

## CADERNO OLHARES DOCENTES



**Reisados  
Congadas  
Maracatus  
Jongos  
Capoeiras**

## CADERNO OLHARES DOCENTES

### Reisados, congadas, maracatus, jongos e capoeiras

#### Organização

Nágila Oliveira dos Santos – PMQ / FAVENI

#### Conselho Editorial

Antônio Jeovane da Silva Ferreira – UFC e UNILAB

Cícera Nunes – URCA

Gutiele Gonçalves dos Santos – FIOCRUZ

Jonathan da Silva Marcelino – USP

Rafael Valladão – UERJ

Rosemberg Ferracini – UFT

**QUISSAMÃ**

**2021**

#### INDEXADORES:



## Sumário

### **3 DO RITO À VIVÊNCIA CARNAVALESCA NAS NARRATIVAS DE ANCESTRALIDADE AFRICANA À PRESERVAÇÃO DOS SABERES DA TRADIÇÃO**

Euclides Flor da Silva Neto

### **13. CAPOEIRA: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA FORMAÇÃO DOCENTE CONTRA O RACISMO**

Bruno Rodolfo Martins

### **26. QUANDO O BERIMBAU FALA**

Lindinalvo Natividade

### **34. MARACATU E ENSINO: AS SIGNIFICAÇÕES DO TERRITÓRIO NEGRO DO MUNICÍPIO DE ARACATI/CEARÁ**

Joyce de Sena Lima

### **42. LOAS DE MARACATU NA ESCOLA: A MUSICALIDADE POETIZANDO O CURRÍCULO**

Patrícia Pereira de Matos e Antônio Márcio dos Santos Gadelha

### **52. SARAVÁ: A SAIA COMO ENCRUZILHADA NA FORMAÇÃO DOCENTE EM TEATRO**

Alissan Maria da Silva

### **60. MARACATU: UMA HERANÇA A SER COMPARTILHADA**

Roberta Cristina de Paula

### **68. OS CONGOS DE OEIRAS NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL – SÉRIES INICIAIS**

Rosana Ferreira Romão Rodrigues da Silva

Shirlei Marly Alves

### **77. TEXTOS DIDÁTICOS PARA A SALA DE AULA: TAMBOR DE CRIPOULA, TICUMBI, SAMBA DE RODA, JONGO, MARACATU NAÇÃO E CARIMBÓ.**

Gabriel Delphino Fernandes de Souza

## DO RITO À VIVÊNCIA CARNAVALESCA NAS NARRATIVAS DE ANCESTRALIDADE AFRICANA À PRESERVAÇÃO DOS SABERES DA TRADIÇÃO

*Euclides Flor da Silva Neto<sup>1</sup>*



Imagem: Marcelo Soares, xilogravura.

**RESUMO:** O presente estudo tem como objetivo descrever os ritos e rituais do maracatu mossoroense, nas suas loas, toadas e gonguês, até a vivência carnavalesca desse folguedo popular. A pesquisa parte das manifestações populares dos carnavais de rua da cidade de Mossoró/RN, lugares onde habita a tradição e ancestralidade afrodescendente. Nesse território permeado de diferentes cenários, se fortalece o pertencimento e a identidade afro, resultado de uma construção cultural entre memórias ancestrais e significados ritualísticos. A composição do estudo tem como metodologia a pesquisa de cunho qualitativo ancorando-se no método (auto) biográfico, nas narrativas simbólicas dos ritos e rituais, e, de ancestralidade do maracatu mossoroense. O passeio pela vivência carnavalesca dos brincantes nos foliões, possibilitou ressignificar as histórias de vidas, mergulhar em uma prática reflexiva de todo o povo *maracatuzeiro*, permitiu adentrar espaços sagrados e vivenciar momentos das memórias daqueles que narram. Lugares atravessados pela tradição, saberes, vivências, vínculos e afetos, construídos nas experiências individuais e coletivas, expressando uma criatividade, e, celebrando a vida batucado, dançando em movimentos de uma cultura identitária, das religiões e das representações simbólicas de origem afrodescendente. Então vamos *maracatucá?*

**PALAVRAS-CHAVE:** Ritos. Maracatu mossoroense. Vivência carnavalesca. Memória.

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela UERN; Especialista em Direitos Humanos pela UERN; Licenciado em Educação do Campo, com Habilitação em Ciências Humanas e Sociais pela UFERSA; Bacharel em Direito pela UnP; Artista e Bailarino Popular. E-mail: [euclidesbudista@gmail.com](mailto:euclidesbudista@gmail.com)

## OS RITOS DO MARACATU MOSSOROENSE NA VIVÊNCIA CARNAVALESCA

4

O maracatu se configura como uma cultura viva, presente na vida, rito e vivência de cada folião. Traz heranças de ancestralidade africana e preserva os saberes atravessados pela tradição. A sua preservação depende do frágil contato dos mais velhos e a irreverência dos jovens. O maracatu é sábio, ele se realimenta e garante seu lugar no futuro. Uma cultura pode fascinar tanto por sua força, quanto por sua fragilidade. Os saberes de um povo estão sob risco constante e para que se mantenham vivos, precisam ser valorizados, só o amor de uma gente por sua cultura pode fazer com que ela sobreviva. “O maracatu nação é uma forma de expressão enraizada em um complexo sociocultural que não pode ser facilmente transposto para qualquer outro local, conferindo-lhe um sentido de pertencimento e de identidade” (DOSSIÊ, 2013, p. 30). Através dessa afirmação, reconstruo as narrativas simbólicas e culturais das raízes afrodescendentes na preservação dos saberes da tradição, por meio dos rituais de ancestralidade africana, nas manifestações locais que envolvem os festejos carnavalescos e maracatus através dos dois blocos existentes na cidade de Mossoró/RN. DaMatta (1997) ressalta que [...] “o mundo do carnaval pode ser entendido como o mundo da metáfora”, nas crenças, nas divindades cultuadas, nos elementos que envolvem a ligação de raças, na cultura indígena, negra e europeia que também formam o maracatu, nos ancestrais, nos personagens, na procissão, no cortejo e coroação da rainha, conto a historiografia pertencimento e ancestralidade do povo mossoroense.

### DIFERENÇAS DAS EXPRESSÕES DO MARACATU

Para a reconstrução do maracatu mossoroense, é pertinente frisar as diferenças existentes na atualidade sobre os maracatus. Alguns surgem como prática educativa e cultural, outros são absolutamente tradicionais, atravessam os saberes ancestrais e traduzem elementos de identidade e pertencimento. Há uma diferença entre os maracatus considerados “Nação”, são os assim chamados de “raíz” e os, fundados, fora dos terreiros denominados estilizados, como bem salienta Silva (2004, p. 42):

Contemporaneamente, podemos observar o crescimento de grupos que surgiram apenas como forma de expressão cultural, e não necessariamente foram fundados dentro de um terreiro. Esses maracatus são considerados não tradicionais, são grupos estilizados. A tradição religiosa é quem daria legitimidade para um grupo ser considerado tradicional. Atualmente muitos maracatus estão preferindo usar a denominação de grupo afro, ao invés de maracatu-nação, reconhecendo a diferença que de fato existe, por não terem a mesma formação dos maracatus tradicionais. Apesar de seguir a linha rítmica dos tradicionais, tais grupos introduzem outros ritmos em sua formação, ou seja, são grupos que apresentam manifestações de origem afrobrasileira, incluindo o maracatu-nação. Outros grupos influenciados por uma crítica negativa ao crescimento de grupos sem fundamentos religiosos, mais comprometidos com a expressão artística e a comercialização- tentam buscar esses fundamentos, fazendo obrigações religiosas, como dar comida à calunga, buscando assim se igualar às velhas nações africanas, para poder manter a

denominação de maracatu-nação. Desta forma dentro dos maracatus-nação iremos encontrar diferentes tipos de maracatus, como os chamados maracatus-nação estilizados e os chamados de grupos afros.

