de atividades diversas que envolvem ações sociais, afetivas, emocionais e culturais. Toda aprendizagem, então, é um processo cultural que envolve muito mais que a dimensão intelectual do indivíduo; se aprende o que toca o coração, o corpo, o espírito, o raciocínio. Dessa maneira, o ato de aprender é um processo não linear, complexo, multifacetado, dinâmico, que não tem fim e que é único para cada ser que o vivencia.

O entendimento do processo do ensinar e do aprender na/da tradição implicou, de nossa parte, entender como ele se desenrola, influenciado por uma multiplicidade de elementos. A forma de preservar e transmitir os conhecimentos tradicionais se organiza em torno da oralidade, da tradição e do prazer em fazer no cotidiano das vivências. Esses elementos são, então, os suportes para a transmissão do saber na tradição. Palavras como fé, ancestralidade, sagrado,

historicidade, oralidade, comunitarismo, hierarquia, ritual, tradição, alegria e devoção estarão inseridas no contexto de entendimento da pedagogia que se configura nesses espaços.

Pela pesquisa, pudemos observar que, no espaço ritual da festa, os devotos do Rosário são estimulados a “forçar a memória”, recordando os ancestrais e buscando conhecimentos relativos às práticas do sagrado ligadas a eles. É a oportunidade de se revitalizarem como indivíduos e como grupo, pois se ensina e se aprende a história dos antepassados escravizados em terras brasileiras e o processo percorrido por eles em resistência à opressão e à exclusão social.

Ao pensar, planejar, fazer acontecer, realizar e avaliar a festa, os congadeiros têm a oportunidade de exercitar suas relações, discutindo-as, concretizando-as e aperfeiçoando-as, oportunidade ímpar de aprendizado coletivo e partilhado, principalmente para os mais jovens e para aqueles que estão se iniciando na tradição. Configura-se, portanto, um processo educativo consistente e significativo.

Assim, em todos os espaços de realização da festa se aprende e se ensina uma multiplicidade de saberes, que vão desde as referências ao sagrado e seus simbolismos até os aspectos relacionados à historicidade das comunidades de congadeiros e dos reinados; as relações que são estabelecidas a partir do pertencimento a essa tradição; o ser negro descendente de escravizados e as atitudes de resistência em situações adversas; a hierarquia, mitos, normas, condutas sociais, valores, sentimentos, concepções. Estabelecem-se, portanto, intercâmbios de informações que fortalecem o processo de ensino/aprendizagem em variadas dimensões e através de múltiplas estratégias.

Portanto, tem-se muito que aprender na tradição durante o ciclo da festa do Rosário, no qual se reatualiza todo um saber filosófico banto, ligando o passado e o presente, o descendente e seus antepassados, em um enredo multifacetado, onde se entrecruzam o místico e o mito, além de temas e narrativas históricas.

Os saberes estão nas expressões das falas dos mais velhos; nos cantos e danças; no vestuário e nos adereços; nos objetos sagrados (bastões, caixas tambores, espadas); nas simbologias das cores; na linguagem dos sons e dos gestos; nas funções rituais; na preparação das comidas especiais para a data.

Em cada um dos tempos e espaços do ciclo rosariano, narra-se um saber a ser buscado através de elementos que compõem as celebrações dramatizadas: levantamento dos mastros, novenas, cortejos solenes, coroação de reis e rainhas, cumprimento de promessas, cantos, danças, banquetes coletivos.

5.2.1 Identificando princípios norteadores no processo do ensinar e do aprender na tradição

5.2.1.1 Dinâmica relacional: ciranda dos saberes em comunidade

A educação tradicional começa, na verdade, no seio de cada família, onde 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 de vida, não somente através da experiência, mas também por meio de histórias, lendas, fábulas, máximas, adágios, etc. Os provérbios são as missivas ligadas à posterioridade pelos ancestrais [...] O ensinamento não é sistemático, mas ligados às circunstâncias da vida. Este modo de proceder pode parecer caótico, mas, em verdade, é prático e muito vivo. A experiência fica profundamente gravada na memória da criança.
(HAMPATE BÂ, 1982)

Contatos entre jovens e velhos, adultos e crianças, homens e mulheres, pobres e ricos, iniciados e iniciantes são favorecidos e possibilitam troca de informações em que todos são beneficiados em relação aos aprendizados. Numa relação de reciprocidade, os participantes desse momento constroem conhecimentos nas interações.

Nesse sentido, os processos de ensino/aprendizagem concretizam-se também nos intercâmbios de informações, que se firmam como relações educativas. Assim, pode-se analisar o que acontece nesses momentos a partir fazendo uma analogia com os pensamentos do educador Paulo Freire, quando ele postula que “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” e também que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” Essa é a dinâmica nessas festividades. Os depoimentos abaixo reforçam esse postulado:

Eu, aprender tudo eu não aprendi ainda porque cada dia, cada festa, cada conversa, cada visita que a gente faz a gente aprende um pouco, né? (Mário Lúcio, Capitão da Guarda de Caboclo de Raposos).

Aí, eu vim aprendendo com eles [os capitães mais velhos], igual hoje, eu tenho um neto com cinco anos que vai comigo também, acompanhando também. A gente tem que ir trazendo eles pro futuro. Igual aconteceu comigo e daqui mais uns anos tem eles também para saber contar o que foi a história do Congado (Gamair, Capitão da Guarda de Conselheiro Lafaiete).

Algumas postulações de Freire colaboram com este estudo, uma vez que, em seu pensamento, a relação sujeito-sujeito e sujeito-mundo são indissociáveis e indispensáveis para o aprendizado. O processo de comunhão entre homens e mulheres, em diálogo com o mundo, os coloca numa posição diante dele que é diferente de uma adaptação. É uma postura criativa de inserir-se nele, não como objeto, mas tornando-se, assim, sujeito nesse mundo. É a construção da sua presença nele, que não se faz no isolamento, isenta das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente (FREIRE, 1996).

Nessa direção, o espaço da festa, como já mencionado, torna-se tempo e espaço de aprendizado. Os afro-brasileiros devotos do Rosário se fortalecem individual e coletivamente, como grupo social ao assumirem sua posição de sujeitos que ensinam e que aprendem. Postura que foge de parâmetros de neutralidade; ao contrário, assume a sua “politicidade”, visto que nesses momentos os laços comunitários são desenvolvidos e a reflexão crítica da situação de exclusão étnico-racial e social do grupo socializa-se em meio à linguagem simbólica que a festa possibilita. Veja o depoimento de Kelly Simone, Capitã da Guarda de São Jorge, do Bairro da Concórdia, em Belo Horizonte:

Falar não só da origem da Nossa Guarda, da história dela, da origem, ali, de uma árvore genealógica que a Guarda tá inserida nela, das outras com ela nesse sentido, e da verdadeira origem religiosa da irmandade que não é religiosa, é política. [...] Aí eu fico falando isso com eles [os jovens]. Cê sempre dá de cara com este propósito político (Kelly Simone, Capitã da Guarda de São Jorge).

Em sua fala, a Capitã mostra a ansiedade e o desejo de multiplicar inúmeros saberes adquiridos nos seus estudos:

Como eu passo isto para os meninos? [...] O que eu queria que eles entendessem que eles têm que “ser gente”, gente de incomodar, que dentro das famílias tem que ter um professor, um advogado e alguém da área da saúde [...] Toda família tem que ter. São pessoas estratégicas na sociedade [...] que vai te auxiliar, porque o sistema não funciona para nos auxiliar, nós somos a classe pobre, a gente resiste. [...]. Se a gente fosse classe média alta, de repente a gente num tava nem com essa resistência de fé e às vezes eu falo isso com os meninos. Cada reunião eu falo um pouquinho... (Kelly Simone, Capitã da Guarda de São Jorge).

Tomamos a fala de Pereira, que possui um caminhar de longa data em pesquisas de referência nas comunidades congadeiras do Rosário, quando ele explicita as dimensões sociais, políticas e pedagógicas que transformam o *Reinado* em um tempo propício aos processos de ensino/aprendizagem:

Os lugares de louvação (igrejas, capelas, casas, terreiros, caminhos, altares) e de trabalho (cozinha, salas quartos, varandas) são transformados em espaço-escola permeados pelas estratégias das relações pedagógicas, que permitem aos devotos discutir, concretizar e aperfeiçoar suas experiências de socialização (PEREIRA, 2007, p. 87).

Aqui, julgamos oportuno travar um diálogo com a cosmovisão africana, reconhecendo que essa filosofia pode contribuir com esse debate quando, entrecruzando saberes, inserimos os elementos de sociabilidade africana: a circularidade, complementada pelo comunitarismo e pelo princípio da integração. Fundamentados pela estrutura social africana tradicional, dão importância fundamental às estendidas e intrincadas relações de parentesco, consideradas como o verdadeiro núcleo da vida social.

Quando trazemos os elementos da cosmovisão africana, desejamos provocar uma interlocução, abrir diálogo com outras vertentes do pensamento que não apenas o europeu. Acreditamos que adotar como fio condutor apenas aportes teóricos oriundos da cosmovisão europeia, imperante nos meios acadêmicos, pode significar uma redução da diversidade do pensamento humano. Como Gonçalves e Silva (2004), acreditamos que valha a pena:

situar e valer-se de postura investigativa, de conceitos e compreensões que permitissem incluir outra visão de mundo que não exclusivamente europeia. Em outras palavras, buscou-se adotar referências teóricas que permitissem abordar a diversidade humana, expressa em diferentes maneiras de interpretar o mundo físico e social, de interpretar e viver as relações entre as pessoas, seus grupos, entre elas e o ambiente em que transitam, modificam, de interpretar a si mesmas e suas realizações (GONÇALVES E SILVA, 2004, p. 182).

Nessa interlocução, será possível destacar aspectos que fazem parte do patrimônio cultural de raiz africana, numa postura de reconhecimento a outras formas de pensar da humanidade.

Como já explicitado, os princípios da circularidade/comunitarismo/integração propõem a horizontalidade das relações e a “ciranda dos saberes”, privilegiando a perspectiva relacional e as relações de interdependência entre os seres humanos e o mundo. O indivíduo é singular, mas a sua singularidade é construída no âmbito do coletivo e, assim, a educação no continente africano adquire uma conotação coletiva.

Cabe explicitar que a palavra educação não existe nas línguas tradicionais africanas. O termo foi introduzido e passou a fazer parte dessa realidade a partir da chegada dos europeus e, assim, designa os conhecimentos, valores, posturas que são ensinados institucionalmente, concebidos e organizados de acordo com as concepções europeias. Segundo Gonçalves e Silva (2004), a educação, para os africanos e afro-brasileiros, tem um sentido amplo de aprender a conduzir a própria vida, tornar-se pessoa, mesmo porque

entre afrodescendentes (Brasil, Peru, Porto Rico, Estados Unidos), o emprego dos termos educar-se, ser educado está ligado a posturas, valores, comportamentos, conhecimentos reconhecidos pela classe social e grupo racial branco que detém o poder de governar as sociedades, de que aqueles, embora façam parte, são excluídos (GONÇALVES E SILVA, 2004, p. 180).

Portanto, quando nos referimos ao termo educação na e pela tradição, nos reportamos à Petronilha Beatriz, quando ela explicita o termo e suas significações na perspectiva africana e afro-brasileira:

Educação refere-se ao processo de “construir a própria vida”, que se desenvolve em relações entre gerações, gêneros, grupos raciais e sociais, com a intenção de transmitir visão de mundo, repassar conhecimentos, comunicar experiências. Na perspectiva africana, a construção da vida própria tem sentido no seio de uma comunidade, e visa não apenas o avançar de cada um individualmente. O crescimento das pessoas tem sentido quando representa fortalecimento para a comunidade a que pertencem (GONÇALVES E SILVA, 2004, p. 180).

A educação, nesse sentido, desenvolve-se no seio da família alargada africana. Ela tem todo um vínculo fortemente comunitário e social. O sentido da vida encontra-se na vivência coletiva, na vida em relação.

Assim, o homem define a si mesmo em relação com os outros. Para os Banto, viver significa existir no seio da comunidade. Viver significa “estar com”. A perfeição da vida está nas relações. Quanto mais se relaciona, mais se “vive” e se “cresce” como pessoa. Toda a educação está orientada no sentido de construção dessa unidade e harmonia. Isso pode ser verificado na sabedoria popular, codificada pelos provérbios (elementos importantes na educação tradicional) colhidos dos Alomwé¹⁸, que referendam tais prerrogativas:

Wenhxa naatxhu, orera. (É bonito caminhar com as pessoas)
 Eyano emohla, khenasuwela osiva wa mathapa. (Uma única boca não julga o sabor do bom.)
 Mweto emoha, khananipa. (Uma perna sozinha não dança)
 Matata meli, ophara muteko. (Duas mãos juntas trabalham melhor.)
 Havo onitesha (Ninguém se carrega a si próprio.)
 Maitho meli, muthiko (Dois olhos são um archote.)
 (PEREZ, 2005, p.136-157).

Nesse diálogo, é importante reafirmar que as comunidades congadeiras, tendo engendrado em suas raízes os elementos da cosmovisão africana, certamente têm no comunitarismo a base para o estabelecimento de suas relações, modos de vida e vivência do sagrado, inclusive na maneira de preservar e transmitir os conhecimentos tradicionais. Nesses espaços festivos de socialização o exercício das

¹⁸ Principal grupo étnico do povo Macua (banto) da Província da Zambézia, Moçambique, falantes da Língua Lomwé.

relações do ensinar e do aprender se fazem, portanto, levando em conta a filosofia banto do existir em comunidade.

O depoimento da Rainha de Raposos sobre um momento especial de confecção das roupas da Guarda corrobora com tal afirmação:

A roupa do caboclo é muito bonita, então “vamo” trabalhar essa noite costurando. Até não ajudo muito nesse ponto não, porque eu não enxergo (risos), não sou boa pra essas coisas não. Mais ele faz as capa, bordas as capa. Ele e outro. Ai tem a Maria que senta na máquina e costura. Então, assim é uma turma, cada um ajuda naquilo que pode. Então as roupa já fica pronta. Mais pra essas roupas ficarem pronta é com muita dificuldade, é um ano de serviço pra usar num dia. Ai a roupa ficou pronta “né?!” é semanas e semanas sem “durmir”, porque todo mundo trabalha de dia “né?!” e de noite costura. E pregando pena por pena. A roupa do Congo é a mesma coisa, ela é bordada. É ele e o outro que é responsável por bordar [...] Um vai fazendo café, o outro chega com a sacola de pão o outro com a de biscoito, assim ta todo mundo ajudando (D. Vitória, Rainha da Guarda de Raposos).

Portanto, nessa perspectiva de interação da comunidade, todos aprendem com todos; cada um contribui com o que sabe.

Diante da proposta de estabelecer um pequeno diálogo entre as postulações pedagógicas contemporâneas, os elementos da filosofia de raiz africana e a festa do Rosário como locus de exercício de relações de ensino aprendizagem, podemos enfatizar alguns pontos.

Quanto ao ato do aprender numa perspectiva relacional e de mediatização com o mundo, em diálogo com os elementos da cosmovisão africana (integração, circularidade e comunitarismo), pode-se inferir que a aprendizagem no ambiente do *Reinado* do Rosário pode ser fundamentada pelo postulado freireano de que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2002, p. 68) e também pelo provérbio africano que diz: “é necessário toda uma aldeia para se educar uma criança”. Os dois postulados reafirmam, portanto, que o aprender e o ensinar são processos que implicam ações partilhadas e interações entre sujeitos.

5.2.1.2 O conhecimento e o saber que vêm dos antepassados: ancestralidade e oralidade

As afirmações do tópico anterior confirmam as postulações do ensinar e do aprender numa perspectiva da relação “sujeito-sujeito” e “sujeito-mundo”, onde as aprendizagens se fazem no coletivo. No entanto, também nos inspiram a pensar sobre as complexidades que envolvem esse ato do aprender quando há necessidade da ação de um “outro” mais velho, em estágio de “sabedoria” mais avançado, para que o conhecimento adquirido pelo aprendiz seja sistematizado de forma consciente.

Pelas observações feitas, confirmamos que a família é o primeiro local de aprendizado das crianças, que tomam os pais e a lembrança de avós e tios mais velhos como exemplo e modelo. Tanto para os iniciantes na tradição como para os jovens, a presença e a convivência com os mais antigos são garantia do aprendizado correto dos preceitos da tradição. A figura do “mais velho” funciona como referência para os aprendizes, que buscam nos reis, rainhas e capitães a confirmação para o seu aprendizado.

Em momento agradável e rico de conversa com os integrantes da família da Guarda de Nossa Senhora do Rosário do Bairro São José, o recém-coroadado Capitão Anderson Ferreira afirma que as crianças da sua comunidade gostam de imitar os mais velhos brincando de Congado. Sua filha de oito anos fala sobre o seu gosto pela festa:

Desde criança eu nasci como princesa e eu gosto porque acho bom, que dá para melhorar a minha vida no congado do que ficar casa à toa. Minha família toda já mexe com o Congado aí eu quero seguir um tiquim: meu pai, minha mãe, minha tia, minha vó, minha bisa, meus tios, meus primos... Ah, todo mundo. Eles vão fazendo, eu vou olhando e aprendendo. Eu quero aprender a bater caixa direito [...] minha mãe bate, porque eu não posso? (Evely, filha do Capitão Anderson).

A esposa do Capitão Anderson, mãe da menina Evely e do menino Erick, narra com orgulho as peripécias do filho, que fica o dia inteiro tocando caixa e cantando Moçambique e se diz capitão como o pai.

Em entrevista coletiva, quando perguntado se pertencia ao congado, o que fazia na Guarda e como aprendeu, o pequeno de quatro anos altivamente

respondeu que sim e que já era capitão como o pai, e descreveu suas funções. Mesmo que tenha ficado envergonhado quando a tia contou que às vezes ele tem preguiça de acompanhar o cortejo por ter que andar muito e que só vai se ela for para carregá-lo um pouco, o menino ainda explicou:

O capitão dança, bate caixa. canta, segura Bandeira e reza. Des que eu nasci eu aprendi. Eu nasci e aprendi. Eu fico olhando meu pai, minha mãe. Eu sei cantar... (Erick, filho do Capitão Anderson).

Pode-se dizer que os aprendizes passam por processos diferenciados para a efetivação dos conhecimentos da tradição. Inicialmente, o aprendizado se faz apenas por observação e imitação e, posteriormente, esse conhecimento vai se tornando mais consistente por intermédio da prática. Vai sendo apropriado até chegar o momento em que, além de tê-los na memória, eles passam a fazer parte da própria vida de quem aprendeu, que os usa de acordo com a necessidade, cultivando, preservando e transmitindo-os com consciência.

Levando-se em conta a imensidão de conhecimentos necessários dentro da tradição do congado, o processo de aprendizagem é infinito; há sempre o que aprender. Em uma comunidade, ninguém sabe tudo sobre a tradição, mas é na junção dos saberes de cada um que se forma o saber de todos: “A sabedoria é como o tronco do embondeiro, uma pessoa sozinha não consegue abraçá-lo.”¹⁹ O aprendizado, então, deverá ser efetivado por etapas, cuja sequência deve ser balizada pelo interesse e pela capacidade do aprendiz de assumir responsabilidades com os ensinamentos da tradição.

O tempo e a forma de adquirir os conhecimentos são individualizados. Não são poucas as etapas desse aprendizado, que se faz na própria performance ritual. Dançante de fileira, terceiro, segundo e primeiro capitão; mestre, capitão-regente e capitão-mor são os degraus que poderão ou não ser escalados de acordo com os conhecimentos e as responsabilidades demonstradas e assumidas.

Quando se assume a devoção à Nossa Senhora do Rosário através do congado, assume-se também o compromisso de manter a tradição. É responsabilidade assumida formalmente com a comunidade da qual se faz parte,

¹⁹ Dito popular africano.

consigo mesmo e, conscientemente e de forma mística, com Nossa Senhora do Rosário:

Eu já sei muita coisa, mas eu continuo aprendendo né? E quem ensina são eles mesmos principalmente os capitães, né? Por que tem todo um ritual. É uma coisa tão séria que a gente não tem noção da seriedade que é isto quando você entra, é uma responsabilidade muito grande. Então eu já sei muito, mas eu sei que tenho muito o que aprender. (Rainha da Irmandade do Rosário do Alto dos Pinheiros).

Com o propósito de pensar sobre o aprender e o ensinar na tradição, julgamos proveitoso estabelecer diálogos com algumas postulações de referência no pensamento pedagógico contemporâneo. Pergunta-se: levando em consideração as postulações anteriores sobre o aprendizado, seria possível esboçar um diálogo com a teoria sociohistórica de Vygotsky?

Pensamos afirmativamente, pois encontramos entre as suas postulações sobre a gênese do desenvolvimento humano reflexões abrangentes e relevantes acerca dos processos de desenvolvimento e aprendizagem do ser humano, capazes de subsidiar esse entrecruzamento de saberes desejado.

Essa teoria, elaborada por Vygotsky, defende que construir conhecimentos decorre de uma ação partilhada, que implica num processo de mediação entre os sujeitos, sendo essa mediação indispensável para a aprendizagem. Portanto, o processo de construção do conhecimento ocorre através da interação do sujeito historicamente situado com o ambiente sociocultural onde vive.

O referencial teórico sociointeracionista disponibilizado por Vygotsky afirma a importância da atuação de um adulto, de forma dialética, no processo de ensino/aprendizagem em que ele é parte integrante da conquista do conhecimento pelo aprendiz. Aponta que a mediação feita por um parceiro mais experiente é de grande influência na construção do pensamento e da consciência de si (OLIVEIRA, 2000).

Na perspectiva vygotskiana, é através da mediação que a criança incorpora modos de ser, viver, pensar e agir, atribuindo-lhes os significados de sua cultura. Inicialmente, a relação com o mundo é mediada pelos adultos. Através das intervenções dos mais velhos (ou mais experientes) os aprendizes assimilam

habilidades de seu grupo social e vão, ativamente, internalizando esses conhecimentos e significados. Gradativamente, os conceitos vão se ampliando, tornando-se cada vez mais abstratos e abrangentes e refletindo diferentes graus de generalizações.

Para o enraizamento do aprendizado de um conceito, torna-se necessário, além das informações recebidas do informante mais experiente, uma intensa atividade mental por parte do aprendiz. É necessário que posturas de desafio, exigência e estímulos sejam assumidas para que se efetive o caminho do raciocínio.

Essas considerações nos permitem pensar no processo de transmissão dos saberes tradicionais nas comunidades congadeiras, percebendo o importante papel do adulto que orienta o aprendiz na consolidação desses saberes, introduzindo-o na tradição.

Nessas comunidades, as relações educativas são estabelecidas pela transmissão de saberes dos que detêm maiores experiências acumuladas, ou seja, dos mais idosos para os mais jovens e pautam-se no acompanhamento e no cuidado que as gerações anteriores e experientes exercem sobre as mais novas.

Os velhos capitães, reis e rainhas são os respeitados mestres de primeira linha. Eles receberam o conhecimento e o saber dos antepassados, com a responsabilidade de observar os preceitos e fundamentos rituais e transmiti-los a todos os membros da irmandade. Detentores do saber (de “experiência feito”) que institui os ritos e mistérios sagrados do Rosário, conduzem o *Reinado*, vivificando o saber recebido dos antepassados.

Numa comunidade onde as tradições são seguidas rigorosamente e os preceitos e fundamentos rituais são observados, tornar-se um capitão de Congo ou de Moçambique não é um caminho muito fácil, pois demanda um longo tempo de aprendizagem na vivência dos ritos. Sobre a identificação e formação de um capitão, Martins (1997) nos diz:

É resultado de um longo tempo de ciclo de aprendizagem que só se revela pelo saber e conhecimento, adquirido por anos de vivência e intimidade com e nos ritos fundamentais. Sem nomear os eleitos, os mestres mais velhos, os *anganga muquiche* de respeito observam desde tenra idade os infantes mais promissores. Observam, ensinam, repreendem, punem, guiam, por períodos que podem durar toda uma existência. Receber o bastão de comando de uma guarda

significa o reconhecimento de um poder e de um saber, no universo do sagrado, que instituem ascendência, autoridade e, acima de tudo, responsabilidade. Símbolo maior de sua função e posição hierárquica, o bastão, do capitão do Moçambique, e o tamborim, do capitão do Congo, são metonímias do poder divino delegado a um regente de guarda (MARTINS, 1997, p. 102).

Essa preparação cuidadosa se justifica pela importância e pelas multifacetadas funções que um capitão tem a assumir. Saber cantar, dançar, rezar e comandar faz parte de suas atribuições fundamentais. Mas é necessário, principalmente, saber o que, como, quando e para quem cantar, dançar e rezar.

Ao comandar sua Guarda, o capitão será o exemplo quando conduzir as coroas, puxar uma promessa, entrar e sair de igrejas e encruzilhadas, atravessar porteiros, cumprimentar majestades e receber visitantes. Suas atribuições não terminam por aí. Cumprir obrigações e tomar decisões importantes para o grupo; resolver contendas; conhecer preceitos e fundamentos; ser guardião de mistérios; distribuir punições aos que desobedecem os preceitos da tradição; prezar pela disciplina e ordem; abrir caminhos ou fechá-los são heranças recebidas dos antepassados por aqueles que assumem o bastão, o tamboril e a espada na tradição do Rosário e que têm como obrigação repassar a herança recebida.

Assim como um dia foi preparado, sua função também é a de preparar outros que também assumirão aquilo que assumiu. A tradição do Rosário não pode morrer. A presença mediadora dos capitães, reis e rainhas são fundamentais para o aprendizado dos mais novos, garantindo, assim, a preservação da tradição.

Buscando dialogar com os elementos da cosmovisão africana que permeiam as vivências dessas comunidades, destacamos o princípio da ancestralidade e da oralidade, centrais na visão de mundo africana.

Entendemos o princípio da ancestralidade como aquele que nos remete ao respeito aos antepassados, às suas histórias e produções socioculturais. Esse princípio funda-se no respeito às experiências dos mais velhos. Nas comunidades tradicionais africanas “o mais velho”, é o encarregado de fazer a ligação entre os vivos e os antepassados, por meio do culto aos ancestrais. Nessas sociedades, os mais velhos são os esteios da tradição. É através deles que os saberes ancestrais, seus valores e princípios são continuamente reafirmados.

Um provérbio africano, muito conhecido no mundo ocidental, sintetiza bem a relação com os anciãos no mundo africano: “Quando um velho morre, é uma biblioteca inteira que arde”. Esse provérbio ilustra a valorização da sabedoria desses indivíduos.

A vida nas sociedades tradicionais africanas firma-se na tradição e no respeito por tudo o que foi transmitido pelos antepassados. Nelas, há uma fusão entre memória e oralidade e a palavra é a via de transmissão de valores; o ancião assume a tarefa sagrada de transferir aos mais jovens o conhecimento, os ritos ancestrais e a sabedoria contida na tradição. Esse é também o papel assumido pelos mais velhos nas comunidades tradicionais afro-brasileiras, em especial a congadeira, na figura dos capitães, reis e rainhas.

