

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

INSTITUTO DE ARTES – SÃO PAULO

DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS

Gabriel Mesquita do Nascimento

O Corpo da Dança da Fala: Formas Pedagógicas no Maracatu

São Paulo

2017

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

INSTITUTO DE ARTES

DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS

Gabriel Mesquita do Nascimento

O Corpo da Dança da Fala: Formas Pedagógicas no Maracatu

Monografia apresentada ao Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” para obtenção do título de Licenciado em Artes Visuais.

Orientadora: Prof^aDr^a. Rita Luciana Berti Bredariolli

Coorientador: Me. Marcos Verdugo

São Paulo

2017

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à todas as Nações de Maracatu e seus protagonistas, que vivem, fazem e transmitem seus conhecimentos pelo Brasil e pelo mundo, permitindo ao Maracatu Nação resistir através dos séculos.

À Clara Lúcia, mãe exemplar, professora da vida e da escola, companheira e maior incentivadora. Agradeço por todos os momentos de carinho e aprendizado, por caminhar ao meu lado na vida e pela compreensão incondicional.

À Marina, irmã e companheira de lutas e alegrias, pelo carinho e todas as trocas em nossas trajetórias.

À Marcos, pela ajuda, pela paciência, pelo aprendizado e por sempre fazer-se presente. Monifeere.

À mestra Joana e mestre Chacon, por todo o carinho que sempre me deram, pelos ensinamentos do maracatu e pelas portas que me abriram.

À Rita Luciana, pelo apoio, compreensão, ensinamentos e trocas.

À Norberto, por despertar a paixão pela aquarela.

À Camila e Liliane, amigas para a vida e fiéis escudeiras durante toda minha trajetória acadêmica.

À Jean, pelos ensinamentos do pé de dança do maracatu.

À Thiago e à Tia Mari, por toda a troca, ensinamentos e companheirismo durante a viagem à Recife.

Aos companheiros de baque do Ouro do Congo, pelo afeto, aprendizagem, troca e amizade.

À Aurélio, por me colocar a primeira saia no maracatu.

À Gladys, avó querida e eterna companheira de desenho. Por todos os anos de trocas, carinho e afeto.

RESUMO

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

Palavras chave: Educação; Maracatu; Tradição Oral; Culturas Populares; Povos e Comunidades Tradicionais.

ABSTRACT

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

Keywords: Education; Maracatu; Oral tradition; Popular cultures; Traditional groups and communities.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	8
METODOLOGIA	10
<u>CAPÍTULO I – DA EDUCAÇÃO E SUAS RELAÇÕES COM A CULTURA, O SABER, A TRADIÇÃO ORAL E A CONSTITUIÇÃO HUMANA</u>	<u>13</u>
<u>CAPÍTULO II – DA TRADIÇÃO ORAL AFRICANA À TRADIÇÃO ORAL DE AFRO-BRASILEIRA</u>	<u>20</u>
2.1 A TRADIÇÃO ORAL AFRICANA	23
2.2 DIÁSPORA AFRICANA E TRADIÇÃO ORAL AFRO-BRASILEIRA	26
2.3 O MARACATU DE NAÇÃO EM PERNAMBUCO	31
<u>CAPÍTULO III – A CONSTITUIÇÃO HUMANA COMO PROCESSO EDUCATIVO</u>	<u>45</u>
3.1. FALA, LINGUAGEM E ORALIDADE NO MARACATU	51
<u>CONCLUSÃO</u>	<u>55</u>
<u>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	<u>57</u>

INTRODUÇÃO

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

A oralidade, tanto nas culturas populares quanto em povos e comunidades tradicionais, tem sido estudada por diversas ciências como a antropologia, a história e a literatura. Entretanto, os estudos e pesquisas realizados pela área da Educação ainda não permitem conhecer e compreender a oralidade como processo educativo para o constituir-se humano. A educação, enquanto campo de conhecimento acadêmico, tem privilegiado estudos sobre conhecimentos científicos, de caráter utilitarista, produzidos a partir de uma demanda de mercado. O conhecimento utilitarista, dentro da lógica capitalista de mercado, está diretamente relacionado com a liberação de recursos e investimentos financeiros para o universo acadêmico.

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

À vista disso, o caminho percorrido pela educação enquanto ciência – ou na tentativa de se afirmar ciência – fechou seus horizontes a uma produção massiva, e quase que obrigatória sobre a escola e a formação de professores. Ou seja, a Educação hoje, no Brasil, encontra-se voltada, enquanto campo de estudos e

pesquisas, quase que exclusivamente para discussões a respeito do que dentro da escola, ou para a escola.

Este comportamento pode ser compreendido como uma das consequências do processo de escolarização ao qual a nossa sociedade foi e é submetida. Alimentando essa lógica, os novos ingressantes desta área do conhecimento, como, por exemplo, os estudantes de graduação dos cursos de licenciatura, aprendem a compreender a Educação como um campo fechado e que não reconhece a multiplicidade de processos educativos e saberes que não fazem parte do currículo escolar. Como se o que não é escola não tocasse a Educação.

O sistema escolar de hoje desempenha a tríplice função, própria das poderosas igrejas no decorrer da História. É simultaneamente o repositório do mito da sociedade; a institucionalização das contradições desse mito; o lugar do rito que reproduz e envolve as disparidades entre mito e realidade (ILLICH, 1985, p. 51). Desta maneira, a própria Educação abre mão de saberes relevantes para a compreensão humana dos processos educativos, como se o outro (saber), não escolarizado, pertencesse a outros campos como a antropologia, a história e a literatura.

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

Diante do exposto, a monografia tem como campo empírico as oralidades de matriz africana presentes nas culturas populares, povos e comunidades tradicionais. Isto quer dizer que a parte empírica de busca de informações que subsidiam a discussão acontece a partir das comunidades pesquisadas para o projeto de bacharelado (Maracatu Nação Porto Rico, Maracatu Nação Encanto do Pina, Xângo de Pernambuco e Xambá) e nas manifestações das culturas populares que tenham

a oralidade como fundamento principal. Ou seja, que se auto identificam como comunidades essencialmente orais, tendo na oralidade a base de transmissão de conhecimentos e de educação, no sentido da constituição humana, da constituição das identidades.

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

Assim, partindo do pressuposto bibliográfico de que no Brasil, pela tradição oral de matriz africana se perpetuam a história e a ancestralidade por meio de transmissões de saberes e conhecimentos entre gerações ao tempo em que resistem aos movimentos históricos de dominação, o texto procura atender ao objetivo de: investigar como acontecem os processos educativos na tradição oral de matriz africana e de que maneira contribuem para a constituição humana das pessoas que compõem suas comunidades. Traz ainda, dois objetivos específicos para o desenvolvimento da investigação: a) Compreender a prática da oralidade nos povos e comunidades tradicionais enquanto processo educativo; b) Investigar quais são as especificidades da tradição oral de matriz africana, com base na perspectiva histórico-cultural, enquanto processo educativo e de transmissão de saberes.

METODOLOGIA

Será utilizada a perspectiva histórico-cultural para compreender os mecanismos específicos da oralidade. Ainda, a compreensão do caráter dos processos educativos que acontecem nessas tradições orais, as identidades constituídas, bem como as suas razões de permanência e resistência ao longo das gerações terá por base a perspectiva libertadora de Paulo Freire, bem como a busca

por um giro epistemológico na compreensão dos processos educativos de constituição humana, a partir do pensamento decolonial.

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

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

O trecho destacado abre espaço para as reflexões acerca de como nos constituímos na cultura e pelas relações com o mundo. Entretanto, permite refletir também sobre os processos de dominação implícitos nessas relações, e na maneira que estas afetam a composição daquilo que se conhece como História da humanidade, afetando, diretamente, a maneira como se dará a constituição humana a partir de então.

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

O pensamento freireano compreende os processos educativos que acontecem de maneira não escolar e mesmo não escolarizada no Brasil e a sua relevância no processo de constituição humana, uma vez que este autor tem como base o paradigma de que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2014). Em segundo lugar, a história de Freire com o continente africano e a compreensão dos fundamentos dos processos educativos calcados na oralidade também se fazem

necessários. Em terceiro, a presente pesquisa partilha da concepção de que, embora oficialmente, politicamente, não sejamos mais considerados como uma nação colonizada, ainda perduramos as amarras mais profundas desse processo: a colonização cultural.

Desta maneira, a perspectiva da educação libertadora de Paulo Freire justifica a própria existência deste texto. No livro “A descolonização das Mentes”, que traz as reflexões que Freire e Amílcar Cabral realizaram juntos, em África, Romão e Gadotti destacam que:

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

É importante evidenciar que este texto procurou fundamentar, com base na bibliografia, o entendimento sobre as oralidades de matriz africana e educação por meio destas tradições, mas não intencionou nem intenciona produzir um texto acadêmico descritivo dessas práticas. O que se pretendeu foi compreender a oralidade dentro de cada contexto como elemento constituinte de processos educativos, de transmissão de saberes e conhecimentos voltados para a permanência de práticas ancestrais.

É importante também já no início deste trabalho esclarecer a respeito do uso do termo transmissão, central na maneira como as culturas tradicionais identificam e descrevem a prática educativa com os saberes para a continuidade das suas tradições. No contexto da educação institucional a palavra transmissão remete a uma prática esvaziada de educação. Onde a repetição de um conteúdo estático é repassada do professor para o aluno que, destituído de sua humanidade e bagagem histórica e cultural, é tratado como um depósito a ser preenchido pelos conteúdos escolares a serem depositados, na prática de uma educação bancária (FREIRE, 2014).

A transmissão de conteúdos nesse sentido, remete a uma prática que passa fora da humanidade das pessoas, na sua constituição. São transferências de conteúdos prontos, que não mantém diálogo com o presente e com o movimento do

tempo através das pessoas que têm acesso a esses conteúdos. No movimento contrário a esta forma de (des)educação é que a palavra transmissão é trazida no âmbito dos saberes tradicionais.

A partir das epistemologias próprias das comunidades tradicionais, a prática da transmissão dos saberes e conhecimentos move-se no tempo pela e nas pessoas, em diálogo constante com o mundo. Materializa o passado no presente, projetando-se para o futuro, a medida em que, a cada vez que um saber é transmitido, aprofunda-se pelas experiências histórico-culturais daquele que faz a transmissão.

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

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

CAPÍTULO I – DA EDUCAÇÃO E SUAS RELAÇÕES COM A CULTURA, O SABER, A TRADIÇÃO ORAL E A CONSTITUIÇÃO HUMANA

Na sociedade ocidental escolarizada (Illich, 1985), cultura e educação possuem lugares e momentos diferentes e determinados para serem experienciados. Existe o lugar específico para se aprender, notadamente o espaço escolar; e existem lugares específicos para se apreciar e conhecer cultura, como museus, teatros, exposições e auditórios. Nos processos de educação formal a cultura aparece nos currículos como atividade destacada dos momentos de aprendizagem. Isto ocorre porque ao longo do tempo, a ideia de cultura foi reduzida apenas a manifestações de arte, separando-a do caráter geral da vida. Entretanto, a categoria cultura tem um alcance maior dentro da perspectiva histórico-cultural, implicando diretamente a maneira como se concebe o ensino.

Falar em educação,

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

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

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

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

O trecho destacado permite a compreensão de que, na perspectiva histórico-cultural, a educação é um processo contínuo de apropriação de determinada(s) cultura(s) constituída(s) historicamente (PARO, 2011), concebidas de maneira

ampla, em que é difícil separá-la(s) dos demais aspectos do cotidiano. Isto implica que a educação é um processo onde as experiências espontâneas e intencionais (pedagógicas), permeadas pelas experiências culturais e históricas, acontecem de maneira indissociável e contínua.

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

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

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

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

Com os processos de colonização para expansão do capitalismo, veio a necessidade da homogeneização da “formação humana”, dando a ela caráter utilitarista, para atender ao crescimento econômico e territorial. A busca pela

sabedoria (constituir-se humano) perdeu seus valores de formação da identidade, o valor da memória, da história, e mesmo da sua dimensão espiritual.