Na cidade de Mossoró/RN, especificamente, trata-se de uma tradição cheia de representações, signos, símbolos, na qual revela sua grande importância significativa, considerado de maracatu “Nação”, pois traz consigo toda a tradição religiosa, numa rítmica dos tradicionais terreiros, preservando os saberes atravessados pela tradição do candomblé.

5

Cada brincante mossoroense por sua vez, é sujeito nesse processo, carregado de identidades, de modos de existir e de pensar, de múltiplas expressões, que compõe o cenário interpretativo do maracatu. Ao som do bumbo os brincantes seguem num imenso cortejo, que o corpo responde, fazendo bater o coração e tocar a alma, numa harmoniosa e festiva brincadeira.

Realizo um passeio pelas contribuições dos estudos de DaMatta (1984), o qual ressalta os festejos e ritos que fazem parte do carnaval de rua. O rito neste sentido é peça fundamental, pois retoma as antigas expressões, incorporando elementos do passado embutidos nas figuras no imaginário nos personagens, fazendo com que o maracatu assuma também papel de religião, como bem salienta Da Matta (1984, p. 30-31) “É como se o domínio ritual fosse uma região privilegiada para se penetrar no coração cultural de uma sociedade, na sua ideologia dominante e no seu sistema de valores”, e acrescenta:

O rito assim, entre outras coisas, pode marcar aquele instante privilegiado em que buscamos transformar o particular no universal (comemorando por exemplo, nossa independência de uma nação matriz, colonizadora); o regional no nacional (quando festejamos um santo local que, naquele momento pode representar todo o país) o individual no coletivo (como ocorre numa festa de aniversário, onde a ênfase é colocada nas relações entre gerações) ou, ao inverso, quando diante de um problema universal mostramos como resolvemos, nos apropriamos dele por um certo ângulo e o marcamos com um determinado estilo).

Estas práticas culturais, em lócus o maracatu nos blocos carnavalescos, que envolvem saberes, memórias, e ancestralidades, despontam como ferramentas essenciais para o crescimento socioeducativo das pessoas, tendo, portanto, caráter pedagógico.

A partir de Merleau-Ponty (2004) trago o conceito do corpo e movimento, despontando como ferramenta fundamental para o estudo do maracatu. Os brincantes e *maracatuzeiros* que saem as ruas e desfilam ao som do bumbo, na dança e no passo, no envolvimento ao som das toadas. Por meio dos estudos de Dantas (1999) em seu conceito do corpo que dança e constrói memórias, formas, performance, movimentos e gestos que dialogam com a arte e educação, descrevo todos os gestuais e preparação para o cortejo carnavalesco do maracatu, a batucada armoreal, movimento que junta o tradicional e o novo de forma a construir um ritmo único, harmônico, numa festa carnavalesca entre o profano e o sagrado, na exaltação dos reis e rainhas negros trazidos da África, membros de uma mesma irmandade, no mesmo

traço característico, ressalto o protagonismo negro nas danças e coroação como símbolo marcante do rito principal do maracatu. Brincantes que desfilam no passo e compasso, aos sons dos tambores, do ganzá, dos chocalhos num desfile real, nesta solenidade de reminiscências na preservação dos saberes e memórias tradicionais. Em Pernambuco, por exemplo, onde o maracatu é efervescente, o Dossiê do Maracatu Nação (2013, p. 24) ressalta:

Maracatu nação tem esses mistérios! É uma manifestação cultural predominantemente praticada por negros e negras, que compartilham entre si memórias e práticas culturais responsáveis pela constituição da identidade cultural de uma parcela significativa desses membros. Mais do que isso, os maracatus nação têm sido responsáveis pela afirmação da identidade negra em Pernambuco, através de uma constante militância dos movimentos negros que, desde o final dos anos 1970 e início dos anos 1980, se empenharam para que os maracatus não desaparecessem e para que tivessem visibilidade e reconhecimento por toda a sociedade. Os maracatus nação possuem extrema e intensa vinculação com práticas religiosas dos terreiros de candomblé (ou xangô), jurema e umbanda. Vinculação que não é dada, mas historicamente constituída, e é apresentada na presença da calunga ou da ala dos orixás, por exemplo.

Essa efervescência cultural, mística de práticas religiosas oriundas dos terreiros, reflete numa construção identitária do maracatu nas suas representações simbólicas de origem afro-brasileira. Para Motta (1995, p. 199) entender a simbologia é entender a cultura, pois a [...] “cultura é um sistema de símbolos e significados compartilhados, que serve como mecanismo de controle. A ação simbólica necessita ser interpretada, lida ou decifrada para que seja entendida”. Motta (1995, p. 201) acrescenta e chama atenção à necessidade de se pensar a cultura como sistema de relações, contextos e significados.

No maracatu essa ação simbólica, significativa em suas práticas cotidianas, é refletida nos espaços de danças e festas carnavalescas onde acontecem todo o rito e preparação para a saída do bloco na rua, permeia o imaginário popular, ligado às dimensões religiosas, manifestações de um povo, pertencimento racial, sendo o mundo dos *maracatuzeiros*, um universo de vivências, palavras, sentidos, significados, memórias. “Entretanto, caracterizar os rituais a partir de determinadas peculiaridades constitui-se em exercício útil para uma compreensão mais acurada e qualificada de tais expressões sociais” (JESUS, 2013, p. 47). Por meio da coroação dos reis e rainhas do Congo são transformadas em ritos, rituais reconhecidos como cultura de resistência, de encontros, de agrupamentos, em torno das diversas representações sociais, o qual o maracatu faz parte.

## **DAS MATRIZES CULTURAIS SIMBÓLICAS AO LEGADO DE ANCESTRALIDADE E TRADIÇÃO**

O maracatu traz em sua gênese as influências das várias matrizes culturais afrodescendentes, um verdadeiro legado de ancestralidade e tradição. Ligado a religiões afrobrasileiras como umbanda e africana, o candomblé, os barações onde acontece a preparação para o rito carnavalesco, estabelecem uma reconstrução cultural e dialogicidade com a comunidade, seja nas festas

realizadas, seja na saída para o desfile na rua. Cria-se então um sincretismo religioso, em sentido antropológico, uma junção e fusão de ritos e tradições para saída na avenida. Nesse sentido Valdeci carnavalesco afirma:

O baraço onde acontece as festividades, carrega por essência a tradição consagrada do maracatu. É sobretudo uma missão popular tradicional. Pois existe elementos como a boneca que representa a ancestralidade, perpassada por várias pessoas e por vários momentos, não deixando morrer esse saber e conhecimento do maracatu para as gerações. Afirmando que o maracatu se faz presente desde a vida do baraço, da vida dos brincantes, da vida que brota na avenida. Porém é preciso que esse saber popular não morra, nem se perca no esquecimento. É preciso (re)significar, dar sentido e vida a tradição carnavalesca, pois esta perpassa vários momentos históricos. A tradição se intensifica quando segue um ritual, como se fosse uma missa. Um rito que tem início, meio e fim. Não se perde, mas segue um padrão estabelecido, nisso se faz a tradição. Digo com toda alegria de viver, maracatu é tradição, é ancestralidade, é vida. (Narrativa de Valdeci Freire de Araújo, Mossoró 2017).

Fortalecido por diversos ritos e rituais tradicionais, o maracatu nas palavras de Valdeci Freire se configura como uma prática social de preservação e valorização da cultura ancestral afrodescendente, com suas raízes africanas. Nesse discurso, se percebe a fraternidade presente nos baracões, o respeito pelas divindades que compõem o universo do maracatu, ressaltados como “seres” supremos, que servem de luz e esperança, tendo como fundamento à dignidade da pessoa humana e o direito a liberdade religiosa, como princípio para a preservação dos saberes atravessados pela tradição carnavalesca.