A palavra tem como principal função ser instrumento do saber, tem ligação direta com o conhecimento e sua transmissão nas comunidades. A palavra dos “velhos” assume prerrogativa de conhecimento; é “palavra viva”, pois ensina os saberes antepassados, estabelecendo elos entre passado e presente e projetando esperanças para o futuro. A oralidade assume a função de suporte para a transmissão, preservação e transformação desses saberes.

Os “velhos” da tradição se empenham a passar à frente os saberes dos ancestrais, tornam-se os reveladores dos princípios e percepções da tradição cultural do seu grupo, sendo, portanto, mediadores desses saberes. Nessa transmissão, reis e capitães do congado entrelaçam os santos, os ancestrais e os devotos.

Mas quando nos referimos à oralidade não estamos falando apenas do segmento da voz, mas também dos diferentes modos de emissão sonora, do uso dos recursos expressivos do corpo e da interação com o ambiente social articulados a ela, conforme o que afirma Pereira (2007):

Em outros termos, ao pensarmos na oralidade devemos pensar em um sujeito social que, a partir da história de sua comunidade, emprega recursos do corpo, da voz e do espaço para entoar cantos, narrar eventos reais ou imaginários tanto do passado quanto do presente (p. 107).

Tanto em determinadas sociedades africanas como nas tradições culturais afro-brasileiras existem indivíduos que se destacam pela facilidade para lidar com os recursos da oralidade, desempenhando papéis importantes em suas comunidades, no processo do ensinar e do aprender.

Na África, são os *griots* que transmitem com eficácia os saberes, combinando dança, música, narrativa e outros elementos. Nas comunidades tradicionais afro-brasileiras dos Congados são os denominados “cantopoetas”, que não são exatamente como os *griots*, mas, pelas ligações ancestrais existentes entre a cultura africana e a afro-brasileira, alguns traços os aproximam. Os cantopoetas resguardam e transmitem os saberes recebidos dos ancestrais e desempenham funções como tiradores de terço, raizeiros, benzedores e benzedeadas, mestre e contramestres. São também os reis, rainhas, capitães e capitãs de sua comunidade que, através de sua sabedoria e atuação, possibilitam que se criem laços entre

[...] o sagrado e o profano, o passado e o presente, o individual e o coletivo. Além disso, em muitos casos, o cantopoeta traduz e explica aos seus pares os significados dos saberes adquiridos através da iniciação. Isso o transforma em aprendiz e mestre ao mesmo tempo e, por conta disso, num sujeito dinâmico, capaz de desempenhar diferentes papéis em seu grupo (PEREIRA, 2007, p. 119).

Cabe aqui a afirmação: a sabedoria esperada na tradição não pode ser confundida com acúmulo de conhecimentos. Quando se transforma em conhecimento vivenciado, referendado pela experiência refletida e consolidado pelo tempo vivido, ela representa muito mais que isso. Por isso a figura do ancião é tão valorizada.

Concluindo essas reflexões, confirmamos o propósito de diálogos teóricos entre os saberes da pedagogia contemporânea e os elementos filosóficos da cosmovisão africana ressemantizada nas comunidades tradicionais do congado.

Esse diálogo poderá ser estabelecido a partir do princípio da ancestralidade/oralidade. Ele se realiza na relação entre a transmissão oral da sabedoria dos mais velhos aos mais moços na tradição e as postulações de Vigostky sobre a necessidade de mediação entre os sujeitos, condição indispensável para o aprendizado.

Assim pensando, o ancião se configura no adulto com mais experiência que poderá colaborar com os mais jovens no processo do aprendizado. No texto em que analisa certas peculiaridades da obra de Vigostky e sua importante contribuição para a educação, Oliveira (2000) afirma:

O indivíduo não tem instrumentos endógenos para percorrer, sozinho, o caminho do pleno desenvolvimento, o mero contato com objetos de conhecimento não garante a aprendizagem, assim como a simples imersão em ambientes informadores não promove, necessariamente, o desenvolvimento, balizado por metas culturalmente definidas. A intervenção deliberada dos membros mais maduros da cultura do aprendizado das crianças é essencial ao processo de desenvolvimento. A importância da atuação de outras pessoas no desenvolvimento individual é particularmente evidente em situações em que o aprendizado é um resultado claramente desejável das interações sociais (OLIVEIRA, 2000, p. 15).

Assim, mesmo que, a exemplo das comunidades tradicionais africanas, as comunidades tradicionais afro-brasileiras tenham como preferência a transmissão de conhecimentos via oralidade, na qual a observação e a repetição são elementos fundamentais para o aprendizado, a concretização desse aprendizado da tradição, de forma consciente, depende, efetivamente, da mediação criativa do “mais velho” que

durante as cerimônias [...] exige do mestre e dos instrutores a capacidade de percepção rápida das dificuldades de aprendizagem de seus iniciandos e a capacidade inventiva correspondente, no tempo, de encontrar meios mais eficazes de levar à compreensão do ensinamento e dos tabus a serem transmitidos e figurá-los através de formas aleatórias que levem à fixação, sem preocupação de os iniciandos apreenderem o significado total do ensinamento o do tabu naquele instante, porque ele vai-se conseguindo alcançar ao longo de toda a vida. Aqui, a improvisação implica a velocidade na busca de solução rápida e prática. Portanto, essa espontaneidade resulta, fundamentalmente, da capacidade inventiva e habilidade prática do mestre, que pressupõe implicitamente um processo de análise e de síntese (LOPES, 2004, p. 212).

Acreditamos que as narrativas colhidas no trabalho de pesquisa de campo puderam, em diálogo com as postulações teóricas, colaborar para ratificar as afirmações e reflexões feitas sobre o ensinar e o aprender numa perspectiva de ancestralidade, oralidade e mediação presentes na *Pedagogia da Tradição*.

5.2.1.3 Fé, devoção e participação: a alegria no aprender e o prazer do saber

Oi, o dia de hoje, gente, é
 É no dia de hoje
 Foi dia de alegria
 Festejá meus tambô véio
 No Rosário de Maria, auê
 Ei, viva pai
 Oi, viva tambô

Na alegria e no prazer do fazer acontecer da festa do Rosário, os membros da comunidade vão se capacitando, construindo os saberes necessários à tradição: hierarquia, cantos, danças e rezas, a autoridade, a obediência, a solidariedade, a união, o culto às raízes, mitos, resistências, normas e condutas sociais e de relacionamento.

Gradativamente, eles vão entendendo o seu próprio papel na sociedade congadeira e assim é que o desejo de aprender a tradição vai se ampliando e fazendo com que procurem saber cada vez mais. O exemplo dos mais velhos é sempre o referencial:

Eu já nasci no Reinado. Nem tanto eu vi, mas minha mãe era uma pessoa que falava tudo. Eu peço a Deus para ser assim com meu filho. Ela falava tudo. Ela tinha o hábito de mostrar pra gente: isto aqui faz isso; isto aqui faz assado... (Kelly Simone, Capitã da Guarda de São Jorge).

Estudar o processo pedagógico da tradição nas comunidades congadeiras pesquisadas implicou a inserção no contexto social de vivência em que essas práticas acontecem, o que significou acompanhar vários momentos de realização das festas do Rosário, observando cuidadosamente seu acontecer.

Essa inserção possibilitou captar a dinamicidade desse evento, assim como identificar os saberes e as práticas que perpassam por esse universo e, à luz do referencial teórico, analisá-los.

O rito, o canto, a dança, a própria festa - elementos essenciais nesse processo de aprendizado - conduzem prazerosamente o iniciado, incentivando-o a

procurar os caminhos para aprender os elementos da tradição que ainda não fazem parte do seu domínio.

Se, na atualidade, o grande desafio para as instituições escolares é vencer a indiferença que os jovens têm expressado pelo saber - por não reconhecerem nenhuma relação dele com a sua realidade de vida -, verificamos o contrário quando observamos o processo do aprender na tradição. Esse aprendizado é feito de forma significativa. Aprende-se o que é necessário para a vivência na tradição congadeira. Aprende-se aquilo que toca o coração, o corpo, o espírito e a afetividade.

Procurando sintetizar reflexões anteriores sobre os princípios que regem a *Pedagogia da Tradição*, retomamos o termo, lembrando seu significado: é aquela que diz respeito à transmissão, pela oralidade, de geração em geração, de um conjunto de valores, fatos, lendas, ritos, usos, costumes e técnicas fundados na tradição, transformando-os e reatualizando-os num processo dinâmico de interação e fortalecendo-os como herança cultural. Também já falamos neste texto sobre a forma coletiva, compartilhada e comunitária como se constrói conhecimento, assim como enfatizamos a importância do “mais velho” como elemento que mediatiza o aprendizado através da transmissão oral. Portanto, pode-se afirmar que o comunitarismo, a tradição oral, a ancestralidade e a fé engendram todas as dimensões da *Pedagogia da Tradição*.

Agora, procurando avançar nas reflexões, trataremos do elemento que complementa o tripé em que se ampara a *Pedagogia da Tradição* na comunidade congadeira: a fé.

Perguntados sobre o porquê da sua participação na comunidade congadeira, os membros apontaram sempre para a fé incondicional em nossa Senhora do Rosário. A Rainha da Guarda de Congo de Nossa Senhora do Rosário de Raposos disse:

Eu acho que antes de mais nada, antes de tudo cê tem que ter muita fé, acreditar muito, e passar para os jovens que está começando que a fé é tudo e que sem fé nos não vamos fazer nada. A gente vai sair num sol escaldante se não tiver fé? Aí vai começar a ficar suando e procurando água... E quando a gente sai com o congado a gente sai assim, nós não sabemos se vamos encontrar água, encontrar café, se vamos encontrar comida. A única certeza é que nós vamo sair, que nós tamo saindo com a bandeira, com nossa Senhora do Rosário na

nossa guia e então ali pra trabalhar para ela, e nós suporta tudo. Então, porque, nós não tamo sozinho. Tamo com fé... (D. Vitória, Rainha da Guarda de Congo de Nossa Senhora do Rosário de Raposos)

Também a Rainha da Guarda de Nossa Senhora do Rosário do Bairro Alto dos Pinheiros enfatizou a importância da fé em Nossa Senhora do Rosário e do acolhimento dos amigos congadeiros em momento difícil de sua vida:

Em primeiro lugar é a fé, né. Eu sei a importância que o Congado tem na minha vida. Eu fui preparada para estar lá, né. Deus já sabia o quanto eu ia precisar desta fé. E é ela que me sustenta. Se não fosse meus irmãos do Congado eu não sei não, sabe... Pra mim eu acho que é a fé [...] Principalmente para carregar uma coroa é com muita fé. A gente sente a presença de Nossa Senhora carregando a gente! É impressionante! (Ocácia Araújo, Rainha da Guarda de Nossa Senhora do Rosário do Bairro Alto dos Pinheiros).

A dançante da Guarda de Nossa Senhora do Rosário do Bairro São José depõe sobre as dificuldades que são suplantadas pela fé e a necessidade de fazer tudo em nome dela, assim como sobre o que a falta dessa fé pode acarretar, até fisicamente:

É engraçado, é tanto assim coisa de Deus mesmo que a pessoa tá ali com blusa, saiate, meia, batendo uma caixa. O suor tá ali, mas não tá aquele calor. Agora os que tá ali do lado de fora tá ali: - nossa! Que que é isto? Tô morrendo e o povo aguenta... E as procissão? Sobe morro, desce morro... Se ocê não for carregar o andor, se ocê não tiver fé, ocê não precisa carregá não porque no outro dia eu fui e fiquei batendo papo: pé...pe...pé...pé...pé....No outro dia meu ombro tava assim hó (torto e inchado). Tudo o que você vai fazer tem que ser com fé, porque você vê o resultado no outro dia (Marisa Severino, dançante).

Africanamente, o congadeiro expressa sua fé: iconiza Nossa Senhora do Rosário, tornando-se seu devoto incondicional à moda católica e, simultaneamente, vivencia sua religiosidade através da tradição ritual e da cosmovisão herdadas das matrizes africanas. É dessa forma que a comunidade congadeira vivencia o sagrado na realização da Festa. O devoto do Rosário coloca todo o seu corpo para expressar sua fé. Os cantares, gestos e danças remetem aos mistérios do sagrado. Na realidade social dos congadeiros, os valores e os procedimentos são norteados pelo

sagrado. É a fé e a devoção a Nossa senhora do Rosário que movem toda a realização da festa e justificam sua permanência como “Pretinhos do Rosário”.

Persistimos no propósito inicial de promover diálogos teóricos com elementos do pensamento tradicional africano.

A análise das narrativas e das observações feitas em campo quanto aos elementos pedagógicos da tradição do Rosário que dizem respeito à fé e à força do sagrado nos remete ao princípio da força vital, definida como uma força interna, um princípio de vitalidade que anima tudo que existe e que está presente em todos os seres existentes. Na visão tradicional africana o homem é um microcosmo e a força vital é como se fosse o espírito, a essência de todas as coisas. Tudo tem um espírito ou uma essência que precisa ser compreendida, preservada, respeitada e que pode ser renovada (CUNHA JÚNIOR, 2008).

Segundo Serrano e Waldman (2007),

Esse conceito, fundamental na filosofia africana, subentende que o conjunto dos seres mantém entre si uma unidade vital e uma relação ontológica que propicia o equilíbrio, uma visão de mundo, na qual o homem ocupa lugar central. A corrente vital, dado que surgido de um mesmo princípio, constitui uma força ou energia de idêntica qualidade para todos os seres. Pode ser ampliada ou diminuída em conformidade com o uso que o homem faz dela (SERRANO e WALDMAN, 2007, p. 139).

A força vital perpassa por toda a vida cotidiana e incide sobre a realidade social, bem como sobre a relação do homem com o sobrenatural. Tudo e todos estão universalmente interligados, pois a força vital é como se fosse uma grande teia que nos torna interdependentes. Nessa visão de mundo africana não há lugar para a dicotomia entre espírito e matéria, entre profano e sagrado. O sagrado está em todos os espaços da vida dos africanos e permeia a relação entre os homens e entre eles e a natureza, na esfera da produção, da socialização e da família. Assim,

para o africano, de um ponto de vista ontológico, a vida social insere-se, na totalidade, numa constante busca de equilíbrio. Seu pressuposto é um sistema de forças incluindo Deuses, ancestrais e mortos das linhagens, que se expressa desde os tempos primordiais até a sociedade presente, segmentada em espaços como o étnico, clânico, das linhagens e o aldeão. [...] Assim, a comunidade corresponde a um espaço que sustenta constante relação recíproca

entre os vivos e os antepassados, explicada no culto aos ancestrais (SERRANO e WALDMAN, 2007, p. 137).

Portanto, a fé em Nossa Senhora do Rosário é o que faz girar a força vital na comunidade congadeira. Ela, Senhora do Rosário, grande mãe ancestral do povo negro, é a transmissora de axé, de força vital. Para o congadeiro, todo o ensinamento vem dela e toda vez que esses ensinamentos são repetidos e transmitidos aos jovens acontece a renovação e o equilíbrio dessa energia tão importante para a prosperidade, continuidade e sucesso da comunidade. A corrente da força vital só acontece, de fato, na vivência em comunidade. Assim, seus integrantes revitalizam-se como indivíduos e como grupo.

Além de ser um momento especial de prazer, diversão e alegria, de festar na vida do congadeiro; de socializar com canto, comida, alegria, solidariedade e companheirismo, a festa do Rosário carrega em si uma dimensão política.

No espaço-escola da festa, os afro-brasileiros se revitalizam como indivíduos e grupo, ao atuarem como professores e alunos da história do país. A partir dos meios que a linguagem simbólica da festa possibilita, formulam a ideologia de contra-resposta à opressão, pleiteando transformações que ponham fim à violência e à exclusão étnico-social (PEREIRA, 2007, p. 87).

Assim, a festa se organiza em torno do prazer e da diversão e, pedagogicamente, pela tradição oral, valida as vozes e as experiências desses sujeitos, ao rememorar a trajetória histórica adversa dos seus ancestrais. Essa história é repassada, recontada e revivida, simbolicamente, nos rituais da festa.

Nessa perspectiva, esse evento também se configura como espaço pedagógico, pois, ao ensinar e aprender essa história, socializa conhecimentos que, muitas vezes, não foram socializados pela escola formal. Também a forma de socializar esses conhecimentos colabora para os afro-brasileiros se vejam como protagonistas da História e não como mero objetos, como é costume nas instituições formais de ensino. Dessa forma, esse aprendizado se faz pelo prazer e pela alegria. A busca por esse saber enche de sentido e significado a existência desse povo, tanto de forma individual como coletiva.

A festa e a vida representam, para os congadeiros, uma unidade. O processo de educação que se configura é aquele que está calcado em atividades significativas e a própria vida, tanto na tradição quanto na realidade, dita os conteúdos e as aprendizagens a serem desenvolvidas.

Assim, na *Pedagogia da Tradição*, os atores principais são os próprios componentes da comunidade congadeira, que aprendem e ensinam conteúdos de caráter histórico, os ligados a sentimentos e concepções sobre si próprios e também normas, valores e condutas sociais, principalmente aqueles ligados à vivência sagrada no Rosário. Vivência que o reveste de força e energia vital - corpórea e psíquica.

Nesse aprendizado, o corpo assume fundamental importância. No cotidiano da festa, o corpo, a emoção e a cognição atuam indistintamente. A corporeidade, dentro da cosmovisão africana, é um universo e uma singularidade: é a unidade mínima possível para qualquer aprendizagem e, ao mesmo tempo, a unidade máxima para qualquer experiência. Não se concebe o corpo separado do todo. O corpo é o que somos e o que somos é construção da comunidade a que pertencemos (OLIVEIRA, 2004, p. 11).

Para os afrodescendentes, isso se reveste da maior importância, visto que, mais que um referencial biológico, o corpo afro-brasileiro está impregnado das marcas de sua trajetória adversa de luta por sobrevivência material e também contra o processo de desumanização a que foi submetido. Conforme Martins (1997),

o corpo é por excelência, o local de memória, o corpo em performance, o corpo que é performance [...] O corpo é um portal que, simultaneamente, inscreve e interpreta, significa e é significado, sendo projetado como continente e conteúdo, local, ambiente e veículo da memória (MARTINS, 1997, p. 89).

Dessa maneira, é inegável o valor do corpo nos processos de ensino/aprendizagem estabelecidos na tradição. O uso dele para brincar, cantar, ouvir e celebrar é essencial na construção dos conhecimentos necessários à tradição. Ele é, portanto, local de saber em continuo movimento de recriação, remissão e transformações perenes do corpus cultural (MARTINS, 1997, p. 89). O corpo é imperativo na *Pedagogia da Tradição*.

5.3 À procura de uma síntese: existe uma *Pedagogia da Tradição*?

Desejando sintetizar as reflexões sobre a existência de uma *Pedagogia da Tradição*, utilizamos a narrativa de um dos entrevistados para representar as vozes dos vários sujeitos contatados. Através de sua voz, procuro fazer inferências sobre as dimensões do ensinar e do aprender na perspectiva da tradição das comunidades congadeiras, tentando fazer face aos questionamentos colocados inicialmente por este trabalho de pesquisa.

Antônio Cassemiro, moçambiqueiro da Guarda de Moçambique e Congo de Nossa Senhora do Rosário da Irmandade “13 de Maio”, quando solicitado a falar sobre sua vida na Guarda, faz o seguinte depoimento:

Eu sou Moçambiqueiro de Nossa Senhora do Rosário lá do 13 de Maio. Sou um filho do meio. Eu nasci no meio do Reinado. Nosso grupo já tem mais de 60 anos e é a minha vida o Reinado, o louvor a nossa Senhora do Rosário. No meu caso, como a de meus irmãos também, a gente aprendeu de útero, né. Vem do berço. Mas o que acontece, o detalhe importante é a maneira que sempre é passado no Reinado para todos nós. A maioria de nós aprendeu dos mais velhos que nós, que vem antes da gente, que aprendeu com o que vem antes dele e assim vai, até que chegou à África. Então nossa história vem passada oral, ela não tá escrita, é verbalizada, então a gente aprende com quem é mais velho que a gente. Então a maneira que eu aprendi é a maneira que eu passo para os mais novos que eu. Na verdade, o que eu falo, além de tudo, tem gente que fala que é só folclore, mas não é folclore só. é devoção, é religião, é louvor. E louvor em forma de música, em forma de ritmo. É louvor a Nossa Senhora do Rosário que mantém a gente junto. É a maneira que a gente faz para agradecer de está vivo nesta vida é louvar Nossa Senhora do Rosário com todo amor e coração. Do fio de cabelo da cabeça ao fio de cabelo do dedão do pé, alma, coração, artéria, tudo em louvor a Senhora do Rosário. Então a nossa forma de oração é no canto, é na dança e nós fazemos isto: louvamos e cantamos para Nossa Senhora do Rosário (Depoimento de Antônio Cassemiro, moçambiqueiro da Guarda de Moçambique e Congo de Nossa Senhora do Rosário da Irmandade “13 de Maio”, em 22 de agosto de 2010).

Esse depoimento foi colhido no dia 22 de agosto de 2010, durante a realização de um grande encontro de congadeiros que acontece anualmente em Belo Horizonte/Minas Gerais, denominado “Festejo do Tambor Mineiro”, onde,

orgulhosamente, as guardas convidadas se apresentam e têm mais uma oportunidade de, juntas, louvarem a Santa que os une em devoção. É um grande encontro dos “Negros do Rosário”, momento especial de ensinar e aprender no seio da família alargada do Rosário, como os muitos outros que acontecem de março a outubro quando os reinos percorrem seu caminho de fé.

Esses encontros se transformam em momentos especiais nos quais esses grupos, ao expressarem suas tradições, princípios e valores, manifestam suas africanidades. A despeito de vivenciarem cotidianamente situações de sofrimento e opressão e serem marcados pela violência simbólica do não reconhecimento de seus valores culturais, eles persistem e resistem, preservando, recriando, reterritorializando e reificando elementos estruturantes, herdados das sociedades africanas.

Exercício simbólico e ritual de retorno sequencial ao passado: África... Escravização... Antepassados familiares... É a busca da origem ancestral. É o restabelecimento do elo perdido com o continente-mãe, reconhecendo os traços que os unem, que tiveram origem na sociedade tradicional africana e, aqui no Brasil, renasceram na tessitura da cultura afro-brasileira... É a cosmovisão africana e seus princípios reatando laços de história, cultura e identidade.

Essas manifestações, encenadas ritualisticamente, persistem no tempo e no espaço; são marcas impregnadas na cultura brasileira de forma recorrente, renovadas na cultura nacional e usufruídas pela totalidade dos brasileiros. Porém, na maioria das vezes, não são reconhecidas como expressões genuínas da afrobrasilidade, em função do racismo que, enraizado mundialmente e, de forma enfática, na sociedade brasileira, configura os fantasmas que nutrem o imaginário social, que servem de referência em torno da qual se organizam as discriminações raciais.

Nesses encontros os afro-brasileiros, investidos de resiliência, reafirmam seus princípios, persistindo historicamente, fortalecendo suas identidades dentro de sua cultura. Festejam os santos católicos de forma africanizada, delineando novas formas de convivência, através da rememoração de seus ancestrais que se fazem presentes de geração em geração.

Portanto, esses momentos festivos se revestem de importância impar para a preservação de sua cultura e como espaço de socialização. A oralidade, a tradição, o prazer e a fé são os suportes para a transmissão e preservação dos saberes ancestrais.

As comunidades congadeiras do Rosário encontram oportunidades de aprendizados através das dimensões sociais, políticas e históricas que permeiam esses tempos de rememoração.

Foram profícuos os momentos de observação desses encontros durante a realização da pesquisa. Foram muitos dias de trabalho de observação, gravação de entrevistas e depoimentos, aplicação de questionários, escuta de narrativas e fotos, intercalados com tempo de organização dos registros dos pontos indispensáveis para a análise dos fatos observados. Foram momentos ricos de reflexão em que nos vimos frente a frente com a vivência racional/científica e a vivência mítica da religião, realidade maior dos entrevistados.

Nesses encontros confirma-se a afirmativa de que a cultura é importante espaço pedagógico e locus privilegiado de aprendizagem, no qual se configura um consistente e significativo processo de educação. Portanto, nas várias instâncias, espaços e dimensões do ciclo rosariano estão engendrados múltiplos saberes a serem buscados, transmitidos e preservados.

Persistimos no propósito de tomar a narrativa inicial deste tópico como elemento para realizar uma síntese quanto às inferências sobre o processo e as muitas dimensões do ensinar e do aprender na tradição.

A primeira dimensão, já mencionada, é *A grande ciranda dos saberes tem início no seio familiar*. Portanto, a educação na tradição é de “berço”, inicia-se com pais e mais próximos, estendendo-se à grande família dos “irmãos do Rosário”. É na heterogeneidade das interações sociais, através das quais se vão criando laços comunitários, que os conhecimentos são apreendidos. Nos vários lugares em que esses saberes são buscados, tendo como base as vivências reais da comunidade, homens e mulheres congadeiros “se formam e formam ao serem formados”. Portanto, a estratégia pedagógica primordial da *Pedagogia da Tradição* é a construção coletiva do saber, partindo do seio familiar, tendo como base a realidade

vivida e objetivando a convivência harmônica no grupo social. Assim, intrinsecamente, vida é conhecimento e conhecimento é vida.

Nessa perspectiva, a educação se faz com forte vínculo comunitário e social, a exemplo da filosofia banto do existir em comunidade, onde o sentido da vida encontra-se na vivência coletiva, na vida em relação. Portanto, a base do ensinar/aprender nas comunidades congadeiras são os princípios da circularidade/comunitarismo/integração, elementos estruturantes da cosmovisão africana, ressemantizados nas terras brasileiras e que inspiram as estratégias pedagógicas do aprendizado que acontece no *Reinado*.

Todo o conhecimento adquirido nas vivências rosarianas vem, tradicionalmente, pela oralidade, sendo repassado de pai para filho, de geração em geração. O aprendizado através da hierarquia (dos mais velhos para os mais novos) garante a preservação da tradição e os mais velhos, por serem os “portadores da palavra”, assumem importância fundamental na dialética da construção de saberes. Como os mais experientes, eles fazem a mediação, estabelecendo elos entre “os antigos” (antepassados, ancestrais) e a nova geração. Usando uma expressão enfaticamente utilizada nas comunidades congadeiras, eles se tornam o “esteio” que “segura” o Congado.

O fragmento da narrativa do congadeiro “então, a maneira que eu aprendi é a maneira que eu passo para os mais novos que eu” está impregnada da oralidade africana que reverencia o conhecimento e a sabedoria dos mais velhos. É o princípio da ancestralidade que está contido na filosofia africana do viver e que, pela herança deixada pelos africanos escravizados e trazidos para o Brasil, foi disseminado no jeito de viver das comunidades tradicionais afro-brasileiras. Assim como a estratégia pedagógica da transmissão pela oralidade - com todas as suas nuances, que vão desde o segmento da voz, passando pelos diferentes modos de emissão sonora, pelo uso dos recursos expressivos do corpo até a interação social com o ambiente -, o princípio da ancestralidade também se torna elemento chave na *Pedagogia da Tradição*.

Assim, a “palavra de velho” assume prerrogativa de conhecimento. São eles, os velhos, que, pela “palavra proferida”, tornam-se mediadores, transmitindo saberes

dos antepassados, estabelecendo elos entre o passado e o presente e projetando esperanças para o futuro.