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

que penetra no mundo da significação, ao tempo que é resultado de uma construção simbólica e histórico-cultural, que avança no “processo de humanização” e na constituição de seres humanos que sejam sujeitos políticos, epistemológicos e amorosos. Sujeitos que, ao contrário do que se pretende o interesse hegemônico da sociedade do capital, sejam donos de si, e possam existir plenamente e ativamente no mundo (OLIVEIRA, 2012,p.38).

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

Entretanto, resistindo aos processos de dominação e, mais especificamente, aos processos de escolarização do conhecimento, alguns grupos e sociedades denominadas de “Culturas Populares” e “Povos e Comunidades Tradicionais” – especialmente as de matriz africana – sustentam seus modos de estar e agir no mundo, preservando tradições ancestrais seculares, trazidas para o Brasil pelas correntes da escravidão. Desta maneira, preservam também os processos educativos para o constituir-se humano afastados dos processos de escolarização através de práticas que remetem ao cotidiano de suas comunidades-mãe: as sociedades tradicionais africanas, que antecedem a expansão da colonização europeia e a escravidão.

É preciso esclarecer que as sociedades africanas consideradas tradicionais são aquelas que souberam conservar princípios e valores que eram cultivados anteriormente à invasão do continente africano pelos europeus. Já as comunidades tradicionais afro-brasileiras são aquelas que, pelo suporte da oralidade, preservaram em sua memória coletiva os valores tradicionais africanos, recriados e reatualizados em terras brasileiras.

Por isso, as marcas da cultura africana, indiscutivelmente impregnadas no cotidiano da sociedade brasileira, precisam ser mais estudadas e

entendidas, especialmente as manifestações da tradição oral, que, de forma incisiva, foram ressemantizadas e reconstruídas nas comunidades tradicionais afro-brasileiras (ROCHA, 2011, p. 2).

Essas comunidades sentiram os processos de escolarização do conhecimento como parte dos processos colonizadores, que sequestravam costumes e tradições, fragmentando identidades, e que pretendiam, dessa maneira, aniquilar o humano daquelas sociedades, desvinculando-as de seus processos histórico-culturais, seus laços ancestrais, sua memória, para impor-lhes uma nova história, uma nova memória, uma nova identidade, trazendo-lhes para o lugar onde suas vozes não seriam escutadas, onde seriam instrumentos de trabalho e, desconsiderada sua humanidade (e portanto seus direitos), seriam então invisíveis.

Podem ser considerados povos e comunidades tradicionais: Quilombolas, Povos de Terreiro, Quebradeiras de coco-de-babaçu, Populações Ribeirinhas, Povos Indígenas, Ciganos, Pantaneiros, Faxinalenses, Sertanejos, Seringueiros, Comunidades Pesqueiras, Comunidades Artesanais, Campeiros, Castanheiros, Comunidades de Fundo de Pasto, entre outros.

As relações ancestrais das culturas populares com as populações negras africanas podem ser reconhecidas pelas raízes nas religiões como o candomblé e a umbanda e suas tradições. Estas raízes permanecem na essência das culturas populares em suas simbologias e ligação com o sagrado, por exemplo (BARROS, 2014). Nas Culturas Populares, especificamente as de matriz africana, pode-se trazer como exemplo dessa ancestralidade o Samba de Roda do Recôncavo Baiano, as Cheganças e Marujadas, as Congadas, os Reinados e Juizados, os Ternos de Moçambique, o Jongo, o ofício de artesão de violas como a Viola de Cocho e a Viola Machete, o Cururu e o Siriri, a Sussa, o Nego Fugido, o Tambor de Criola, entre outras.

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

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

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

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

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

Estas palavras “comunitárias” organizadas, diferenciadas, especializadas em gêneros múltiplos, são os textos orais, verdadeiros “espelhos falantes” da vida de um povo, pois é toda a vida da sociedade de ontem e de hoje que está fundida nos textos orais. Trata-se, portanto, de palavras especializadas na transferência “espaço-temporal” da experiência do grupo e, por aí, verdadeiras palavras “tradicionais” no sentido pleno de palavras aptas a “transferir” a “transmitir” a experiência do grupo. Estas palavras se inscrevem na trajetória de vida do grupo e

constituem, juntas, a tradição oral. É por isso que, apesar de concebidos no anonimato, os textos orais apresentam-se sempre como palavras densas, que dizem respeito à vida do grupo, aquela de ontem, de hoje, de amanhã.

A palavra “tradição”, portanto, só adquire o seu significado pleno quando se refere a essa dimensão espaço-temporal da experiência do grupo:

ela se enraíza no passado para permitir ao vivido de hoje orientar-se, sem descanso e por meio de um mesmo impulso, para o amanhã. A tradição só pode ser um ato de comunidade. Ela faz corpo com ela. Graças a ela, uma comunidade se recria por si mesma. Ela faz ser de novo aquilo que ela quer ser. Assim nos parece ser a profunda dinâmica da tradição oral na África negra (BOVINI, 2001, p. 39).

A maneira como os saberes e o conhecimento transmitidos pela oralidade se aprofundam se tornam mais consistentes com o passar do tempo, tem base nas vivências e nos processos de criação e reelaboração que possibilitam esse movimento dialético da tradição.

Desta maneira, mantém em unidade a ancestralidade, a memória o presente e a identidade, em permanente constituição. Transformam e reelaboram em um diálogo constante e dialético com o agora. Mantém o passado vivo no presente, enquanto memória, mas também como prática e afirmação da identidade. Assim, também, preservam conhecimentos e valores dos domínios da colonização.

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

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

Unidade primordial. Fundada na iniciação, e na experiência, a tradição oral conduz o homem à sua totalidade(HampatéBâ, 2010, p. 169).

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

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

CAPÍTULO II –DA TRADIÇÃO ORAL AFRICANA À TRADIÇÃO ORAL AFRO-BRASILEIRA

A transmissão de saberes tradicionais proporciona resistência à forma de viver ocidental colonial porque se mantém indissociável da ancestralidade, da história e da cultura. Nas manifestações tradicionais das culturas de matriz africana esta transmissão de saberes se dá, majoritariamente, por meio da tradição oral. Hoje no Brasil, estas manifestações ocorrem reconhecidamente nas culturas populares, povos de terreiro e nas comunidades quilombolas.

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

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

Em Salvador em 2006, foram mapeados 1.4085 terreiros, e Juazeiro e Petrolina juntos somam mais de 400 terreiros. Diante do que foi aqui apontado é contraditória a necessidade de se esclarecer a importância da população africana na formação social do Brasil. Entretanto, as bases nas quais esta sociedade está fundada são também aquelas que vieram com a colonização – de valores europeus e eurocêntricos, racializados, hierarquizados e sob a necessidade da exploração da mão-de-obra humana.

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

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

A negação das nossas raízes africanas e do racismo, incluindo o modelo de educação institucionalizada, escolarizada, e de base eurocentrada, é uma prática que desumaniza nossa população, enquanto sociedade e indivíduos constituídos nela e por ela, pois dificulta a compreensão da nossa própria historicidade. Esta negação fortalece o sistema-mundo europeu que ainda domina a mentalidade moderna/colonial, pois está fundada em um modelo social que se retroalimenta na constituição dos indivíduos que a compõe.

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

Para tanto, são relevantes o conhecimento e o reconhecimento de que existem populações negras que resistiram aos séculos de opressão, por meio de transmissão de saberes, valores e ancestralidade que não se deixaram dominar. Uma das formas de preservação e manutenção identitária cultural foi a tradição oral africana, em África – antes e depois da colonização europeia, e que permaneceu sua ligação ancestral com o continente africano no Brasil pelo que reconhecemos hoje como tradição oral de matriz africana.

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

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

2.1 A TRADIÇÃO ORAL AFRICANA

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

Tradições são aquilo que dão sentido à vida, que possibilitam que as pessoas enxerguem para além do imediato, conhecendo o passado, e assumindo a sua identidade para o futuro. As tradições são aquilo que mantém os povos e seus indivíduos ligados permanentemente a uma identidade ancestral, que guia as práticas sociais do presente e aconselha para o futuro. A tradição, ao contrário da

imposição cultural colonizadora, não permite que grupos e pessoas se percam da sua historicidade.

É neste entendimento de tradição que se situa a tradição oral. Mas antes de ser possível a existência da tradição oral de matriz africana no Brasil, levada através da diáspora pelo Atlântico, as diferentes etnias em África transmitiam seus saberes pela tradição oral africana. As duas se diferem na medida em que a reorganização étnica forçada no continente americano produziu transformações e reconfigurações rápidas nas tradições, a partir, por exemplo, da escravidão, da procriação e da migração/escravista forçada.

Segundo Hampaté Bâ:

Quando falamos de tradição em relação à história africana, referimo-nos à tradição oral, e nenhuma tentativa de penetrar a história e o espírito dos povos africanos terá validade a menos que se apoie nessa herança de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos. (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 167)

É relevante destacar que a tradição oral não se afirma como contraparte negativa da tradição escrita. Esta é uma discussão importante, tendo em vista que a tradição escrita é um dos pilares fundamentais da sociedade eurocêntrica ocidental. O acúmulo histórico que dá base ao ocidente eurocêntrico é majoritariamente escrito, formando o acervo literário, filosófico, artístico e científico que remete séculos ao passado, como por exemplo a Grécia Antiga, considerada por algumas interpretações o “berço” da civilização ocidental. Para as sociedades de prática escrita, a existência e a transmissão dos conhecimentos e saberes sem a prática da escrita e da leitura situa-se historicamente antes do passado humano considerado civilizado.

Em diferentes formações sociais de tradição oral, todos os conhecimentos e saberes são transmitidos pela oralidade, ou seja, tem na oralidade a base dos processos educativos que as compõem. Tendo em vista que as culturas de tradição oral são tão ou mais seculares que as culturas de base escrita, não se pode reduzir ou hierarquizar uma cultura sobre a outra. Tampouco se pode generalizar que todas as sociedades de tradição oral sejam, pela prática da oralidade, homogêneas.

Segundo Vansina, a tradição oral africana foi definida como “um testemunho transmitido oralmente de uma geração a outra”, cujas características particulares são

o verbalismo e sua maneira de transmissão (VANSINA in KI-ZERBO (Ed.), 2010, p. 140). Segundo esta concepção, a tradição oral perpassa a experiência diária e aprofunda-se sobre os modos de ver, viver, sentir, relacionar-se e transformar o e no mundo. Para Hampaté Bâ a definição da tradição oral não pode representar nada menos do que a totalidade:

Se formulássemos a seguinte pergunta a um verdadeiro tradicionalista africano: “O que é a tradição oral?”, por certo ele se sentiria muito embaraçado. Talvez respondesse simplesmente, após um longo silêncio: “É o conhecimento total”. [...] Fundada na iniciação e na experiência, a tradição oral conduz o homem à sua totalidade e, em virtude disso, pode-se dizer que contribuiu para criar um tipo de homem particular, para esculpir a alma africana. Uma vez que se liga ao comportamento cotidiano do homem e da comunidade, a “cultura” africana não é, portanto, algo abstrato que possa ser isolado da vida. Ela envolve uma visão particular do mundo, ou, melhor dizendo, uma presença particular no mundo – um mundo concebido como um Todo onde todas as coisas se religam e interagem. (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 169, grifos originais)

O fato da tradição oral estar ligada à totalidade da vida implica numa relação com o saber que está para além do mero acúmulo quantitativo de conhecimentos. A relação qualitativa, íntima e intensa, com a palavra é mais valiosa: “O grau de evolução do adepto do Komo não é medido pela quantidade de palavras aprendidas, mas pelas conformidade de sua vida a essas palavras. Se um homem sabe apenas dez ou quinze palavras do Komo, e as vive, então ele se torna um valoroso adepto do Komo dentro da associação” (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 182, grifos originais). Existe também uma outra relação entre vida e tradição oral. A vida é de muitas maneiras imprevisível e sujeita a múltiplas direções.