A dinâmica gramatical e processos rituais presentes na vida cotidiana dos barracões carnavalescos remonta diversas formas de tempo e espaço “coexistirem” no sentido do outro, quando o maracatu fixa parte de um contexto na vida de cada brincante na saída nas ruas representando nos seus trajes, paramentas e adereços, os reis e rainhas do Congo. Um lugar de criação e improvisação traduzidas nos modos corporais, na batucada, na dança e gestual figurativo em que o *ethos* corporal carnavalesco ganha forma e movimento. Nesse sentido, o Dossiê do Maracatu Nação (2013, p. 23-24-25) ressalta:

A intensa circulação entre os maracatuzeiros e maracatuzeiras também contribuiu para que os saberes pudessem ser repassados, não apenas a respeito dos preceitos religiosos, mas também na prática musical, nos modos de confeccionar os instrumentos ou as fantasias. Da mesma forma, as histórias circulam entre os grupos, e reis e rainhas, mestres e damas do paço são conhecidos por quase todos. Cada grupo de maracatu tem um toque musical específico que lhe confere identidade única, nem sempre percebida pelos leigos. Mas quem é maracatuzeiro ou maracatuzeira reconhece ao longe o grupo que está tocando, pelo seu baque. [...] Não obstante, os maracatus nação não se resumem a relações com o sagrado. Durante muito tempo, esses grupos foram denominados como nação por sua vinculação com o terreiro de uma religião dos orixás. Tal afirmação, por sinal, é expressa em obra famosa de Guerra Peixe, quando este declara “a gente do maracatu tradicional – “nagô”, como dizem, no sentido de “africano” – é constituída, na maioria, por



iniciados nos Xangôs (...). Esta é uma afirmação presente no senso comum daqueles que circulam no universo dos maracatus nação. Pode ser ouvida até mesmo nas declarações dos dirigentes desses maracatus.

Entender o rito é perceber os modos e maneiras da vida cotidiana, demarcada por uma infinidade de movimentos, articulada em hábitos, construída em crenças e símbolos, traduzida em acontecimentos, linguagens verbais ou não verbais as quais se comunicam e diversificam suas práticas sociais dos grupos e ambientes, uma condição dinâmica de existência, e “para entender os rituais, torna-se imprescindível, assim, a compreensão dos diferentes elementos constituintes rito, os símbolos componentes a cada tipo de ritual” (JESUS, 2013, p. 46). No carnaval, por exemplo, DaMatta (1997, p. 32- 46-53) vai salientar ser “um ‘rito sem dono’ (um festival com múltiplos planos), encontramos quem está mais perto dos seus centros: da música, do canto, da dança, do foco dos desfiles e dos gestos que fazem sua harmonização e realidade”. O rito tão bem conceituado por DaMatta (1997), funciona também como ferramenta de interação, possibilidade, comunicação, instrumentalização, “potencialmente organizado a partir de uma repetição e recorrência de determinados signos que o caracterizam, e que, durante todo o tempo, articulamos nossa percepção do ritual a partir do que sentimos, pensamos e vivemos” (JESUS, 2013, p. 48). O rito funciona então, como instrumento transformador, pois tem o poder de ampliar suas dimensões fazendo que o regional se transforme no nacional e o particular no universal.

Nesse sentido o maracatu obedece a uma cadência ritmada através dos tambores tocados na avenida, um rito ancestral tradicional, “um chamamento”, toada para aproximar as divindades afro, para o desfile em homenagem aos reis e rainhas que saíra na avenida. O cortejo se concentra na rua, para o momento tão esperado, a saída do rei e rainha que trazem a boneca também chamada de calunga, representa todos os deuses ancestrais. Essa celebração acende o candeieiro dos inúmeros lampiões *maracatuzeiros*, de todos/as os maracatus existentes no mundo. Uma força mística e cósmica ressaltada por Francisco Freire Neto:

Sair na avenida é sentir que nossa cultura maracatuzeira, se faz viva e presente, que não morreu, que estamos vivos. Essa força que nos move e nos faz vibrar e reverenciar as divindades, traduz toda nossa tradição, todo nosso empenho o ano todo nos barações para a saída na avenida. Momento este tão esperado por toda a família maracatuzeira. Sinto o amor e alegria ao falar desse rito, pois percebo o quanto ele está presente na vida dos brincantes. Que realmente não morreu. Embora não tive forças para continuar com o legado da minha mãe. Sei que existem grupos que não deixam essa tradição se acabar, por isso amo todos/as aqueles que fazem do carnaval um momento ímpar de amor, fraternidade, igualdade, paz e brincadeira. De tradição as divindades, trazendo axé para todos/as. (Narrativa de Francisco Freire Neto, Mossoró, 2017).

Um saber simbólico, de pertencimento e ancestralidade é afirmado nas palavras de Francisco Freire Neto. Fala sobre a sobrevivência do maracatu na vida de cada brincante carnavalesco. Imprime alegria e amor ao rito do maracatu como espaço de aprendizados e saberes, reconhece como cultura

afrodescendente se fazendo no respeito, na igualdade e na paz. Elabora significados de vínculo com o sagrado, com as divindades, com as religiões afro-brasileiras. Adentra a esfera dos baraços como território de preparação para o acontecimento ímpar do maracatu, a saída na avenida. Também fala dos baraços como espaço onde os fundamentos religiosos do maracatu são passados para as gerações, uns para os outros, como parte da tradição popular existente nesse rito carnavalesco.

## O TERRITÓRIO RITUAL DO MARACATU MOSSOROENSE

O ritual por sua vez, representa um território cheio de descobertas, na intensificação de valores e possibilidades da ação, parte mais tocante e intensa, lugar privilegiado, sensação pura de forma da vivência, movimento, paixão. De acordo com Turner (1974, p. 19):

Os rituais revelam os valores no seu nível mais profundo [...] os homens expressam no ritual aquilo que os toca mais intensamente e, sendo a forma de expressão convencional e obrigatória, os valores do grupo é que são revelados. Vejo no estudo dos ritos a chave para compreender-se a constituição essencial das sociedades humanas.

As sociedades contemporâneas caracterizam os rituais na maioria das vezes por uma ação repetitiva ou hábitos cotidianos, como por exemplo: levantar, vestir-se, ir ao supermercado, ao trabalho, ir à missa, ir à escola, dormir, etc. No entanto, essa repetição não consegue explicar a dimensão ritualística, pois essa engloba não somente práticas diárias, mais um conjunto de saberes/fazeres, relações, situações e condições presentes nos procedimentos e rotinas das pessoas. O ritual precisa ser visto como prática distinta em sua ação, tanto isolado, como pertencente à determinada cultura.

O carnaval e o maracatu embora sejam manifestações culturais, há uma tradição por trás de tudo isso, ou seja, todo um processamento que podemos chamar de ritual. Desde sua preparação que acontece no barraço, até a saída, por exemplo, no cortejo, é repleta de muitas fases, chamamos de cerimônia. Para mim, viver e desvendar essa história, esse ritual carnavalesco, cheio de mistérios e religiosidade, de encantamentos e tradições, é saber que eu Valdeci Freire, carrego uma identidade africana, podemos dizer afrodescendente né. Essa tradição cultural é presente não somente nos espaços onde acontecem os festejos do carnaval, mas na vida e herança de cada um dos brincantes. Posso dizer que está na minha vida diária, mesmo com todas as dificuldades. (Narrativa de Valdeci Freire, Mossoró, 2017)

Caboclo de lança, gonguê, alfaia, vassalos, catirinas, reis e rainhas, chequeré, calunga, dama do passo, ganzá, maracatu. Uma das manifestações mais importantes da cultura popular é o maracatu. Esta traz em seu legado um rito atravessado pela tradição. Um fabuloso patrimônio da cultura brasileira. Espetacular e único, carregado de referências culturais e ainda sim uma manifestação sem similar em qualquer ponto do planeta. Uma arte brasileiríssima, equilíbrio perfeito entre tradição e improvisado. Valdeci ao narrar sobre essa manifestação cultural, a denomina como cerimônia, pois para se

chegar até a avenida, se processa todo um ritual, presente desde o barração, onde acontece todo o aprendizado.