Inicialmente, o aprendizado da/na tradição se faz por observação e imitação. Desde a mais tenra idade as crianças participam das festividades, da preparação, das procissões, das visitas a outras guardas. Quando, na grande maioria dos depoimentos, os congadeiros dizem que participam do Congado desde o “*útero*”, não é força de expressão. É muito comum a presença de mulheres grávidas nos momentos das festividades e expressões congadeiras, como também de muitas mulheres que carregam fervorosamente seus filhos recém-nascidos ao colo. É brincadeira comum das crianças construírem, de material alternativo, os mesmos instrumentos simbólicos usados por seus pais e parentes no Congado e brincarem, imitando-os, repetindo os mesmos gestos e atitudes observados nos momentos reais.

No caminho desse aprendizado, esses mesmos atos, realizados inicialmente por imitação, vão, pela prática repetitiva, sendo incorporados e se fixando à medida que as informações são gradativamente recebidas e assimiladas de forma consciente.

Os saberes adquiridos na *Pedagogia da Tradição*, além de poderem ser buscados em muitos lugares, também perpassam por várias esferas de conhecimentos: sociohistóricos e políticos; do mundo e do sagrado; para a vida e a convivência.

Como já dito, é inegável o valor da corporeidade nos processos de ensino aprendizagem na tradição, pois, na construção das ações educativas, ele é o suporte dos conteúdos desse aprendizado que se constrói na trama imbricada da ligação corpo, emoção, cognição.

Aprender a cantar, a dançar e a usar simbolicamente todo o corpo, como suporte da oralidade e possuidor de energia vital, em louvor à Nossa Senhora, faz parte dos saberes que são adquiridos nesta pedagogia: ...“*louvar com todo amor e coração. Do fio de cabelo da cabeça ao fio de cabelo do dedão do pé, alma, coração, artéria*”. Ao portar as indumentárias características e os adereços e signos sagrados, indicativos de pertencimentos específicos e ao performar coreografias e

encenações, o corpo congadeiro se enche de linguagem simbólica e sagrada; é texto carregado de conhecimentos a serem buscados.

Essa forma de aprendizado na tradição, construído no prazer e na alegria da festa, suscitando emoções, faz com que ele seja carregado de afetividade, que potencializa o agir em direção à possibilidade de ampliar cada vez mais os conhecimentos.

Essa afetividade é expressa na forma de transmitir conhecimento, sempre acompanhada de “conselhos”, orientações, acompanhamento, conversas individuais e cuidados. Esse acolhimento afetivo reforça naquele que deseja o aprendizado a posição de protagonista nessa procura pelo conhecimento. Nasce do seu interior esse desejo, estratégia fundamental para garantir a permanência dos jovens e crianças na tradição, garantindo sua perpetuação.

De forma contínua, elementos da filosofia de matriz africana se fazem presentes na *Pedagogia da Tradição*. Pelo explicitado acima, se percebe claramente que a força vital e a corporeidade são também elementos básicos na forma de construir conhecimento na/da tradição.

Ao colocar toda sua corporeidade para vivenciar o sagrado, os “Negros do Rosário” revitalizam-se, de forma individual e como grupo social, através do axé (força vital).

É esse corpo, impregnado da força vital e tendo a fé como lenitivo, que aprende. De forma significativa e através da participação ativa, os “Negros do Rosário” se colocam positivamente no ato do aprender e do ensinar. Assim, o corpo, a cognição e a emoção atuam indistintamente no processo de ensino e aprendizagem na tradição.

Partindo das considerações feitas acima, concluímos dizendo que existe uma *Pedagogia da Tradição* e que, na tradição, aprender/ensinar é:

1 - Fortalecer a consciência de pertença à tradição, através do aprendizado/transmissão de ensinamentos sagrados pela fé, pela devoção a Nossa Senhora do Rosário. Busca-se o mais importante que os mais velhos deixaram como herança.

É a coisa mais importante que eu tenho na minha vida, que minha mãe e meu pai deixou pra mim e os capitão mais velho me ensinou.

Eu não vivo sem o Rosário de Maria (Capitão da Guarda de Moçambique do Jatobá).

2 - Guardar os saberes no coração, pois aprender é muito mais que adquirir conhecimento, é apropriar-se e dominar formas de relacionar-se com os outros, consigo mesmo, sendo importante e útil para a comunidade a que pertence:

O que eu aprendi guardo dentro do meu coração. Vou passar para os meus netos. [...] quanto mais eu trabalho, mas tenho vontade de trabalhar [...] Nós congadeiro, nós se considera irmão, as outras pessoas a gente tem a consideração por ser um amigo, por ser um vizinho, mas dentro da irmandade, a gente se considera irmão. [...] A partir do momento em que a gente entra pro congado, todas as bandas se considera irmão. [...] O Rosário de Maria é muito grande. É uma coisa muito bonita. Então dentro do nosso Rosário, ele arrebenta uma conta, ela faz muita falta (D. Madalena, Capitã fundadora da Guarda de Conselheiro Lafaiete).

3 - Reconhecer a hierarquia, cultivando o respeito pelos mais velhos e ter consciência de que não se aprende nada sozinho e somente para si.

Eu vim aprendendo com eles (os capitães mais velhos), igual hoje, eu tenho um neto com cinco anos que vai comigo também, acompanhando também. A gente tem que ir trazendo eles pro futuro. Igual aconteceu comigo e daqui mais uns anos tem eles também para saber contar o que foi a história do Congado (Capitão da Guarda de Conselheiro Lafaiete).

4 - Colocar-se inteiro para aprender e para ensinar: corpo-alma-emoção-cognição:

Eu tava ali naquela hora, não era eu que tava ali, era minha fé, e eu queria louvar minha mãe, né, então este momento é só meu e dela... (Rainha do Bairro Alto dos Pinheiros).

É nossa Senhora. Você é uma pessoa aqui, mas quando você vai... Capitão apitou, Congado formou ali, começou a batê... aí cê num se reconhece não. Cê se torna uma pessoa completamente diferente (Rainha da Guarda de Congo de Raposos).

5 - Perceber e buscar os conhecimentos gradativamente nos espaços e tempos em que se encontram.

A escola não ensina isto não. Quem escreve a história é que venceu a guerra. O outro lado somos nós. Ninguém vai ensinar na escola isso. Ninguém vai falar que a irmandade, na verdade não era só religião, tinha uma causa política por trás. E essa causa política se perdeu... (Capitão da Guarda de São Jorge).

6 - Instruir-se sobre a tradição e estar preparado para também instruir outros para essa preservação, visando o bem da própria comunidade.

Tem pouco tempo que eu sou Capitão. [...] Eu sei pouco. Eu tenho oportunidade agora. Mas futuramente, quem sabe eu aprendo mais um pouco, eu vou passar sim. Que eu, meu tio (to falando do Capitão João Lopes) quando ele quis me ensinar, eu disse “- não, não tenho essa responsabilidade não”. Ele começou a preparar a gente: eu, meu primo Flávio, o Daniel e o Anderson. Só que acabou que ficou só os três que foram coroados no Moçambique e eu continuei como dançante (Atual Capitão da Guarda do Bairro São José).

7 - Colocar-se humildemente em atitude de constante aprendizado, vivenciando, experimentando e praticando o ensinado pelos “mestres”:

Aí que ocê vê que ta aprendendo e ainda tem muito o que aprender. E a humildade. A humildade dos capitães. Os capitães, eles são tão rígidos e ao mesmo tempo eles de uma humildade... Estão sempre prontos pra perdoar. Então você aprende aquilo ali, o perdão né? Você aprende a ser humilde [...] Fazer uma festa do Rosário é um desafio para quem pega a festa. Aí você aprende a ser humilde e aceitar tudo o que vem: se é um grande banquete, partilhamos o grande banquete. Se é café com pão, vamos comer café com pão da mesma maneira que você come o banquete. É uma lição diária. E assim você entra para a vida inteira. [...] Eu me sinto tão orgulhosa de pertencer à irmandade. [...] Foi a melhor coisa que aconteceu na minha vida e continua sendo... (Rainha da comunidade do Bairro Alto dos Pinheiros).

8 - Ler e interpretar o ouvido, o visto, o vivido e o que está ao redor; saber usar a palavra e compreender o que ela esconde, extraindo conhecimentos dos cantos, performances, histórias, mitos sagrados e rituais.

Eu conheço muita gente do Congado mesmo. Uma pessoa começa a falar. Uma fala isso, outra aquilo, aí eu muito curiosa falo assim: - cê acha que é isso mesmo? - não, é assim, assim, assado. Eu falo:- Ah, então ta bom. Ai eu vou: - Marina é assim assado? [...] E tem meu sobrinho, meu tio, minha vó. A família quase toda. E também tinha

muito contato com o Capitão-Mor, o Tizil. Era ele no céu e na terra. Tinha seu Sinval que ia direto lá em casa, conversava com a gente, e explicava tudo. Tudo não, porque os capitão, eles não passa tudo, eles só passa metade... (Dançante da Guarda do bairro São José).

9 - Exercitar a memória. Fazer do passado, presente, construir, esperançosamente:

Se você num chegar e explicar isso é isso, aquilo é aquilo, pra que serve isso, pra que serve aquilo, nunca que vai ter tradição, porque não adianta a gente guardar pra gente. Tem que passar para frente. Cê nunca sabe, a gente num vai sê eterno... (Capitã da Guarda do Bairro São José).

10 - Construir conhecimento através da observação, participação ativa no interior do contexto social, de acordo com a necessidade:

Tudo tem um fundamento, nada ta no Congado pó acaso né? Aí ele ia explicando pra mim, devagarinho, aí ocê fica igual espelho: a pessoa ta cantando você presta atenção, sempre ta ali perto, se aproximando e aprendendo (Capitã da Guarda do Bairro de São José).

Lá em casa cada um tem uma função: Maria enfeita os andor todo. A Márcia o mastro e a bandeira. Marizinha, essa é arrecadadeira. Fica para arrecadar as coisas para a festa e os contatos e esse aí (mostrando o Capitão) é o nosso motorista (Dançante da Guarda do Bairro São José).

Portanto, estão sintetizados acima os referenciais do processo do ensinar e do aprender numa perspectiva da tradição oral, herdada das matrizes africanas, presentificadas na comunidade tradicional Congadeira de Minas Gerais, representadas pelas Irmandades: Banda dançante do Rosário de Santa Efigênia e a Guarda de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito, Guarda de Marujos de Conselheiro Lafaiete; Guarda de Congo de Nossa Senhora do Rosário de Raposos, Guarda de São Jorge de Nossa Senhora do Rosário do Bairro Concórdia, Guarda de Nossa Senhora do Rosário do Bairro Alto dos Pinheiros, Nossa Senhora do Rosário do Bairro São José, Guarda de Nossa Senhora do Rosário de Ibité.

6 MOMENTO DE INCONCLUSÃO: PENSANDO NOVAS POSSIBILIDADES

Ao pretender concluir este trabalho acadêmico, que nos possibilitou analisar como se processa o ensinar e o aprender numa perspectiva da tradição, a partir de matrizes da oralidade africana presentificadas na comunidade tradicional afro-brasileira do Congado, abrimos novas possibilidades de estudo. Por isso o título: *Momento de Inconclusão*.

Neste trabalho foi possível vislumbrar os elementos básicos da hipótese que levantamos sobre a existência de uma pedagogia própria nesse espaço: a *Pedagogia da Tradição* e que apresentamos objetivamente nos dois últimos tópicos.

Este estudo também nos propiciou ampliar reflexões sobre alguns aspectos das características culturais herdadas dos ancestrais africanos ressemantizadas e reconstituídas no cotidiano das comunidades afro-brasileiras, por ocasião da pesquisa sobre como os elementos da cosmovisão africana embasam o ensinar e o aprender na tradição afro-brasileira.

Enfatizamos, no início deste trabalho, a urgente necessidade de estudar e entender as características culturais marcantes da população afrodescendente e a nossa expectativa em agregar esta pesquisa a outras já existentes, realizadas nas últimas décadas, tentando tornar visíveis as contribuições culturais da presença africana para o universo cultural brasileiro.

No sentido de contribuir para o incentivo a pesquisas futuras, lançamos algumas reflexões através da indagação: os princípios e valores tradicionais africanos poderão embasar a prática pedagógica brasileira e/ou a ela serem articulados como procedimento efetivo para a reeducação das relações étnico-raciais no país e conseqüente respeito às diferenças fenotípicas e culturais?

Na contemporaneidade, a construção de uma escola inclusiva e de qualidade passa, necessariamente, pela ampliação das reflexões e o alargamento dos horizontes quanto aos compromissos que os sistemas de ensino deverão assumir de articular seus objetivos ao atual referencial teórico sobre sustentabilidade planetária via justiça social, reconhecendo e respeitando a diversidade humana como elemento positivo para o crescimento do ser humano, o progresso e a paz.

O grande desafio a ser enfrentado é o de integrar outros valores ao cotidiano pedagógico para se pensar esse processo educacional, respeitando a cultura, o modo de ser e de fazer as coisas que caracterizam os vários grupos étnico-raciais componentes da população brasileira.

Portanto, ao incorporar a dimensão racial no fazer pedagógico diário, reafirma-se a necessidade de, cada vez mais, estender o conceito de democratização escolar, usando como elemento didático as experiências socioculturais dos estudantes dos variados grupos étnicos, em especial os grupos negro e indígena, secularmente discriminados.

Essa integração, em função de novas possibilidades e dimensões sobre o ensinar e o aprender, na perspectiva da *Pedagogia da diferença* (já explicitada em páginas anteriores), requer, necessariamente, a análise da realidade escolar à luz de outros referenciais, referendados por princípios fundantes e concepções filosóficas diferenciadas, que possam apontar outros caminhos mais humanizantes. O tratamento e o entendimento das especificidades étnico-raciais negras deverão ter como ponto de partida as bases filosóficas, éticas, históricas e culturais que lhes dizem respeito diretamente, isto é, as raízes filosóficas e a visão de mundo originariamente africanas, hoje aceitas pelos milhões de afro-brasileiros como heranças ressignificadas.

Na perspectiva delineada acima, questionamos: por que não adotar/incorporar os princípios e valores tradicionais africanos na prática educativa diária, na condição de seus elementos constitutivos? Por que não estabelecer diálogos entre as práticas pedagógicas brasileiras e os valores civilizatórios africanos?

Ao se possibilitar a criação de encruzilhadas, nas quais possam se entrecruzar dialogicamente as práticas e os valores civilizatórios tradicionais africanos, desejamos universalizar esses princípios e valores que, certamente, poderão engendrar experiências mais humanizantes e positivas para todos. Assim, nega-se o risco de mudar o foco eurocêntrico da educação para um afrocêntrico. O que desejamos é a universalização dos seus valores, criando possibilidades de ampliar solidariedade e justiça social para todos.

Reiteramos o fato de que, quando apresentamos alguns dos elementos ontológicos das sociedades africanas como suportes inspiradores de uma nova prática pedagógica no ensino formal, desejamos pensar o processo educacional tendo como referencial uma visão de mundo que, como se pode constatar nesta pesquisa, marca definitivamente o cotidiano brasileiro e se materializa nele de forma espontânea, através do esporte, da música, da literatura, da dança, das artes em geral, da economia, das organizações populares e, em especial, das vivências das comunidades tradicionais do Congado em seu processo do ensinar/aprender e transmitir a tradição.

Acreditamos que a cosmovisão africana vivenciada pelas comunidades tradicionais afro-brasileiras pode oferecer um suporte para novos aprendizados, pelos quais homens/mulheres e natureza poderão construir relações mais positivas e interativas.

Portanto, novas pesquisas poderão se transformar em fortes elos de uma corrente na construção de pistas certas para trilhar o caminho urgente e necessário que precisa ser construído para transformar a educação pública em um bem social e em um direito efetivo de todos.

Isso se torna crucial, especialmente para a realidade do Brasil, país multicultural e multirracial que, tristemente, carrega o desonroso título de possuir uma escola que ainda é reprodutora de racismo e de práticas discriminatórias contra o segmento populacional negro de sua sociedade.

Nosso sistema de educação não pode mais se silenciar e não se posicionar frente às estatísticas que apresentam as desigualdades educacionais que revelam a exclusão dos negros na educação.

Portanto, essas são as novas prerrogativas de busca para os estudos no doutorado, referendando o compromisso social e político que assumimos em relação ao tema. Talvez uma nova pesquisa possa nos ajudar a perceber os possíveis entrecruzamentos entre os elementos da cosmovisão africana presentificados nas comunidades tradicionais africanas e a educação formal, numa perspectiva de contribuição desses saberes para a educação escolar.

Então, finalmente, fica a pergunta: de que forma se poderá fazer uma aproximação positiva entre a *Pedagogia da tradição* e a *Pedagogia Tradicional*, com vista ao sucesso escolar de todos?

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto. *Educação como prática da diferença*. Campinas: Armazém do Ipê, 2006.

BÂ, Amadou Hampâté. *Amkoullel o menino fula*. Trad. Xina Smith Vasconcelos. São Paulo: Palas Athena: Casa das Áfricas, 2003.

BANDEIRA, Maria de Lourdes. Valores Civilizatórios Indígenas e Afro-brasileiros: Saberes necessários para a formulação de políticas educacionais. In: RAMOS, Marise Nogueira; ADÃO, Jorge Manuel; BARROS, Graciete Maria Nascimento (Org.). *Diversidade na Educação: reflexões e experiências*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

BANKS, James A. Reformando Escolas para Implementar Igualdade para Diferentes Grupos Raciais e Étnicos. *Cadernos PENESB*, Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira - FaE/UFF, Niterói, n. 7, p. 14-40, nov. 2006.

BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção et al (Org.). *De preto a afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil*. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

BARROS, José Flávio Pessoa de; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (Org.). *Todas as Cores na Educação: contribuindo para uma reeducação das relações étnico-raciais no ensino básico*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008.

BENTO, Maria Aparecida Silva. *Cidadania em Preto e Branco*. São Paulo: Editora Ática, 1998.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude. O Ofício do Sociólogo: Metodologia da pesquisa na sociologia. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRAGA, Maria Lúcia S.; SOUZA, Edileuza Penha; PINTO, Ana Flávia M. (Org.). *Dimensões da Inclusão no Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

BRASIL. Lei 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". *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, 23 dez. 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www3.dataprev.gov.br/SISLEX>. Acesso em: 20 de dez. de 2010.

CALLINICOS, Alex. *Capitalismo e Racismo*. Disponível em: <http://socialista.tripod.com>. Acesso em: 19 de novembro de 2010.

CASHMORE, Ellis. *Dicionário das Relações Étnicas e Raciais*. São Paulo: Summus, 2000.

CENTRO DE ESTUDOS DAS RELAÇÕES DE TRABALHO E DESIGUALDADES. Políticas de promoção da igualdade racial na educação: exercitando a definição de conteúdos e metodologias. São Paulo: CEERT, 2005.

CERISARA, Ana Beatriz. A Educação Infantil e as Implicações Pedagógicas do Modelo Histórico-Cultural. *Cadernos CEDES*, Campinas, n. 35, 2. ed., 2000.

CONSELHO NACIONAL DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL, 1, 2005, Brasília. *Estado e Sociedade: promovendo a igualdade*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2005.

CUNHA JÚNIOR. História Africana e os Elementos para uma Organização Curricular. In: BARROS, José Flávio Pessoa de; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (Org.). *Todas as Cores na Educação: contribuindo para uma reeducação das relações étnico-raciais no ensino básico*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. As Estratégias de Combate ao Racismo: movimentos negros na escola, na universidade e no pensamento brasileiro. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial*. São Paulo: Estação Ciência, 1996.

CURY, Carlos R. Jamil. Políticas Inclusivas e Compensatórias na Educação Básica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 124, jan./abr. 2005.

ECO, Humberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

FERREIRA, Ricardo Franklin. A Construção da Identidade do Afro-descendente: a psicologia brasileira e a questão racial. In: BACELAR, Jeferson; CAROSO, Carlos (Org.). *Brasil: um país de negros?* 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas; Salvador: CEAfro, 1999.

FONSECA, Marcus Vinícius. As Primeiras Práticas Educacionais com Características Modernas em Relação aos Negros no Brasil. In: PINTO, Regina Pahin; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Negro e educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro*. São Paulo, Ação Educativa, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomás Tadeu da (Org.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 2008.

GOFFMAN, Erving. Escola da Diversidade Étnico-cultural: um diálogo possível. In: DAYRREL, Juarez. *Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de Pesquisar: como fazer pesquisas qualitativas em Ciências Sociais*. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GOMES, Nilma Lino. Educação Cidadã, Etnia e Raça: o trato pedagógico da diversidade: In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). *Racismo e Anti-racismo na Educação: repensando nossa Escola*. São Paulo: São Luiz, 2001.

GOMES, Núbia Pereira de Magalhães; PEREIRA, Edmilson de Almeida. *Negras Raízes Mineiras: os Arturos*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2000.

GONÇALVES, Luiz A. O.; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. *O Jogo das Diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HENRIQUES, Ricardo. *Desigualdade Racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. *A África na Sala de Aula: visita a história contemporânea*. São Paulo: Selo Negro, 2005.

JACCOUD, Luciana. Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. In THEODORO, Mário (org.). *As Políticas Públicas e a Desigualdade Racial no Brasil: 120 anos após a abolição*. Brasília: IPEA, 2008.

JUNOD, Henrique A. *Usos e Costumes dos Bantos: a vida duma tribo sul-africana*. Versão da Edição Francesa. Genebra: Missão Suiça, 1934.

KUPFER, Maria Cristina Machado. *Educação para o Futuro: Psicanálise e Educação*. São Paulo: Escuta, 2001.

LEITE, Fábio. *A Questão Ancestral: África negra*. São Paulo: Palas Athena: Casa das Áfricas, 2008.

LIMA, Elvira Cristina Souza. Consciência Cultural e Modificação de Comportamento Institucionalmente Construído. In: CICLO DE CONFERÊNCIAS DA CONSTITUINTE ESCOLAR, 2000, Belo Horizonte. Caderno Temático: Relação com o conhecimento, n. 3. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2000.

LIMA, Ivan Costa; ROMÃO, Jeruse (Org.). *Os Negros, os Conteúdos escolares e a Diversidade cultural*. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros, 2002.

LOPES, José de Sousa Miguel. *Cultura Acústica e Letramento em Moçambique: em busca de fundamentos antropológicos para uma Educação Intercultural*. São Paulo: EDUC, 2004.

LOPES, José de Sousa Miguel. *Educação e Cultura Africanas e Afro-brasileiras: cruzando oceanos*. v. 1. Belo Horizonte: A tela e texto, 2010.

MARTINS, Leda Maria. *Afrografias da Memória: o Reinado do Rosário no Jatobá*. São Paulo: Perspectiva; Belo Horizonte: Mazza Edições, 1997.

M' BOKOLO, Elikia. *África Negra: história e civilizações*. Trad. Alfredo Margarido. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa das Áfricas, 2009.

MOORE, Carlos. *A África que Incomoda: sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro*. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

MOORE, Carlos. *Racismo & Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. Trad. Maria Aparecida Baptista. 10. São Paulo: Cortez, 2008.

MUNANGA, Kabengele. *África: trinta anos de processo de independência*. *Revista USP*, jun-ago, 1993, p. 105.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial*. São Paulo: Estação Ciência, 1996.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. Algumas Considerações sobre Diversidade e a Identidade Negra no Brasil. In: RAMOS, Marise Nogueira; ADÃO, Jorge Manuel; BARROS, Graciete Maria Nascimento (Org.). *Diversidade na Educação: reflexões e experiências*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. *Para Entender o Negro no Brasil de Hoje: histórias, realidades, problemas e caminhos*. São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2004.

MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o Racismo na escola*. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. *O Sortilégio da Cor: identidade, raça e gênero no Brasil*. São Paulo: Summus, 2003.

NASCIMENTO, Elisa Larkin Sankofa: Educação e Identidade afrodescendente. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). *Racismo e Anti-racismo na Educação: repensando nossa Escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

OLIVEIRA, David Eduardo de. *Cosmovisão Africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente*. Fortaleza: LCR, 2003.

OLIVEIRA, David Eduardo de. *Estudo para a Inserção da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no Currículo Escolar: educação infantil, ensino fundamental, médio e superior*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

OLIVEIRA, Eduardo. *Filosofia da Ancestralidade: corpo de mito na filosofia da educação brasileira*. Curitiba: Gráfica Popular, 2007.

OLIVEIRA, Marta Kohl. O Pensamento de Vygotsky como Fonte de Reflexão sobre a Educação. *Cadernos CEDES*, Campinas, n. 35, 1995.

PAMPALK, José. *Nzerumbawiri-Provérbios Sena: Dinamizar o desenvolvimento comunitário valorizando a literatura oral*. Maputo (Moçambique): Edições Paulinas, 2003.

PAMPALK, José. *Mphyanga? Contos Sena: lideranças, desenvolvimento participativo e empoderamento das mulheres*. Maputo (Moçambique): Edições Paulinas, 2008.

PEREIRA, Edmilson de Almeida. *Malungos na Escola: questões afrodescendentes e educação*. São Paulo: Paulinas, 2007.

PEREZ, Josefa Cordovilla. *Cosmovisão Cristã para uma Ética Global - Projeto Evangelizador – educativo em Moçambique*. Trad. Maria do Rosário de Castro Pernas. São Paulo: Edições Paulinas, 2005.

POCHMANN, Marcio Proteção Social na Periferia do Capitalismo: considerações sobre o Brasil. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 3-16, 2004.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Escola Plural: Proposta Político-Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte*. Belo Horizonte: SME, 1995.

REGO, Teresa Cristina R. Educação, Cultura e Desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.) *Diferenças e Preconceito na Escola: alternativas teóricas práticas*. São Paulo: Summus, 1998.

REGO, Tereza Cristina. R. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis; R. J: Vozes, 1995.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. *Educação das Relações Étnico-Raciais: Pensando Referenciais para a organização da prática Pedagógica*. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. *Pedagogia da Diferença*. Belo Horizonte: Nandyala, 2010. Mimeo.

ROSEMBERG, Fúlvia; PINTO, Regina Pahin. Trajetórias Escolares de Estudantes Brancos e Negros. In: MELO, Regina Lúcia Couto de; FREITAS, Rita de Cássia Coelho (Org.). *Educação e Discriminação dos Negros*. Belo Horizonte: IRHJP, 1988.

SACRISTIAN, J. Gimeno. Currículo e Diversidade Cultural. In: CICLO DE CONFERÊNCIAS DA CONSTITUINTE ESCOLAR, 2000, Belo Horizonte. Caderno Temático: Relação com o Conhecimento. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, n. 3, 2000.

LIMA, Elvira Cristina Souza. Consciência Cultural e Modificação de Comportamento Institucionalmente Construído (Caderno 3). In: CICLO DE CONFERÊNCIAS DA CONSTITUINTE ESCOLAR, 2000, Belo Horizonte.

SANTOMÉ, Jurgo Torres. *Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo Integrado*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SECRETARIA ESPECIAL DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: SEPPIR, 2004.