A prática da tradição oral e, portanto, todos os seus processos educativos, estão sujeitos às mesmas circunstâncias, sem uma previsão ou qualquer tipo de fixação prévia, como acontece na educação institucionalizada. Por outro lado, o ensinamento não é sistemático, mas ligado às circunstâncias da vida. Este modo de proceder pode parecer caótico, mas, em verdade, é prático e muito vivo. A lição dada na ocasião de certo acontecimento ou experiência fica profundamente gravada na memória da criança. Ao fazer uma caminhada pela mata, encontrar um formigueiro dará ao velho mestre a oportunidade de ministrar conhecimentos diversos, de acordo com a natureza dos ouvintes. Ou falará sobre o próprio animal, sobre as leis que governam sua vida e a “classe de seres” a que pertence, ou dará uma lição de moral às crianças, mostrando-lhes como a vida em comunidade depende da solidariedade e do esquecimento de si mesmo, ou ainda poderá falar

sobre conhecimentos mais elevados, se sentir que seus ouvintes poderão compreendê-lo.

Assim, qualquer incidente da vida, qualquer acontecimento trivial pode sempre dar ocasião a múltiplos desenvolvimentos, pode induzir à narração de um dito, de uma história ou de uma lenda. Qualquer fenômeno observado permite remontar às forças de onde se originou e evocar os mistérios da unidade da Vida, que é inteiramente animada pela Se, a Força sagrada primordial, ela mesma um aspecto do Deus Criador. (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 183)

A característica central das práticas educativas na tradição oral africana não está na compartimentalização nem na seriação, mas sim em uma educação indissociável da experiência cotidiana: Pode-se dizer que o ofício, ou a atividade tradicional, esculpe o ser do homem. Toda a diferença entre a educação moderna e a tradição oral encontra-se aí. Aquilo que se aprende na escola ocidental, por mais útil que seja, nem sempre é vivido, enquanto o conhecimento herdado da tradição oral encarna-se na totalidade do ser. Os instrumentos ou as ferramentas de um ofício materializam as Palavras sagradas; o contato do aprendiz com o ofício o obriga a viver a Palavra a cada gesto. (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 189)

2.2 DIÁSPORA AFRICANA E TRADIÇÃO ORAL AFRO-BRASILEIRA

A primeira grande invasão no continente africano para a colonização foi a do Islã, no início do século VII, chegando a ser o povo muçulmano maioria da população na porção central deste continente. Este movimento de expansão do Islã teve seu apogeu denominado Império Muçulmano e, nas datações históricas, está compreendido entre os séculos VII e XI. É relevante deixar explícito a menção ao período histórico (de acordo com a história única apresentada no modelo social hegemônico) em função do fato de que para muitos estudiosos africanos e africanistas este processo de colonização ocorre até hoje.

A colonização europeia sobre o continente africano promoveu uma ruptura cultural e identitária, apartando das pessoas sua conexão com os modos de vida originários, atropelando práticas tradicionais de subsistência e de estar no mundo. Impôs outros modos de ser, agir e produzir que não compreendiam as relações humanas, sociais, de trabalho e com a natureza, aniquilou tradições e rompeu processos seculares de transmissão de saberes.

A invasão europeia em terras africanas teve seu ápice concomitante ao período de ocupação das Américas e por causa dele, quando era preciso estabelecer o povoamento de mão-de-obra do outro lado do Atlântico para os trabalhos de produção, como a do açúcar. Munanga (2012) aponta que as sociedades africanas que foram dominadas pelos europeus tinham atingido altos níveis de complexidade de organização e que “a ordem social e moral equivalia à política”. Por outro lado, o desenvolvimento bélico não superava a tecnologia europeia. Este entendimento contrapõe-se às explicações científicas da época que atribuem a razão do “sucesso” da dominação europeia a uma superioridade biológica.

Segundo Munanga (2012):

A ocupação efetiva da África pelo Ocidente no século XIX tentou dismantelar as suas antigas instituições políticas. Alguns reinos resistiram e subsistem até hoje, embora num contexto totalmente diferente. Convencidos de sua superioridade, os europeus tinham a priori desprezo pelo mundo negro, apesar das riquezas que dele tiravam. A ignorância em relação à história antiga dos negros, as diferenças culturais, os preconceitos étnicos entre duas sociedades que se confrontam pela primeira vez, tudo isso mais as necessidades econômicas da exploração predispuseram o espírito europeu a desfigurar completamente a personalidade moral do negro e suas aptidões intelectuais. Negro torna-se, então, sinônimo de ser primitivo, inferior, dotado de uma mentalidade pré-lógica (MUNANGA, 2012, p. 23-24)

Nessa dissociação entre o indivíduo e a consciência da sua historicidade, é quebrado o elemento fundamental da compreensão histórico-cultural a respeito dos processos educativos que nos constituem: o princípio da unidade pessoa-mundo. Assim as pessoas, tal qual na mentalidade escolarizada ocidental – também eurocolonizada – são educadas para acreditar que o caminho para a aproximação entre o não ser e o ser é a ocupação dos espaços propostos pelo modelo capitalista do colonizador, perpetuando assim o estado colonial. Pelo contrário, na perspectiva que embasa este trabalho, a teoria histórico-cultural, o homem se faz humano na

relação com o outro. Neste entendimento, ao suprimir-se o social, suprime-se também a comunicação com o outro, suprime-se a humanidade (VIGOTSKI, 1996).

Atualmente reconhecido como Diáspora Africana, o processo de captura, compra e travessia pelo Atlântico em navios cativeiros para a venda de pessoas negras como meras engrenagens para o trabalho nas colônias americanas, sequestrou vidas africanas durante quase 400 anos, como apontado no início deste capítulo. Nos livros de História, na educação institucionalizada, e no conhecimento coletivo das populações das sociedades ocidentais, o período histórico da diáspora é trazido como “era da escravidão” ou como “sistema escravocrata”.

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

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

Na travessia do Atlântico, muitos povos e tribos africanas foram trazidas em cativo. Como atividade econômica para os europeus, a preocupação não era capturar etnias de populações e lugares específicos. A compra e o embarque das pessoas escravizadas eram feitos de acordo com as melhores condições negociais: “Os escravos provinham de onde fosse mais fácil capturá-los e mais rentoso embarcá-los” (PRANDI, 2010, p. 20). Praticamente foram embarcados para as colônias na América, povos de todas as regiões africanas, sendo a maior parte das pessoas vindas da África subsaariana. Essa miscelânea étnica era parte intencional

do sistema-mundo europeu, pois diluía as identidades das populações cativas, despregava a memória ancestral e cultural, enfraquecendo seu poder de reação.

Essa tática de ofuscamento do ser era mantida na chegada dos navios ao Brasil, onde a origem e designação étnica ou territorial das pessoas escravizadas trazidas era ignorada, e lhes atribuíam nomes referentes aos portos de chegada (PRANDI, 2010). Foram mencionadas no início do capítulo as famílias linguísticas que em maior número vieram para o Brasil, bem como alguns países de origem. Entretanto, é necessário reforçar a ideia de que este foi um processo de compreensão complexo e que, apesar do grande número de estudos hoje disponíveis a respeito da historicidade da diáspora africana, existem consensos a respeito dessas populações, mas também um variado número de informações não homogêneas que por vezes pode parecer confusa.

A linguagem, que compreende a língua e as práticas sociais, não é apenas um meio de compreender aos demais, mas também uma maneira de compreender a si mesmo (Vigotski, 1996). Dessa maneira, a resistência pela oralidade contra o esvaziamento do ser africano se deu na reorganização e no fortalecimento de um sistema de resistência dentro da imposição colonial.

De acordo com Moura (1989): Durante a escravidão, o negro transformou não apenas a sua religião, mas todos os padrões das suas culturas em uma cultura de resistência social. Essa cultura de resistência, que parece se amalgamar no seio da cultura dominante, no entanto desempenhou durante a escravidão (como desempenha até hoje) um papel de resistência social que muitas vezes escapa aos seus próprios agentes, uma função de resguardo contra a cultura de dominação social dos opressores.

Toda uma literatura, por essas razões, foi arquitetada, e continua funcionando no sentido de mostrar que as religiões africanas, e posteriormente as afro-brasileiras, são inferiores, no máximo consentidas por munificência dos senhores, durante a escravidão, e dos aparelhos de poder das classes dominantes após a Abolição. A mesma coisa aconteceu com seus instrumentos rituais, que passaram a ser instrumentos típicos, como as suas manifestações musicais, sua música, indumentária africana, a cozinha sagrada dos candomblés. Tudo isso passou a ser simplesmente folclore. E com isto subalternizou-se o mundo cultural dos africanos e

dos seus descendentes. A dominação cultural acompanhou a dominação social e econômica. O sistema de controle social passou a dominar todas as manifestações culturais negras, que tiveram, em contrapartida, de criar mecanismos de defesa contra a cultura dominadora.

Estas são heranças da colonialidade, são características específicas de uma sociedade que tem como base da sua formação a colonização e por consequência a escravidão. Os saberes produzidos pelo colonizado, a partir de experiências vividas próprias da colonização, traz especificidades que apenas quem passou pela colonização pode compreender. O colonizador, não foi capaz de compreender a insurgência que se organizava no estabelecimento de uma “nova tradição” africana em terras brasileiras, mas que transmitida de geração em geração atravessaria os séculos aos dias atuais.

A linguagem, neste processo, proporcionou o desenvolvimento e a manutenção da consciência sobre suas identidades. O exercício cotidiano e reiterado da educação pela tradição oral foi então o exercício consciente da própria consciência. E, na perspectiva histórico-cultural, a experiência tem lugar fundamental no processo de constituição da maneira de se relacionar com o mundo. Na maneira de perceber como opera o mundo. Em todos os processos de colonização, existe um conceito, uma ideologia de civilidade, de progresso, de modelo de sociedade e economia. Existe uma lógica societária. Na dominação ocidental, essa lógica tem por base os sistemas de divisão do trabalho pela exploração racial.

O surgimento das casas de terreiros no Brasil, como espaço de defesa dos valores africanos, deve-se a essa reconfiguração de resistência. Segundo Botelho & Nascimento (2011): De uma maneira geral, poderíamos dizer que os candomblés são religiões brasileiras que articulam conhecimentos de diferentes formas de religiosidades advindas do continente africano durante a diáspora negra.

Para o Brasil vieram principalmente três grandes grupos étnicos: os Bantos (vindos da região centro-sul do continente, sobretudo dos atuais Congo, Angola e Moçambique), os iorubas (vindos dos atuais Nigéria, Benin e Togo), e os fon-ewés (conhecidos como jêjes, vindos dos atuais Benin e Togo). Cada um desses grupos foi formado por diversos povos com cultura, divindades e costumes diferentes. Aqui

no Brasil, esses povos se articulam entre si e fundam novos cultos, onde as divindades que eram cultuadas separadamente no continente africano vão ser reunidas nas religiões aqui criadas com as heranças africanas.

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

2.3 O MARACATU DE NAÇÃO EM PERNAMBUCO

É bem desafiador descrever e definir o que é o Maracatu Nação, porque ele é muita coisa ao mesmo tempo, fruto de um conjunto diverso de informações culturais entrelaçadas umas às outras. Mesmo assim, irei me aventurar a defini-lo descrevendo-o em suas formas estéticas e éticas de organização e em seus processos históricos.

O Maracatu Nação é uma manifestação popular que lembra as festas dos Negros Coroados, celebração que acontecia na frente das igrejas no período natalino, em devoção aos santos católicos e também aos orixás, eguns e juremas, de forma camuflada, uma vez que os negros eram proibidos de manifestarem suas práticas religiosas.

Esses cortejos de maracatus, ao longo da história, passaram a ser realizados no carnaval, assumindo ainda mais o caráter de festa. Mesmo assim, os grupos

considerados de “tradição”, na atualidade passam por um ritual religioso de preparação para transitarem nas ruas e praças durante o período carnavalesco. O carnaval em Recife e Olinda é um período onde tudo é modificado em função da festa. As cidades ficam repletas de pessoas de diferentes lugares e culturas, ganham mais vida e cor com os adereços e enfeites carnavalescos espalhados pelos bairros.

O percurso do tráfego de automóveis e coletivos é alterado em função do trânsito das pessoas pelas ruas, tomando conta desses espaços. As edificações consideradas patrimônio cultural são todas resguardadas, assim como as igrejas históricas do Rosário dos Pretos e do Pátio do Terço que se inter-relacionam no contexto desta pesquisa. Quando desfilam nas ruas, as/os participantes do Maracatu Nação incorporam as/os personagens dos membros de uma corte real e se apresentam com respeito às insígnias da corte principal e seu sentido de proteção, de nação e de relação com o sagrado.