Os maracatus são muitos, centenas de grupos, guiados por duas tradições, o maracatu de baque virado, ou o maracatu nação. E o maracatu de baque solto, também chamado de maracatu rural. O Maracatu de Baque Virado, segundo Valdeci, se orgulha de ter grupos, ou nações, fundados ainda no início do século XIX. Mas a influência, a tradição, que acabou gerando o Maracatu Nação mais tarde, veio da África. Centenas de anos antes. Sua origem está na coroação de reis e rainha do Congo, nos séculos XVII e XVIII, quando o Brasil era uma nação escravagista. A coroação era uma prática tolerada pelos senhores de escravos, por se tratar de uma tradição europeia. Com muita dignidade Valdeci comenta que “os escravos foram transfigurando a coroação, trazendo para dentro do folguedo suas cores, personagens e crenças.

Esse ritual, descrito por Valdeci Freire, expressa posições, interpretações, pertencimento, identidade, como modos de ser, pensar e existir. Na vivência, experiência e ideologia de cada cultura, de cada sociedade, articulando hábitos e expressões em vários contextos sociais onde as pessoas estão inseridas, demarcando espaços e tempos, como bem salienta Van Gennep (1978, p. 16) o rito vem a ser um “fenômeno dotado de certos mecanismos recorrentes (no tempo e no espaço) e também de certo conjunto de significados”, e acrescenta que sua função essencial e básica, primordial assim dizendo, seria de “realizar uma espécie de costura entre posições e domínios, pois a sociedade é concebida [...] como uma totalidade dividida internamente”.

Na compreensão experiencial e afirmativa dos saberes/fazer como abertura e disponibilidade fundamental do detalhar dos rituais, Van Gennep descreve uma análise minuciosa e concentrada das etapas e transições da vida permeada pela sociedade e sujeitos, definida por ele como “Ritos de Passagem”. Dois recortes são importantes serem pontuados, um inicial diz respeito à festa como rito carnavalesco nacional e o outro, a passagem do bloco carnavalesco do maracatu nas ruas, o desfile, o momento ímpar, compreendido desde a preparação até a saída do bloco na avenida. Nesses dois momentos, é perceptível observar a existência de uma passagem ritual, esta por sua vez definida por como “liminaridade”. Van Gennep (1978, p. 31) divide em três momentos essa tomada de consciência, essa passagem constituinte do processo de liminaridade:

Acredito ser legítimo distinguir uma categoria especial de Ritos de Passagem, que se decompõem, quando submetidos à análise, em Ritos de Separação, Ritos de Margem e Ritos de Agregação. [...] Os ritos de separação são mais desenvolvidos nas cerimônias dos funerais, os ritos de agregação, nas do casamento. Quanto aos ritos de margem, podem constituir uma secção importante, por exemplo, na gravidez, no noivado, na iniciação, ou se reduzirem ao mínimo na adoção, no segundo parto, no novo casamento, na passagem da segunda para a terceira classe de idade, etc. Se, por conseguinte, o esquema completo dos ritos de passagem admite em teoria ritos preliminares (separação), liminares (margem) e pós-liminares

(agregação), na prática estamos longe de encontrar a equivalência dos três grupos, quer no que diz respeito à importância deles quer no grau de elaboração que apresentam.

Esses ritos sejam preliminares, liminares ou pós-liminares assim conceituados por Van Gennep (1978), são ritos de passagem, atravessados pela constituição transitória dos processos os quais criam uma relação interativa e dinâmica nos modelos, modos e contornos da arquitetura da vida, da alma, do ser de cada brincante, “desde a participação eventos que antecedem o período carnavalesco [...] a preparação do corpo para participar do carnaval e [...] dos ambientes onde acontecerão as festividades carnavalescas, entre outros” (JESUS, 2013, p. 53).

Na divisão desses três momentos, temos os ritos preliminares, configura-se como momento preparativo que antecede o a festa carnavalesca do maracatu, a construção e confecção dos figurinos, das paramentas, as místicas e oferendas às divindades religiosas e ancestrais, os ensaios para o cortejo e desfile na avenida, a preparação do corpo, da voz, a realização da maquiagem, tudo isso fazendo comparação das noções de Turner (1974) ao estudo.

Outro estágio é considerado liminar, este é entendido como estado, momento ou fase de margem, onde tudo se concretiza. Ainda em comparativo aos estudos de Turner (1974), por exemplo, descrevo da seguinte forma: sair na avenida em pleno cortejo carnavalesco, dançar, “pular o carnaval”, “brincar”, beber, descontrair-se, se fantasiar, vestir aquele figurino de rei e rainha do maracatu para homenagear os reis e rainhas do Congo. Turner (1974, p. 32) salienta: “as entidades liminares não se situam aqui nem lá; estão no meio e entre as posições atribuídas e ordenadas pela lei, pelos costumes, convenções e cerimonial”. A fase de límen, segundo o autor, “não está nem aqui, (presente), nem lá (futuro)”, mas permeia todo esse universo, todos os saberes/fazer e práticas educativas, para tanto “seus atributos ambíguos e indeterminados exprimem-se por uma rica variedade de símbolos, naquelas várias sociedades que ritualizam as transições sociais e culturais”.

Fase de límen, “não está nem lá, (passado), nem adiante (futuro)”, mas no presente. O momento de juntar, reagregar tudo isso é conceituado como os ritos pós-liminares, o retorno. Em comparação as noções de Turner (1974) ao estudo, descrevo da seguinte forma: o caminho de volta, fase esta em que passando o momento festivo, descontraído da saída do bloco do maracatu na avenida, vem à ressaca do dia seguinte, marcado pelo cansaço, porém permeado pelo pensamento de dever cumprido, realizado, na projeção da próxima saída e desfile do maracatu na rua.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para tanto, o rito carnavalesco e os rituais, evidenciam cenários e territórios de aprendizagens, de saberes/fazer. Evocam metáforas da vida cotidiana, modos de ver, ser e existir, rompendo estruturas sociais pré-estabelecidas, rotinas diárias e ingressando num universo da subjetividade, da brincadeira, considerando o mundo do carnaval, do maracatu como firmamento, meio de possibilidades, vinculado ao contexto social onde cada indivíduo está inserido.

Esses ritos e rituais presentes na vivência carnavalesca do povo *maracatuzeiro*, é universo simbólico, onde a ancestralidade e a tradição são seus componentes construtivos. Nesse território foi possível perceber que o maracatu surge como uma prática cultural afrodescendente, como manifestação religiosa que se reconfigura ao longo da história dos negros/as. Sendo essa cultura um sistema de representações individuais e coletivas que dão sentido a sua prática. Nas relações cotidianas e na vivência carnavalesca o maracatu mossoroense por meio dos seus ritos e rituais, de sua simbologia, é resistência, se faz religião, aciona memória ancestral e cria novos sentidos numa dinâmica de luta cultural, na preservação e valorização de toda a tradição *maracatuzeira*.