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. *Memória D'África: a temática africana em sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Alberto da Costa e. *A Enxada e a Lança: a África antes dos portugueses*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

SILVA, Alberto da Costa e. *Um passeio pela África*. Ilust. Rodrigo Rosa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

SILVA, Alberto da Costa e. *A África Explicada a meus Filhos*. Rio de Janeiro: Agir, 2008.

SILVA, P. B. G. e. Africanidades Brasileiras: esclarecendo significados e definindo procedimentos pedagógicos. *Revista do Professor*, Porto Alegre, v. 19, n. 73, p. 26-30, jan./fev. 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SISS, Ahyas. Dimensões e Concepções de Multiculturalismo: considerações finais. In: OLIVEIRA, Iolanda de (Org.). *Relações Raciais e Educação: temas contemporâneos*. Niteroi: EdUFF, 2002.

SODRÉ, Muniz. Cultura, Diversidade Cultural e Educação. In: TRINDADE, Azoilda Loretto; SANTOS, Rafael (Org.). *Multiculturalismo: mil e uma faces da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA, Marina de Melo e. *África e Brasil Africano*. São Paulo: Ática, 2006.

SOUZA, Neusa dos Santos. *Tornar-se Negro*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

TELLES, Edward. *Racismo à Brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Ford, 2003.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. Mikhail Bakhtin: Itinerário de formação, linguagem e política. In: FILHO, Luciano Mendes de Faria (Org.). *Pensadores Sociais e História da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

XAVIER, Juarez. O Papel Decisivo das Pesquisas para o Conhecimento dos Valores Ancestrais Afrodescendentes. In: SANTANA, Maria Lucia (Org.). *Dimensões da Inclusão no Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

WERNECK, Jurema. A Era da Inocência Acabou, Já Foi Tarde. In: _____. *Racismos Contemporâneos*. Ashoka. Rio de Janeiro: Ed.Takano, 2003.

YUS, Rafael. *Em Busca de uma Nova Escola: temas transversais*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICE A – EXTRATO DA ENTREVISTA COM VITÓRIA LOURDES DE LIMA

(Entrevista realizada em 02 de novembro de 2010, na residência da entrevistadora Rosa Margarida - Rua Agílio Cruz de Souza, 147 - Serrano)

Dona Vitória: Eu sou Vitória Lourdes de Lima, eu moro em Raposos tem 51 anos, vou fazer 52, quer dizer eu sou de lá, “né?!” fui para guarda eu tinha 7 anos de idade, pra primeira guarda de Congo que tinha em Raposos, guarda de Congo Nossa Senhora do Rosário, que tinha como capitão Gentil Lúcio, aí depois afastei, depois retornei, mais sempre envolvida, por que Congado pra mim significa Nossa Senhora do Rosário, falar de Nossa Senhora do Rosário, não tenho palavra e falar de São Benedito, de Santa Efigênia, e pra falar dela, não tem muito o que falar, porque qualquer coisa que falar, porque qualquer coisa que você falar é muito pouco.

Rosa Margarida: Como é que a Senhora começou, com quantos anos, a senhora começou...

Dona Vitória: Foi aos 7, como Juíza, eu precisava carregar uma flor, e todo mundo na fila, aí depois de juíza, “cê” ia pra ser madrinha, ia dançar na fila, na turma, “né?!”, aí dancei por muitos anos “né”, depois casei e tive filhos, continuei no Congado, até que eu falei não agora eu vou eu quero ser convidada a ser rainha Perpétua.

Rosa Margarida: Antes da gente chegar a rainha Perpétua, eu quero voltar, lá no juíza, quem é que convidou a Senhora para ser juíza?

Dona Vitória: Gentil Lúcio de Jesus...

Rosa Margarida: Quem é Gentil Lúcio?

Dona Vitória: Hoje já é falecido, foi um dos fundadores da guarda de Congo Nossa Senhora do Rosário.

Rosa Margarida: Lá de Raposos?

Dona Vitória: Lá de Raposos..., ela ta com 64 anos, só os antigos vão morrendo, e muitas pessoas não querem continuar, então hoje a guarda existe com 5 pessoas, e eu lutando pra não deixar morrer...

Rosa Margarida: Esse “seu” Gentil, quando a Senhora tinha 7 anos, eu quero essa história, como é que foi, que dia que ele chamou...

Dona Vitória: Meu pai também, o meu pai e meu irmão eles dançavam no Congo, meu pai tinha toda essa fé, lá de Conceição do Mato Dentro, quer dizer, já veio de lá, tanto que ele “mechia” com folia de Reis e com o Congado de lá, lá se chama Maruja, então foi por onde a gente começou o caminho, a gente já cresceu ouvindo, assim cantigas e toque, quer dizer a minha lembrança da minha infância eu tenho é, eu não tenho lembrança de muitas coisas a não ser o Congado.

Rosa Margarida: A Senhora participava sempre com o pai da Senhora?

Dona Vitória: Sempre com o pai, e o dia que ele não ia a gente tinha aquela obrigação de ir e era muito bom.

Rosa Margarida: Tinha obrigação de ir ? Era uma obrigação?

Dona Vitória: Por que se a gente não fosse, faltava alguma coisa na gente.

Rosa Margarida: Era por vontade própria?

Dona Vitória: Era por vontade, porque Congado é isso, é você abrir mão de qualquer coisa, por que abro mão de reunião com família, de passeios, de final de ano, tudo... pra mim ter uma bandeira, é ter tudo...

Rosa Margarida: O que essa bandeira representa para a Senhora? Primeiro me fala um pouquinho disso. Eu queria que a Senhora falasse um pouquinho, até qual é a emoção mesmo da Senhora, o que é essa bandeira pra Senhora?

Dona Vitória: A bandeira de aviso de uma festa, ou a bandeira de promessa, “cê” vai e a guarda reúne “né” “cê” tem o prazer, já começa o prazer, assim que você vê a bandeira enfeitada, ou de ver ela sendo arrumada, então quando a caixa bate, você olha para a bandeira, aquela hora você sente a presença de Nossa Senhora do seu lado, e eu tenho certeza pela fé que eu tenho, que tudo que você pede naquele momento, você alcança. Que naquele momento você não tá sozinho, Nossa Senhora vêm com os braços aberto, se você tá triste ela vem, te consolar, se você tá com problema, ela vêm, porque nossa Senhora é tudo, e é a coisa mais verdadeira do mundo, então quando ergue a bandeira, você faz três pedidos. E é nessa hora que vem tudo assim, te abraça, se você tá muito triste naquela hora, a tristeza vai embora, ou a dor, o problema, que as vezes todo mundo tem problema, as vezes você tá ali “cê” saí de casa com algum problema, ou doença, qualquer coisa, e é

tudo resolvido, quando você ergue a bandeira, que você coloca a vela perto do mastro.

Rosa Margarida: Me conta essa história, como é esse negócio de “botar” a vela e levantar a bandeira...

Dona Vitória: Aí você tem que iluminar o mastro, “cê” salta o mastro, você levanta a bandeira, “né”?!

Rosa Margarida: Como que se saúda o mastro?

Dona Vitória: É, com o bastão em forma de uma cruz, “né”?! varia muito de guarda pra guarda, mais é tudo mesmo, é um jeito só, é cumprimentando e saltando o mastro, então a gente faz tipo assim, e assim (gestos com a mão), aí faz (o sinal da cruz), aí a gente ajoelha e acende a vela no pé do mastro. Aí você oferece a vela, aquela luz que você tá oferecendo, pedindo pra Nossa Senhora, que através daquela luz, ela possa mais e mais “vez” te iluminar. Iluminar aquela guarda. Que aquela guarda bate, ela não olha sol, não olha chuva, pra prestigiar, por que Nossa Senhora não precisa de nós, nós que precisamos dela. E nessa hora tem os “nego” do Rosário.

Rosa Margarida: É isso que eu quero saber.

Dona Vitória: Nós não fazemos festa sem eles.

Rosa Margarida: É isso que eu quero saber.

Dona Vitória: Eles é uma coisa assim tão maravilhosa, encantadora, muita gente acha, que Congado, é guarda feiticeira, mais eu não sei se a Senhora já ouviu falar.

Rosa Margarida: Claro... E já.

Dona Vitória: Tem nada disso, quer dizer às vezes eles dizem aquele povo ali, mais não tem nada disso, que muita gente quando saí pede proteção pra Nossa Senhora, e pra São Benedito e dos velhos do Rosário.

Rosa Margarida: É isso que eu quero saber, conta como que é esses velhos do Rosário.

Dona Vitória: Os velhos do Rosário foram os antigo escravo. Eles não podia ir na igreja, então eles dentro da senzala, eles invocavam, batia, cantava, e sabia que tinha Deus, que tinha virgem, mais não sabia nem mo nome dela. Até que ela apareceu pra eles.

Rosa Margarida: Me conta essa história do aparecimento de Nossa Senhora?

Dona Vitória: Por que ela apareceu num rio e quando ela apareceu, eles vivia sempre com as latinhas no pé é aí que a gente fala de Moçambique, eles vivia sempre acorrentado pra não fugir, então eles viram a primeira guarda de Congo, e foi os escravos, e foi lá falou com os senhores da fazenda que tinha uma moça muito “bunita” em cima da água. O senhor ainda falou com o outro senhor que eles ia tirar ela, o senhor falou, não “ocês” não, são nós. Quer dizer eles era importante, “né?!” os senhores da fazenda, e Nossa Senhora foi andando distante , lá pra trás ela não vinha, pra beira da praia, aí chamaram outros senhores e nada, aí os negros foram, ai quando os negros começaram a bater latinha, a bater o pé, eles não sabia fazer alguma coisa, ela ficou parada e veio aproximando pra praia, mais ela também não saiu aí quando veio o candobe, porque os brancos faziam varias tentativas, o senhores brancos conseguiram tirar ela a força. Esse é o meu conhecimento, e levaram ela para uma igreja no alto. Toda igreja do Rosário é sempre no alto, você não vê igreja do Rosário no baixo. E prenderam ela lá, amarraram e “puseram” cadeado e se sentiram os dono. O cadeado arrebitou, a porta estremeceu e caiu e ela saiu e voltou pro mar, e pro rio. Nela voltar pro rio é que o candobe, pediu a oportunidade pro senhores para bater novamente, eles queria mostrar pro senhores que eles conseguia, ai eles começaram a bater. E Nossa Senhora veio no sentido deles, os escravos sentiu tão inferior para pegar naquela moça, que até então eles tava achando que era uma moça. Como que eles ia pegar nela, “cê” eles tava se sentindo tão sujo, eles pegaram esse tambor que chama Santa Ana, Santa Efigênia e Santa Inês é o nome das três caixas e colocaram quebraram o pau que se chama o bastão, que a gente carrega e puseram assim em cima e pegaram, puseram os bastão aqui (nos braços), e ela subiu nos braços dele, mais ela não pulou no braço, pulou na madeira, e eles “colocou” em cima das caixas, então quem tirou ela do rio foi eles.

Rosa Margarida: Então “vamo” voltar para nossa vela e pro mastro e coloca a vela no pé do mastro...

Dona Vitória: Com a bandeira de aviso, isso chama bandeira de aviso, nove dias antes da festa, aí essa bandeira de aviso, você levanta ela, “cê” deu o sinal, sua festa ta na semana, ali você faz seus pedidos, que bandeira festeira é assim, “cê” firma no pedido que ela, o trem é difícil as vezes aparece alguém que sente uma

dor, sempre um, mais aí você pede muita proteção pro seus antepassados, ancestrais e Nossa Senhora do Rosário e São Benedito na frente com Santa Efigênia e a festa acontece.

Rosa Margarida: A senhora lembra das bandeiras de aviso de quando a senhora era pequeninha?

Dona Vitória: Sempre teve e foi do mesmo jeito, a tradição não muda não, pode mudar de cidade pra cidade, pode ser mais de quinze dias não. É de quinze dias a nove dias a bandeira de aviso, e também você tem nove dias para descer ela.

Rosa Margarida: A mãe da senhora participava junto? A senhora não lembra?

Dona Vitória: Não, sempre os pais da gente sempre acompanhava a gente.

Rosa Margarida: Nessa época a senhora não, é só acompanhava?

Dona Vitória: Porque menina era muito juíza.

Rosa Margarida: Porque a senhora falou que menina era juíza?

Dona Vitória: Porque menino era mais o que dançava e a menina era mais carregando a flor era... Quer dizer o marinho de um lado do outro, o capitão no centro a bandeira na frente e as juízas.

Rosa Margarida: As meninas se ela quisesse ser marinha...

Dona Vitória: Podia mais já, a tradição era mais do menino. Aí depois as meninas já entrava também e assim ia.

Rosa Margarida: A preferência era dos meninos?

Dona Vitória: Era... Sempre foi dos meninos.

Rosa Margarida: Aí, depois do aviso...

Dona Vitória: Entrou à semana da festa, aí plantou a bandeira de aviso, vamos juntar isso, “vamos” reunir “vamos” ver o que nós “temos”, o que nós não “temos”, “vamos” ver quantas guarda ta confirmada e a missa.

Rosa Margarida: E aí todo mundo ajuda? Como que? Como que acontece uma festa deste tamanho... Como é que as coisas acontecem?

Dona Vitória: A gente não tem muito apoio, infelizmente eu tô falando da minha cidade, não vou falar de outras que eu não sei. Mais da nossa cidade nós não temos apoio de Prefeitura, então nem para ganhar uma caixa de foguete. Então tem que ser tudo mesmo na fé, Nossa Senhora que busca, que corre atrás, nós trabalhamos pra ela.

Rosa Margarida: Quando a senhora fala, nós trabalhamos, a senhora como sendo rainha, a senhora tem como obrigação ali, “né” de coordenar a coisa toda.

Dona Vitória: É uma coordenação sempre, é uma família, então a gente senta “vamo” fazer isso é isso e isso, nós temos tantas guardas, então.

Rosa Margarida: Então aquele grupo que reúne, cada um faz uma coisa... Como que é?

Dona Vitória: É, nem todo mundo as vezes tem condição de ajudar, por que tem muita criança, são pessoas também bem carentes, então não tem como, mais uma ajuda pregando, no caso a roupa. Eles faz as roupas, então ele não vende as roupas, ele trabalha o ano inteiro pra comprar o fardamento, são roupas de pena, então ele compra o tecido, pra todo mundo, quem pode dá dez reais, quem não pode não dá nada. Não é isto? A roupa do caboclo é muito bonita, então “vamo” trabalhar essa noite costurando. Até não ajudo muito nesse ponto não, porque eu não enxergo (risos), não sou boa pra essas coisas não. Mais ele faz as capa, bordas as capa. Ele e outro. Ai tem a Maria que senta na máquina e costura. Então, assim é uma turma, cada um ajuda naquilo que pode. Então as roupa já fica pronta. Mais pra essas roupas ficarem pronta é com muita dificuldade, é um ano de serviço pra usar num dia. Aí a roupa ficou pronta “né?!” é semanas e semanas sem “dormir”, porque todo mundo trabalha de dia “né?!” e de noite costura. E pregando pena por pena. A roupa do Congo é a mesma coisa, ela é bordada. É ele e o outro que é responsável por bordar.

Rosa Margarida: Então cada um é responsável por uma coisa? Então tem aquela que costura, tem a que borda...

Dona Vitória: É dois, três, que senta na maquina pra costurar, arruma uma maquina emprestada com o vizinho, e nessas alturas, até quando tiver mexendo com fardamento eu quero convidar a senhora, pra senhora ir lá ver como é que funciona, é um na maquina, o outro só fazendo café, isso ele já ta ajudando também. Um vai fazendo café, o outro chega com a sacola de pão o outro com a de biscoito, assim ta todo mundo ajudando. Ele ficou dessa vez, foi quinze dias bordando, quinze noite, porque ele larga serviço chega em casa sete da noite. Aí toma banho e vai bordar até 03h30min da manhã. São pedrinhas por pedrinhas, porque eu não tenho com pagar pra fazer.

Rosa Margarida: Aí vai pra uma casa só?

Dona Vitória: É junta numa casa cada um em uma casa, aí vai organizar tudo, quer dizer depois que organiza tudo, aí sempre é um dia antes da festa, “né?!”

Rosa Margarida: Quem é que ensinou ele a bordar? Olha que interessante.

Dona Vitória: A necessidade.

Rosa Margarida: Eu quero saber, e essa criançada, essa criançada da casa, porque geralmente toda casa tem criança. A onde as crianças dessa casa fica, quando ta todo mundo reunido lá?

Dona Vitória: A onde fica? Nessa hora se tiver criança nessa casa, elas dorme, porque elas fica tomada de pena, (risos) não tem como você respirar, pena pra tudo quanto é lado.

Rosa Margarida: As crianças ajudam?

Dona Vitória: Uai, um pega a cola que caiu no chão, um pega a linha, e vai assim...

Rosa Margarida: Mais se precisar ajuda?

Dona Vitória: Ajuda...

Rosa Margarida: E vão continuando a festa?

Dona Vitória: Que é muita alegria, você não vê ninguém de cara fechada, ninguém de mau humor, ninguém reclamando cansaço, ninguém reclamando sono.

Rosa Margarida: Aí chega o dia da festa, durante a semana tem alguma reza, alguma coisa ou não?

Dona Vitória: Tem ainda o terço, a gente reza, tem que parar pra rezar o terço, aí quando chega no sábado.

Rosa Margarida: É uma novena, como é essa novena, quem organiza a novena, como é que faz, quem é que faz, quem organiza, o que cada um faz nessa novena?

Dona Vitória: A gente não faz muita coisa não, porque tem o trido, três dias antes da festa, então a novena mesmo é os nove dias, pedindo mesmo é proteção, é o terço normal pra Nossa Senhora do Rosário, os preto velho, são pro nossos ancestrais quando é Santa Efigênia que a gente oferece o terço, então é Nossa Senhora do Rosário, São Benedito e Santa Efigênia, na quarta, quinta, sexta e sábado é o trido, que começa aí já é dentro da igreja, aí no sábado, a gente levanta as bandeira que falta, as bandeira festeira, aí já é com muito foguete, já saí a guarda

uniformizada, sempre com o uniforme velho da do ano passado. Porque o novo é pra estrear no domingo.

Rosa Margarida: Aí que legal... (risos).

Dona Vitória: É, aí cada casa arruma uma bandeira, eles já tem os devoto “né?!”.
Rosa Margarida: A bandeira da devoção deles...

Dona Vitória: A bandeira da devoção deles, que é a Senhora da Conceição, Senhora da Aparecida, é... São Sebastião, São Benedito, Santa Efigênia, e a principal que é a do Divino. Aí a guarda vai buscar as bandeira, em cada casa, aí o dono da casa sai com a bandeira, e cada casa que se chega, se reza, pra tirar a bandeira e esse itinerário vai até chegar na praça da igreja, a praça matriz.

Rosa Margarida: E os cantos quem é que puxa os cantos, porque tem canto...

Dona Vitória: O Mário, é pra levantar as bandeira na praça da igreja isso tudo é no sábado e quando termina já é mais de meia-noite mais terminou, tem que arrumar o andor, vai na cozinha da escola ver como é que vai ser preparada a comida.

Rosa Margarida: E quem é que prepara essa comida?

Dona Vitória: Já tem equipe de cozinha, ela já se oferece são devotas, então a gente vai na cozinha se tem guarda que ta dormindo na escola, a gente tem que preparar a janta pra guarda, que eles também participou ajudou a levantar a bandeira, aí a gente vai da eles janta e no caso eu e ele “vamo” organizar a comida pra eles, depois a gente vai correr pra passar a roupa da gente e eles vão arrumar os andor, por que é ele que arruma os andor. Aí quando vai dar 5h da manhã, solta o foguete pra me avisar que já acabou de arrumar os andor aí ninguém dormiu “né?!” pra 6h da manhã eles já ta arrumado pra formar a guarda.

Rosa Margarida: Porque acontece 6h da manhã, tem algum ritual?

Dona Vitória: Alvorada “né?!”.

Rosa Margarida: Conta essa Alvorada pra mim...

Dona Vitória: Porque tem guarda visitante e ela também faz, os ponto da cidade, batendo, quando não tem, tem a fanfarra, quando não tem fanfarra tem a banda de musica, mais sempre tem uns pra chamar atenção, pra fazer barulho que a gente já sabe e muita queima de fogos.

Rosa Margarida: Agora me conta Dona Vitória, eu quero voltar lá pra pro sete anos quando Seu Gentil convidou a senhora para ser juíza, como é que ele chegou perto da senhora, como foi essa história do convite...

Dona Vitória: Porque nós já morávamos perto de onde...

Rosa Margarida: Tudo o que a senhora puder me contar, todo detalhe pra mim é importante...

Dona Vitória: Porque a gente morava no sitio onde tinha e tem um salão até hoje.

Rosa Margarida: Salão de que?

Dona Vitória: De Nossa Senhora do Rosário, então naquela época era bem “menos” gente dentro de Raposos e como a gente já cresceu escutando o Congado, então pra gente era a coisa mais “bunita” que tinha.

Rosa Margarida: A senhora lembra das musicas, das letras das musicas, como é que a senhora aprendeu as letras...

Dona Vitória: As letras ainda são as mesmas, mudou muito não, às vezes as pessoas cantam outra, mais tudo tem a mesma, a de Nossa Senhora do Rosário é a mesma “né?” Mário?

Rosa Margarida: E tem musica pra tudo cada musica, cada canto serve pra alguma coisa, quando a senhora era pequena como a senhora sabia que uma musica era pra alguma coisa...

Dona Vitória: A gente aprende, já tem o capitão na frente e puxando, então a gente já sabe, o que é pra tirar a rainha, o que é pra ir almoçar, ou pra ir toma café, ou pra encontrar uma guarda com a outra, ou uma guarda chegando em uma residência...

Rosa Margarida: Então quando a senhora se tornou juíza, o que a juíza faz? Quais são as funções?

Dona Vitória: Ela não fazia nada (risos)...

Rosa Margarida: Nada, vamos ver que nada é esse...

Dona Vitória: Na época não fazia nada mesmo não, era mesmo pra compor...

Rosa Margarida: Tinha alguma roupa diferente?

Dona Vitória: Não era sempre um vestidinho branco, hoje ainda tem juíza, ela hoje ocupa o lugar como se fosse o fiscal “né?!” fiscal da guarda.

Rosa Margarida: Quem que é o fiscal da guarda?

Dona Vitória: É às vezes alguém que ta fora da fila ou precisou de uma água, mais ou menos isso...

Rosa Margarida: Mais então na época da senhora, o que a senhora achava de ser juíza? Pensava em ser alguma coisa depois de juíza?

Dona Vitória: Não eu sei que eu gostava muito.

Rosa Margarida: A senhora só gostava?

Dona Vitória: Eu gostava muito...

Rosa Margarida: E como é que a senhora aprendeu as danças todas?

Dona Vitória: Eu não sei Nossa Senhora... Quando você vai... Capitão apitou, Congado formou ali, começou a bater ali você não se reconhece não, você se torna uma pessoa completamente diferente, se você é tímida, você perde a timidez, se você tem vergonha, acaba ali naquela hora, ali você ta entregue a Nossa Senhora, é o que eu sempre falo, a gente trabalha pra ela.

Rosa Margarida: Ela tem essa força?

Dona Vitória: Tem nessa hora se tiver poucas pessoas, e se a gente ta ali com fé, quem tiver longe, e vê uma guarda grande na frente dele, ele não vê aquela guarda pequeninha, os olhos das pessoas vê tanta gente, e vê aquela coisa mais linda.

Rosa Margarida: É depois que a senhora foi juíza, vão fazer a caminhada da menina Vitória, então à menina Vitória com sete anos, ela foi juíza, ai quanto tempo à senhora ficou sendo juíza? Muito tempo, pouco tempo?

Dona Vitória: Fiquei uns cinco anos... Porque na época meu irmão também dançava, nessa faixa.

Rosa Margarida: E depois de juíza a senhora foi...

Dona Vitória: Depois de juíza saí e fui casar.

Rosa Margarida: Aí a senhora saiu da guarda?

Dona Vitória: Saí...

Rosa Margarida: O marido não gostava, não queria que fosse...

Dona Vitória: Eu vim morar em Belo Horizonte, então eu vim morar, quer dizer eu sai de Raposos com quinze, dezesseis anos pra vim direto pro Caiçara, quer dizer que no Caiçara nem ouvia falar de Congado.

Rosa Margarida: Mais a senhora casou em que ano Dona Vitória?

Dona Vitória: Em 74, em 75, não final de 74, passou 75, 76, olha a graça que Nossa Senhora me fez, eu nem comento isso com os outros não, eu tive um filho em 1976 e eu queria uma menina, queria uma menina mesmo não sei se é loucura, bobice, mais eu sei que eu sonhava com uma menina. Então a festa foi no mês de agosto Nossa Senhora do Rosário, fui lá um dia e, fui pra Raposos toda festa eu participava, podia tá onde eu tivesse com o menino ou sem o menino, eu punha a roupa na bolsa e vinha. Aí quando foi no mês de agosto, de 77 eu vim e participei da festa e eu não esquece disso, eu ajoelhei no altar perante Nossa Senhora e falei com ela: Nossa Senhora eu só conheço vós como minha mãe, me dá uma filha? E meu casamento não tava legal não, mais como eu fui preparada pra casar, e ser dona de casa, eu não podia largar o marido. Que eu cresci ouvindo isso. Então você tinha que... E filhos que segurava casamento. Presta atenção aí eu falei com Nossa Senhora: me dá uma filha? Dia 9 de agosto de 77, passou agosto, conversei muito com Nossa Senhora, e tudo e falei que se ela me desse a filha ia carregar o nome dela. Ainda falei com Nossa Senhora, eu quero assim, assim, assim e tudo. E falei com Nossa Senhora eu volto a trabalhar pra vós. Passou agosto, setembro, passou outubro, novembro eu fiquei grávida, minha filha nasceu dia 11 de agosto, ela chama Adriana do Rosário. É a mais velha, quer dizer eu fiz o pedido em agosto, no dia 9 de agosto que eu tenho lá escrito no caderno, dia 9 de agosto, passou setembro e outubro, engravidei em novembro, aí passou dezembro, janeiro, fevereiro, março, abril, maio, junho e julho e agosto, nasceu dia 11 de agosto. Então Nossa Senhora me deu essa filha. Nossa Senhora me deu todas as provas de que ela era minha amiga, que ela tava do meu lado, como ela está. Então não tem como, Nossa Senhora é tudo na nossa vida.

Rosa Margarida: E aí “vamo”, aí depois a senhora casou, separou, voltou...

Dona Vitória: E fui criar minhas filhas, aí fui participar de Congados em Belo Horizonte.

Rosa Margarida: Aqui então a senhora participou?

Dona Vitória: Onde eu sabia que tinha, quando eu podia, que tinha marido, eu arrumava meus meninos e ia. Até então que eu falei agora não gente, aí fui e tomei outra decisão na minha vida, veio o fim do casamento, mas, quer dizer que Nossa

Senhora que, minha vida é guiada por ela. E hoje eu sou muito feliz. Sou a mulher mais feliz desse mundo. Então se tiver congado, dia e noite, ta bom demais.

Rosa Margarida: Aí a senhora voltou pra lá? Aqui a senhora participou de alguma guarda?

Dona Vitória: Participei de muitas guardas, e aquela fé imensa, aí voltei para Raposos, aí conheci a comunidade Negro dos Arturo.