As dinâmicas corporais manifestadas pelas/os participantes do maracatu na apresentação dos membros da corte real, em suas especificidades de movimentações e objetos simbólicos do cortejo, como a Calunga, o pálio, a coroa e o cetro, se relacionam com a poesia das toadas do maracatu, que mencionam fragmentos de um período histórico, borrando identidades com suas/seus personagens míticos.

Diferentes sistemas religiosos se comunicam na dança do Maracatu Nação, sistemas esses que, a princípio, compreendem de maneiras diferentes a relação do corpo desde o nascimento, com a espiritualidade. A respeito do nome “Maracatu”, várias foram as hipóteses etimológicas levantadas, dentre elas, me chama atenção o sentido da dança como uma “guerra bonita”, misturando o caráter festivo e guerreiro, resistente da própria cultura em si. Neste caso, “Marã”, na língua Tupi-guarani, significa “a guerra, a confusão, a desordem, a revolução”, e Catu, também em Tupi-guarani, quer dizer bom, bonito. Uma guerra bonita de sentidos e significados de vida em comunidade. Alguns autores argumentam que a origem do nome maracatu vem do instrumento musical chamado maracá. Já outros, se referem a uma senha utilizada pelos grupos de negros quando reunidos em praças públicas, que “debandavam” fugindo da polícia, ao se sentirem ameaçados.

O autor Guerra Peixe (1981) nos informa que no Museu do Dungo, em Angola, aparece a definição do maracatu como uma dança dos Bondos, grupos étnicos situados entre os rios Cuango, Lui e Camba, região de Angola. Contudo, não se pode afirmar uma “verdade” sobre questões relativas a elementos da cultura, uma vez que se trata de um processo dinâmico e interligado a vários outros aspectos da vida social.

A complexidade do Maracatu Nação evidencia aspectos variados de africanidades entrecruzadas, dentre outras culturas observadas também na maioria das manifestações da cultura popular brasileira. Não é possível falar em maracatus sem relacioná-los à diversidade étnico-cultural característica dos processos civilizatórios estabelecidos no Brasil e na América Latina como um todo. A congruência de povos de várias culturas (portugueses, holandeses, franceses, judeus e afro-mestiços) em Pernambuco, fez proliferar um *ethos* discursivo polissêmico que narra a luta e a resistência aos princípios que fundamentam as culturas africanas no Brasil e que dão o tom do carnaval de Pernambuco.

É importante considerar que grande parte da população do Recife e de Olinda é constituída por negros e negras, que aqui fincaram raízes e foram desembarcados, como negros escravizados trazidos de diversas regiões da África, carregaram em seus corpos o que tinham de mais importante: a memória de suas culturas, a criatividade e o sentido de luta pela liberdade. Muitos das/os participantes que compõem este cenário moram nos morros das periferias de Recife e Olinda onde, apesar da pobreza, da falta de saneamento básico, do tráfico de drogas, do analfabetismo, do desemprego e da violência, emana a arte popular que sobrevive produzindo conhecimento.

São diversos grupos de maracatus, caboclinhos, sambas, cocos de roda, afoxés e capoeira que se cruzam e negociam permanentemente o sentido da festa do carnaval. Vê-se um período plural, no qual esses corpos participantes se vestem e se despem da fantasia (máscara) de ser rei, rainha, príncipe, princesa, padre, freira, pirata ou diabo e, depois que o encantamento acaba, continuam sendo motoristas, pedreiros, professoras, advogados, costureiras, empregadas domésticas, biscateiros ou mesmo só batuqueiros, que não fazem outra coisa senão viver do e para o maracatu.

Esse vestir e despir de máscaras significa não só assumir um desejo de travestir-se nessas figuras, mas também de mergulhar no imaginário simbólico dessas/desses personagens. Isso parece fazer parte de uma habilidade de realidade simulada, que repercute de forma palpável no corpo que dança. E é exatamente assim que surge a personagem da Baiana Rica: um homem travestido de mulher.

As cidades de Recife e Olinda desenham um quadro de paisagem natural diversa, atravessada por rios, mares e vegetações centenárias que agrega a arte e a beleza arquitetônica dos casarões antigos, igrejas, praças, monumentos, pontes e ruas, por onde transitam, ainda hoje, as várias agremiações carnavalescas – espaços que guardam a memória e energia daqueles que as construíram, artistas negros que não aparecem nessa história. A pintura deste quadro não termina aí, há um outro lado dessas cidades que configura outro tipo de arquitetura, a grafia da periferia, dos morros, das favelas, dos alagados, dos lixões, enfim, lugares de onde emana a maior parte desses participantes carnavalescos e onde são gritantes as diferenças socioeconômicas que parecem se constituir como fonte de desafios, criatividade e sobrevivência para essas pessoas. Uma história que se repete em ciclos de vida marcados pela disputa de poder.

A cultura preenche espaços de rede de sociabilidades que, nas manifestações afro-brasileiras, expressam nas entrelinhas do discurso de nação e de identidade nacional narrativas complexas e contraditórias que se apresentam como drama da vida cotidiana do corpo que dança o maracatu, reivindicando a garantia de melhores condições de vida, em uma sociedade que se diz “igual e democrática”. Este é um mito antigo, que até hoje se inscreve nos diversos discursos daqueles que se negam a aceitar as diferenças e os contrastes da vida em comum.

Sendo assim, conforme Cunha (2008, p. 153), “a cultura nacional é um discurso, participar na nação é ser enquadrado neste discurso para o qual diversidade e pluralidade significam riscos às imagens idealizadas e consequente ameaça aos poderes e locais instituídos”. O espaço cultural dessa dança se apresenta em sua dimensão simbólica como um espelho invertido, em que as imagens refletidas traduzem a configuração da instauração dos processos civilizatórios na sociedade do Brasil colônia, com desfile da corte real representada pelo negro escravizado saindo à rua para sambar. Uma forma sublime de

enfrentamento ao opressor e, ao mesmo tempo, um reflexo de um movimento de resistência e força que se renova ainda hoje, a cada carnaval.

Os Maracatus Nação desfilam nas ruas como corte real com seus reis e rainhas; negros e negras se mostram com uma roupagem de estatuária barroca, de armações e saias enormes, preenchendo todos os espaços das ruas. A estética performativa dos corpos configura uma imagem que da cintura para cima se mantém na postura ereta das cortes, mas nos quadris e pés estremece tudo ao som dos tambores, contagiando o público em geral, aprestando homenagens aos orixás, juremas, eguns (mortos) e santos católicos, reivindicando a inteireza das coisas. Ao cenário desse corpo-cortejo acentuam-se formas de diálogo com o caráter simbólico sagrado e profano (lúdico), observados como características marcantes dessas manifestações populares, que ora estão nos terreiros e na frente das igrejas e ora estão brincando e dançando nas ruas da cidade, encantando a todos com o batuque.

Os registros sobre o Maracatu Nação em Pernambuco indicam um caminho histórico iniciado a partir das festividades religiosas marcadas pelo fim do período colonial, no século XIX. No entanto, há indícios de que essa forma de cortejo para coroação dos reis negros já existia desde o século XVII. No início do período colonial, as grandes festas públicas no Brasil se apresentavam de duas formas: festividades de cunho competitivo, envolvendo atividades de jogos e torneios de cavalarias e festividades barrocas, marcadas pelos desfiles processionais dos símbolos do poder (TINHORÃO, 2000).

Segundo Tinhorão (2000), a mobilização do povo ocorria em eventos de rua, que relacionavam o aspecto lúdico dos desfiles processionais presentes nas celebrações da Igreja Católica, se configurando também como uma forma de manutenção e manipulação de interesses do poder instituído e do desejo de propiciar a diversão popular. Diante disso, a estratégia religião-espetáculo continuava funcionando com sucesso, como na Europa no século XIV, onde as procissões criadas pela Igreja Católica, tais como a de Corpus Christi, ainda presentes em diversas localidades do Brasil, apresentam-se num jogo de convivência entre religiosidade e ludicidade.

No processo de urbanização gerado pela Revolução Industrial surgem, evidenciando marcas desse passado histórico, novas formas de procissões voltadas para a diversão em festas características do ciclo natalino e do período carnavalesco, com desfiles de blocos, escolas desamba, dramatizações coletivas de enredo e a utilização de fantasias. Data desse período o surgimento dos cortejos de Maracatu Nação como representação simbólica da coroação de reis de Congo no período carnavalesco. Marina de Mello Souza, em seus estudos sobre Reisados, revela o cruzamento dessa manifestação a partir do século XVIII, quando as Congadas e os Maracatus Nação passam a constituir outros formatos.

No entanto, estudos sugerem que a coroação de reis negros ocorria no Brasil muito antes da era moderna. Quando tomou emprestado a corte de Reis negros na Congada para estruturar a sequência de seus números, o Reisado apareceu sob a forma de Rei de Congo. Quando se estruturou como uma família sertaneja, tomou o nome de Reis de Couro ou Reis de Careta. No caso de ter como base a realização de um baile medieval, com suas contradanças e suas engenhosas coreografias, o Reisado denominou-se Reis de Bailes (BARROSO, 1996).

As festividades características do ciclo natalino ocorriam em reverência ao Santo Rei Baltazar, o rei negro entre os Reis Magos que, pelos participantes, era associado ao Rei de Congo. O ritual dessas festividades assemelhava-se aos congos, com desfiles de majestades, balizas e feiticeiros, que também rememorava os maracatus em sua organização. É possível que, a exemplo das congadas, os maracatus tenham surgido bem antes do século XIX, ligados às Confrarias das Igrejas do Rosário dos Pretos.

Como a instituição da Confraria de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Brancos em Lisboa (1520) não teve repercussão, foi constituída logo em seguida, no Brasil, a Confraria de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, que era responsável pelas solenidades de Coroação de Rei do Congo. Considero, nas imbricações culturais referentes ao cortejo de maracatu, as observações feitas pela historiadora Marina de Mello Souza (2002), que desenvolveu um estudo aprofundado sobre as celebrações de Coroação de Reis Negros no Brasil, ocorridas desde o século XVIII até meados do século XIX. Trata-se de um trajeto histórico proveniente das antigas cerimônias reais, quando Portugal converteu a corte

congolesa ao catolicismo africano, reelaborando identidades negras, evidenciando influências interculturais antes mesmo de se instituir como província colonial no Brasil.

Os desdobramentos dessa conversão interferiram significativamente nos ritos e símbolos do poder real, intervindo também nas estruturas sociais de domínio, como as redes de tráfico de comunidades negras escravizadas, havendo uma disseminação dessas celebrações de coroações de reis negros como forma de manipulação da classe oprimida. Será interessante perceber, na atualidade, como se materializam no cortejo as relações hierárquicas entre as atrizes e os atores sociais que participam do cortejo, seus papéis desempenhados durante os preparativos para saída do cortejo e a relação com sua vida cotidiana.

As Irmandades do Rosário dos Pretos, responsáveis pelas antigas celebrações de Coroação de Reis, se elegeram como propiciadoras da permanência de princípios e elementos de inspiração africana, uma vez que foi observado na relação corpo-ambiente e memória desses cortejos de maracatu nação pistas significativas de intercomunicação semiótica, como narrativas simbólicas materializadas no cortejo, as quais nos estudos em pintura aquarela serão desveladas.

Assim, é importante considerar os registros históricos de Souza, que menciona as primeiras evidências dessa configuração de cortejo de maracatu no Brasil,

[...] ainda mais antiga que a festa mencionada pelos documentos da igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos de Recife em 1674, foi aquela vista por Urbain Souchu de Rennefort em 1663 em Olinda. Nas palavras desse observador, os negros fizeram sua festa num domingo. Após irem a missa cerca de quatrocentos homens e mulheres, elegeram um rei e uma rainha e marcharam pelas ruas, cantando e dançando, recitando os versos que fizeram acompanhados de oboés, trombetas e tambores pascos (SOUZA, 2002, p. 206).