12

## REFERÊNCIAS

- DA MATTA, Roberto. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1984.
- \_\_\_\_\_, Roberto. 1936 – **Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia de dilema brasileiro**. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- DANTAS, M. **Dança: o enigma do movimento**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1999.
- DOSSIÊ. **INRC-Inventário Nacional de Referências Culturais**. Disponível em:  
[http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/DOSSIE\\_MARACATU\\_NA%C3%87%C3%83O.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/DOSSIE_MARACATU_NA%C3%87%C3%83O.pdf) Acesso em 05/12/2018.
- GENNEP, Arnold van. **Os ritos de passagem: estudo sistemático dos ritos da porta e da soleira, da hospitalidade, da adoção, gravidez e parto, nascimento, infância, puberdade, iniciação, ordenação, coroação, noivado, casamento, funerais, estações, etc...** Petrópolis: Vozes, 1978.
- JESUS, Thiago Silva de Amorim. **Corpo, ritual, Pelotas e o carnaval: uma análise dos desfiles de rua entre 2008 e 2013** /Universidade do Sul de Santa Catarina, 2013.
- MERLEAU-PONTY, M. **Conversas-1948**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- MOTTA, F. C. P. **Cultura organizacional**. In: DAVEL, E.; VASCONCELOS, J. *Recursos Humanos e Subjetividades*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SILVA, V. G. da (Org.). **Artes do Corpo**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2004.
- TURNER, Victor W. **O processo ritual: estrutura e anti-estrutura**. Petrópolis: Vozes, 1974.

## CAPOEIRA: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA FORMAÇÃO DOCENTE CONTRA O RACISMO

*Bruno Rodolfo Martins<sup>2</sup>*

13



Xilogravura de José Costa Leite. Fonte: PINACOTECA UFPB.

**RESUMO:** Este estudo brota do encontro de três campos marginais: a Capoeira, a Educação Física e o racismo, e reflete um pouco de um projeto político-pedagógico engajado e militante, produzido por um capoeira e professor de rede pública, que se potencializa enquanto pesquisa contínua que visa a uma reeducação das relações étnico-raciais, através da Capoeira. Tal projeto foi realizado na Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro, na formação docente em Educação Física (Bacharelado e Licenciatura), através de duas disciplinas com Capoeira (“Fundamentos da Capoeira” e “Aplicação Pedagógica da Capoeira”). Essa é tida como uma modalidade de luta a ser conhecida nesses cursos e tematizada em outros espaços pedagógicos, em especial, a escola. O caminho esportivo que a transforma em mera modalidade de luta não dá conta da problematização necessária em torno da questão racial, assim como o próprio currículo vigente desses dois cursos. Entre as reflexões iniciais de avaliação dessa iniciativa, há demonstrações de estudantes, durante o decorrer das aulas (como também em autoavaliações), de que essa metodologia tem sido importante nessa formação docente, pois teria provocado o conhecimento, reconhecimento e a valorização da Capoeira, através de uma perspectiva antirracista, como também uma formação humana mais ampla. Um dos resultados práticos foi a escolha de uma turma em refazer a ementa das disciplinas, enquanto uma de suas avaliações. Outra culminância foi a aprovação e a efetivação do seminário Viva Tradição Viva – Nossos Saberes Vêm de Longe, em 2021.

**Palavras-chave:** capoeira, racismo, formação docente.

<sup>2</sup> Docente da SME – PCRJ. Mestre em Relações Étnico-raciais (CEFET-RJ); Especialização em História da África e da Diáspora Africana no Brasil (FIS) e em Gênero e Sexualidade (UERJ); graduado em Educação Física com Licenciatura Plena - ênfase em Recreação e Lazer (UFRJ) E-mail: capoeiranomade@yahoo.com.br

## NOSSOS SABERES VÊM DE LONGE...

A Capoeira percorreu muitos caminhos, especialmente no que tange às relações sociais e raciais, visto que suas origens são escravas e africanas<sup>3</sup>, sendo ela permanentemente perseguida e seus praticantes presos, maltratados, exilados e mortos, passando de crime<sup>4</sup> a tentativas de apropriação, acomodação, adaptação, domesticação enquanto ginástica, modalidade esportiva e uma “disciplina universitária”, como demonstra uma das primeiras dissertações sobre Capoeira, feita por mestre Nilo (GONÇALVES, 1997), professor do Departamento de Lutas da Escola de Educação Física e Desportos (EEFD) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que narra um pouco como a Capoeira foi sendo incluída enquanto uma disciplina obrigatória para o curso de Educação Física.

É reconhecida hoje como patrimônio cultural do Brasil, desde 2008, e da Humanidade, desde 2014 (BRASIL, 2014), mas continua gingando diante das tentativas de desenraizamento étnico e racial e adaptações mercantis e coloniais, como a capoeira “sem mestre”<sup>5</sup> e a capoeira “gospel”<sup>6</sup>.

Para algumas pessoas, falar de capoeira e racismo poderia soar como uma redundância, e assim reitero. Mas a realidade do mundo da capoeira não está imune às contradições da sociedade em que a mesma está inserida. No caso brasileiro, o lugar que viu a capoeira nascer na “mandinga de escravo em ânsia de liberdade”, como nos diz mestre Pastinha, não é surpresa vermos a prática dela distorcida e voltada para a “evangelização”, o que evidencia um fomento do racismo religioso diante das matrizes africanas que a capoeira possui<sup>7</sup>.

Essas contradições aparecem estruturadas de outras formas, como a capoeira “sem mestre”, com teor mais visivelmente mercantilista, mas que tem em sua raiz uma questão colonial tão forte quanto a gospel, no sentido

---

<sup>3</sup> Como destaca o trabalho de Carlos Eugênio Soares (2004).

<sup>4</sup> Ela foi enquadrada oficialmente como crime no primeiro Código Penal da República, em 1890 (BRASIL, 1923). Entre outras medidas de repressão exemplar, o adendo do artigo “Dos vadios e capoeiras” encaminha o fortalecimento de prisões em ilhas isoladas para as pessoas presas por capoeira, como as famosas Ilha Grande, no Rio de Janeiro, e o arquipélago de Fernando de Noronha, em Pernambuco.

<sup>5</sup> Mestre Duda Carvalho (2017) comenta sobre essa iniciativa: “inicialmente sempre houve mestres na capoeira sim! E a ‘polêmica’ levantada, que nega isso em determinado momento histórico, é mentirosa e visa exclusivamente a apropriação cultural e a descaracterização de um saber ancestral com fins pessoais, objetivando a venda de um produto, qual seja a formação de alguma coisa indefinida pelo mesmo, responsável em ensinar capoeira Angola para crianças”.

<sup>6</sup> A capoeira tida como “evangélica”, “de Jesus” ou simplesmente “gospel”, tem sido destaque entre as polêmicas atuais no mundo da capoeira. Mestre Suíno, uma das lideranças desse movimento, em reportagem da BBC Brasil (2017), diz que “o berimbau vai aonde o terno não chega”, explicitando a utilidade da capoeira enquanto instrumento de evangelização nem um pouco costumeira.

<sup>7</sup> Destaca Eduardo Oliveira (2021), na mesa de debates “Espiritualidade e Ancestralidade na Capoeira”, do evento Viva Tradição Viva – Nossos Saberes Vêm de Longe.

epistemicida e semiocida<sup>8</sup>; aparecem também na autodeclaração e defesa descarada da agenda bolsonarista<sup>9</sup> por capoeiristas. Vale destacar: uma agenda racista.

Dessa forma, pautar a capoeira a partir de sua gênese e de seu próprio (des)envolvimento contra o racismo, com seus desdobramentos até hoje, se faz pertinente e urgente. Não há como, por assim dizer, dissociar o projeto colonial, destacadamente racista, da criação da capoeira no Brasil, e de uma luta promovida pela mesma contra esse projeto.

Quanto a isso, detalham e denunciam Luiz Simas e Luiz Rufino (2020, pp.11-12) que

o Brasil como estado colonial foi projetado pelos homens do poder para ser excludente, racista, machista, homofóbico, concentrador de renda, inimigo da educação, violento, assassino de sua gente, intolerante, boçal, misógino, castrador, faminto e grosseiro. Somos em parte isso tudo, não? Neste sentido, desconfiamos que nosso problema não é ter dado errado. O Brasil como projeto, até agora, deu certo.