Rosa Margarida: A senhora conheceu através de quem?

Dona Vitória: Através quem... Da Glauder?

Rosa Margarida: A senhora tava em Raposos, aí nessas idas...

Dona Vitória: Não eu ainda morava em Belo Horizonte, já sabia da comunidade, ate então que eu recebi o convite de uma outra guarda pra que eu fosse com eles até lá. Foi a onde eu fui e tive contato, e na época seu Gentil falou comigo que ia me coroar rainha Perpétua, aí ele veio a falecer. Mais antes disso eu já tinha sido rainha festeira, esses “negoço”. Aí quando ele faleceu o Antonio Maria da Silva, que é o Antonio da comunidade Negro dos Arturo. Me corou como rainha Perpétua do Nossa Senhora do Rosário.

Rosa Margarida: Tem algum ritual, porque que a senhora pôde ser coroada a rainha Perpétua? Se eu chegar lá e quiser ser coroada a rainha Perpétua eu posso? Não, não posso, como é que a senhora, como é que a pessoa pode ser coroada a rainha Perpétua, tem alguma coisa...

Dona Vitória: Não, eu acredito, num sei eu não conheci muito a do Mário mais no meu você pode ser coroado se você for escolhida aí, o capitão te achou digna de ser rainha Perpétua.

Rosa Margarida: O que é ser digna?

Dona Vitória: Uai tem que ter fé, porque não basta só carregar uma coroa, tem que ter fé, muito amor mesmo.

Rosa Margarida: E mostrar essa fé esse amor?

Dona Vitória: Isso até no dia da sua morte. Num vira brincadeira “né?!”

Rosa Margarida: Então vamos voltar lá, como foi a coroação da senhora?

Dona Vitória: Aí foi muito bonita, nossa Senhora, ontem mesmo nós “tava” lembrando, foi uma coroação muito bonita, bem feita.

Rosa Margarida: Foi a onde, lá em Raposos?

Dona Vitória: Na comunidade Negra.

Rosa Margarida: Dos Arturo?

Dona Vitória: Foi, aí foi lá em Raposos que eu peguei a posse.

Rosa Margarida: Pegou a posse como? O que é pegar a posse a senhora tem que explicar, porque eu não sei...

Dona Vitória: Pegar a posse é o capitão ou a capitã reunir “né?!” E deixar bem claro que ta te coroando, que você já é coroada, que uma cabeça não pode coroar duas vezes. E rezar claro, tem que ter a oração, e tirar a posse da coroa.

Rosa Margarida: Então, vamos voltar, e a coroação lá como é que foi? Como que aconteceu?

Dona Vitória: O ritual, quase como sempre são os mesmos, se usa defumar com mistura sagrada, incensar o lugar o local, a coroa você vai receber fica pelo menos uns três, quatro dias, nos pés de Nossa Senhora no altar, ela tem que ser consagrada.

Rosa Margarida: Quem consagra?

Dona Vitória: Sempre é um capitão, e os “preto” velho, os nossos antepassados, os nossos ancestrais, porque você vai por uma lata na cabeça, e assim é com o bastão, assim com a coroa, aí você recebe, o Rosário, do que eu recebi, to falando do que eu recebi. Porque tem guardas que eu acho que nem entrega a faixa “né?” e eu recebi a faixa, o Rosário, o bastão e a coroa.

Rosa Margarida: Isso tudo em um ritual?

Dona Vitória: É... Aí eles canta, geralmente é o capitão que canta pra entregar a faixa, pra ver como que se passa, eles te passam a coroa, você beija a coroa, e eles coloca na sua cabeça.

Rosa Margarida: A senhora então é rainha Perpétua de Nossa Senhora do Rosário. A guarda de senhora então é conga e cabocla?

Dona Vitória: Elas são uma Irmandade, guarda Nossa Senhora do Rosário, guarda de caboclo do reino de Nossa Senhora do Rosário. É isto.

Rosa Margarida: E a senhora agora como rainha Perpétua por um lado, o que a senhora tem que fazer como é que a senhora faz as coisas da senhora, como é que a senhora faz pra poder ter gente, mais gente lá na guarda da senhora, como é que a senhora ensina o povo, que jeito que a senhora faz...

Dona Vitória: Quando eu tenho oportunidade eu começo falando da fé que tem que ter. Mais quem corre mais atrás é ele (Mário).

Rosa Margarida: E como é que a senhora ensina as pessoas, as meninas que estão chegando? Que vão começando, se bem que não tem muita gente começando...

Dona Vitória: Tá muito difícil, o povo tá com pouca fé.

Rosa Margarida: E quando aparece uma assim, como é que a senhora faz?

Dona Vitória: Assim você tem quase que implorar e tratar muito bem, e adular muito, pra ele poder continuar.

Rosa Margarida: Mais como é que a senhora faz, por exemplo uma pessoa que quer, eu quero aceitar, pegou uma menina lá, e como é que a senhora faz, porque não pode ser de qualquer maneira, como é que a senhora faz pra poder ir preparando essa pessoa?

Dona Vitória: Você vai conversando, vai orientando, explicando pra ela, ela vai sentindo o prazer, porque a gente vai dando conselho, mais quem molda é a Nossa Senhora, e quando você assusta já tá com aquela vontade, com aquele prazer.

Rosa Margarida: Mais vai falando aos pouquinhos, leva pra uma festa...

Dona Vitória: É lá pra festa, em cada viagem que tem, vão se sente feliz, eles tem prazer em dançar.

Rosa Margarida: Nas viagens a senhora aproveita...

Dona Vitória: Eles vão vendo outras coisas, outras pessoas, e vão sentindo entusiasmo, e vão fazendo amizades, porque às vezes aquele menino, aquela menina que viajou com a gente hoje, quando chegar amanhã, já pode contar na escola que viajou hoje, quem conheceu outro coleguinha, e assim vai.

Rosa Margarida: E pra terminar Dona Vitória é... Qual que é o sentimento da senhora em relação assim ao Congado pra daqui alguns anos, o que a senhora pensa daqui alguns anos, como é que pode ser como é que as coisas vão ficar.

Dona Vitória: Ela tem que melhorar, tem que ter mais apoio das autoridades, que é isso que tá precisando, do governo, do presidente, dos prefeitos, dos vereadores, tá precisando muito de ajuda, alguém chegar nos Congado, as autoridades “né?!” Procurar saber onde que tá. A “vamo” fazer de conta que em Belo Horizonte tá um bairro e tem uma guarda, as associações de bairros vão lutar, porque enquanto tá

no Congado não tá nas drogas, eu fico vendo os adolescentes os domingo que a guarda “viaja” só tem pessoas responsável, então tá ali cantando pra Nossa Senhora, porque a partir do momento que vai no ônibus com a gente, o ônibus formou a guarda, os visitantes e as companhias que tá indo, a gente tem responsabilidade, a gente não vai deixar eles entrar no bar, porque também não pode.

Rosa Margarida: Tem determinadas coisas que pode e as que não pode?

Dona Vitória: Você não vai tá fardado, eu vou tá com uma coroa e entrar no bar, não pode. Jamais eu posso fazer isso, se eu sentir necessidade de tomar água, alguém vai lá pegar a água e trazer pra mim. Assim é um capitão, então alguém que tá dançando, tá batendo caixa, cantando pra Nossa Senhora não tá envolvido com o grupo.

Rosa Margarida: Então tem uma disciplina, ali dentro?

Dona Vitória: Tem uma disciplina, não pode usar óculos escuros, pelo menos na nossa.

Rosa Margarida: Porque que não pode usar óculos escuros?

Dona Vitória: Fica mascarado, como uai, ah... Porque eu tô com minhas vistas doendo, como que as vistas estão doendo se é pra cantar pra Nossa Senhora? Então agora tem que tá impecável.

Rosa Margarida: E quem cuida dessa disciplina toda? Se alguém aparecer lá com os óculos?

Dona Vitória: É o capitão.

Rosa Margarida: Então tá certo Dona Vitória, muito obrigada, foi um prazer muito grande, depois a gente vai ter que conversar mais ainda.

Dona Vitória: Com certeza.

APÊNDICE B – EXTRATO DA ENTREVISTA COM MÁRIO LÚCIO DE OLIVEIRA

(Entrevista realizada em 02 de novembro de 2010, na residência da entrevistadora Rosa Margarida - Rua Agílio Cruz de Souza, 147 - Serrano)

Mário Lúcio de Oliveira: Meu nome é Mário Lúcio de Oliveira, sou da cidade de Raposos, tenho 28 anos, eu sou capitão regente, fundador da guarda de caboclo do Divino Espírito Santo, e da Irmandade de Congo de Nossa Senhora do Rosário, também de Raposos.

Rosa Margarida: É, você diz que é capitão fundador conta pra mim essa história, como é que chegou essa fundação, o que é que você teve que fazer, como é que foi essa história de fundação dessa guarda?

Mário Lúcio de Oliveira: A fundação ela foi pelo seguinte, eu “vamo” iniciar lá do início, “vamo” começar lá do fundinho desde os 7 anos de idade. Eu entrei na primeira série e na minha sala de aula já tinha mais dois rapazes que participava do Congado lá de Nossa Senhora, lá de Raposos. Aí eles me convidaram também pra participar, e com 7 anos eu entrei e dancei também na guarda, e fiquei por algum tempo dançando naquela guarda, depois eu fui para a guarda de Moçambique do Divino Espírito Santo também que tinha em Raposos. Aí dancei também num período de uns 5 anos mais ou menos. Aí a guarda veio a acabar. A de Moçambique acabou, parou de funcionar, aí nessa época já eu já tava com um pouco mais de idade, com uns 18 anos mais ou menos. Aí fui para a diretoria da guarda de Congo de Nossa Senhora do Rosário lá de Raposos e fui vice-presidente junto com o Paulo Roberto, que era o presidente e assim a gente teve que fazer um trabalho dentro da guarda, a gente trabalhava muito fazendo arrecadação e tudo, mais na época o capitão que era o Gentil não queria deixar a gente usar o fundo que a gente tinha no banco pra ajudar a própria Irmandade “né?!” porque eles tinha um salão, tem um salão ainda e a vontade dele era de arrecadar mais dinheiro pra comprar a parte do terreno que tinha no fundo, pra aumentar o salão. E aquilo foi chateando a gente porque a guarda tava precisando de dar uma manutenção, de comprar um instrumento novo, pra fazer um fardamento novo, e assim, a gente trabalhava, trabalhava, e nunca que podia usar o dinheiro. Então vai saber quando que a gente

poderia comprar o fundo, o terreno do fundo. Aí ficamos por 2 anos lá. Já estava com 20 anos aí falamos assim: “vamo” montar uma guarda pra gente. Aí saímos da diretoria e fomos pesquisar, aí a gente tentou reanimar a guarda de Moçambique do Divino Espírito Santo que já tinha em Raposos, mais eu não consegui de jeito nenhum. A gente tentou, pelejou, e não conseguia mais de maneira nenhuma saia. Aí eu falei e pedi pra Nossa Senhora do Rosário uma direção, a gente queria de qualquer maneira montar uma guarda, pedimos a direção e tudo, aí teve um certo dia que nos fomos em uma festa em Vespasiano chegando lá vimos uma guarda de caboclo do Divino que tem lá em Vespasiano. Aí voltamos pra casa com uma satisfação enorme, aí vamos montar uma guarda de caboclos em Raposos, aí voltamos pra casa com aquele entusiasmo todo e conversando eu e uma turma reunimos o pessoal, convidamos outros amigos e aí fui. E foi aí que começou. A gente montou a diretoria da guarda e eu comecei a fazer pesquisas na guarda de Vespasiano, sobre caboclo e tudo, como que funcionava.

Rosa Margarida: Perguntando pra quem?

Mário Lúcio de Oliveira: Pro capitão regente da guarda de caboclo de Vespasiano, que é o seu Val Divino.

Rosa Margarida: Aí o seu Val Divino que passava essas informações para você?

Mário Lúcio de Oliveira: É, não passava tudo, porque nunca que passava tudo, mais passava as informações básica para o início, aí na hora que você chegava vamos supor, o fundamento da nossa guarda foi por meta, então vamos supor a gente conseguia chegar a alguma meta, e pedia a informação pra próxima meta, e pra próxima, e pra próxima... E assim foi. Porque nunca que tem o conhecimento de Congado, o Congado nunca que abri um livro pra um iniciante e passa tudo de uma vez. Isso em Irmandade nenhuma, então fomos seguindo as metas e aí fomos. Um ano e dois anos e três anos.

Rosa Margarida: Porque que não passa esse fundamento todo de uma vez?

Mário Lúcio de Oliveira: Bom, segundo quem sabe mais, porque eu sou um iniciante, apesar de ter 20 anos ou 20 e tantos anos, eu sou um iniciante, porque eu to aprendendo ainda, isso vem dos antepassados, então assim quem sabia muito, vamos supor, imagina eu com 80 anos eu sou um capitão e to quase indo dessa pra uma melhor, então eu vou chamar meu filho, vou passar o conhecimento pra ele

entendeu? Por isso que ele não passa isso pra mim que sou de fora, isso é mais interno dentro das Irmandades, então isso é...

Dona Vitória: Mais tem coisa que você sabe que você não passa pra ninguém.

Mário Lúcio de Oliveira: É, justamente a gente vai aprendendo de acordo com essas etapas que eu fui te falando, tem coisas que brotam na imaginação da gente, tem coisa que você de noite deita com a sua cabeça e você vai ver, é um fundamento também. É uma parte que você vai discutir com um capitão mais velho, e ele te pergunta quem te passou, e ninguém me passou. É os ancestrais da gente, é o é o seu silêncio, é você e você é o que vem na sua imaginação, brotando, aí depois dessa etapa, , rapidinho a guarda de caboclo fluiu assim. Eu freqüentador de candomblé, eu vou no candomblé mesmo. E aí nossa Irmandade ela é orientada, por uma orientação espiritual então assim, fluiu de uma maneira é um milagre por que em seis meses a gente conseguiu fazer tudo aí nessa parte, o que aconteceu fizemos a guarda e tudo, fizemos a primeira festa em 2003, que tinha a outra capitã que era a capitã regente eu fundei a guarda mais ela que era regente porque ela tinha mais conhecimento do que eu na época.

Rosa Margarida: Me explica um pouquinho então essa diferença da capitã regente e do fundador. Você fundou, organizou a papelada essas coisas, e a regente faz o que?

Mário Lúcio de Oliveira: A capitã regente é que rege a guarda a que, ela que faz os cânticos, ela que prepara a guarda pra sair, ela que pede as licenças, por que ela já era mais antiga no começo do que eu. Então eu fui só dançante, eu nunca fui um capitão de menino, não sabia nada de capitania de congado.

Rosa Margarida: Então tem uma hierarquia...

Mário Lúcio de Oliveira: Uma hierarquia. Então eu não fui lá, então quer dizer de dançante eu logo fui pra fundador, aí o que aconteceu, fizemos a festa em 2003, aí quando foi no final da festa passou uns três meses, aí a mãe da Cida começou a adoecer. Aí ela teve que afastar, aí nossa Irmandade foi quase a zero. Aí reunimos toda a turma de nova e a gente vai deixar tudo que a gente construiu acabar? Não vamos. Aí nós precisamos de um capitão, todo mundo da mesa falou: você vai ser o capitão. Você que fundou então você que vai dar conta. Aí também voltei a fazer as pesquisas de novo do início da guarda, aí fui pesquisar no Nova Cintra, que lá

também tem uma guarda de Cabloco que é a Azelita. E voltamos aí a guarda... e nesse período, de festa de idas e vindas a guarda fez 7 anos. Então quando a guarda faz 7 anos, todo mundo fala se chegou aos 7 ou vai pra frente ou acaba, e realmente a gente fez 7 anos, 28 de Dezembro e quando foi dia 31 teve uma enchente lá na minha sede, acabou com as minhas coisas todas. Molhou os pinachos, molhou as caixas os fardamentos, os santos perdeu tudo. Aí passamos o ano novo, limpando barro. Limpando barro aí eu pedindo uma direção pra Nossa Senhora do Rosário, pra dar força pro Divino Espírito Santo. Entramos em Janeiro com aquela situação, quando foi dia 19 de Janeiro, minha mãe vai arrancar um dente e falece. No começo do ano pra mim foi terrível e eu pedindo direção pra Nossa Senhora do Rosário, “vamo” pedindo, “vamo” pedindo, não “vamo” desanimar, e todo mundo me dando força. E 19 de Fevereiro, eu caí na estrada, eu e meu pai graças a Deus nós estamos aqui, por misericórdia de Deus. Então assim, tudo pra mim no Congado, é de uma força, de uma energia tão grande que eu não sei explicar, é só em Outubro mesmo que te ajuda, a seguir pra frente, aí ensinar os jovens que tá vindo. Porque eu tenho muitos jovens, estou preparando mais dois pra ser capitão.

Rosa Margarida: Como é que você prepara, você poderia me falar como é que você prepara? Como é que você sabe que eles podem ser um capitão?

Mário Lúcio de Oliveira: É primeiro é uma oportunidade, eu dou uma oportunidade pra eles, aí eu coloco a direção da guarda nas mãos deles, e só observo eles. E a aí você observar que você vai moldar nas necessidades deles. Entendeu? Se eles cantam bem pra tirar uma rainha, na hora de fazer a retirada, e na hora de um agradecimento de missa eles ficam um pouco pra baixo, você vai mudar onde ficou pra baixo. Você vai fazer um esforço.

Rosa Margarida: Então você dá uma oportunidade, deixa eles aprender fazendo.

Mário Lúcio de Oliveira: Então de acordo com o que eles vão fazendo, no dia-a-dia é que você vai olhando porque eles ficam um pouco por baixo e vai tentando...

Rosa Margarida: Como é que você vai ajudando?

Mário Lúcio de Oliveira: Vamos supor que ele tá lá na casa da Vitória e ele canta a marcha maravilhosa pra ela sair do lado de fora do portão. Cantou muito bem, mais no período da igreja, da casa da Vitória até a igreja, se ele cantou umas marcha

indevidas, umas coisa que ele não poderia tá cantando, na retirada do Trono Coroado, num cortejo, então você vai chegar pra ele e vai falar assim: você fez isso muito bem, mais isso você não pode fazer, aí dá próxima vez ele não vai fazer. Aí você vai observar um outro ponto, na entrada da Igreja, vamos supor, se ele cantar pra um padre, se ele canta em um agradecimento de mesa, aí você vai moldando os iniciantes de acordo com as dificuldades deles.

Rosa Margarida: Você observa as dificuldades e vai suprindo aquilo...

Mário Lúcio de Oliveira: Você observa as dificuldades e vai vendo onde fica por baixo. Então assim, o Talisson principalmente, ele já tá bem treinado mesmo, tá muito bem, nas ultimas festas que tivemos agora, eu até deixei a guarda o dia inteiro, por conta dele, deixei ele levar a guarda, só observando eles, e vendo os pontos que ele precisava, que eu desce uma orientação pra ele.

Rosa Margarida: E o preparo então, é só na questão dos cantos, tem mais alguma outra coisa que vocês têm que preparar o que mais?

Mário Lúcio de Oliveira: Só a parte ritualística da guarda, porque a guarda, ela se divide, em duas, praticamente em duas religiões, porque nós fazemos parte da igreja católica, e temos também o fundamento espiritual, então uma preparação, o pedido de licença, firmar uma vela no altar pedindo, como que se faz isso, então a gente vai passando pra eles, para que eles tenham uma formação de capitania, sabendo de tudo que envolve o Congado, eles não podem só saber cantar, o capitão não pode só saber cantar tem que saber as tradições, tem que saber dos fundamentos, tem que saber que por trás daquela guarda tem uma força mística que ajuda aquilo se desenvolver.

Rosa Margarida: Eu queria que você falasse mais dessa formação, você tá pegando exatamente aonde eu preciso mesmo. Eu queria muito que você falasse nessa formação, e as meninas né? Que por enquanto você falou do Talisson e é na sua guarda tem moça, ou é só masculino, como que é?

Mário Lúcio de Oliveira: Tem moças só que essa formação que eu to te falando é porque as pessoas se identificam com os que ela vão seguir no futuro, igual o Talisson a vontade dele imensa de ser o capitão da guarda de ser um mestre, de ele ser o segundo regente, então, a gente vai dando oportunidade pra aquelas pessoas que vão se mostrando o que querem ser, uns quer ser capitão, as vezes as meninas

futuramente vão querer ser rainhas, então assim, a gente vai encaixando as meninas, naquilo que elas mais se identificam.

Rosa Margarida: De acordo com aquilo que ela tem vontade.

Mário Lúcio de Oliveira: Que elas pensam futuramente...

Rosa Margarida: E como que é a composição assim da sua guarda, o que tem, quais são os casos que tem, como é a hierarquia, como é que as pessoas aprendem cada coisa que faz pra ser aquilo que querem.

Mário Lúcio de Oliveira: A guarda vai fazer a demonstração daquilo que é a guarda formada, a banda de guia na frente, com a bandeira, aí vem os dois caxeiros de guia.

Rosa Margarida: Um exemplo: a moça aqui é a bandeira de guia, é só a moça que pode ser bandeira de guia, eu não posso colocar um homem?

Mário Lúcio de Oliveira: Em muitas guardas, se colocam o homem...

Rosa Margarida: Pode ser?

Mário Lúcio de Oliveira: Pode ser.

Rosa Margarida: Tem problema não?

Mário Lúcio de Oliveira: Não tem problema. Mais no nosso caso lá é uma mocinha, uma menina, então tem a moça, a bandeira de guia, os dois caxeiros de guia, que são os dois caxeiros da caixa maior, os outros dois caxeiros da caixa menor, e aí vêm os dançantes que vem, aí vem o capitão regente, o capitão auxiliar, que é o segundo regente. E o mestre que a gente tá formando, no caso seria no segundo semestre. E lá no fundo da fila vem o Império, e o nosso caso a diferença de reinado para Império, porque, porque nós somos Irmandade do Divino, e as festas do Divino, elas são características de Portugal de um Imperador, então por isso que a gente tem o Imperador, a Imperatriz, e os outros dançantes que é a outra corte que é a derivado do pessoal da África que é Rei, Rainha, então a grande diferença é essa. As vezes a gente ver as Irmandades de Moçambique com um reinado mais simples, com o tipo de pessoa mais simples, com a vestimenta mais simples, pó isso, e a gente não vai ver diferença da nossa Irmandade pra essa, porque nós não temos reinado, nós temos, Império, aí o Império é muito luxo, tem aquelas roupas muito bonitas, é vermelho é muita pedraria, então essa aqui é a grande diferença, as

vezes tu olha assim e pergunta, o seu Reinado é diferente, mais nós não somos Reinados, nós somos Império.

Rosa Margarida: E Moçambique é mais simples ?

Mário Lúcio de Oliveira: Da guarda de Congo, então da guarda do Divino também.

Rosa Margarida: Agora eu queria que você me falasse de sua função mesmo de Capitão. Como é que você recebeu essa capitania, como é que você se sente, qual que é a sua responsabilidade em relação a essa...

Mário Lúcio de Oliveira: Igual eu expliquei no início, a guarda ela caiu na minha mão de presente, porque a minha vontade era de formar a guarda e formei e dei a guarda pra outra pessoa comandar, então essa pessoa não pode mais arcar com os seus compromissos então a guarda voltou pra minha mão. Eu recebi como se fosse um presente, e daí por diante eu é que comando, praticamente tudo.

Rosa Margarida: É esse tudo que eu quero saber, por que quando você fala tudo, você sabe o que é tudo, eu e a Vera nós não sabemos, que tudo é esse?

Mário Lúcio de Oliveira: Tudo. Fardamento, disciplina, como que vai sair, quando que vai sair, onde que a guarda vai.

Rosa Margarida: Fala um pouquinho de disciplina. Como é que é a disciplina, a organização...

Mário Lúcio de Oliveira: A organização. É de manha cedo, a disciplina começa por horário, a gente tem uma reunião no meio de semana, vamos supor, a gente vai sair domingo, então domingo nós vamos sair aí a gente faz uma reunião o fardamento é tal a gente vai reunir 8h da manhã.

Rosa Margarida: Nessa reunião só passa o fardamento?

Mário Lúcio de Oliveira: Não, como é que vai ser o dia, eu não gosto que pega nada no chão, que acha nada, por exemplo, uma nota de cem reais no chão eu não quero que pega, eu não aceito, eu não sei de onde que veio se achou realmente, então os meninos são todos preparados pra isso. Se a guarda parou, nós ficamos reunidos entre nós, senta, se pode sentar senta se não pode sentar fica em pé. Se tá dentro de missa é dentro da Igreja, não gosto de ninguém trançando.

Rosa Margarida: Então nessa reunião você passa tudo, essas coisas todas...

Mário Lúcio de Oliveira: Passo como você tem que se comportar na missa do café, você bebe o quer, come o que quer comer, e não fica com a barriga grudada na

beirada da mesa, então assim, é tudo, a disciplina do dia todo, e aí vamos por horário, que horas vamos sair, aí chega num horário, a gente faz uma oração vamos pro ônibus e vamos pra onde que é a festa. Aí na hora que você avisa essa parte da disciplina se você avisa antes, na hora você não vai ter dor de cabeça. Então assim a minha guarda você não tem que ter preparação de disciplina antes, por que é muito feio você ter que chegar na festa e na frente de outras pessoas ter que chamar atenção. Graças a Deus eu não tive problema com isso. Aí vamos passou o ano todo viajamos essa disciplina toda, tudo direitinho, aí chega Janeiro, aí como eu tinha te falado a gente tem uma orientação espiritual. Aí nós vamos olhar fardamento, o que a guarda de Caboclo vai vestir, que cores, por que a nos já fizemos 7 fardamentos com 7 cores diferentes, fomos mesclando nas cores, aí chega em Janeiro nós temos a reunião espiritual, com os responsáveis da guarda, com Rei, com Rainha, com caixeiro de guia.

Rosa Margarida: Não sei se você pode e como eu sou ignorante na coisa, eu vou perguntar mais você tem todo o direito de me responder ou não. Que reunião espiritual é essa? Você reúne com esse pessoal, que reunião espiritual é essa?

Mário Lúcio de Oliveira: Reunião espiritual é... Vamos supor, é uma reunião que o médium, incorpora uma entidade...

Rosa Margarida: É isso que eu quero saber...

Dona Vitória: Fala com ela que sua guarda é governada pela “preta véia”.

Mário Lúcio de Oliveira: É por uma “preta véia”, ela é a minha “preta véia” ela chama Eleocádia, então...

Rosa Margarida: Quem que é Eleocádia? Eu pergunto, responde se puder...