Diante disso, a instituição do Rei do Congo era uma solenidade para homenagear reis não reconhecidos pelo poder instituído, sendo presidida pelo pároco da igreja, no dia de Nossa Senhora do Rosário. Este cortejo, com cânticos e dança acompanhada de instrumentos de percussão e de sopro, seguido por membros da realeza, constituía o Maracatu Nação em Pernambuco. Logo, não se tem um consenso sobre o surgimento do maracatu, mas, segundo o que foi exposto,

alguns elementos dessa configuração já eram encontrados no Brasil desde o século XVII.

Os cânticos que acompanham a dança interpenetram aspectos de religiosidade e ludicidade, características marcantes presentes nas toadas. Atualmente, o cortejo é constituído em média por trinta a cinquenta participantes em cada grupo, antes do carnaval, chegando a cerca de cem a trezentos participantes nos dias festivos, nos grupos mais tradicionais. A organização do cortejo se apresenta em pequenos grupos de figuras representativas da corte e se assemelha à formação dos antigos desfiles barrocos.

Abrindo alas para o cortejo passar e apresentando o grupo, segue o porta-estandarte, vestido com a indumentária característica da figura de Luís XV, conduzindo o estandarte, símbolo específico do grupo. Em sequência, ficam dispostas, uma ao lado da outra, as Damas do Paço, cada qual com sua Calunga, uma boneca negra enfeitada considerada símbolo da tradição religiosa dos maracatus.

Mário de Andrade ressalta apenas quatro dos diversos sentidos etimológicos da palavra Calunga, oriunda dos dialetos bantos e que está relacionada a: uma planta rutácea, um camundongo ou catita, um boneco ou boneca e a uma pessoa malandra, “ratoneira”. No maracatu o autor se refere à Calunga como uma boneca de sexo feminino, vestida ricamente com roupas de estilo colonial, sendo portada pela Dama do Paço e constituída por traços da mistura entre os cultos afro-americanos.

Depois das Damas do Paço com a Calunga seguem, na descrição do cortejo, os dignitários da corte: duque e duquesa, príncipe e princesa, barão e baronesa, um embaixador, ministro, baliza e, em seguida, guardados pela disposição da corte na frente, se encontra o Rei e a Rainha, as personalidades principais do cortejo de maracatu. Estes, vestidos com toda pompa e luxo, carregam nas mãos a espada e o cetro. Ambas as figuras são acompanhadas por um negro-vassalo, que carrega o Pálio, um grande guarda-chuva, girando-o entre suas mãos – uma herança da cultura árabe entrelaçada no Maracatu de Pernambuco (na cultura árabe o Pálio representa uma manifestação de poder).

Completando o cortejo seguem, ainda, os lanceiros (soldados), as catirinas, que se apresentam como mucambas da corte, vestidas de chita, além da representação dos orixás e dos caboclos de pena que, durante todo o cortejo, dançam sequências complexas de movimentos, fazendo referência às culturas originárias no Brasil. Os outros integrantes participam dançando de forma mais espontânea, solta e compassada, como a dança das yabás (baianas), uma dança de encanto e respeito.

Finalizando toda a configuração do cortejo do Maracatu Nação de Pernambuco, segue a Batucada, composta de vários instrumentos, como caixas de guerra (taróis), alfaias (tambores), gonguês, xequerês e maracás. Essa configuração do cortejo de maracatu acima descrita já não mais se apresenta em todos os grupos de maracatu nação. Algumas agremiações ainda preservam a presença de alguns desses personagens e criam novos personagens, obedecendo às normas estabelecidas pela organização do Festival do Carnaval. Já os maracatus que não participam do festival, saem nas ruas dentro de suas condições e preferências. O fato é que essa dança-cortejo já nasceu da interpenetração cultural de elementos das religiões africanas e do catolicismo popular. Uma dessas novas personagens é justamente a Baiana Rica.

Considera-se que o sincretismo foi uma forma imposta de incutir na população do Brasil valores católicos de religiosidade e moralidade, como estratégia de manipulação dos grupos sociais em torno do projeto lusitano, se estruturando na formação de uma sociedade subalterna, patriarcal e desigual. Por outro lado, ressalta-se também que o sincretismo serviu como estratégia de sobrevivência cultural dos negros escravizados frente à dominação.

Conforme Burke (2006), a interação entre o cristianismo e religiões africanas, como se configura na manifestação do Maracatu Nação, aponta itens significativos para o entendimento da dança que se apresenta hoje. O primeiro está relacionado à aceitação da religião cristã pelos líderes africanos - uma forma camuflada de esses dirigentes incorporarem novas práticas à sua religião, evitando o conflito direto. O segundo ponto é quando se observa a situação dos negros escravizados africanos nas Américas, que encontraram formas de traduzir nas crenças dos santos católicos os cultos de seus orixás.

A tradução de Ogum, Xangô ou Iemanjá para seus equivalentes católicos, São Miguel, Santa Bárbara ou a Virgem Maria, permitiu aos cultos africanos sobreviverem disfarçados entre os escravos no Novo Mundo. A invocação a Santa Bárbara pode ter sido “para inglês ver”. No entanto, o que começou como um mecanismo consciente de defesa se desenvolveu com o passar dos séculos e se transformou em uma religião híbrida (BURKE, 2006, p.67). A tradução se caracteriza como um aspecto importante do hibridismo cultural que, para Burke, ocorre por um processo de transcrição. O autor cita, como exemplo, as diferentes culturas africanas que chegaram ao Brasil no período colonial bantos, nagôs e jejes, que se fundiram e se entrelaçaram com outras culturas tradicionais, além de portuguesas, formando uma nova organização, característica da cultura do Brasil.

Entendo que as traduções no maracatu se fizeram presentes desde a relação de vínculo com a Igreja Católica, uma vez que o Catolicismo Popular no Brasil se configurava menos dogmático do que o Catolicismo Romano, pois permitia a convivência de festas e folgas nas suas comemorações, mesmo que delimitando “parte religiosa” e “parte profana”. Os cortejos de grupos tradicionais de Maracatu Nação, segundo Real (1990), eram descendentes de organizações de negros africanos dos séculos passados. Ainda hoje os participantes do maracatu buscam, em seus cânticos e músicas, a memória da força de seus antepassados que, para sobreviverem e se adaptarem às condições de convivência em grupo diante do contexto duro da conquista, de choque e violência, tiveram que criar novas formas de convivência.

Não se deve perder de vista essas marcas de dominação, uma vez que tanto os negros como os povos originários tinham, em suas próprias referências, uma questão de sobrevivência. Na convivência de sentimentos de angústia, medo e impotência frente ao poder instituído, o corpo buscava se alimentar das contribuições de outras culturas e também dos elementos constitutivos do espaço urbano, convergindo num complexo processo de exaltação de aspectos que buscavam a sua adaptação por meio da dança, dos batuques, entre outras formas de comunicação que expressavam seus ideais de liberação do regime forçado.

Considero também os maracatus como uma tentativa de constituir, no novo continente, a ideia de nação, incorporando e recriando memórias das terras e

culturas deixadas no passado, com o aprisionamento e a expatriação. Tais memórias, distantes de se referirem aos mesmos registros, posto que os negros trazidos para o Brasil eram provenientes de diversas regiões, culturalmente muito diferentes entre si, expressam formas para superarem a convivência plural e se adaptarem a novos modos de convivência, reorganizando suas manifestações, a exemplo do maracatu.

Assim, essa ideia de nação refere-se mais a uma nação imaginária, uma ideia construída frente ao contexto da expatriação, do que propriamente a algo pré-existente. Segundo Real (1990), os maracatus são considerados pelos pesquisadores Câmara Cascudo, Mário de Andrade, Roberto Benjamin, Pereira da Costa e Guerra-Peixe, como “legítimos descendentes de nações africanas”:

todas as descrições do cortejo dos maracatus, a começar na de Pereira da Costa e a terminar na de Ascenso Ferreira, passando por Mário Sette e Roger Bastide, nos fornecem inabalável convicção de que os maracatus derivam dos reinados do congo, isto é, das festas e danças que se realizavam por ocasião do coroamento dos reis do congo (BRANDÃO, apud REAL, 1990, pp.58-59).

Um aspecto interessante a ser tratado é o fato de ter sido o maracatu considerado também um “Cortejo Régio”. Para Real (1990), os cortejos descritos por Pereira da Costa na década de 1960, não obtiveram quase que nenhuma alteração em suas configurações, em comparação com os já vistos nos desfiles extraordinários de 1900, permanecendo, de forma “estável”, no tempo. Compreendo ser esta uma análise bastante restrita do que se observa enquanto ocorrência da complexidade dos fenômenos culturais advindos dessas manifestações populares.

Apesar disso, esta questão da permanência ou estabilidade de algumas configurações no Maracatu Nação são pontuadas a partir das questões relacionadas à cultura, aos imbricamentos entre séries culturais e no entendimento sobre as dinâmicas corporais de ancestralidade africana presentes nesta dança. Embora existam autores como Ascenso Ferreira, Pereira da Costa e Mario Sette que apontam e difundem o Maracatu Nação de Pernambuco como uma dança de origem africana, outros argumentam, com base na teoria do pensamento mestiço, ser uma afirmação equivocada, uma vez que se trata de uma expressão cultural que surgiu do encontro de diversas culturas presentes no Brasil colonial: as culturas africanas, já mestiças e diversas em seu conjunto, as culturas ameríndias e as culturas

ibéricas. Isto sem considerar que o estado de Pernambuco foi um dos epicentros da ocupação holandesa no Brasil, nos séculos XVII e XVIII.

Por tudo o que foi dito, e também levando em consideração o estudo de Théo Brandão sobre as influências das antigas *Reinages* de vários países europeus na configuração do Maracatu Nação, penso ser esta uma dança de constituição pluricultural – no sentido da sua polissemia e polifonia presentes –, porém o foco foi encontrar elementos que evidenciem a herança cultural de ancestralidade africana no corpo que dança o Maracatu Nação em Pernambuco. Alguns autores já levantaram a necessidade de descrever a manifestação dos cortejos de maracatu, contribuições interessantes que despertaram outros olhares de estudiosos sobre o assunto.

A princípio, as visões dos folcloristas não dão conta da complexidade que abarca esse artefato cultural, contudo, foram e ainda continuam sendo fontes significativas para os estudiosos da cultura. Séries culturais são textos de diferentes “faixas” da cultura que partilham uma dada semiosfera (LOTMAN, 1986). São exemplos de séries culturais: a música, a dança, a arquitetura, a oralidade, etc. Coroação de Reis como representação do poder local instituído.

Uma importante contribuição é a obra de Guerra Peixe, *Maracatus do Recife*, publicada em 1955. Conforme Guillen (2005), esta pode ser considerada, ainda hoje, a pesquisa mais aprofundada sobre os maracatus, na qual o autor apresenta como resultado do estudo as diferenças entre o Maracatu Nação (baque virado) e o Maracatu de Orquestra (baque solto), a partir da análise musical e das ações performáticas dos grupos. Guerra Peixe esteve pesquisando no Recife no período de 1949 a 1952, um período confuso para classificação das agremiações carnavalescas, tanto que as troças também eram chamadas de maracatus, por jornalistas e folcloristas.

Guillen considera que Guerra Peixe foi contrário a determinados conceitos idealizados por Mário de Andrade, Renato Almeida e Ascenso Ferreira. A problemática esteve em observar cuidadosamente a complexa musicalidade instrumental que envolvia os grupos de maracatus, evidenciando as possíveis diferenças sonoras entre um e outro grupo musical. Além disso, o estudo contribuiu

para aproximar os maracatus da sociedade recifense, a qual ainda via tal manifestação como “coisa de negro”, bagunça, arruaça.

A obra é referendada pelos estudiosos da cultura e pelos maracatuzeiros que buscam legitimar a autenticidade dos maracatus. Essas diferenças sonoras identificadas por Guerra Peixe entre os Maracatus Nação ou de baque virado e o Maracatu Rural, denominado de baque solto ou como Maracatu de Orquestra, talvez possam ser comparadas, na dinâmica cultural contemporânea, com as relações entre os maracatus de tradição e os maracatus apenas de percussão espalhados hoje pelo mundo. Considero também esses grupos percussivos como participantes do processo de recriação e reinscrição da tradição para permanência do maracatu na contemporaneidade. Os estudos de Mário de Andrade (1982) descrevem as semelhanças entre as danças populares que sugerem o desenvolvimento de novas configurações, resultantes de sucessivos entrecruzamentos culturais.