Esse “certo” que é “errado” torna efetivo o tratamento marginal que é dado a essas questões, seja no mundo da capoeira, seja na academia. Talvez nessa última, por conservar ainda uma estrutura elitista e racista<sup>10</sup>, seja ainda mais difícil de pôr em pauta o racismo. A capoeira que ainda pisa majoritariamente na formação acadêmica em Educação Física, ousa dizer, defende o mito da democracia racial pela via esportiva, já que “na capoeira todos são iguais”, e com um tempero nacionalista – “capoeira é brasileira”.

Apesar disso, o trabalho de levantamento de teses e dissertações, ainda que numa análise parcial, feito por Gabriel Cid e Marcelo Costa (2020), demonstra que, ao menos no nível stricto sensu, a capoeira tem sido pesquisada com uma diversidade de enfoques e de forma mais engajada<sup>11</sup>.

Por conta disso, esse projeto político-pedagógico emerge oportunamente numa formação docente no ensino superior, na atuação

---

<sup>8</sup> Muniz Sodré chama de “semiocídio” o apagamento de palavras, ideias e sentidos em detrimento de outras consideradas superiores pelo projeto de dominação colonial. Em suma, quando não se “apagam” as pessoas (genocídio), apagam-se suas culturas, linguagens, modos de ser e palavras (SODRÉ, 2005, p.7).

<sup>9</sup> Novamente Eduardo Oliveira (2021), agora enfatizando a enorme incoerência de ser capoeirista e bolsonarista. Mestre Paulão Kikongo (2021) também vem chamando atenção disso com regularidade.

<sup>10</sup> Alguns dados sintetizados pelo IBGE demonstram isso: apenas 15% dos brasileiros têm ensino superior completo, e apenas 8,8% de pretos ou pardos têm nível superior, enquanto para os brancos esse percentual chega a 22,2% (PARRODE, 2017).

<sup>11</sup> Nesse levantamento preliminar feito pelos autores, temos 88 teses e dissertações no campo da Educação e 36 com “com referência explícita à temática étnico-racial”, do total de 375, a partir de 1987 (CID; COSTA, 2020, pp.6-7). Os autores não levantam nesse trabalho o tema das relações de gênero e sexualidade enquanto um campo de produção mais engajada, mas registram que nos últimos anos (a partir de 2018) a presença de pesquisadoras de capoeira superou a presença masculina.



enquanto professor substituto da EEFD da UFRJ, nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física, através de duas disciplinas que têm sua nomenclatura atual como “Fundamentos da Capoeira” e “Aplicação Pedagógica da Capoeira”, uma obrigatória e uma eletiva, respectivamente. Tais cursos compreendem o acesso à Capoeira como um “conteúdo” a ser conhecido e tematizado através das aulas de Educação Física, notadamente, escolar. Porém essa compreensão, vale chamar a atenção, nem sempre se alinha com sua primeira proposta mais engajada e iniciada através da obra conhecida como Coletivo de Autores (1992, p.76), que nos diz o seguinte: “a Educação Física brasileira precisa [...] resgatar a capoeira enquanto manifestação cultural, ou seja, trabalhar com sua historicidade, não desencarná-la do movimento cultural e político que a gerou”. E apesar de ser “tudo que a boca come”, como nos disse mestre Pastinha, desde a década de 1970 na EEFD a capoeira continua presente, inserida e oferecida enquanto uma modalidade de luta, dentro do Departamento de Lutas.

Diante de sua história e da memória de quem a pratica, essa arte produzida por gente africana e negra brasileira pode ocupar uma posição estratégica no campo educacional antirracista, seja nas escolas básicas ou na universidade. Possui ainda uma potência pedagógica transgressora diante da hegemonia esportivista e tecnicista, recorrente nas aulas de Educação Física, no cotidiano escolar, como na própria formação docente aqui em questão<sup>12</sup>. Mesmo essas disciplinas de Capoeira sendo apresentadas entre as três ofertadas pela EEFD que “tratam da temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, como consta no Documento elaborado para subsidiar o Plano de Desenvolvimento Institucional (GUALTER; BRÊTAS, 2017, p.38) da própria EEFD, por si só não garantem o debate sobre racismo e uma perspectiva antirracista. Além disso, essa temática deve ser abordada, necessária e obrigatoriamente, em qualquer disciplina, e não concentrada em apenas três, o que corresponde a uma “visibilidade subalterna” da questão, como nos diz Nilma Lino Gomes (2012)<sup>13</sup>.

Para avançar nisso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, de 2004, assim como o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, de 2009, documentos derivados da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB pela lei 10.639, e depois pela 11.645,

---

<sup>12</sup> Nesse sentido vale conferir os trabalhos de Gomes (2011), Martins (2013), Coutinho (2014) e Martins (2021).

<sup>13</sup> A autora usa essa expressão no sentido de que quando existe algum trabalho pedagógico que trate desse tema, ele é pontual, relacionado a eventos, projetos e datas específicas no ano letivo - e, nesse caso, na defesa de que 3 disciplinas dariam conta de “aplicar a lei” - e normalmente dependente de docentes engajadas/os na realização desse debate. Isso sem considerar ainda as muitas vezes que a questão é tratada de forma folclorizada, estigmatizada e despolitizada.

destacam com mais riqueza algumas questões que ficaram sem profundidade nessas duas leis.

Um desses destaques é a inserção categoricamente obrigatória da temática negra e africana em todos componentes escolares, descartando polêmicas e o falso problema da ênfase dessa obrigatoriedade exclusivamente através de alguns componentes curriculares específicos: tais temas “serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar” (BRASIL/MEC/SEPPIR, 2009, p.36).

17

Outro destaque é a necessidade de transformações na formação de professores, tão importante quanto a inclusão desses temas no currículo acadêmico. Vale chamar atenção para o fato de que a própria lei 10.639 já destacava isso, porém o item foi vetado. Nele constava, no artigo 79-A, que “os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria”. O que seria um marcante encaminhamento, com participações diversas que tratariam da temática sob diferentes pontos de vistas, e que, em alguma medida, qualificaria essa formação rompendo as visões viciadas e eurocentradas já (im)postas, foi vetado a partir de uma argumentação de inconstitucionalidade, segundo a qual a LDB “não disciplina e nem tampouco faz menção, em nenhum de seus artigos, a cursos de capacitação para professores”: “o artigo 79-A, portanto, estaria a romper a unidade de conteúdo da citada lei e, conseqüentemente, estaria contrariando norma de interesse público” (BRASIL, 2003, p.2). O racismo, que é estrutural, demonstra com essas manobras legislativas a sua forma institucional<sup>14</sup>.

### **MANDINGAS METODOLÓGICAS**

Assim, as aulas dessas disciplinas, fossem “práticas” ou “teóricas”, foram organizadas com o propósito de problematizar o racismo e seus temas correlatos, frutos de um “pensar militante”, com a pretensão de enfrentar o padrão eurocêntrico de produzir ciência – que limita o alcance de outras possibilidades de ação libertária, antirracista – e valorizando perspectivas ainda (re)negadas (OLIVEIRA; CUNHA, 2017). Foram escolhidos textos e vídeos, preferencialmente produzidos por mestres, mestras, praticantes e pesquisadores/as de Capoeira e seus diversos aspectos, com destaque para sua inserção na escola e na Educação Física.

Entre os temas abordados estiveram: a situação educacional do país, com um recorte racializado, do ensino básico ao superior, com base em dados estatísticos oriundos do INEP e do IBGE; um breve histórico das relações entre a Capoeira e a Educação Física (SILVA, 2008), junto à reflexão a partir de uma perspectiva crítica (COLETIVO DE AUTORES, 1992); a inserção das culturas negras na educação oficial, com o debate em torno da legislação e de documentos oficiais pertinentes, entre eles: a Constituição de 1988, a LDB de 1996, a lei 10.639 de 2003, a lei 11.645 de 2008, o Estatuto da Igualdade

---

<sup>14</sup> Silvio Almeida trata dessas implicações do racismo em seu livro *Racismo Estrutural* (2019).