Mário Lúcio de Oliveira: Então, Eleocádia pra mim também foi um presente, que eu ganhei, porque eu comecei a receber essa entidade sem se envolver sem nada, ela começou a trabalhar, ela desceu, começou a trabalhar, começou a conversar com as pessoas que estavam presente e sem desenvolver sem nada. Depois que eu fui procurar o centro de candomblé, onde eu fiz Santo, fiz cabeça, raspei e fiz todos os preparamentos. Então é ela que governa a guarda ela que dá as orientações, ela que fala quantos Congados vai participar da festa, então a gente fica super tranquilo, ela que escolhe qual cor que a guarda vai usar, ela que corre atrás mesmos de recursos espirituais, pra poder manter a guarda, como vocês podem ver a guarda

tem uma harmonia muito alegre, a guarda é bonita de se ver, então todo mundo que ver fala, a sua guarda tem uma harmonia muito bonita, porque ela é mantida mesmo, espiritualmente, aí depois dessa reunião de janeiro que decide o que a guarda vai vestir as cores, aí a gente começa a trabalhar com fardamento, aí a gente faz bingo, faz rifa, eu arrumo padrinhos, que as vezes contribuem com 10 reais, carnezinho com 10 reais todo mês, a aí vamos começar a trabalhar, começa a fazer o fardamento, vou te falar até um pouquinho é até engraçado, por que quando eu iniciei na guarda de caboclo, eu não sabia, por que eu não vinha muito pra Belo Horizonte então eu não sabia muito dessas penas que o povo usa, então assim, eu fui numa granja lá do Nova Cintra, e peguei penas sujas lá da granja, e coloquei dentro de saco de lixo, e um cheiro horrível, cheguei na rodoviária, e o pessoal falou que não precisava colocar isso no bagageiro e eu falei, eu quero colocar no bagageiro, aí levava, chegava em casa comprava esse saco de limpar chão abria o saco, colocava as penas dentro lavava com sabão em pó, esfregava bastante, colocava no varal pra escorrer, depois colocava outro tecido mais fino, e com o secador e tal, aí ela abriam, e nós colocava na saia de pena, colava na saia de pena. Esse foi o primeiro fardamento. Foi um sofrimento, vocês não imaginam, mais saiu assim, pela característica que tinha saiu, no Caboclo tem que ter a saia de pena, aí no segundo ano pra cá, eu trabalhei em Belo Horizonte. Que eu fui vendo na Galeria do Ouvidor, aí facilitou a nossa vida, mesmo assim são coisas que tem gasto financeiro que sai caro, a gente gasta muito pra poder confeccionar a saia de todo mundo, os penastes são 45,00 reais cada um foi o ultimo que eu comprei, pra festa agora de 2010. Não sei ano que vem o tanto que vai ta, é assim um gasto tremendo, é por ajuda mesmo, e a gente mesmo, muitas das vezes nós tiramos do nosso bolso, na maioria das vezes. E de acordo com o que a gente vai fazendo, um ano a gente tenta aperfeiçoar mais ainda, pra sair melhor, a guarda tem um reconhecimento muito grande dentro das outras Irmandades eu também conheço muitas outras Irmandades eu tenho muita amizade com o pessoal da Irmandade do Siríaco, lá na comunidade dos Arturo.

Rosa Margarida: E como você tem esse conhecimento, facilita em alguma coisa, como, por quê?

Mário Lúcio de Oliveira: O que facilita esse conhecimento e essa amizade é você sempre tem aquelas Irmandades, que eu posso te dizer de raízes mais fortes, pra segurar mesmo na sua festa, porque na festa ela vem carregada de uma energia muito forte, então a gente tem essas guardas bem enraizadas, de raízes mais profundas na fé, pra gente é um privilegio muito grande. Porque nós somos muito novinhos, então assim os outros têm muito capitão aí que tem a mente muito fechada, quando ver uma guarda nova chegando, ele fica te olhando, te observando pra ver qual que é o seu desempenho. Porque você chega num terreiro, igual na Irmandade do Siríaco, tem um pedaço de pau lá que ninguém sabe o que é mais lá é o fundamento da guarda deles, de baixo daquele toco ali tem alguma coisa mística, alguma coisa que pra eles é tudo, então eu que to chegando agora eu vou entrar com minha guarda dentro do terreiro do Siríaco eu sei que aquilo lá é o fundamento, então eu vou lá e vou cumprimentar o fundamento, tem o Cruzeiro, eu vou lá e vou pedir licença pro Cruzeiro, tem a sede, tem os Santos que segura no altar da Irmandade, então eu vou cantar pro Santo principal por direito, tudo isso é observado.

Rosa Margarida: Pois é isso que eu ia te perguntar como é que... Por exemplo, o capitão da outra guarda ele não chega e fala o Santo principal é esse e...

Mário Lúcio de Oliveira: Não fala, não passa.

Rosa Margarida: Aí você... Como é que você aprende isso, de que jeito você aprende.

Mário Lúcio de Oliveira: Por isso que eu te falo que é só quando você depara com esses tipos de situação é que você ver que você se saiu bem. Porque a minha guarda tem 7 anos, eles são quase centenárias, então eles ficam observando pra ver qual que é o seu desempenho, e pra ver se na outra festa vão te convidar ou não. Por que tem muita gente que ta formando guardas novinhas, entendeu? Sem conhecimento e sem fundamento nenhum.

Dona Vitória: Aí onde vira bagunça.

Mário Lúcio de Oliveira: a onde vira bagunça, aí não são convidados pra ir a lugar nenhum.

Rosa Margarida: Então quer dizer que existe uma observação dos capitães mais velhos, mais antigos, eles estão sempre observando...

Mário Lúcio de Oliveira: Estão sempre observando, e teve uma vez que eu estava no Siríaco, aí tinha a guarda lá do Justinópolis, foi no segundo ano, a guarda tinha dois anos, aí me colocaram a guarda de caboclo, dentro de duas guardas de Moçambique. Aí seu Zezé falou assim: “Depena o pato” quer dizer, pra eles arrebentar em cima mês mesmo, pra ver se nós dava conta. Depois no final da procissão ele veio e: Parabéns, você é de capacidade, porque eles observam a gente.

Rosa Margarida: Então me explica você é guarda de Moçambique e tava aqui, então Moçambique de cá, Moçambique de lá...

Mário Lúcio de Oliveira: E eu no meio...

Rosa Margarida: E você no meio, então me explica eu não sei nada, me explica porque ele falou “depena o pato” porque ele mandou você preparar “uma casa de caboclo” de...

Mário Lúcio de Oliveira: Isso, mandou realmente...

Rosa Margarida: Então, como os dois Moçambiques são um perigo pra você, um daqui outro dali...

Mário Lúcio de Oliveira: Então... Porque os cânticos deles, por ser mais forte, mais enraizados, quer dizer eles tem mais mandinga, mais malícia, entendeu? Sabendo que eu sou novinho, então até pra mim adquirir experiência, pra mim alavancar pra frente, eles fazem o que? Ficam marretando na procissão inteira, então enquanto eles vem me marretando, eu tenho que ter um modo de contornar a situação, pra não sair por baixo.

Rosa Margarida: Ta, e o que você fazia então pra não...

Dona Vitória: Deixa eu te interromper... Firmeza também, com os seus dançantes.

Rosa Margarida: Me explica isso também, como, de que forma que...

Dona Vitória: Como? Queimar mesmo, de você sentir dor...

Mário Lúcio de Oliveira: Passar mal, a caixa estourar, um dançante se sente mal, então o porque eles são mais maliciosos, o povo de Moçambique são mais maliciosos, eles são maldosos, ele parou a guarda aí ta todo mundo tranqüilo, isso é pra você adquirir realmente experiência, pra depois eles ver a sua capacidade...

Rosa Margarida: Aí volta aqui. Para você agüentar e receber os parabéns depois...

Mário Lúcio de Oliveira: Eu fui só cantando canto de louvação, louvando Nossa Senhora, entendeu? Porque se você for louvando Nossa Senhora você tá protegido de qualquer coisa...

Rosa Margarida: E aí eles mandaram os cantos lá, os cantos que eles mandaram, eram cantos assim, de mandinga mesmo, de demanda...

Mário Lúcio de Oliveira: Lá eles arrastavam o pé, ia arrastando devagarzinho, que não saia, que não saia mesmo, eles não anda de normal mesmo, (risos). Depois seu Zezé até me convidou pra mim ir lá no terreiro porque caboclo é que faz a limpeza, caboclo é que faz, é místico, é pra limpar o ambiente, ele harmoniza o terreiro, e lá em Justinópolis é uma Irmandade também, uma Irmandade muito antiga.

Rosa Margarida: E eles são de Moçambique?

Mário Lúcio de Oliveira: São de Moçambique... e nesse dia eu fiquei entre o Moçambique de Justinópolis e o Moçambique de Jatobá...

APÊNDICE C – EXTRATO DA ENTREVISTA COM VALÉRIA GONÇALVES DA ROCHA

(Entrevista realizada por Rosa Margarida em 18 de julho de 2010, no Hotel Vila Real - Conselheiro Lafaiete/M.G)

Valéria: Meu nome é Valéria Gonçalves da Rocha eu moro aqui em Conselheiro Lafaiete, Minas Gerais, é um prazer receber a nossa amiga, a Rosa Margarida, atendendo um pedido de um grande amigo ele foi professor José Antônio, então é uma grande satisfação de poder está aqui hoje, falando um pouquinho da minha história. Sou formada em magistério como técnica em contabilidade, mais hoje “né” atualmente mecho com artesanato, então mudei totalmente o meu estilo de vida. Fui diretora por um período de 8 meses, diretora dos movimentos populares em Conselheiro Lafaiete, “mechia” com Congado, capoeira, hip-hop, etc, etc, vários tipos de entidade aqui da cidade. Hoje eu ainda continuo, sempre brinco com o pessoal que agente entra uma vez na Irmandade do Rosário você não sai nunca mais né?! Então a gente fundou a Irmandade dos Congados de Nossa Senhora do Rosário e região, então eu entrei como 1º tesoureira e a minha irmã como 1º secretária e a gente faziam alguma coisa, “né”, na parte de eventos e começamos aí nossa história e fomos trabalhando depois disso, o primeiro mandato venceu agente foi reeleita novamente, aí hoje “né” nesse ano de 2010 estamos no 3º mandato e eu não saí, e continuei nessa “mechedura”. No decorrer do tempo, assim eu sempre assistia festival de Congado, aquela coisa toda e vinha estudando nesses seis anos de Irmandade e perguntando por que eu estou dentro do Congado? Eu mesma não entendia, eu sempre “tava” do lado de fora da corda, hoje eu to do lado de dentro, mais do que do lado de dentro eu to dentro da Irmandade do Rosário mesmo, hoje eu já em considero uma Congada de Nossa Senhora do Rosário, então, é o seguinte eu já trabalhei “num” período a convite de um ex-capitão que já é falecido José Aurélio, da Guarda Feminina São Jorge. Ele me chamou para a gente, eu minha mãe e minha irmã pra gente fazer um palco pra ele no dia da festa da Guarda Feminina São Jorge, junto com o irmão dele mais velho Ednilson Eudígio e a gente ficou lá um período de dois anos, então a gente só faz parte de eventos

mesmo, né?! Não participava dentro mesmo do Congado, participei e fiz uma dança com as meninas do grupo Afro, que tem lá também só que tem que depois disso alguns problemas, algumas coisas que eu não concordava, e eles achavam que “tava” certo mais não era aí eu preferi me afastar e já conhecia o Zezé que já era amigo meu pra conhecer o avô dele que hoje dentro da cidade é o Capitão mais velho de Lafaiete e acho que a gente tem aqui dentro das bandas de Lafaiete, e acho que provavelmente da região nossa aqui e dos arredores de Lafaiete é o Capitão mais velho, então ele me levou para apresentar, foi eu, ele, minha irmã a noite e a gente chegou lá e já tinha conversado com ele que a gente ia lá e tal e que a gente ia tomar parte do Congado e tal, e que tinha 12 anos, só que ele “tava” parado e a gente voltou, só que quando a gente chegou lá ele olhou pra “cara” da minha irmã e pra minha e achou que minha irmã ia ser presidente do Congado, aí o Zezé: não padrinho quem vai ser é ela, ah, mais essa menina novinha vai dar conta do Congado: aí eu respondi pra ele, se eu vou dar conta eu não sei, mais vou fazer o possível, mais eu não quero que você faça nada pra mim, eu quero apenas que você me leve para dançar pra Nossa Senhora Do Rosário, então 2003 eu fiz essa promessa pra ele que enquanto o Senhor ainda estiver vivo “né” eu vou fazer o que é possível e o impossível pra levar o Senhor para dançar e tô até hoje Graças a Deus cumprindo a minha promessa e vou continuar levando ele para dançar para dançar para Nossa Senhora do Rosário e aí comecei e na parte da escola onde eu formei no Colégio Abraão Reis, eu participo também e tem 18 anos na frente da bateria de 7 de setembro, então tenho essa facilidade na parte da percussão e comecei junto com o meu tio e ele falava: dobrava e marcha, e perguntava por que você vai, você não é do Congado, você já tem essa facilidade aí eu disse: não, eu trabalho com 65 alunos da escola, e a gente deve ter em média uns 10 que são ex-alunos da Escola que a gente precisa para manter o equilíbrio melhor dentro da bateria mais, mais a maioria são os meninos da 5ª série até o 2º grau que participam também desse desfile de 7 de setembro, então deve ser por isso essa minha facilidade e eu achei que era assim e fui continuando, o Congado vai, fizemos a coroação do nosso reinado, a primeira festa teve 11 guardas de Congado participantes, aí o padre que era antes, o antigo pároco, o padre Jonas convidou pra fazer a festa do Rosário que não era a gente que fazia era outra guarda, que fazia lá

a guarda São Jorge e ele convidou por ter uma banda no bairro Gagé, “né?!” por que agente era distrito de Conselheiro Lafaiete, e hoje lá já é um bairro, então que era a banda que era responsável pra fazer a festa do Rosário em outubro. Começamos a fazer, então a primeira festa ele entregou a chave pro meu tio da Igreja, pra fazer a festa do Rosário, por ter uma banda de Congado lá de Nossa Senhora do Rosário, meu tio já tinha dançado a anos, acho que eu nem nascida era, que hoje eu estou com 35 anos eu creio que no tempo que ele contou toda a história, eu nem nascida era, é como eu brinco muito com meu filho do coração que é o Mateus eu era uma estrelinha, como a gente conta, eu era uma estrelinha ainda, então começou essa história e a gente assumiu essa festa do Rosário junto com ele, eu comecei a me preocupar e entender o porque que eu tava dentro mais assim aqui em Lafaiete predomina Marujos, dentro do Congado nos temos 7 etnias, nos temos o Candobe, que generalizando é o pai do Congado. Nós temos o Moçambique, temos o Congo, o Congo do Vilão, Catopé, o Caboclo e o Marujo que predomina aqui em Conselheiro Lafaiete.

Rosa Margarida: Todas as manifestações vocês tem aqui?

Valéria: Não, nos só temos aqui o Marujo e a guarda de congo, agora dentro da Irmandade associada nos temos a guarda de Moçambique de Nossa Senhora do Rosário de Belo Vale, ela é associada aqui com a nossa cidade e temos o seu Roberto Calazans que assim por ser antiga eu não contexto não brigo muito com essa questão do que ele é. Então ele fala que a banda dele é Marujada, só que na realidade dentro da tradição é Congo Vilão pelo ritmo da batida que a gente ver por que pelo contexto geral, é marcha e dobrada porem Moçambique é serra acima e serra abaixo. E tudo do Congo é marcha grave, mais no contexto geral básico, é marcha e dobrada, em todas as etnias. E o Candobe já tem uma diferença na questão dos rituais que são os três tambores sagrados, Santana, Santanita e Jeremias. É uma coisa mais dos antigos, então um procedimento mais detalhado que assim pra gente que é mais novo, pelo menos eu acho que sou muito curiosa nessa parte por interessar nessas áreas, conhecendo um pouquinho de cada um, apesar de que eu já tive o prazer de lá em Pedro Leopoldo está tocando com o tambor de Cambão que é o uma coisa que eles não aceita muito, que é uma coisa mais rigorosa, mais tradicional dos antigos, e eu cheguei lá mulher, cheguei assim

com um amigo meu “numa” brincadeira em uma banda de Congado e disse: vem “cá” pra você ver que tambor bonito, e eu não conhecia tambor de Cambão que é feito com tronco de árvore uma coisa maravilhosa, é um espetáculo e ele falou assim: você sabe tocar isso? Então pela facilidade de minha mãe ser mãe de santo, zeladora de santo há mais de trinta anos e Umbandista há mais de cinquenta, então eu tenho essa facilidade de tocar, então como é que você sabe mais eu não ia espalhar pra ninguém, ah eu sou... eu não sou disso então eu sou mais reservada a gente não tem que ficar anunciando aquilo que você é. E comecei a tocar e eu assustei um pouco que assim, minha mãe tava conversando com um pessoal que é um capitão responsável pelo Candobe, e me viu tocando, e achou que era homem e eu sentei em um lugar lá e to tocando, aí o moço levantou e um senhor morenô, fortão, altão, ele olhou assim com uma cara feia e... Quem que tá tocando isso aí? Quando viu era eu e comecei a cantar pelo fato da gente ter uns pontos de Umbanda, lógico eu tenho que saber o que eu posso cantar o que eu não posso, a onde. Então como era uma festa de Nossa Senhora do Rosário, São Benedito a gente cantava os pontos de Nossa Senhora do Rosário, São Benedito, e o moço assustou e de repente fecharam aquela roda do Candobê e começaram a tocar e num instantinho minha mãe fez eu sumir dali, e vão “bora”, chega e para com isso e o moço quando ele viu que era uma mulher que tava tocando junto com os outros, o pessoal deles lá do Candobê então os moços empolgaram, e eu também, foi um custo minha mãe me tirar de lá mais eu saí. Então eu falei: alguma coisa tem, e fui continuando. Mais quando eu vejo o Moçambique, aí que eu comecei a fazer o entendimento da minha tradição, por que era que eu caí dentro do Congado, porque eu não entendia, por que ate então foi um simples convite de um capitão de Marujo que eu fui fazer um palco pra eles, da festa e o pessoal assim até uns ficaram meio queimados, por que o pessoal de idade é muito cismado, eu sei por que meus avós sempre foram idosos, minha avó faleceu com 100 anos, meu avô faleceu com 98, tive uma outra avó minha 89, então minha mãe teve as tias dela então ela conta a história que teve com 126, então minha família é de morrer muito velho mesmo, a gente brinca que nossa família é raça ruim, mais eu não entendia o porque dessa minha entrada dentro do Congado e eu não podia ver guarda de Moçambique, via guarda de Moçambique minhas pernas dava uns “teco” dá um trem “ne mim e tals”.

Então quando a gente tem as festas aqui do dia 21 que é a guarda de Santa Efigênia, que é uma das associadas da Irmandade, então o dia que dá o dia de Santa Efigênia que é o dia 21 de setembro, eles fazem essa festa, então pode ser segunda, terça, não importa o dia, então a guarda faz, tem a festa, o levantamento do mastro a novena de Santa Efigênia e tudo. Então veio uma guarda de Moçambique de Belo Horizonte da Nova Gameleira, Jeremias mais Da Silvia e a gente começou a bater papo informalmente também, porque ela tem também raízes dentro das matrizes africanas, a avó dela bisavó, que é a mesma descendência da minha, a minha bisavó veio trazida como escrava, ela e mais sete escravas da África, aqui pro Brasil, pra fazenda Paraopeba, onde meu avô nasceu escravo o pai dele era índio e tudo, então do lado do meu avô. Do lado da minha avó a mãe da minha mãe era totalmente branquinha, meu pai comprava muito pó de arroz em Belo Horizonte daqueles pó de antigamente, por que 5 minutos no sol e ela ficava muito vermelha, por que era descendente, filho de portugueses e eu tenho até essa mistura dentro da minha família, mais eu não entendi até então, a minha mãe sempre contava história que meu avô era fundador de folia que é uma das mais antigas daqui da região que é a folia de Mato dentro, de São Sebastião também junto com os meus tios e eu nunca entendo o porque que eu tava dentro do Congado e nada e a facilidade na questão de percussão, que eu adoro, gosto de paixão, e tal e fiz essa coisa, comecei a descobrir o porque que eu to nesse meio. Tentei fazer a árvore genealógica da minha família mais é muito complicada, porque só do lado da minha avó, a mãe da minha mãe são 14 irmãos e do lado do meu avô, porque naquele tempo todo mundo sabia que os escravos... e a minha bisavó são 4 irmãos legítimos de pai e mãe então como ela era uma escrava reprodutora ela teve vários outros filhos, então ela teve mais de, segundo a minha mãe que ela conheceu na história que minha avó contava que minha bisavó contava pra ela, era mais de 14 filhos que ela teve então alguns foram, e... nascia e eles dava pras pessoas criar e não era criadas com eles tanto é que hoje vem a ser o caso que meu tio que hoje eu falo tio Pedro, que todo mundo chama ele de tio Pedro lá, ele veio a ser irmão do meu avô que era um dos filhos da minha bisavó que foi entregue a... tirou da fazenda, lá da senzala e levou pra uma senhora criar a Dona Dejanira, né e tudo e um dia conversando informalmente com a minha mãe lá com ele e tal ele falou meu pai era

fulano de tal e tal, a minha mãe se assustou muito que era os filhos da minha avó e do meu avô, minha mãe ficou paralisada e eu não sabia de nada, não entendendo nada que ela tava falando falei: o que que foi, achei que tava passando mal, aí ela falou: repete por favor, quem era os tios do senhor? E ele falou é fulano de tal e tal, ah mais pêra aí a gente tem alguma coisa em comum. Aí fui pesquisar e descobri que meu tio é irmão do meu avô, aí eu comecei a entender mais mesmo assim eu falei: tem algum problema com o Moçambique, porque não tá ne mim danço o Marujo, não sou 2º Capitã dele e não me considero, porque tem que ser uma pessoa de idade, e assim tem os netos dele que trabalham mais ele tem uma confiança em mim pela idade, eu acho que é muito difícil ter uma confiança em certa pessoa pela idade, se fosse assim veridicamente era pra ele tá com 82 anos mais registro é 87. Porque ele disse que quando foi registrado “tava” com sete anos e o homem perdeu o papel dele do registro que era da cidade que era a cavalo, ele conta uma história que você morre de rir. Realmente antigamente era isso mesmo. Então eu vim descobrir o porque e no inicio, e não entendendo o porque da minha fascinação do Moçambique e sempre fui na festa de Santa Efigênia, sempre vou aqui na minha cidade, né?! E numa dessas conversas informais com a Silvia que é uma das Capitães da guarda da Nova Gameleira ela começou a conversar e os terços dela das contas, que são diferente dos nossos porque nós usamos terços de conta de lágrima e Moçambique que é de contas pretas, que é de uma árvore que até eu me esqueci o nome mais tem que ser diferente. O Rosário de Moçambique, em alguns de Moçambique que eu falo, tradicional de Belo Horizonte, porque o de Belo Vale é o mesmo nosso com que é conta de Lágrima. Mais ela disse me ajuda aqui a desembolar a na porta da igreja, esses meus terços ta uma confusão danada, minhas guias, meu rosário embolou tudo. E eu comecei a ajudar ela, aí quando ela tirou que eu vi e conseguir desembolar, olha só, Santa Efigênia mandou te entregar e deve ser pra você, e a gente comentando informalmente a história da família dela, “ah, mais minha avó, a minha escrava, do nada ela falou: Santa Efigênia falou que hoje eu tinha que entregar o meu Rosário pra uma pessoa. E essa pessoa é você e me deu. Aí eu fiquei sem saber por que, eu fiquei perdida, procurando o motivo pelo qual eu ganhei esse Rosário, e eu tenho ele até hoje, já tem dez anos. Guardo de paixão, ando com ele a aonde eu vou, independente de ter o meu, que o nosso é

ponta de Lágrima e eu tenho o que eu ganhei, não desprezo ele por nada, a onde a guarda da Nova Gameleira tá, eu entro com o maior prazer, vou na festa deles, lá em Belo Horizonte e tudo, então é um prazer enorme. Então eu comecei tem alguma coisa, eu tenho um problema que eu tenho que descobrir. E aí a minha mãe começou a contar que a minha bisavó, fazia caixa de Congado, porque ela tocava na folia de reis com o meu avô, porque ela era caxeira, aí eu falei tem alguma coisa então. Então a gente assim, os instrumentos a gente usa esses mesmos tradicionais de escola de samba, e aqui a gente não sabia, tinha umas caixas de folia mais a original não. Aí fomos trabalhando com o Congado e entendendo a história. Ai trabalhando com o pessoal de Belo Vale né? Eu fiz o primeiro festival de Congado de Ouro Branco em 2005, né? Ouro Branco resgatou todas as raízes, ai nós coroamos a Doutora Maria José, que era procuradora lá do município como rainha festeira, hoje né ela foi descoroada de rainha festeira mais, como o padre de Belo Vale disse uma vez, rainha coroada, é rainha pra sempre. Ela foi descoroada de Santo Antônio mais foi coroada ano passado rainha Perpétua de Nossa Senhora do Rosário na guarda de Belo Vale, então tenho muitos amigo lá, tem um grande amigo, Seu Antônio, que faz parte da guarda, trabalha lá, então ano passado ele me deu um presente, um bastão de capitã de Moçambique, capitã Valéria, é feito de Braúna, né? Deve ter mais ou menos uns trezentos anos. Por que era de um cruzeiro de Braúna lá de... acho que de um tataravô dele não sei, que era do terreno e ele guarda, e ele faz esses bastões. Mais eu ganhei um ano passado, na sexta-feira que eu fui lá. Lá tem uns alvenários, então como pra mim não tem como sair de Lafaiete pra ir todos os dias, era perto mais fica complicado pra mim ir e voltar, por questão de serviço. Então eu fui na sexta-feira e fiquei lá sexta, sábado e domingo. Então a gente foi eu minha mãe e minha irmã fomos alvenarias, na sexta-feira e eu cheguei atrasada um pouco por que minha irmã teve uns problemas no serviço dela então quando eu cheguei achei que a missa já tinha começado, só fizeram duas missas pelo motivo de saber que a gente ia chegar mais tarde, só que quando eu cheguei lá seu Antônio tava com bastão, mais eu nem imaginava que... ele sempre brincou falando que um dia ia fazer um bastão e ia me dar, só que tinha anos que ele tinha me falado isso e eu nem lembrei, eu fui lá mais, porque eu to interessada em orquídeas, ele tem um orquidário enorme, e me deu muitas orquídeas, e nesse

dia, eu cheguei lá e eu comecei a falar Nossa Senhora, brinquei muito com o Antonio Martins, eu perdi a missa, mais a gente não fez a primeira mais sabíamos que você não ia chegar, mais a nossa dos alvenário vai começar agora e o padre celebrou. Ele chegou e eu to lá na porta, a igreja tava lotada, e começou a missa ele tava com a imagem de Nossa Senhora do Rosário, e tudo direitinho com os procedimentos lá, a guarda cantando, e de repente o seu Antonio chega e lá do final, ele me viu, na capela de Nossa Senhora do Rosário ele chegou e... O seu presente ta aqui, eu fiquei perdida, eu não sabia se, parece que eu sumi naquela hora ali, deu uma impressão que eu tinha desmaiado, o olho encheu da água, porque eu nunca esperava, por que eu gosto mesmo de Moçambique, mais depois eu descobri o fundamento, o porquê. E ele falou assim: esse bastão eu te prometi, ta aqui capitã Valéria gravado, bonito. Tudo, gravado assim: capitã Valéria do Moçambique. E eu fiquei naquela coisa assim, e na hora do ofertório, a gente tem alguma coisa assim que tem que oferta o que a gente ganhou, então seu eu ganhei hoje eu vou ofertar e pedi pro padre benzer, e nem era o padre Ivan era outro padre que celebrou a missa lá. Porque o padre tinha outro compromisso, e ele queria fazer a missa festiva. Então ele deu a benção no bastão, na hora do ofertório e pra mim assim parece que perdi o rumo eu fiquei... A emoção foi muita, danando a chorar, a lágrima pingando, e eu chorando a missa inteira e agarrada com meu bastão aquela coisa, e fui pro hotel depois que terminou tudo, e sem entender aí a convite do Luís Otávio, a gente fez... Em Carandaí na secretária do estado da cultura, lá de Carandaí ele fez a inscrição na secretaria de cultura de Belo Horizonte, e montava cursos de tambores, então assim, eu conhecia de vista, seu Antonio Jorge Muniz, da Irmandade auxiliar, e ele veio dá o curso lá, então em Carandaí, o pessoal da cultura conseguiu tudo de graça, patrocínio, pro pessoal da cultura. E eles convidaram a gente pra ir, e o pessoal de Carandaí era pouca gente, então chamaram o pessoal de Lafaiete. Foi eu e mais quatro pessoas, eu o seu Paulo, o Zé Antonio, que a gente chama ele de Zé Pedro que é um dos capitães aqui de São João Batista e a filha dele a Goreth, então nós fomos pra fazer esse curso, chegando lá fizemos o curso e seu Zé Antonio chegou e perguntou: menina porque você tem essa facilidade, eu falei: eu nunca vi isso na minha frente nem sei como é que faz caixa de Congado, então ele me mostrou as fotos deu palestra teve um livro que a secretaria forneceu pra gente

explicando direitinho, material gasto, os procedimentos como é feito, e começou a ensinar e ele foi observando a facilidade que eu tinha pra fazer, aí eu falei: to aprendendo o que o senhor me ensinou. Ele pegou e falou assim: Não, alguma coisa aí tem, eu não sou professor eu to aqui pra ver...