Esse pressuposto norteia o entendimento relativo aos processos de formação cultural da sociedade brasileira. O autor descreve o Maracatu Nação relacionando-os, inclusive, aos antigos Congos primitivos, em um de seus trabalhos literários sobre os Maracatus de Pernambuco e as Congadas em Minas Gerais. Vale salientar as pesquisas sobre a Festa do Carnaval Pernambucano, onde a antropóloga Katharina Real (1990), em seu livro intitulado “Folclore no Carnaval do Recife”, evidencia as várias manifestações populares de Pernambuco, mencionando, dentre elas, os Maracatus Nação.

A autora descreve o processo histórico do Maracatu Nação e suas características próprias, diferenciadas do Maracatu Rural, com base em autores já citados anteriormente, dentre eles Mário de Andrade, Guerra Peixe e Francisco Pereira da Costa. O avanço nos estudos esteve em apontar a situação dos grupos de maracatus da década de 60 à década de 80, considerando que, na década de 60, a mesma prognosticou o desaparecimento dos maracatus enquanto manifestação cultural do Recife; porém, em seu estudo posterior, aponta a reincidência de vários outros grupos de maracatus, os quais se fortalecem a partir da intervenção da autora enquanto uma militante da cultura.

Outros estudos vêm surgindo sobre esse objeto de pesquisa, já não mais apenas como descrição folclórica vinculada às festividades carnavalescas, mas

passando a integrar a construção de um referencial afro-brasileiro, partindo do campo empírico e se constituindo em novas bases epistemológicas para a academia.

Dentre os estudos mais recentes encontrados com a temática dos maracatus pernambucanos cito o de Julia Pittier Tsezanas (2010), uma dissertação de mestrado em história, intitulada: “O Maracatu de Baque Virado: história e dinâmica cultural”, sob orientação de Marina de Mello e Souza. O estudo faz um apanhado histórico do maracatu desde o início do século XIX, incluindo as coroações de reis do congo até os dias de hoje. Tsezanas considera o maracatu como ícone de africanidade presente na cultura popular pernambucana, e apresenta como principal objetivo analisá-lo numa perspectiva antropológica e historiográfica.

A abordagem, sob a ótica da mestiçagem, atenta para a forte influência da cultura africana em sua diversidade, mas destaca ainda outras culturas, como as culturas indígenas e europeias. O estudo avança nas questões sobre os entrelaçamentos de informações culturais advindas de vários fatores justapostos: políticos, econômicos, culturais, estéticos. Ainda como fontes de investigação sobre os maracatus de tradição, trago o estudo de Ivaldo Marciano de França Lima (2010), que buscou estudar as relações sócio históricas do Maracatu Nação e a espetacularização da cultura popular (1960 a 2000).

Todos esses estudos são contribuições de grande importância para o meio acadêmico, considerando ainda uma parcela muito pequena de pesquisas nesse campo tão complexo e promissor. O traçado deste percurso histórico sobre o objeto em questão é compreendido como uma teia simbólica de complexidade, em que vários aspectos se encontram justapostos (o histórico, o político, o econômico, o cultural e o social). Considero que, nesse trajeto, o sincretismo foi uma forma imposta de incutir na população do Brasil valores católicos de religiosidade e moralidade como estratégia de manipulação dos grupos sociais em torno do projeto lusitano, se estruturando na formação de uma sociedade subalterna, patriarcal e desigual.

CAPÍTULO III – A CONSTITUIÇÃO HUMANA COMO PROCESSO EDUCATIVO

No capítulo anterior, foi apresentado brevemente o percurso histórico e cultural da tradição oral de matriz africana, desde África até o Brasil. Foi possível perceber que tanto a tradição oral quanto seus processos de resistência são possíveis através da transmissão de saberes e das práticas cotidianas, na medida em que as pessoas se formam e se constituem dialética e continuamente na vida.

A modernidade/colonialidade traz consigo um sistema-mundo que, para existir, precisa aniquilar tudo aquilo que diverge da própria modernidade/colonialidade, tudo que não se encaixa em uma função pré-estabelecida pela sua engrenagem para o seu funcionamento. O sistema-mundo colonial pauta-se na racialização humana, na ideia de separação das raças para subjugar-las, justificada por uma ética fabricada pelo determinismo biológico, que diz quem serve e quem não serve para os modos de produção.

Toda invasão sugere, obviamente, um sujeito que invade. Seu espaço histórico-cultural, que lhe dá sua visão de mundo, é o espaço de onde ele parte para penetrar outro espaço histórico cultural, superpondo aos indivíduos deste seu sistema de valores. O invasor reduz os homens do espaço invadido a meros objetivos de sua ação (FREIRE, 2015a, p. 48).

As bases que sustentam o capitalismo como sistema hegemônico da colonialidade estão fundadas nas relações entre o acúmulo de poder /produção e o consumo, que funcionam como uma engrenagem que produz e movimenta o equilíbrio entre oferta e procura. Como se tratam de relações de poder e acúmulo, a sociedade racializada, tem papel de mão-de-obra de trabalho de produção e consumidora em massa, e é direcionada de acordo com os interesses daqueles que detém o poder e o capital.

Desde as roupas que vestimos até a comida que consumimos, ou mesmo o modelo de educação formativo das sociedades modernas/coloniais, passam pelo crivo do interesse das ideologias dominantes da produção. Ao se pensar o modelo

de sociedade como uma engrenagem que gira em torno das relações de produção nas sociedades capitalistas, pode-se dizer que este modelo necessita que seus componentes sociais se comportem como peças, como partes úteis desta engrenagem. Ou seja, é necessário que as pessoas, desumanizadas, sejam máquinas trabalhadoras para o processo produtivo, como ocorreu e ocorre com a escravidão racial negra.

Esse modelo de sociedade, desumanizador e em que não há lugar para todos, provoca relações de competitividade entre as pessoas, em busca de se manterem úteis ao capital enquanto indivíduos, gerando o enfraquecimento da consciência histórica e social, fortalecendo a ideia de indivíduo “autônomo”, que sobrevive na sociedade, em detrimento da consciência de coletividade.

Se cada cultura educa para uma constituição humana voltada para a continuidade daquela própria cultura, a modernidade/colonialidade constitui seres individualizados, sem consciência coletiva, onde importa o futuro, não as relações ancestrais, promovendo um permanente estado de crise social que se assevera ao longo das décadas. De acordo com Bursztyn (2010):

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

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

Nos países da América Latina, por exemplo, esse processo meticuloso de escolha e seleção se dá, entre outros, majoritariamente através da determinação biológica racial – herança colonial que fundamenta as nossas estruturas sociais. Esta estrutura estabelece para os indivíduos que a compõem padrões pré-determinados de desenvolvimento e formas de estar no mundo. Normatiza o corpo, a mente e o desenvolvimento humano pelos padrões de normatividade definidos biologicamente.

No Brasil, a cor da pele define previamente o lugar a ser ocupado pelas pessoas dentro da estrutura social, como apresentado anteriormente, no processo de marginalização da população negra ao longo das décadas após o “fim” da escravidão, segregando aqueles que são as peças úteis das desnecessárias ao sistema, promovendo o que se entende por exclusão social.

Uma das características dos processos de dominação da modernidade/colonialidade é o apagamento da cultura e da consciência histórica das populações invadidas. Isto se dá, entre outros motivos, pelo fato de que a consciência histórica promove a permanência da ligação ancestral com a cultura, que age como uma força contra a dominação. Por isso, a colonização não é um processo que engendra apenas expansão de território, mas necessita também colonizar o poder, o saber e o ser.

Entretanto, a perspectiva histórico-cultural parte da compreensão de que as pessoas e as culturas são situadas historicamente, onde o contexto cultural e o acúmulo histórico produzido pela humanidade são os fatores que promovem o desenvolvimento e a constituição humana, a partir da sua base biológica. Isto quer dizer que a consciência histórica dos sujeitos e as experiências proporcionadas na cultura guiam a sua constituição, e não a determinação biológica – como pretende a subjugação das raças promovida pela colonialidade.

Nesse sentido, a compreensão da historicidade humana como processo constituinte contínuo pode promover a consciência sobre si, e sobre as possibilidades de ação e transformação no mundo. Segundo Vigotski, como o desenvolvimento humano é guiado pela cultura, alterações culturais promovem também alterações no comportamento humano:

A personalidade humana é formada basicamente pela influência das relações sociais, i.e., o sistema do qual o indivíduo é apenas uma parte desde a infância mais tenra. “Minha relação para com meu ambiente”, diz Marx, “é minha consciência”. Uma mudança fundamental do sistema global dessas relações, das quais o homem é uma parte, também conduzirá inevitavelmente a uma mudança de consciência, uma mudança completa no comportamento do homem (VIGOTSKI, 2004, s/p)

A condição histórica do homem é para Vigotski o impulso que leva a humanidade a dar saltos qualitativos no seu desenvolvimento. Sem a consciência histórica, sem o acesso ao acúmulo histórico produzido pela humanidade, cada ser humano que nasce teria que enfrentar novamente todos os processos de desenvolvimento desde o nosso surgimento. Cada homem que nasce, teria que inventar o fogo, por exemplo.

Entretanto, nossa historicidade nos permite o acesso à uma consciência situada, crítica e promotora de transformação:

O homem existe – existere – no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se. Na medida, porém, em que faz esta emersão do tempo, libertando-se de sua unidimensionalidade, discernindo-a, suas relações com o mundo se impregnam de um sentido conseqüente. Na verdade, já é quase um lugar-comum afirmar-se que a posição normal do homem no mundo, visto como 57 não está apenas nele mas com ele, não se esgota em mera passividade. Não se reduzindo tão somente a uma das dimensões de que participa, a natural e a cultural – da primeira pelo seu aspecto biológico, da segunda pelo seu poder criador – o homem pode ser eminentemente interferidor. Sua ingerência, senão quando distorcida e acidentalmente, não lhe permite ser um simples espectador, a quem não fosse lícito interferir sobre a realidade para modificá-la. Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da história e o da cultura (FREIRE, 2011, p. 58).

A perspectiva histórico-cultural entende a educação como a totalidade do processo de constituição humana na cultura. Isto significa dizer, que educação transcende a escola e os espaços institucionalizados para uma formação humana voltada a atender a lógica hegemônica. Vigotski entende a vida como o próprio campo educativo, na medida em que o ser humano, emergido da cultura, se constitui nas experiências vividas e acumuladas individual, social e historicamente. Esta consciência histórica, ancestral, foi e vem sendo combatida nas várias tentativas de sequestro e aniquilação cultural aos quais foram submetidos os povos africanos pela invasão europeia, bem como na dominação dos povos originários da América Latina.

Como dito anteriormente, a consciência de si se torna uma força contra a colonização e, todos os movimentos de resistência apresentados no capítulo anterior dos povos negros africanos escravizados se deram no sentido de permanência dos seus laços de pertencimento cultural, da permanência das suas maneiras de ser/estar no mundo, com o mundo. A resistência pela oralidade apresentada no capítulo anterior, bem como toda a sua reorganização, é pela não diluição da consciência de si, enquanto indivíduo cultural e coletivo.

Para Vigotski (1997), a forma como a pessoa se constitui humana na cultura não diz respeito somente à sua condição biológica. Como ser biológico, o homem possui a herança hereditária coletiva a toda a espécie, que se funde à experiência particular. Utiliza-se da experiência histórica das gerações anteriores, dada pelo acúmulo histórico da sociedade na cultura. Existe ainda a experiência social, que são as experiências de outros proporcionadas às pessoas pelo compartilhamento no meio.

Assim, outros processos educativos de constituição humana foram criados a partir da fricção daquele momento histórico, na tentativa de resistência a esse meio e sobrevivência nesse meio. Sobrevivência não apenas física, mas sobrevivência da consciência, da cultura, da identidade. Culturas foram transformadas e fundidas pela necessidade para a continuação da existência num processo que se materializa hoje no reconhecimento das nossas raízes africanas. Configuraram-se outras formas de falar, de ser e estar no mundo. Outras formas de agir e operar neste mundo, a partir dele.