Racial de 2010, como também em torno da perseguição a essa temática pelo Escola Sem Partido (MOURA, 2019); algumas definições sobre racismo e correlações junto ao debate sobre diversidade cultural, culturas populares e tradicionais, assim como folclorização (MARTINS, 2013; ARAÚJO, 2021; Convenção de 1965 e Declaração de 2001 da ONU; e Convenção de 2005 e Declaração de 2002 da UNESCO); uma passada histórica a partir do século XIX até hoje, destacando alguns momentos e relatos importantes, narrados por pessoas da tradição, como também por pesquisadores em geral (MAGALHÃES FILHO, 2012; PASTINHA, 1968; PIRES, 2010; REIS, 1993; CARNEIRO, 1975; ASSUNÇÃO, 2012 e 2013; FRIGERIO, 1989, SOARES, 2004 e 2008); a expansão da Capoeira pelo mundo (FALCÃO, 2008) e a indústria cultural (MWEWA, 2005); o seu processo de patrimonialização (VIEIRA, 2004; CID, 2017); mulheres na Capoeira e as questões de gênero e sexualidade (MENEZES, 2008, MESTRA JANJA, 2008); história da África e da diáspora africana no Brasil, demonstrando aspectos étnicos também na Capoeira (MARTINS, 2010), bem como a recriação da ginga junto à rainha Nzinga Mbandi, de Angola (FONSECA, 2017); os aspectos mítico-religiosos e espirituais, a ancestralidade e a cosmologia da Capoeira (ABIB, 2008); as questões de racismo religioso e de apropriação gospel (CARVALHO, 2004; WILLIAM, 2019; CAPUTO, 2009); a relação com outras tradições populares e negras/africanas; a conjuntura política e o assassinato de mestre Moa do Katendê; aspectos diversos sobre a capoeira e a educação (BARCELLOS, 2014; BARCELLOS; GABRIEL, 2016; ABIB, 2005; CONCEIÇÃO, 2009; TAVARES, 2012); sua presença em políticas públicas em sistemas de ensino público.

Entre as recomendações de estudo por audiovisual, tivemos os filmes “O pagador de Promessas” (1962), “Njinga, Rainha de Angola” (2013), “Bimba e a capoeira iluminada” (2007), “Pastinha, uma vida pela capoeira” (1998), “Mulheres da pá virada” (2019), “Besouro” (2009), e alguns debates selecionados de mesas virtuais do Congresso da UFBA (“Capoeira, ancestralidade e gênero” e “Capoeira e políticas culturais”), e do Roda de Debates, da parceria UFPI-UNILAB (as de números 3, 8, 11 e 16), ambos os eventos acontecendo em 2020 durante o período de isolamento e restrições de mobilidade devido à pandemia.

Tudo isso no campo “teórico”, mas intimamente ligado com o “prático”, em que a Capoeira demonstrava um pouco de seus fundamentos tradicionais, ainda que muito limitada devido ao ambiente acadêmico e “disciplinar”. Foram também realizadas vivências com praticantes, mestras e mestres, em rodas de debates e rodas de Capoeira abertas à comunidade. Os destaques aqui foram a participação de mestra Cristina, enquanto palestrante convidada durante as aulas, e do Grupo de Capoeira Só Angola nas rodas abertas, sob a coordenação de mestre Brinco e mestre Renato Trivela.

Enquanto proposta dentro desse projeto, foram elaborados e executados coletivamente planos de aula com temática antirracista através da Capoeira, em parceria com a Escola Municipal Tenente Antônio João, localizada dentro do Campus do Fundão, para que a escola pública fosse vivenciada pelas turmas ao conviver com sua comunidade.

Outra ação desse projeto foi a acolhida a outro: o projeto de extensão EEFD Baixada, que realiza com regularidade uma ação chamada “De lá pra cá”, em que turmas de escolas públicas da Baixada Fluminense são levadas para a EEFD com o intuito de participarem de atividades fora da escola e dentro da universidade. Essa ação contou com algumas aulas de Capoeira para essas turmas, com os atravessamentos temáticos que estavam sendo pautados durante as aulas regulares com estudantes da EEFD. Em muitos casos, essa ação foi o primeiro contato desses mesmos estudantes com aqueles de escola pública.

Também na mesma linha reflexiva, participei como professor convidado de dois cursos de extensão (2018 e 2019) com o tema Lutas na Escola, do projeto de extensão Lusco Fusco, propondo reflexões em torno da Capoeira na escola.

Um destaque deve ser feito: a participação na pesquisa de Brennan Delattre, com o título “Movimento cooperativo para saúde mental: investigando intervenções preventivas em Niterói e Rio de Janeiro”<sup>15</sup>, que acompanhou o período desse projeto político-pedagógico em ação durante o ano de 2019, recolhendo questionários das turmas, e muitas vezes estando presente durante as aulas.

Durante a pandemia e com a criação na UFRJ do PLE – Período Letivo Excepcional, todos os trabalhos pedagógicos foram planejados para a via remota, mas devido a inúmeras dificuldades nem sempre foram efetivados. Nesse Período, houve um destaque para a turma de Aplicação Pedagógica da Capoeira, que propôs enquanto trabalho final a elaboração de uma nova ementa para as duas disciplinas de Capoeira, compreendendo que estavam muito desatualizadas, além de direcionadas para a tendência esportivista da mesma.

Antes do final de 2020, foi proposta uma ação de extensão, um seminário mandingueiro, virtual, que pudesse trazer algumas das questões atuais presentes no mundo da capoeira e outras intencionalmente negligenciadas por sua própria comunidade. Um seminário que entrelaçasse as questões entre Capoeira, racismo e a formação docente. Essa proposta foi aceita, passando pelos trâmites burocráticos, e efetivada entre os dias 1 e 18 de março de 2021: o seminário Viva Tradição Viva – Nossos Saberes Vêm de Longe. Ele foi organizado coletivamente e ofertado pelo Departamento de Lutas da EEFD/UFRJ com parcerias do Museu Vivo do São Bento de Duque de Caxias, do Museu Afro-digital da UERJ, da Rádio Capoeira, da Universidade da Capoeira, da Revista Íbamò, do Acervo Cultural de Capoeira Arthur Emídio de Oliveira, do Capoeira Nômade Acervo Digital, da Editora da UFBA, do IFRJ - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (PROEX e COEX/CDuC), do coletivo "Professores contra o Escola Sem Partido", do Portal Capoeira e do Grupo de Capoeira Só Angola (GCASA).

---

<sup>15</sup> Do original “Cooperative Movement for Mental Health: Investigating Preventative Interventions in Niterói and Rio de Janeiro”. Brennan estava no Rio de Janeiro como bolsista de Fulbright, e é formada na Universidade de Middlebury, em Vermont, Estados Unidos.

Conseguimos reunir para o debate pesquisadores, acadêmicos ou não, de diversas áreas de conhecimento, com destaque para pesquisadores capoeiristas, e capoeiristas pesquisadores. Além disso, conseguimos uma marcante participação de mestres e mestras de capoeira, a exemplo do Encontro de Saberes<sup>16</sup> e de eventos importantes acontecidos nesse formato com o tema Capoeira, como as mesas do FORPOP (do Congresso Virtual da UFBA<sup>17</sup>), o Roda de Debates (UFPI e UNILAB<sup>18</sup>), e o Outra roda é possível<sup>19</sup>, do Grupo de Estudos e Intervenção Feminista na Capoeira Marias Felipas.