Rosa Margarida: Você reconhece sem conhecer, sem manter contato, você reconhece uma pessoa mesmo que ela não te fale que ela é da tradição, você reconhece, sem que ela te fale isso?

Valéria: Na maioria das vezes sim, pelo fato da minha mãe ser zeladora de santo, ela desenvolveu a mediunidade dela, como pai de santo, e aí tem a escolha do médium pra ser pai de santo ou não, que é um grau mais alto, então minha mãe optou por isso ela fez o santo, ela é mãe de santo já desde 1980. Então tem essa questão de é como você ter o patrão e o funcionário, eu vou ter dar um exemplo pra você entender. Minha mãe é a mãe de santo, então hoje eu sou como se fosse à secretária dela, eu sou secretária de espírito dela. Igual a minha mãe incorpora ela e ela fala através da minha mãe claro. Hoje a gente não tem esse conhecimento de como a língua fica no jeito dela falar a minha mãe vai, atende várias pessoas tem toda a parte espiritual, vai conversa o que precisa tem toda essa transmissão de... As vezes a gente conhece as pessoas verse tem alguma coisa em comum, eu acho que é por esse fato mesmo, porque a gente vê , quando você não vai com a cara da pessoa, não adianta você pelejar, por que aquilo ali não vai dar certo, não vai.

Rosa Margarida: Sinto muito, vamos parar por aqui... E muito Obrigado.

APÊNDICE D – ENTREVISTA COM OCÁCIA ARAÚJO

(Entrevista realizada em 02 de novembro de 2010, na residência da entrevistadora Rosa Margarida - Rua Agílio Cruz de Souza, 147 - Serrano)

Rosa Margarida: Como você entrou no Congado? Você já conhece os preceitos?

Ocácia: Eu estava na festa do Curralinho, que é um distrito de Diamantina, e eu estava cantando na festa e conheci um capitão, que é o Dominginhos, e ele disse: Ocácia se eu te convidar pra ir à minha festa cantar você vai? E eu falei: lógico que vou é só você telefonar que eu vou. E ele telefonou e eu fui. E daí já são dez anos e nunca mais eu deixei de ir. Passado uns 4 anos que eu estava na guarda, eles me convidaram pra ser rainha de ano, e passaram uns 3 anos e eu continuei sendo rainha de ano. E passaram uns 3 anos eu fui recoroada a rainha de Nossa Senhora do Rosário, do Congado do Altos dos Pinheiros. E comigo foi toda a minha família, foi um foi outro, e o Santiago, por exemplo, é meu sobrinho e ele vai desde pequeno e esse ano ele é meu capitão. Eu já sei muita coisa, mais eu continuo aprendendo, e quem me ensina são eles mesmos, principalmente os capitães, porque tem todo o ritual, é uma coisa tão séria, e quando você entra é uma responsabilidade tão grande que, eu sei muito, mais sei também que eu tenho muito que aprender. Mais eles estão sempre ensinando, o Santiago por exemplo, ele outro dia pegou o bastão e deixou o bastão em cima da mesa, aí o capitão Geraldo foi lá e buscou ele e falou com ele: o bastão de um capitão nunca fica deitado, se não assim será a vida de um capitão. O bastão tem que ficar sempre de pé. E hoje o Santiago está com 9 anos. Então ele aprendeu e eu aprendi também. Os cumprimentos, como cumprimentar uma pessoa, a hierarquia do Congado, então me perguntaram, como você pode ser uma rainha branca? Aí eu falei, mais o Congado não tem cor. Mais só que o Congado tem cor sim. Os reis Congos são de pele negra, os outros escalão de reis, por exemplo eu carrego a coroa de Nossa Senhora do Rosário, mais os outros não tem necessidade de que sejam negros, mais o Rei Congo e a Rainha Conga tem que ser negros. Isso eu aprendi com o pessoal lá do Congado. É uma tradição tão antiga, que veio com o pessoal lá da África então tem muita coisa, por mais que

você estude, é um estudo permanente, acho que até lá pra eles que são do Congado é um estudo permanente.

Rosa Margarida: O que te faz ficar no Congado?

Ocácia: Primeiro lugar é a fé, e eu sei a importância que o Congado tem na minha vida. E eu fui preparada pra estar lá, Deus já sabia o tanto que eu ia precisar dessa fé, e ela que me sustenta se não fosse os meus irmãos do Congado, eu não sei, sabe? Pra mim eu acho que é a fé, agora no nosso Congado tem muito jovem, mas nasceram no Congado, muito bem formados, a gente aprende todo dia isso com eles, mais a fé que me sustenta com certeza, ali na hora de carregar uma coroa, é com muita fé, todo dia, e a gente sente a presença de Nossa Senhora carregando a gente é impressionante, então eu cobro da Nayara, porque ela tem que levar isso à diante, ela sabe disso, isso não é brincadeira. Eu conheço uma mãe de santo que a primeira vez que ela teve contato com o Congado ela passou mal, de tanto que é a força, a gente sente isso, é uma coisa que é tão forte dentro da gente que a gente se sente uma guerreira, parece que você tá pra tudo, então tem coisas que acontecem que eu não consigo lembrar, eu fui cobrada agora na festa lá do Currálinho o menino falou comigo: mais eu cheguei perto de você, e eu falei: mais eu não lembro, eu não me lembro, eu não consigo me lembrar de você ter chegado perto de mim, mais é porque eu tava ali naquela hora, mais não era eu que tava ali, era a minha fé e eu queria louvar a minha mãe. Então esse momento é meu com ela, então eu queria agradecer, porque pedia a gente pede a semana inteira, então no dia que você chega lá você quer agradecer, obrigado, eu acho, eu tenho certeza que vocês vivenciam isso, às vezes eu falo assim: O meu Deus eu sou pequena diante de tanta grandeza, o Congado faz coisas... Você sente a mudança das pessoas, o contato com o povo do Congado, porque o povo é abençoado, é tanta lição... é lição de vida.

Rosa Margarida: O que você aprende no Congado?

Ocácia: E você vê que ainda tem muito o que aprender, a humildade, os capitães são tão rígidos e ao mesmo tempo eles são, de uma humildade, que eles estão prontos pra perdoar, então você aprende aquilo ali com o perdão, que a gente acha que não foi bem recebido. Ah eu queria que minha guarda fosse bem recebido, foi assim porque tinha que ser assim, não cobre, por que fazer uma festa não é fácil, que as vezes a gente quer que o Congado seja recebido da melhor maneira, não

critique, por que fazer uma festa do Rosário é um desafio pra quem pega a festa. E aí você também aprende a ser humilde, e aceitar tudo o que vem. Se é um grande banquete, partilhamos de um grande banquete, se é um café com pão a gente vai comer daquele café com pão, da mesma maneira que você come o banquete. É uma lição diária e acho que isso entra pra vida inteira, tem tempo não, ainda mais no meu caso que eu já entrei consciente no que eu tava, né? E eu me sinto tão orgulhosa de pertencer a Irmandade. É uma coisa assim maravilhosa, foi à melhor coisa que aconteceu na minha vida. E continua sendo. E o melhor de tudo é você ver, minha filha marido, meus sobrinhos, e meus irmãos irem, e começou com um convite, aí você pode dizer sim, ou não, e eu acho que quando você diz esse sim com o coração de Maria, você traz com você toda sua família. É uma coisa contagiante, então é por isso que vocês que nasceram no Congado são privilegiados.

APÊNDICE E – EXTRATO DA ENTREVISTA COM GEOVANNE DOS SANTOS DE PAULA ROCHA

(Entrevista realizada por Rosa Margarida em 19 de junho de 2010, no Hotel Vila Real - Conselheiro Lafaiete/MG)

Rosa Margarida: Quem é você e como você começou no Congado?

Geovanne: Meu nome é Geovanne do Santos de Paula Rocha, tenho 29 anos, no momento to na função de guia da banda, mais atuo também como capitão suplente, minha entrada no Congado foi uma promessa dos meus pais, que eu tinha problema de bronquite e asma, praticamente eu tava morto, depois dessa promessa que minha mãe e meu pai fez pra Santa Efigênia, eles ficaram com aquele comprometimento de fazer alguma coisa pra Santa. Estou desde dos meus 7 anos dançando no Congado.

Rosa Margarida: O que é ser um bom capitão?

Geovanne: É não desrespeitar os dançantes, porque um capitão sem as “fileiras” não é nada, não querer ser mais dos que os outros essas são as linhas pra coisa fluir direitinho. Saber como chegar numa festa de Congado, saber como chegar, saber como sair, saber como você tem que cumprimentar um rei e uma rainha, são coisas ali do contexto do Congado. Você tem que ter noção, você não precisa muito de saber, se você tiver uma noção, você chega a ser um bom capitão.

Rosa Margarida: Como você aprendeu isto? De que forma você aprendeu?

Geovanne: Vamos supor às vezes você ta em uma banda, vê alguma banda fazendo algo de errado, as vezes que ta na frente não tem a noção do que esta errado mais você junta com um pouco de conhecimento que você tem vendo outras bandas, você tem uma noção de... Como tem que ser de como é certo e de como é errado, então... O meu aprendizado foi mais observando, só observação. Não teve muito de alguém chegar e falar assim: tem que ser assim, foi muito mais observação mesmo.

Rosa Margarida: Todos estes aprendizados no Congado influenciaram na sua vida diária, como? De que forma?

Geovanne: Assim eu não vou falar que influencia muito, porque é um pouco complicado o Congado aqui em Lafaiete. Eu mecho com musica, e Congado é uma coisa que ta dentro da musica, em matéria de bateria, musica, canto, fiz parte de um coral que tem aqui em Conselheiro Lafaiete, tenho um grupo de pagode que é aqui dentro do Congado, foi só uma bagunçinha mesmo, mais do nada a coisa foi crescendo. Só sei que com isso tem nove anos que a gente ta mexendo com esse grupo de pagode. Cheios de idas e vindas, mais a turma do Congado ainda continua. Pra mim o Congado influenciou muito você tem que ter noção de ritmo, você tem que ter noção de afinar os instrumentos, você tem que saber como você vai feccionar seus instrumentos, o tipo de tom que tem o tom mais grave, o mais agudo. E isso o Congado me ensina.

Rosa Margarida: Você já pensou que é referência para as crianças no Congado?

Geovanne: Já sim, já pensei e até por isso que às vezes você tem que observar do que falar, pras pessoas ter essa noção, como você é referência você não pode fazer nada de errado, porque se você desviar um pouco do seu trabalho, você vai desviar do caminho. Porque eles podem pensar que, se ele é minha referência e ta fazendo algo de errado, eu posso fazer também. Então por isso que a gente procura ficar mais tranquilo, e fazer as coisas ali certinho, direitinho, pro pequenos continuarem o nosso trabalho, ou do jeito que a gente ta fazendo ou até melhor.

Rosa Margarida: Você acha que qualquer pessoa pode assumir a posição de capitão na sua banda?

Geovanne: Não, porque a gente ficou como referência da banda, e vou dizer que os outros, eles não relaxaram, mais quiseram ficar ali com a caixa e achando que não dão conta. Então a coisa ficou mesmo comigo e com o Rodrigo. E dos pequenos que estão vindo eu ainda não vi ninguém, mais tem um dos irmãos do Rodrigo que ele tem... Praticamente o mesmo perfil que o dele, então é um sério candidato quando a gente não estiver agüentando mais.

Rosa Margarida: Como os capitães conseguem comandar as bandas com os gestos?

Geovanne: O capitão tem noção do que ele tem que fazer direitinho. Ele com o bastão lá na frente à banda sabe que os gestos que ele faz o que ela tem que fazer. Se agente ta dançando e ele levantou o bastão, ou é pra banda parar de caminhar,

ou pra para a musica que esta sendo tocada, Então tudo é ensaiado, o capitão e a banda, e vai também do capitão, cada capitão tem um jeito, e tem capitão que não faz sinal nenhum, é igual o capitão que foi depois do Seu José Florêncio, ele ficava muito com o bastão aqui, então quando ele queria fazer uma meia-lua ele fazia assim (gestos), então a gente sabia, e ele não era muito de fazer gestos, então ele pegou aquela coisa do capitão José Florêncio, que trabalhava muito com a bengala aqui, mais usava muito a bengala, fazia muito gestos, mais a bengala é uma referência assim... O apito é outro tipo de referencia, que você apita tanto quando vai começar uma musica, quando vai terminar, apita também pra algum movimento que você vai fazer alguma coreografia, e mais aquele negócio, se a bateria tá caindo, você começou a apitar o ritmo da bateria, a bateria controla, se ta muito acelerado, você apita, fica um pouco mais lento, então apito e bastão, é um dos comandos ali do capitão.

Rosa Margarida: O congado esta muito diferente do jeito que você começou para o jeito que está agora?

Geovanne: Ta diferente na questão da coreografia, a nossa banda sempre teve muitos dançantes, e a única coisa que a banda fazia era fechar e abrir, e as coreografias que eram dançar jogando o pé pra frente, pra trás, e uma coisa que a gente fazia antigamente que era dançar agachado, como a nossa banda tem muita gente que é rapaziada então ta todo mundo com a corda toda, que agüenta muita coisa. Então a gente pegou o dançar de agachar e mudamos, estamos fazendo o de meia lua, então é uma coisa que a gente inovou, e a gente ta sempre inovando que é pra não cair na mesmice, que se cair na mesmice aí vai acabando mesmo.

APÊNDICE F – ENTREVISTA COM MARIA MADALENA SILVA MATA

(Entrevista realizada por Rosa Margarida em 18 de junho de 2010, na Associação dos Congadeiros de Conselheiro Lafaiete/ MG)

Rosa Margarida: Quem é a senhora? Fale sobre sua guarda?

Madalena: Eu me chamo Maria Madalena Silva Mata, mais todo mundo me chama de Madalena. Sou mais conhecida como Madalena do Congado. Eu comecei a participar da banda de Congado, Nossa Senhora da Aparecida, lá eu fiquei 22 anos, meus filhos foi criando e foi fazendo parte, e de 3 anos pra cima já foi dançando, aí quando fez 22 anos mais ou menos eu saí dela, passei pra uma outra guarda, que é Nossa Senhora do Rosário, fiquei lá com eles 3 anos, ajudei bastante, a subir a guarda, ajeitar tudo direitinho. E saí de lá. Aí o meu filho disse pra mim assim: Mãe, a senhora mais o pai, tem um dom, de trabalhar pra senhora do Rosário, vamos unir a família que já tá todo mundo adulto e vamos formar uma guarda pra senhora. Aí juntou os 4 filhos, e o meu genro e eu e meu marido, de modo que a gente sentou, conversou, isso no dia 8 de março, de 9 eu estaria fazendo, 53 anos, aí eu resolvi mandar fazer a minha bandeira, que é de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito, aí formei a banda com o apoio dos filhos, dos amigos, não tive ajuda de prefeito, nem de vereador, nem de governo, tive ajuda, primeiro de Deus e depois eu, meu marido, e meus filhos.

Rosa Margarida: Como a senhora consegue passar as coisas do Congado? Todo mundo que ouvir? Como a senhora passa isso? Todo mundo aprende?

Madalena: Olha a gente é o seguinte, a gente tem muita fé, muita emoção, por que quando a gente pega uma bandeira, igual eu peguei, eu tenho aquela fé dentro de mim. Então eu “tando” com Nossa Senhora do Rosário, “tando” dentro do Congado, eu não sinto dor, eu tenho problema de coluna... Eu não sinto dor de coluna, eu não sinto dor de nada. A minha alegria é estar no meio dos amigos, abraçando todo mundo, cantando com todo mundo, e a gente passa assim, pra eles o que a gente sabe cantando, rezando, orando, ensinando eles o caminho certo, tirando as crianças pequenas de seis e sete anos pra cima igual eu tenho, por que quando a gente pega essas crianças a gente tá tirando eles das drogas, tá tirando da rua, do

mau caminho, as vezes tem um rapaz que está se drogando, bebendo direto, no dia que ele sai com a gente, enquanto ele ta ali batendo, cantando e dançando, ele não lembra que ele tem que beber, que ele tem que fumar droga. E se ele ficar na rua ele vai beber, ele vai drogar, então com a gente nada disso acontece.

Rosa Margarida: O que é obrigação de um capitão? O que todo capitão tem que saber que ele tem que fazer?

Madalena: Isso é uma coisa que, parece que vem uma estrela que instrui a gente, porque tem coisa que a gente faz que a gente mesmo sabe, a gente não sabe explicar, a gente não sabe explicar como foi que a gente fez aquilo. E muitas coisas a gente vem acompanhando os mais velhos, vamos vendo eles fazerem, muitas coisas eles passavam pra gente, como que tinha que fazer, tudo eles foram passando pra gente, e eu vou passando também, vou passando na conversa, vou passando aos pouquinhos...

APÊNDICE G – INSTRUMENTOS PARA ENTREVISTAS

TÓPICO GUIA PARA O ENCONTRO-ESCLARECIMENTO E IDENTIFICAÇÃO

A) ENCONTRO 01-ESCLARECIMENTO E IDENTIFICAÇÃO

01) Objetivos:

- Esclarecer os objetivos, procedimentos e etapas subseqüentes da pesquisa aos participantes do encontro.
- Estabelecer os primeiros contatos com os sujeitos da pesquisa ampliando conhecimento sobre estes e registrar suas identidades e pertencimentos.
- Descontrair os entrevistados, familiarizando-os com os procedimentos da entrevista.
- Identificar como os pesquisados inseriam na tradição, e de que forma.

02) PERGUNTAS BASE 01:

- Toda sua família pertence à tradição?
- Quem começou? Onde? Como?
- Você é uma pessoa da tradição? O que te identifica como uma pessoa da tradição?
- Como você se tornou um membro da tradição? Fazendo o que? Quem te levou pela primeira vez?
- Com quem você aprendeu? O que você aprendeu primeiro? Com quem?
- Você reconhece uma pessoa que também pertence à tradição? Como?
- Quando é que você se torna, ou se sente uma pessoa da tradição?
- Que conhecimentos são transmitidos na tradição que se diferenciam dos conhecimentos normais do cotidiano?
- Você reconhece uma pessoa que também pertence a tradição? Como?
- O que todo membro da sua tradição deve saber? Quem ensina?
- Existem critérios para se tornar um membro da tradição? Quais?
- Como uma mulher se torna pertencente à tradição? E diferente de como o homem se torna? Tem regras diferentes para as mulheres na tradição?

- Existe alguma maneira para ensinar a tradição?
- Existe alguma maneira para aprender as coisas da tradição ?
- Como você aprendeu as coisas da tradição?
- Como você ensina as coisas que você aprendeu?
- Quando você sabe que já pode ensinar o que aprendeu?

RELATÓRIO DO ENCONTRO 01-ESCLARECIMENTO E IDENTIFICAÇÃO

- 01) DATA: _____
- 02) LOCAL: _____
- 03) HORÁRIO DE INÍCIO: _____
- 04) HORÁRIO DE TÉRMINO: _____
- 05) IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO: _____

- 06) OBSERVAÇÕES INICIAIS DIGNAS DE NOTAS: _____

- 07) REAÇÕES INICIAIS DO ENTREVISTADO:
- 08) FACILITADORES DO ENCONTRO:
- 09) OBJETIVOS DO ENCONTRO QUE FORAM ALCANÇADOS:
- 10) DIFICULTADORES DO ENCONTRO:
- 11) ENTRAVISTAS GERAIS:
- 12) CONDIÇÕES FÍSICAS DO ESPAÇO OCUPADO PARA A ENTREVISTA:
- 13) DISPONIBILIDADE DOS ENTREVISTADOS:
- 14) OBSERVAÇÕES QUANTO AO ENTENDIMENTO DAS PERGUNTAS PELOS ENTREVISTADOS:
- 15) REAÇÕES DOS ENTREVISTADOS AO TÉRMINO DA ENTREVISTA:
- CONSIDERAÇÕES DIGNAS DE NOTA FEITAS PELOS ENTREVISTADOS QUANTO AO ENCONTRO:
- PODERAÇÕES/OBSERVAÇÕES E REFLEXÕES GERAIS SOBRE O ENCONTRO:

TÓPICO GUIA PARA O ENCONTRO: Identidades, saberes e fazeres na tradição

A) ENCONTRO II

01) Objetivos:

- Identificar como são estabelecidas as relações de gênero.
- Perceber existência de hierarquias e como são exercidas e aprendidas.
- Identificar possíveis papéis exercidos dentro da tradição e como são aprendidos e ensinados.
- Perceber a interligação entre os ensinamentos da tradição e a vida cotidiana.
- Identificar como os conhecimentos da tradição se interceptam com os conhecimentos da vida cotidiana.

02) Perguntas base 02:

1. Como uma pessoa é introduzida no grupo da tradição? Quem decide sua entrada/ permanência/ cargo/ função?
2. Existe alguma hierarquia dentro da tradição? Para que? Como ela é exercida? Quem manda? Quem obedece?
3. Como se sabe se a pessoa está apta a exercer seu papel na tradição? Como se percebe isto?
4. Como os papéis assumidos pelas pessoas na tradição influenciam na identidade destes sujeitos? O que se é na tradição influencia na vida cotidiana?
5. Existem gestos específicos ensinados na tradição? Que gestos são estes? O que eles expressam?
6. Os aprendizados da tradição ajudam na convivência com os outros? (Sexo oposto, religião, Deus, com os familiares).
7. Quais os preceitos que deverão ser observados para se tornar um membro da sua tradição?
8. O que todo membro da sua tradição deve saber?

ENCONTRO COLETIVO- 01

IDENTIFICAÇÃO GERAL: _____

DATA DO ENCONTRO: _____

LOCAL: _____

00)CONTATO INICIAL: _____

ENDEREÇO: _____

TELEFONE: _____

E-MAIL: _____

01) NOME: _____

IDENTIFICAÇÃO: _____

TELEFONE: _____

ENDEREÇO: _____

03)NOME: _____

IDENTIFICAÇÃO: _____

TELEFONE: _____

ENDEREÇO: _____

OBSERVAÇÕES:

ENCONTRO COLETIVO- 02

IDENTIFICAÇÃO GERAL: _____

DATA DO ENCONTRO: _____

LOCAL: _____

00)CONTATO INICIAL: _____

ENDEREÇO: _____

TELEFONE: _____

E-MAIL: _____

01)NOME: _____

IDENTIFICAÇÃO: _____

TELEFONE: _____

ENDEREÇO: _____

03)NOME: _____

IDENTIFICAÇÃO: _____

TELEFONE: _____

ENDEREÇO: _____

OBSERVAÇÕES:

APÊNDICE H – QUESTIONÁRIO

Local:

Data:

1) Sexo: 1. () Masculino 2. () Feminino

2) 1) Local de Nascimento: 2) Data de nascimento:/...../19.....

3) Bairro onde mora:

Já morou em outro[s] bairro[s] ? () Sim () Não. Qual[ais]?

5) Você 1. () trabalha Onde?

2. () estuda Nome da escola Série:

6) Estado civil:

1. () solteira/o 2. () casada/o 3. () viúva/o 4. () divorciada/o

5. () separada/o 6. () mora junto

7) Mora com?

1. () pais 2. () irmãos 3. () filhos 5. () todos juntos

8) Tem filhos?

1. () não. 2. () sim.

3. Quantas meninas? () 4. Quantos meninos? ()

9) Se tem filho/s, quem cuida dele/s?

1. O pai () 2. A mãe 3. A avó () 4. O avô () 5. Outros ()

10) Há quanto tempo está no Congado?

1. () menos de 5 anos 2. () entre 6 e 10 anos 3. () entre 11 e 15 anos

4. () entre 16 e 30 anos 5. () há mais de 30 anos. 6. () de vez enquanto

11) Por que você gosta de participar do Congado?

1. () festa 2. () amizade 3. () fé/devoção

4. () achar bonito 5. () danças/cânticos 6. () outros:

12) Os relacionamentos mais comuns dentro do Congado são:

1. () de união 2. () de desconfiança 3. () de inimizade
4. () Outro(s). Qual(ais)?

13) As autoridades de sua guarda são:

1. () democráticas 2. () autoritárias
3. () não sei definir 4. () não sei o que é isso.

14) Qual a sua função no Congado?

1. () capitão 2. () dançante 3. () rei/rainha
4. () ajuda nas festas (cozinha/ornamentações, etc) 5. () outro:

15) Na sua opinião as crianças entram para o Congado:

1. () porque querem. 2. () porque são forçadas a participar

16) As crianças aprendem a ser congadeiras:

1. () imitando os outros 2. () ou são ensinadas

Se são ensinadas é por quem?

1. () pelos mais velhos 2. () uma criança ensina a outra
3. () pelos mais jovens

17) As crianças no Congado fazem as atividades

1. () sabendo o que estão fazendo 2. () sem saber o que estão fazendo

18) As crianças no Congado são ensinadas para:

1. () serem católicas 2. () praticarem outra religião

19) O que prende mais as crianças ao Congado é

1. () a devoção 2. () a dança 3. () a festa 4. () os cantos

20) Dentro do Congado, as crianças:

1. () são ouvidas 2. () são ignoradas
3. () podem falar 4. () podem discordar dos outros

21) O momento mais importante para a educação da criança dentro do Congado é:

1. () nas festas de rua 2. () nas reuniões 3. () na oração
4. () Outras ocasiões. Quais?/

22) Os jovens tornam-se congadeiros:

1. () porque querem. 2. () são forçadas a participar

23) Os jovens aprendem a ser congadeiros:

1. () imitando os outros 2. () sendo ensinados

Se são ensinados, isso é feito

1. () pelos mais velhos 2. () um jovem ensina outro 3. () pelas crianças

24) No Congado os jovens fazem as atividades

1. () sabendo o que estão fazendo 2. () sem saber o que estão fazendo

25) Os jovens no Congado são ensinados para:

1. () serem católicas 2. () praticarem outra religião

26) O que prende mais os jovens ao Congado é

1. () a devoção 2. () a dança 3. () a festa 4. () os cantos

27) Dentro do Congado, os jovens:

1. () são ouvidos 2. () são ignorados
3. () podem falar 4. () podem discordar dos outros

28) Os jovens conversam sobre o Congado, entre si:

1. () sempre 2. () às vezes 3. () nunca conversam.