Esses processos outros, são outras consciências, outras constituições humanas que, ao longo das décadas e das gerações, se fortaleceram e se fixaram como uma memória ancestral que traz o sentimento de unidade, uma unidade negra, africana e brasileira. Por meio da transmissão oral de saberes, é possibilitada a consciência negra, a consciência individual-coletiva de uma condição histórica partilhada e de toda resistência e não adaptação de uma consciência de si rachada por uma lacuna histórica.

As resistências para a permanência da ancestralidade, promotora desta consciência, permite que o Eu se reconheça no Outro e com o Outro, reciprocamente. Dentro do entendimento da perspectiva histórico-cultural, o Outro é o lugar onde Eu me constituo humano. A humanidade não é algo inerente à espécie humana, garantida biologicamente, mas algo constituído

em coletividade, na cultura. O sujeito não é um circunscrito a um a priori, nem a um a posteriori. É um “em-sendo”. Sujeito que se constitui na contradição das relações sociais, mas que ao mesmo tempo constitui essas relações. Ou seja, não sou só Eu. Mas, Eu, o Outro e minha Circunstância. Ou minha Circunstância, o Outro e Eu. Na resultante dialética, todos constituem todos, constituindo-se e sendo constituídos nas e com as relações sociais. Relações estas que são constituídas pelos sujeitos que, por sua vez, são constituídos por e nessas relações. Sujeitos que tem visão de mundo, de história, de sociedade, situados histórico-culturalmente. Filhos e pais de seu tempo e de outros tempos, simultânea e reciprocamente (Reis, 2011, p. 85-86)

Reis (2011) aponta para o entendimento, na perspectiva histórico-cultural, que a humanidade é algo que se aprende, pelo outro. Por isso, a premissa da constituição humana como processo educativo. Essa constituição, entretanto, não se dá de maneira aleatória ou não organizada. Pelo contrário, a organização da cultura, o modo como esta organização proporcionará as experiências vividas imersas na cultura é que guiará o processo de constituição humana.

De acordo com Vigotski:

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

Desta maneira, Vigotski entende que não há educação que não esteja atrelada à vida, e às experiências vividas seja pela experiência individual, seja pela experiência coletivamente experienciada como a ancestralidade, por exemplo. As experiências proporcionadas na cultura compõem o que somos e o que sabemos. E, toda a tentativa de separação do que é o objeto de estudo e o que é vivido, dificulta a própria atividade educativa, uma vez que somente nas experiências acumuladas na vida é que despertam as vontades e necessidades de conhecer mais.

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

Os processos de resistência apresentados pela tradição oral perpetuam a história e a ancestralidade por meio da transmissão de saberes e conhecimentos

entre gerações, para a constituição e permanência das suas consciências, enquanto seres humanos situados historicamente. Segundo Reis (2011, p. 147), Vigotski fala que a “práxis da constituição do sujeito se insere na práxis histórica da própria constituição da sociedade, da própria humanidade. Desta maneira, revela-se a importância de se compreender outras maneiras de ser/estar no mundo, pois essa compreensão também constituirá nossa humanidade.

A história única, homogeneizadora, linear e não dialógica imposta pela modernidade/colonialidade nos afasta desta humanização. Esta é a relevância das tradições orais na constituição social do Brasil e da latinoamérica. Através dos saberes transmitidos oralmente e guardados na memória, se preservaram e permaneceram consciências que não se deixaram diluir pela colonização. 60 Vigotski nos apresenta a necessidade como fator que impulsiona as criações humanas.

Em África, a tradição oral era (e ainda é em algumas sociedades) prática cotidiana de um modo de ser/estar. No Brasil, reconfigurando-se para a sua não extinção, a tradição oral se tornou prática de resistência à desumanização colonialista. Assim, transformou organizações culturais que se estruturaram em torno da oralidade como pilar da constituição dos detentores desta tradição.

A palavra, dentro desta perspectiva, vem como ferramenta para um enraizamento cultural específico, uma constituição humana própria da tradição oral. A palavra, pela fala, transmite o Eu, mas também o Nós. Nela está contida toda a cultura e a história, que se faz dela, nela e com ela. “A palavra, a fala, pode ser indicativa (referencial de análise) do que acontece na complexidade da relação social, pois é determinada e determinante simultaneamente” (REIS, 2011, p. 113).

3.1.FALA, LINGUAGEM E ORALIDADE NO MARACATU

O exercício da fala é uma realidade permanente do cotidiano dos participantes do Maracatu e, estando a educação ligada à vida, a comunicação entre pessoas sob qualquer contexto não é uma simples condição óbvia, mas sim uma

das formas fundamentais de organização e articulação da cultura e de reconhecimento do outro.

Segundo Vigotski toda palavra é uma generalização encoberta, que expõe não somente um termo, mas um ato do pensamento. Na palavra dos maracatus há mais do que um conjunto convencionado de letras ou sons. Tem dupla importância porque, ao mesmo tempo que é a base da fala e proporciona a comunicação entre pessoas na cultura, é também base do pensamento. O pensamento se organiza por generalizações e relações que se entrecruzam e se interpenetram em relações lineares e não lineares – não de forma fixa e acabada, mas a partir de uma plasticidade que contempla adaptações e mudanças radicais. E a base desta organização de generalizações é dada por meio das palavras quando organizam o pensamento discursivo.

No maracatu, a existência de uma palavra é a existência de uma maneira específica de localizar o mundo, de relacioná-lo com a existência material e coletiva. E esta existência cultural, historicamente localizada constitui as pessoas e articula-se nas suas falas. A fala, portanto, é um instrumento cultural, uma ferramenta do pensamento que surge do meio social na cultura. Como ferramenta cultural dada entre os homens, a fala é, fundamentalmente, uma ferramenta de humanização. Localiza o sujeito na própria história e na própria cultura, ou seja, está ligada à consciência e à leitura do mundo.

Nas palavras de Reis (2001, p. 93) “A palavra é um microcosmo dessa própria consciência. E sendo microcosmo da consciência me oferece indícios da ocorrência de um movimento prático da constituição dos sujeitos”. E segundo o mesmo autor, esta consciência, o ato de pensar, é que possibilita a humanização, a descoberta de si e dos outros, da singularidade de si e do próprio pensamento em meio a uma coletividade marcada pela cultura. A possível descoberta do pensar consigo mesmo, do pensar com os outros. Do pensar que está em si e do pensar que se expressa com sua fala e na fala dos outros. Que pensar não é pensar o que o professor pensa, o patrão manda, o chefe ordena, o superior estabelece, ou simplesmente consumir o conhecimento conhecido ou tido como culto. Mas que pensar é produzir o próprio pensar (intrapessoalidade) na relação com o outro (interpessoalidade), como resultante da relação com o outro, e não exclusivamente decorrente do outro.

Enfim, a constituição de um ser de conhecimento, um ser epistemológico. Um ser de saber. (REIS, 2011, p. 72)

Na prática da tradição oral do Maracatu em Pernambuco, os processos de resistência se revelam, porque no seu exercício as pessoas se reconhecem como seres epistemológicos, de conhecimento. São constituídas pela e na palavra, pela visão de mundo representada na palavra, e pela ação sobre o mundo do ato de falar. O reconhecimento e o exercício das próprias epistemologias e dos próprios conhecimentos são necessários para que o conhecimento escolarizado europeu colonial não seja legitimado como saber único, universal.

Quando a fala se constitui como ferramenta cultural, passa a ser o que é coletivo, o que é o social em nós. A percepção do outro e de sua individualidade acontece por meio da comunicação e da fala, em que este outro diferencia-se do que é generalizado. Da mesma forma acontece quando a própria pessoa pensa e se expressa. O seu ato particular de colocar-se frente ao mundo e às generalizações que o organizam também o diferenciam do geral. Portanto, na palavra, a diferenciação do Eu e do Outro acontecem pelo mesmo processo – porque humanos, e porque capazes do diálogo.

Aquilo que se fala reflete não só as generalizações de cada palavra, mas toda a articulação falada, todo o mundo que se vive, tudo o que a pessoa é, tudo o que se compartilha interpessoalmente. E porque falam, as pessoas se apresentam, segundo Reis, como sujeitos de poder: Falam. Conversam consigo mesmo e entre eles. Compartilham ações, experiências, ideias, alegrias, derrotas, vitórias, contam histórias. Mobilizam-se e organizam-se na superação de situações existenciais. Esse falar leva ao domínio da oralidade, à descoberta do poder falar e que esse poder falar significa ter poder.

[...] De silenciado e em silenciamento, ele pode desenvolver um seu processo de dessilenciamento. Dessilenciamento em que a verbalização e os gestos que o acompanham indicam uma ruptura de um antes silêncio opressor. É a possível constituição de um ser de poder, porque se descobre com o poder de falar, dizer, expressar-se. A palavra, o falar, o dizer não só estariam indicando a constituição de um sujeito dessilenciantem, mas de um sujeito de poder, porque sujeito de falar. (REIS, 2011, p. 71)

A oportunidade e a legitimidade de falar a partir das próprias referências e visões de mundo é o que caracteriza a fala como poder. Pronunciar o mundo é lutar, na medida em que representa um posicionamento na disputa de significados, de

visões de mundo e de relações sociais. Na tradição oral do Maracatu em Pernambuco, estão presentes e acentuadas todas as características mencionadas.

A oralidade é o lugar onde se vive a tradição. E a tradição é possibilitada pela fala. O enraizamento da educação, das relações sociais e da cultura na fala releva a prática da tradição oral como processo de organização do mundo, de reconhecimento de si e do outro, de posicionamento epistemológico e político. A fala da tradição oral do Maracatu em Pernambuco constitui uma cultura. A oralidade nesta tradição constitui-se da fala, e também da linguagem.

A linguagem diferencia-se da palavra como microcosmo da consciência, porque contempla uma série de expressões como entonações, gestos, posturas faciais e corporais, organização entre pessoas e do ambiente social. Estas expressões da linguagem não comunicam o mundo em unidade pensamento discursivo-palavra como a fala, mas compõem o encontro, fazem parte do diálogo. Assim, é neste complexo que é proporcionado o ambiente educativo, marcado pelo aspecto material do mundo e pela presença do outro, pela cultura em sociedade, que através da constituição humana, proporciona os modos de ser e estar no mundo, com o mundo.

Todas as transformações, reconfigurações, são caminhos que a população africana criou contra o aniquilamento de sua ancestralidade, e da consciência sobre ela. Um movimento de não aceitação do sequestro histórico a que foi submetida a população africana durante a escravidão, e aos séculos que se seguiram de negação e esvaziamento da sua cultura, história e memória. É a busca pelo ser mais, é o movimento do sujeito que é “em sendo”. O povo negro jamais abriu mão de ser sujeito auto-constituidor, de constituir-se como sujeito ontológico, epistemológico, nas suas cosmologias. Isto foi possível, e é possível, pela transmissão dos seus saberes guardados na tradição oral.

Esta é a relevância de se compreender uma maneira outra de ser/estar/operar o mundo. É importante dizer que esta pesquisa não tem a intenção de ser uma descrição da tradição oral, posto que a essência desta tradição e de sua sobrevivência é o saber oculto, o segredo, guardado na memória das pessoas que detém a sua sabedoria.

A tradição é a pessoa e o coletivo ao mesmo tempo. Desvendá-la seria decretar o seu fim. A pesquisa, pelo olhar da educação, pretende compreender de que maneira a tradição oral se configura como processo educativo, tendo como base a perspectiva histórico-cultural. Entende que conhecer/reconhecer este processo, e tantos outros negados pela modernidade/colonialidade, seja um passo fundamental para romper com o sistema-mundo que nos foi imposto. Afirmar as nossas tradições, assumir que somos mais, buscar o direito à consciência de que somos, é também transformar quem somos e transformar o mundo. Resgatar aquilo que somos, resgatar o direito de existirmos no mundo, e não apenas vivermos nele.

CONCLUSÃO

Abordamos a transmissão de saberes pela tradição oral de matriz africana nas culturas populares, povos e comunidades tradicionais, em particular, no Maracatu em Pernambuco. Procuramos investigar como acontecem os processos educativos na tradição oral do Maracatu em Pernambuco e de que maneira

contribuem para a constituição humana das pessoas que compõem suas comunidades.

Parte do entendimento de que pela tradição oral no Maracatu em Pernambuco se perpetua a história e a ancestralidade por meio da transmissão de saberes e conhecimentos entre gerações, ao tempo em que resistem aos movimentos históricos de dominação. Para tanto, o trabalho pauta-se no entendimento de que a educação é a grande responsável pelo processo de humanização, segundo a perspectiva histórico-cultural, que guiou as reflexões desenvolvidas durante a escrita.

Pela experiência vivida em campo concluiu-se que na transmissão de saberes pela tradição oral no Maracatu são proporcionados processos educativos de constituição humana, cujo fio condutor é o exercício e a consciência da ancestralidade de matriz africana. Além disso, concluiu-se que o exercício da consciência ancestral se torna elemento educativo para a liberdade, na medida em que os grupos e comunidades tradicionais de matriz africana permanecem reafirmando perante o mundo suas formas de resistir e reexistir.

Diante disso, é necessário destacar a profunda gratidão e reverência à todos os colaboradores desta pesquisa, aos membros do Maracatu Nação Porto Rico e Maracatu Nação Encanto do Pina por meio das rendeiras, das artesãs, dos mais velhos e dos mais novos mestres e mestras dos saberes tradicionais, que sustentam em si, na força dos seus corpos e suas mentes e espiritualidades, a sabedoria ancestral da qual são descendentes, responsáveis, representantes e transmissores. Viver no cotidiano permeado por essas tradições, compartilhando das lutas diárias, do trabalho duro das mulheres e dos homens, da alegria e das emoções trazidas com as lembranças de cada momento comungado é uma honra, e constitui de maneira perene a nossa humanidade. A maneira profunda com que me afetaram não encontra espaço na formalidade exigida para a elaboração deste texto. Assim, é necessário também que a academia, por meio deste trabalho e deste estudante se faça uma autocrítica, no sentido de que a educação enquanto campo do conhecimento não pode seguir “produzindo saber” falando apenas de si mesma.

A educação, como apontado na introdução deste estudo, transcende os espaços institucionalizados. Desta maneira não pode seguir o seu caminho

marginalizando processos educativos que se voltam inteiramente à humanização e perpetuação dos elementos que garantem a existência de uma comunidade ou de comunidades unidas em suas tradições.

A tradição oral do Maracatu em Pernambuco, contexto de estudo desta pesquisa, e seus detentores são, em primeiro lugar, seres humanos constituídos a partir de fundamentos próprios, que não seguem a lógica eurocentrada dos processos educativos institucionais. Mas que pelo contrário, não deixam perder-se no tempo, ou dominar-se, mantendo a consciência do seu caminhar histórico em um movimento perene de constituição.

Assim, a educação enquanto campo do conhecimento científico-acadêmico e que ocupa lugar de poder para a validação dos conhecimentos, não pode abrir mão de responsabilizar-se pela transformação epistemológica de seus paradigmas. Deve reconhecer que outras formas de ser/agir/estar no mundo existem e produzem conhecimento complexo e de igual valor ao acadêmico hegemônico, a partir das suas necessidades, a partir do real, da vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Mario de. *Danças Dramáticas do Brasil*, 1º tomo. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1959. _____. *Danças Dramáticas do Brasil*, 2º tomo. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1959.

BRANDÃO, Théo. *Folgedos Natalinos: Maracatu*. Universidade Federal de Alagoas.

BURKE, Peter. *Hibridismo Cultural*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003.

BARROS, Daniela. Cadê o Negro que estava aqui? Culturas Populares e Escolarização. Monografia de Graduação em Pedagogia. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, 2014.

BRASIL, Decreto nº 6.040, de 7 de Fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Alimento: direito sagrado – Pesquisa Socioeconômica e Cultural de Povos e Comunidades Tradicionais de Terreiros. Brasília: MDS, 2011.

BOTELHO, Denise; NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Educação e Religiosidades AfroBrasileiras: a experiência dos candomblés. In: SILVA FILHO, Geraldo; LOPES, Maria Aparecida de O. (Org.). Fragmentos de diásporas africanas no Brasil: sociedade, escravidão, cultura e religiosidades. São José: Premier, 2011.

BOVINI, Emilio. Tradição oral afro-brasileira. As razões de uma vitalidade. Tradução: KarimKhoury. In: Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História do Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUCSP. nº 22 – História e Oralidade. São Paulo: Educ, 2001. 212

BURSZTYN, Marcel. Modernidade e Exclusão. In TUNES, E. (Org.), BARTHOLO, R. (Org.). Nos Limites da Ação: Preconceito, Inclusão e Deficiência. São Carlos: UFSCAR, 2010.

CARNEIRO, Edison. *Dinâmica do Folclore*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S. A., 1965.

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015.

FREIRE, Paulo. A Educação é um Ato Político. Cadernos de Ciências. Nº 24, Brasília. 1991.

_____. Educação como Prática da Liberdade. 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. Extensão ou comunicação? Tradução de Rosiska Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015a.

_____. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. MACEDO, D. Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

GOMES, Flávio dos Santos. Mocambos e quilombos: uma história do campesinato negro no Brasil. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

GUERRA PEIXE, César. *Maracatus do Recife*. Rio de Janeiro, São Paulo: Irmãos Vitale Editores, 1980.

GUILLEN, Isabel Cristina Martins. Xangôs e Maracatus: uma relação historicamente construída in: *Ciências Humanas em Revista*. V. 3, n. 2. São Luís: dezembro de 2005.

HAMPATÉ BÂ, A. A Tradição Viva. In: KI-ZERBO, J. (Org.) História Geral da África I: Metodologia e Pré-História da África. Brasília: UNESCO, p. 167-212, 2010.

ILLICH, I. Sociedade sem Escolas. Petrópolis: Vozes, 1985.

IKEDA, Alberto. Manifestações Tradicionais: rituais, artes, ancestralidades... in: GARCIA, Mariana (org.) *Prêmio à Cultura Viva – um prêmio à cidadania*. São Paulo: CENPEC, 2007.

LIMA, Ivaldo Marciano de França. *Maracatus-Nação: ressignificando velhas histórias*. Recife: Bagaço, 2005.

LIMA, Nísia Trindade. Um Sertão Chamado Brasil: intelectuais e representação geográfica da identidade nacional. Rio de Janeiro: Editora Revam.

LIMA, Rossini Tavares de. *Folgedos Populares do Brasil*. São Paulo: Ricordi, 1962.

LINS, Anilson. *Xangô de Pernambuco: a substância dos orixás segundo os ensinamentos contidos no manual do sítio de pai Adão*. Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

MOURA, Clóvis. Dialética radical do negro brasileiro. São Paulo: Fundação Maurício Graboisco-edição com Anita Garibaldi, 2014.

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

_____. Quilombos. Resistência ao escravismo. São Paulo: Ática, 1989.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude - Usos e Sentidos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

OLIVEIRA, Maria Inês Côrtes de. Viver e Morrer no meio dos Seus: nações e comunidades africanas na Bahia do século XIX. In: *Revista USP:Dossiê Povo Negro –300 anos*.Dez/Jan/Fev 95-96, n° 28.

ORTIZ, Renato. *Românticos e Folcloristas: cultura popular*.São Paulo: Editora Olho d'água, 1992.

OLIVEIRA, Waldemar de.*Maracatuin* BORBA FILHO, Hermilo (org.).*Arte popular do Nordeste*.Recife: Secretaria de Educação e Cultura da Prefeitura Municipal do Recife, 1966.

PARO, Vitor Henrique. *Crítica da estrutura da escola*. São Paulo: Cortez, 2011.

PINO, Angel. Violência, Educação e Sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. Campinas, Educ. Soc. vol. 28, n. 100 – Especial, p. 763-785, 2007.

PRANDI, Reginaldo. De africano a afro-brasileiro: etnia, identidade e religião. In: PEREIRA, E. de A.; Daibert Júnior, R (Org.). *Depois, o Atlântico: modos de pensar, crer e narrar na diáspora africana*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010.

PRANDI, Reginaldo. As Religiões Negras do Brasil in: *Revista Usp: Dossiê PovoNegro – 300 anos*.Dez/Jan/Fev 95-96 n° 28.

REAL, Katarina. *Eudes: O Rei do Maracatu*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massagana, 2001.

_____. *O Folclore no Carnaval do Recife*.Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro, 1967.

REIS, João José. *A Morte é uma Festa: ritos fúnebres e revolta popular no Brasil doSéculo XIX*.São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

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

ROCHA, A. L. C.; ECKERT, C. Etnografia: saberes e práticas. In: PINTO, C. R. J.; GUAZZELLI, A. B. (Orgs.) Ciências Humanas: pesquisa e método. Porto Alegre, Editora UFRGS, 2008.

ROCHA, R. M. C. A Pedagogia da Tradição: as dimensões do ensinar e do aprender no cotidiano das comunidades afro-brasileiras. XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais – UFBA. Salvador, 2011.

ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir. Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

SANTOS, Deoscoredes M. dos e SANTOS, Juana Elbein dos. A Cultura Nagô no Brasil: memória e continuidade. In *Dossiê Brasil/África*. RevistaUsp n° 18. jun-jul-ago 93.

SANTOS, Jocélio Teles dos. *O poder da cultura e a cultura no poder: a disputasimbólica da herança cultural negra no Brasil*. Salvador: Edufba, 2005.

SILVA, Alberto da Costa e. *A Enxada e a Lança: a África antes dos portugueses*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

SILVA, Leonardo Dantas. *A corte dos Reis do Congo e os Maracatus do Recife* in MATOS, Odilon Nogueira de (resp.). *Notícia Bibliográfica e Histórica*, ano XXXIV, n° 184. Campinas: Puc-Campinas, 2002.

_____. (org.). *Alguns documentos para a história da escravidão*. Recife: Editora Massagana, 1988.

_____ e SOUTO MAIOR, Mário. *Antologia do Carnaval do Recife*. Recife: FUNDAJ/ Editora Massagana, 1991.

_____. *Carnaval do Recife*. Recife: Prefeitura da Cidade do Recife; Fundação de Cultura da Cidade do Recife, 2000.

_____. *Maracatu: presença da África no carnaval do Recife* in *Folclore*, ns 190/191. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 1988.

_____. *Maracatu Nação* in *Participantes*, encarte cultural n° 1. Recife: Jornal do Comércio, Prefeitura da Cidade, 1998.

SOUZA, Laura de Mello e. A cultura popular e a história in: *Seminário Folclore e Cultura Popular: as várias faces de um debate*. Rio de Janeiro: IBAC, 1992.

_____. *O Diabo e a Terra de Santa Cruz: feitiçaria e religiosidade popular no Brasil colonial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SOUZA, Marina de Melo e. *Reis Negros no Brasil Escravista: história das festas de coroação de Rei Congo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

TUNES, E. & PEDROSA, L. O silêncio ou a profanação do outro. In: TUNES, E. (Org.) *Sem escola, sem documento*. Rio de Janeiro: E-papers, 2011.

VANSINA, J. A Tradição Oral e sua Metodologia. In: KI-ZERBO, J. (Org.) *História Geral da África I: Metodologia e Pré-História da África*. Brasília: UNESCO, p. 139-166, 2010.

VIGOTSKI, L. S. *A transformação socialista do homem*. Tradução de Nilson Dória, 2004, s/p.

_____. *Obras Escogidas Tomo I – Problemas Teóricos y Metodológicos de la Psicología*. Tradução de José María Bravo. Madrid: Visor, 1997.

_____. *Obras Escogidas Tomo V – Fundamentos de defectología*. Tradução de Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor, 1997(a).

_____. *Pensamiento y habla*. Tradução de Alejandro Ariel Gonzáles. Buenos Aires: Colihue, 2007.

_____. *Psicologia da Arte*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo. Martins Fontes. 1999.

_____. *Psicologia pedagógica*. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. *Imaginação e Criação na Infância*. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____. *Teoria e Método em Psicologia*. Martins Fontes: São Paulo, 1996