Se positivo, o tipo de conversa mais frequente?

29) O momento mais importante para a educação do jovem dentro do Congado é:

1. () nas festas de rua 2. () nas reuniões 3. () na oração
4. () Outras ocasiões. Quais?/

30) Os adultos tornam-se congadeiros:

1. () porque querem. 2. () porque são forçados

31) Os adultos aprendem a ser congadeiros:

1. () imitando os outros 2. () sendo ensinados () por si mesmos

32) Se são ensinados, isso é feito

1. () por outros adultos 2. () pelos jovens 3. () pelas crianças

33) No Congado os adultos fazem as atividades

1. () sabendo o que estão fazendo 2. () sem saber o que estão fazendo

34) O que prende mais os adultos ao Congado é

1. () a devoção 2. () a dança 3. () a festa 4. () os cantos

35) O momento mais importante para a educação do adulto dentro do Congado é:

1. () nas festas de rua 2. () nas reuniões 3. () na oração
4. () Outras ocasiões. Quais?/

36) Na sua opinião o ritmo dos cantos do Congado

1. () são mais parecidos com os da Igreja católica
2. () são mais parecidos com os da Umbanda/Candomblé
3. () não são parecidos com nenhum deles.
4. () são mais parecidos com os dos escravos antigos.

37) Na sua opinião as danças do Congado

1. () são mais parecidas com as da Igreja católica
2. () são mais parecidas com as da Umbanda/Candomblé
3. () são mais parecidas com as dos escravos antigos.

38) Para você o que é o Congado?

.....

.....

APÊNDICE I – PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA/SÍNTESE DOS QUESTIONÁRIOS

NOME	GUARDA/LOCAL	IDADE	SEXOS	ANOS DE PERTENÇA	LOCAL DE NASCIMENTO	ESTADO CIVIL	TRABALHA?
Anderson Ferreira Ozório	Capitão da Guarda do São José	34 anos	Masculino	18 anos	Belo Horizonte	Casado	Sim. Transporte rodoviário (empresa de turismo)
Antônio Casimiro das Dolores	Capitão de Guarda de Moçambique e Congo de Nossa Senhora do Rosário	40 anos	Masculino	Desde que nasceu	Belo Horizonte	Casado	_____
Cássia Cristina	Dançante da Guarda do São José	17 anos	Feminino	5 anos	Belo Horizonte	Solteira	Estudante
Dália Maria de Paula Santos	Guarda Coroa da Guarda do São José	76 anos	Feminino	30 anos	Belo Horizonte	Viúva	Do lar
Erick Ozório	Dançante da Guarda do São José	3 anos	Masculino	Desde que nasceu	Belo Horizonte	Solteiro	Não
Gamair	Capitão da Guarda Santa Efigênia, Bairro JK - Conselheiro Lafaiete.	69 anos	Masculino	Desde de pequeno	Conselheiro Lafaiete	Casado	Aposentado
Geovanne Vicente de Paula Rocha	Guia e capitão na Guarda de Santa Efigênia	29 anos	Masculino	22 anos	Conselheiro Lafaiete	Solteiro	Sim

NOME	GUARDA/LOCAL	IDADE	SEXOS	ANOS DE PERTENÇA	LOCAL DE NASCIMENTO	ESTADO CIVIL	TRABALHA?
Isael Pimenta Campos	Segundo capitão da Guarda de Moçambique de Ibirité	_____	Masculino	_____	Ibirité	Casado	_____
Kelly Simone	Guarda São Jorge	38 anos	Feminino	25 anos	Belo Horizonte	Casada	Sim
Luanda de Oliveira Reis	Irmandade da Nossa Senhora do Rosário, bairro Urca	_____	Feminino	Desde 4 anos	Contagem	Casada	_____
Maria José de Paula Rocha	Rainha da Banda Dançante do Rosário de Santa Efigênia	80 anos	Feminino	Há mais de 30 anos	Conselheiro Lafaiete	Casada	Do Lar
Maria Madalena Silva Mata	Capitã fundadora da Guarda Nossa Senhora de Rosário e São Benedito.	53 anos	Feminino	28anos	Conselheiro Lafaiete	Casada	Do Lar
Marilene Augusta Severino	Guarda coroa da Guarda do São José	58 anos	Feminino	30 anos	Belo Horizonte	Viúva	Em escola, como ajudante de limpeza
Marina Miguel Severino	Capitã da Guarda do São José	27 anos	Feminino	15 anos	Belo Horizonte	Mora junto	Sim. Em uma escola como ajudante de limpeza.

NOME	GUARDA/LOCAL	IDADE	SEXOS	ANOS DE PERTENÇA	LOCAL DE NASCIMENTO	ESTADO CIVIL	TRABALHA?
Mário Lúcio de Oliveira	Capitão da Guarda de Caboclo do Divino Espírito Santo, e Irmandade de Congo de Nossa Senhora do Rosário.	29 anos	Masculino	20 anos	Raposos	Solteiro	Sim. Autônomo
Marisa Miguel Severino	Guarda São José	30 anos	Feminino	15 anos	Belo Horizonte	Solteiro	_____
Ocácia Araujo	Irmandade de Nossa Senhora do Rosário do Alto dos Pinheiros	52 anos	Feminino	12 anos	Diamantina	Casada	Sim. Professora Escola Benjamim Guimarães
Sebastião Rocha	Guarda Nossa Senhora Aparecida	82 anos	Masculino	Mais de 30 anos	Conselheiro Lafaiete	Casado	Aposentado
Valéria Gonçalves da Rocha	Guarda Nossa Senhora do Rosário	29 anos	Feminino	10 anos	Conselheiro Lafaiete	Solteira	Artesã
Vitória Lourdes de Lima	Guarda de Congo Nossa Senhora do Rosário	51 anos	Feminino	Mais de 30 anos	Raposos	Casada	Do Lar
NOME	GUARDA/LOCAL	IDADE	SEXOS	ANOS DE PERTENÇA	LOCAL DE NASCIMENTO	ESTADO CIVIL	TRABALHA?
Viviana	Guarda de Moçambique de Ibirité	_____	Feminino	Desde pequena	Ibirité	Casada	Do lar

APÊNDICE J – SÍNTESE DO QUESTIONÁRIO

Há quanto tempo está no Congado?	() menos de 5 anos () entre 6 e 10 anos () entre 11 e 15 anos () entre 16 e 30 anos () há mais de 30 anos. () de vez em quando
Por que você gosta de participar do Congado?	() festa () amizade () fé/devção () achar bonito () danças/cânticos () outros: _____
Os relacionamentos mais comuns dentro do Congado são:	() de união () de desconfiança () de inimizade () Outro(s) Qual(ais)? _____
As autoridades de sua guarda são:	() democráticas () autoritárias () não sei definir () não sei o que é isso
Qual a sua função no Congado?	() capitão () dançante () rei/rainha () ajuda nas festas (cozinha/ornamentações, etc) () outro: _____
Na sua opinião as crianças entram para o Congado:	() porque querem () porque são forçadas a participar
As crianças aprendem a ser congadeiras:	() imitando os outros () ou são ensinadas
Se são ensinadas é por quem?	() pelos mais velhos () uma criança ensina a outra () pelos mais jovens
As crianças no Congado fazem as	() sabendo o que estão fazendo () sem saber o que estão fazendo

atividades:	
As crianças no Congado são ensinadas para:	<input type="checkbox"/> serem católicas <input type="checkbox"/> praticarem outra religião Há total liberdade de escolher <input type="checkbox"/>
O que prende mais as crianças ao Congado é	<input type="checkbox"/> a devoção <input type="checkbox"/> a dança <input type="checkbox"/> a festa <input type="checkbox"/> os cantos
O momento mais importante para a educação da criança dentro do Congado é:	<input type="checkbox"/> nas festas de rua <input type="checkbox"/> nas reuniões <input type="checkbox"/> na oração <input type="checkbox"/> Outras ocasiões.
Os jovens tornam-se congadeiros:	<input type="checkbox"/> porque querem. <input type="checkbox"/> são forçadas a participar
Os jovens aprendem a ser congadeiros:	<input type="checkbox"/> imitando os outros <input type="checkbox"/> sendo ensinados
Se são ensinados, isso é feito:	<input type="checkbox"/> pelos mais velhos <input type="checkbox"/> um jovem ensina outro <input type="checkbox"/> pelas crianças
No Congado os jovens fazem as atividades:	<input type="checkbox"/> sabendo o que estão fazendo <input type="checkbox"/> sem saber o que estão fazendo
Os jovens no Congado são ensinados para:	<input type="checkbox"/> serem católicas <input type="checkbox"/> praticarem outra religião P.S. Há liberdade de escolher <input type="checkbox"/>
O que prende mais os jovens ao Congado é:	<input type="checkbox"/> a devoção <input type="checkbox"/> a dança <input type="checkbox"/> a festa <input type="checkbox"/> os cantos
Dentro do Congado, os jovens:	<input type="checkbox"/> são ouvidos <input type="checkbox"/> são ignorados <input type="checkbox"/> podem falar <input type="checkbox"/> podem discordar dos outros
Os jovens conversam sobre o Congado, entre si:	<input type="checkbox"/> sempre <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> nunca conversam. Se positivo, o tipo de conversa mais frequente? _____

O momento mais importante para a educação do jovem dentro do Congado é:	() nas festas de rua () nas reuniões () na oração () Outras ocasiões. Quais?
Os adultos tornam-se congadeiros:	() porque querem. () porque são forçados
Os adultos aprendem a ser congadeiros:	() imitando os outros () sendo ensinados () por si mesmos
Se são ensinados, isso é feito:	() por outros adultos () pelos jovens () pelas crianças
No Congado os adultos fazem as atividades:	() sabendo o que estão fazendo () sem saber o que estão fazendo
O que prende mais os adultos ao Congado é:	() a devoção () a dança () a festa () os cantos
O momento mais importante para a educação do adulto dentro do Congado é:	() nas festas de rua () nas reuniões () na oração (1) Outras ocasiões. Quais?

ANEXO A - ESTATUTO DA GUARDA DE CONGADO DE NOSSA SENHORA DO ROSÁRIO DE RAPOSOS

Fls. 1.

ESTATUTO DA GUARDA DE CONGADO DE NOSSA SENHORA DO ROSÁRIO DE RAPOSOS, ESTADO DE MINAS GERAIS.
REFORMADO EM DATA DE 19 DE MARÇO DE 1989.

C A P Í T U L O = I

DA ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE E SEUS FINS.

ARTº. I - A Guarda de Congado de Nossa Senhora do Rosário de Raposos, MG, (G.C.N. S. R.), Sediada nesta cidade de Raposos, Estado de Minas Gerais, sito à rua Santos, 156, Bairro da Vargem do Sítio Fundada em Maio de 1942 e reorganizada em data de 11 de outubro de 1966m ESTATUTARIAMENTE. É uma corporação Religiosa e FOLCLÓRICA, de auxílios mútuos (tendo uma CAIXA especial), é composta de ilimitado números de sócios, de qualquer nacionalidade, estado civil. Sendo Regida por Estatuto e nos casos omissos, pelo direito comum.

ARTº - II - Desta Sociedade só poderão fazer parte pessoas pertencentes à Religião Católica, de comprovada idoneidade moral.

ARTº - III - Esta Sociedade, será administrada por uma diretoria composta de:

I - Um - Presidente : 1 (um Vice/Presidente : 1 (um) Secretário : 1 Um - Segundo Secretário : Um (1) Secretário Geral : 1 (Um) Tesoureiro : Um (1) Segundo Tesoureiro : Um (1) Capitão-Regente : Um 1 - Fiscal Geral - Um (1) Conselho Fiscal : Uma (1) Comissão de Sindicância : Todos sem qualquer tipo de remuneração na função de seus Cargos.

ARTº - IV - Esta Sociedade será fiscalizada por um Conselho Fiscal composto de 05 (cinco) membros eleitos juntamente com a Diretoria, em Assembléia Geral, e entre os seus eleitos, este Conselho escolherá o seu Presidente, cabendo este a escolha do seu secretário.

§ Único : A Comissão de Sindicância, que será composta de 03 (três) membros, proceder-se-á sua eleição e organização de conformidade com o exposto no Art. IV. deste Estatuto.

ARTº - V - Esta Sociedade, terá como Diretor Espiritual, o Revmº. Pe Vigário da Paróquia Local.

CAPITULO - (III) DOIS II

DAS FINALIDADES DA SOCIEDADE.

ARTº - VI - Esta Sociedade tem por finalidade, promover por todos os meios, realização dos festejos de Nossa Senhora do Rosário, anualmente na cidade onde é sediada. Participar em outras localidades, quando convidada; como também por socilitação das autoridades constituídas municipais, Estaduais, Federais, eclesiásticas.

§ - único : Constitui-se também finalidade da Sociedade: divulgar por todos os meios possíveis a história, deveres e atividades Folclóricas

ARTº - VII - A Sociedade organizará o seu patrimônio, constituindo recursos de manutenção, observando os princípios gerais de economia e finanças; com os seguintes elementos: a) Mensalidades Sociais; b) do-nativos; c) Leilões; d) Coletas das reuniões e Assembléias.

fls. 2.

ARTº - VIII - Esta Sociedade será representada ativa e passivamente, Juízo ou Fora d'êlé, com relação a terceiros, pela seu Presidente por membro de Diretoria, ou ainda por delegado legalmente designado pelo Presidente.

ARTº - IX - No desempenho de suas funções, esta Sociedade proporcionará aos seus associados, ativos e remidos, desde que sejam maiores de 18 (dezoito) anos, o direito de utilização dos seus bens, móveis e imóveis, nos seguintes eventos:

- a) Utilização da Sede para casamentos; batizados, aniversários; festas religiosas e outros fins específicos, com análise dos senhores diretores em exercício.
- b) Essa cessão será com uma TAXA estipulada na época certa, para as despesas que se fizerem necessárias, com a finalidade de manutenção e conservação.
- c) Os bens móveis também terá uma TAXA estipulada.
- d) Os fins Religiosos de que se trata este Art. somente de caráter Católico.
- e) Não será permitida a entrada e uso de bebidas alcoólicas no recinto, bem como qualquer tipo de danças, salvo a da Guarda de Congo.
- f) Qualquer elemento que mantiver comportamento inconveniente nas dependências e patrimônio da Guarda de Congo, serão convidadas a se retirarem.
- g) Qualquer dano causado aos bens móveis ou imóveis da Sociedade durante o tempo em que esses estiverem por responsabilidade do sócio, este ficará obrigado a ressarcir o prejuízo dentro do prazo de trinta (30) dias (ou pela importância do seu valor ou ainda, adquirindo outro e devolvendo a Sociedade).

CAPITULO III

ARTº - X - Os sócios para gozarem dos benefícios previstos neste Estatutos, deverão contar com uma carência de seis (06) meses de filiação no seu quadro. Estar pontualmente quites com as suas mensalidades.

ARTº - XI - É expressamente proibido aos sócios componentes da Guarda quando estiverem em apresentações, tanto dançarinos como Reimantes, a fazerem uso de bebidas alcoólicas.

§ - 1º - É também proibida a prática do vício de fumar, quer seja: Cigarros de papel; Palhas; Charutos ou Cachimbos, quando a Guarda estiver incorporada;

- a) Nas filas de danças ou Reinados;
- b) Em recinto fechado que haja mais de um participante;
- c) Em locais de recepções ou de orações.

§ - 2º - Fica expressamente proibida aos sócios dançantes e reimantes da Guarda, a prática do vício de embriaguez, ou de qualquer outra espécie de corrupção moral, sob pena de suspensão ou exclusão do quadro, isso depois de cuidadosa sindicância que será feita pela comissão, para comprovação e veracidade dos fatos.

Fls. 3.

ARTº. - XII - É dever de todos os dançarinos e reinantes, respeitar rigorosamente às ordens superiores, como também aos Capitães, estão obrigados às ordens dos dirigentes do DIRETÓRIO CENTRAL, onde são filiados.

§ - único: - O Sócio infrator deste artº. será punido de conformidade com o disposto no Artº. 17º deste Estatuto e seus parágrafos.

ARTº. - XIII - Fica expressamente proibida a qualquer associado, professar culto contrário a religião Católica, ou possuir ideologia ou idéias políticas contrárias ao regime constitucional brasileiro. A infração deste artigo constitui-se perda dos direitos que o Artº 11º e seus parágrafos lhe oferece.

ARTº. - XIV - Os Sócios componentes da Guarda de Conço, quando uniformizados, não poderão permanecer em botequins ou outras casas de comercios, exceto, nos casos de comprovada necessidade, sendo acompanhado de um dos membros responsável.

ARTº - XV - A colocação dos dançarinos nas filas, é de exclusiva competência de seu mestre e contra/mestre.

ARTº - XVI - O Rei do Conço, é responsável por todo o Reinado, devendo este obdecer às ordens dos Capitães e estarem todos de comum acordo.

CAPITULO IV

DAS PENALIDADES.

ARTº - XVII - O dançarino ou reinante que desrespeitar qualquer autoridade da Guarda em sua função, será convidado a retirar-se da ala por alguns minutos, afim de que, possa receber as advertências disciplinares que o assunto exige.

§ 1º - Em caso de reincidência, o infrator será punido pelas seguintes formas:

a) Advertência; - b) Suspensão de trinta (30) à cento e oitenta (180) dias; c) Um (01) a dois (02) anos, finalmente a Eliminação.

1º - Advertência aplicar-se-á ao infrator pelos seus superiores, pela ordem hierarquicamente, no cargo que ocupa.

II - A suspensão de 30 (trinta) dias a 180 (cento e oitenta) dias e de um (1) a dois (2) anos por um conjunto de no mínimo cinco (5) diretores, que deverão serem membros da Comissão de Sindicância e do Conselho Fiscal da Sociedade.

III - A Eliminação - considera-se as mesmas condições do nº II. Pelas ofensas morais a qualquer diretor ou a seu superior; por agressão a qualquer membro da Guarda, ou por motivos ligados a mesma corporação; por roubo ou desvio de materiais e quaisquer danos causado a Sociedade propositadamente.

IV - Se esses danos forem financeiramente, ficará o culpado na obrigação de ressarcir os prejuizos causados.

V - Em todas as punições dever-se-á levar em consideração as reincidência ou outras faltas.

Fls. 4.

& 2º - Em todos os casos de punições, exceto a de advertência, o infrator terá o direito de defesa, oral ou Oficial, sendo o mesmo comunicado de seu julgamento, com antecedência mínima de 72 (setenta e duas) horas. Cabendo ao infrator o direito de recurso após o julgamento, caso esse julgar injustiçado, pela decisão que foi tomada pelos julgadores.

ARTº. XVIII - Para os casos de recursos, a sociedade deverá sempre e efetivamente ser constituída de uma JUNTA de três (03) membros Compostas de pessoas de idoneidade moral, elevado conhecimento, sensibilidade, discernimento, para análise sensata e criteriosa dos casos.

ARTº. - XIX - A falta de pagamento das mensalidades por mais de 90 (noventa) dias, considerar-se-á o sócio eliminado do quadro social; salvo os casos de comprovada justificação.

ARTº. - 20 - Todas as reclamações que se interessar, às partes deverão fazê-las a Diretoria, afim de que possa iniciar as providências cabíveis ao problema.

CAPITULO - V -

DAS COMPETENCIAS E DEVERES.

Artº. XXI - A Diretoria é responsável por todos os movimentos sociais, financeiros, econômicos e progressivo da Sociedade, com o dever de prestar contas aos seus associados de três (3) em três (3) meses, além das informações que deverá serem prestadas em reuniões, que ocorrerão mensalmente, em dias e horas previamente designados.

ARTº - XXII - O Presidente é o membro representativo da Sociedade e tem amplos e plenos poderes para representá-la junto aos órgãos públicos e autoridades constituídas.

§ - 1º - É dever do Presidente, criar cargos de sua confiança: comissões que julgar necessárias, como: Comissão de Sindicância; Comissão Julgadora; Comissão de recursos; cujos mandatos serão de igualdade com a do Presidente.

§ - Compete ao Presidente, presidir as sessões das reuniões, Assembléias Ordinárias e Extraordinárias, rubricar os livros de atas e Tesouraria; convocar reuniões, assembléias extraordinárias, cumprir e fazer cumprir os estatutos e regulamentos da Sociedade, decisões que tenham sido tomadas pelas pessoas membros das comissões e deliberação das Assembléias e reuniões.

ARTº. - 23 - Ao vice-presidente compete: substituir o presidente em todos os seus impedimentos, colaborar com o mesmo em todas as atividades que for solicitado.

ARTº. - 24 - Ao Primeiro (1º) secretário compete: proceder as leituras de todas as correspondências recebidas, lavrar todas as atas de reuniões ordinárias, Assembléias, expedir correspondências, convocações, manter toda a escrituração da secretária em ordem.

§ - Ao segundo secretário compete: substituir o primeiro 1º, em todos os seus impedimentos.

§ - 2º - Ao secretário Geral compete: elaborar as correspondência da

Fls. 5

Orientar os diretores para o necessário cumprimento das ordens e leis estatutárias.

ARTº - XXV - Ao Primeiro 1º Tesoureiro compete: Comparecer as reuniões com seus livros de tesouraria atualizadas, balancetes mensais, / realações de bens moveis e imóveis da sociedade.

§ - 1º - Ao segundo 2º Tesoureiro compete: substituir do Primeiro 1º, em todos os seus impedimentos, acompanhar todos os andamentos da Sociedade, com a finalidade de estar sempre atualizado com os movimentos da mesma.

ARTº - XXVI - Ao procurador compete: Fazer toda a procuração de mensalidade de seus sócios; prestar acertos de contas junto ao sr. Tesoureiro, fornecer relatórios de sócios em débitos, procurar tações de sócios junto ao sr. Tesoureiro, estar presentes as reuniões.

ARTº - XXVII - Ao Conselho Fiscal compete: Fiscalizar as contas da Sociedade, aprovando-as ou desaprovando-as. Assinar todas as documentações da tesouraria quando os acertos se encontrarem em ordem. Autorizando legalizar a aqueles que se encontram ilegais. Comparecer quando cientes às vizitas aos enfermos, principalmente á aqueles integrantes do quadro Social.

§ - 1º - A Comissão de Sindicância compete: fazer levantamento de todas irregularidades, divergências, reclamações, sobre quaisquer assuntos que prejudique o bom conceito da Sociedade, fazendo parmenarização do relatório com clareza dos fatos ocorridos, seja de membros, componentes ou sócios. Tudo de acordo com o relator que será escolhido entre os membros.

§ 2º Comissão julgadora: Compete a comissão julgadora ter pleno conhecimento dos estatutos e regimento da Sociedade, participar quando possível das reuniões mensais, e quando solicitadas para fins de prestarem esclarecidos: sendo os seus membros escolhidos um presidente e um secretário.

§ - 3º - O Capitão-Regente é responsável por todos os dançarinos, não permitindo o afastamento dos mesmos das alas, sem autorização, quando se encontrarem em forma.

§ - 4º - Compete, ainda, ao Capitão-Regente, receber as ordens das autoridades e transmiti-las ao Mestre, para a boa ordem e respeito á organização na festa.

ARTº - 28º - Ao fiscal de instrumentos compete: Zelar dos mesmos, ter sob a sua guarda um relatório completo de todos os instrumentos; apresentando sempre as informações do estado dos mesmos quando solicitado.

ARTº - 29 - A Diretoria e Conselho Fiscal, serão eleitos pela maioria de seus associados, com pleno uso de seus direitos estatutários, em Assembléias Geral, com mandato de dois (2) anos, exclusão secreta. Não sendo limitado o numero de reeleição de seus membros.

§ - único - Havendo uma só chapa, concorrerão por aclamação, com o apoio dos sócios presentes á Assembléia.

ARTº - 30 - Em caso de DISSOLUÇÃO dessa SOCIEDADE, OS SEUS BENS MÓVEIS E IMÓVEIS, PASSARÃO A PERTENCEREM AO CONSELHO PARTICULAR DA SOCIEDADE

Fls. 6.

SÃO VICENTE DE PAULO DA CIDADE DE RAPOSOS. DE PREFERÊNCIA AQUELA QUE
TIVER VINCULADA À SOCIEDADE EM QUESTÃO.

O PRESENTE ESTATUTO FOI REFORMADO E APROVADO PELA ASSEMBLÉIA
GERAL EM DATA DE 19 DE MARÇO DE 1989.
DIRETORIA ELEITA EM PRIMEIRO EXERCÍCIO.

PRESIDENTE	-	GENTIL LUCIO DE JESUS
VICE	-	MARIA DE JESUS DINIZ
1º SECRETÁRIO	-	TEREZINHA L. DO ESPÍRITO SANTO
2º SECRETÁRIO	-	ADRIANA DE JESUS DINIZ
SECRETÁRIO GERAL	-	RAYMUNDO MATILDEY
1º TESOUREIRO	-	JOSÉ ALVES GÓES
2º TESOUREIRO	-	HELIO FRANCISCO OLIVÉRIO

CONSELHO FISCAL

PRESIDENTE	-	WALTER FELIX PEREIRA
SECRETÁRIO	-	GERALDO SEVERIANO DE SOUZA

MEMBROS

JOSE GUILHERME
ARILDO SILVA LOPES
DOMINGA DE SOUZA
GERCI DO ROSARIO SOUZA

FISCAL GERAL	-	JESUS RODRIGUES CRUZ
CAPITÃO-REGENTE	-	GENTIL LUCIO DE JESUS

SW - SOSO...
20124731/0001-56

Gentil Lucio de Jesus
Maria de Jesus Diniz
Terezinha L. do Espírito Santo
Adriana de Jesus Diniz
Raymundo Matildey
José Alves Góes
Helio Francisco Olivério

QUADRA DE CONGADO
CASA SERRA DO FOGÃO
RIO DE RAPOSOS - M.G.

20124731/0001-56
QUADRA DE CONGADO
CASA SERRA DO FOGÃO
RIO DE RAPOSOS - M.G.

CARTÓRIO CLARK - 1º OFÍCIO DE NOTAS
TABELIÃO PAULO ANTÔNIO CLARK
SUBSTITUIÇÃO DE M. MARIA LOPES CLARK
FLAVIA IRLE LOPES
Rua Scott, 23 - 1º andar - Mossoró
Contato: 3333-3333 - conforme o original que
na 1ª edição de 1989
Nova Lima, 23/06/1994
Em testemunho da verdade
TABELIÃO PAULO ANTÔNIO CLARK