As mesas de debate tiveram os seguintes eixos: Capoeira, pandemia e racismo; Capoeira e formação de professores; Capoeira na escola; descolonização e tradições negras na escola; branqueamento e Capoeira “gospel”; Capoeira e patrimônio cultural; Capoeira, corpo e racismo; espiritualidade e ancestralidade na Capoeira; organizações de mulheres na Capoeira; masculinidades diversas na Capoeira; movimentos trabalhistas e Capoeira; genealogias da Capoeira do Rio de Janeiro; Capoeira na diversidade; pesquisa e pessoas pesquisadoras de Capoeira<sup>20</sup>.

O evento contou com 27 pessoas do sexo feminino e 32 do sexo masculino. Pela autodeclaração, tivemos uma maioria de 41 pessoas negras, 31 praticantes de alguma religião de matriz africana, e a maioria de 40 capoeiristas, do total de 59 participantes.

## **ADEUSA ADEUS... EU VOU ME EMBORA...**

Todo esse esforço foi feito para atingir alguns alvos: um deles seria a própria formação de Educação Física na EEFD, que anda muito defasada e mantendo um viés esportivista e de alta performance demasiadamente. Outro, seguindo a mesma linha: atingir a Capoeira da EEFD/UFRJ, que, como as próprias turmas apontavam, também está muito defasada diante das discussões atuais da capoeira. Outra motivação foi provocar a efetivação do Plano Nacional para a Implementação das Diretrizes, já citado, numa demonstração de que com organização e vontade política-pedagógica é possível mexer um pouco nessa estrutura racista acadêmica, que ainda trava muitos processos engajados. Foi, de fato, uma tentativa de criar o

---

<sup>16</sup> Como consta na página de divulgação do projeto, “o Encontro de Saberes pode ser entendido como uma proposta concreta de formação intercultural para o ensino formal, capaz de promover uma dupla inclusão: das artes e saberes tradicionais na grade curricular e, simultaneamente, dos mestres e mestras tradicionais na docência. Trata-se de uma intervenção teórico-política de tipo transdisciplinar, que busca descolonizar o modelo de conhecimento ensinado nas universidades” (2021). Disponível em: <https://encontrodesaberes.tumblr.com/> Acesso em: 11 de maio de 2021.

<sup>17</sup> Cf.: <https://congresso2020.ufba.br>

<sup>18</sup> Cf.: <https://rodadedebates2020.wixsite.com/sociedadeecapoeira/in%C3%ADcio>

<sup>19</sup> Cf.: <https://mariafelipas.com/outra-roda-e-possivel/>

<sup>20</sup> Esse texto sobre o evento foi adaptado de sua página: <https://vivatradicaoviva.wixsite.com/inicial>

“enraizamento emancipatório” que Nilma Lino Gomes menciona, diante da força política que o tema do racismo precisa ter – saindo, por fim, daquela “visibilidade subalterna”.

Serviu também para provocar alguma saída da zona de conforto existente na Capoeira, como um todo, onde o debate sobre tradição blinda o projeto colonial que sobrevive ainda internamente entre praticantes de Capoeira, favorecendo aspectos conservadores, como as opressões tradicionais do projeto colonial: o racismo, o machismo e a LGBTQIfobia (e toda forma com que se apresenta a força do patriarcado), e o classismo.

Por se tratar de um projeto político-pedagógico voltado para contribuir na formação de profissionais da Educação contra o racismo, espera-se que as reflexões expostas possam ter colaborado para que toda criança negra, herdeira da capoeira, como diz Nêgo Bispo, possa ter acesso a ela! Que isso possa acontecer fora e dentro das escolas, já que a maioria delas no país, mais de 80%, é da rede pública e frequentada majoritariamente pela população negra.

## REFERÊNCIAS

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. “A capoeira e seus aspectos mítico-religiosos”. In: BRASIL/MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. **Revista Textos do Brasil**. 14ªed. - Capoeira. Brasília, 2008. pp.71-78.

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. **Capoeira Angola: cultura popular e o jogo de saberes na roda**. Campinas: UNICAMP; Salvador: EDUFBA, 2005.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019 (Feminismos Plurais/coordenação de Djamila Ribeiro).

ARAÚJO, Z. de. **Folclorização e Significado Cultural do Negro**. Disponível em: [www.ideario.org.br/neab/kule2/Textos%20kule2/Zezito.pdf](http://www.ideario.org.br/neab/kule2/Textos%20kule2/Zezito.pdf) Acesso em: 17 de março de 2021.

ASSUNÇÃO, Matthias Röhrig. Capoeira, arte crioula. In: **Cultures-Kairós** [En ligne], paru dans Capoeiras – objets sujets de la contemporanéité. 2012. Disponível em: <https://revues.mshparisnord.fr/cultureskairos/pdf/541.pdf> Acesso em: 17 de março de 2021.

ASSUNÇÃO, Matthias Röhrig. Ringue ou academia? A emergência dos estilos modernos da capoeira e seu contexto global. In: **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro. v.20, n.2, abr.-jun. 2013. pp.653-673 Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/hcsm/v21n1/0104-5970-hcsm-S0104-59702014005000002.pdf> Acesso em: 17 de março de 2021.

BARCELLOS, Vitor Andrade. **Currículo e Capoeira: negociando sentidos de “cultura negra” na escola**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

BARCELLOS, Vitor Andrade; GABRIEL, Carmen Teresa. A capoeira está nas escolas: o que o currículo de história tem a ver com isso? **Revista Afro-Ásia**, 53: 2016. pp.85-114.

BBC BRASIL. **Capoeira gospel cresce e gera tensão entre evangélicos e movimento negro**. 2017. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-41572349> Acesso em: 17 de março de 2021.

BBC MUNDO. **A rainha africana que liderou resistência aos portugueses e se tornou símbolo.** Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-44361821> Acesso em: 17 de março de 2021.

BRASIL. **Código Penal Brasileiro: Decreto nº.847 de 11 de outubro de 1890.** São Paulo: Saraiva & Comp. Editores, 1923.

BRASIL. Presidência da República/Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm) Acesso em: 17 de março de 2021

BRASIL. Presidência da República/Casa Civil. **Lei n.9394 (LDB), de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) Acesso em: 17 de março de 2021

BRASIL. Presidência da República/Casa Civil. **Lei n.10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Disponível em: <http://www3.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/42/2003/10639.htm> Acesso em: 17 de março de 2021

BRASIL. Presidência da República/Casa Civil. **Lei n.11.645,** de 10 de março de 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20072010/2008/Lei/L11645.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2008/Lei/L11645.html) Acesso em: 17 de março de 2021

BRASIL. Presidência da República/Casa Civil. **Lei n.12.288 (Estatuto da Igualdade Racial), de 20 de julho de 2010.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm) Acesso em: 17 de março de 2021

BRASIL, Ministério da Cultura. **Roda de Capoeira recebe título de Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade.** 2014. Disponível em: <http://cultura.gov.br/roda-de-capoeira-recebe-titulo-de-patrimonio-cultural-imaterial-da-humanidade/> Acesso em: 17 de março de 2021

CAPUTO, Stela Guedes. **Por que Jesus pode entrar na escola e Exu não pode?** 2009. Disponível em: [http://www.neppdh.ufrj.br/ole/textos/porque\\_jesus\\_pode\\_entrar\\_na\\_escola\\_exu\\_nao.pdf](http://www.neppdh.ufrj.br/ole/textos/porque_jesus_pode_entrar_na_escola_exu_nao.pdf) Acesso em: 17 de março de 2021.

CARNEIRO, Édison. **Cadernos de Folclore.** n.1, “Capoeira”. MEC/FUNARTE. Rio de Janeiro; 1975.

CARVALHO, Duda. **Capoeira Sem Mestre.** 2017. Disponível em: <http://militanciaecapoeira.blogspot.com/2017/03/capoeira-sem-mestre.html> Acesso em: 17 de março de 2021

CARVALHO, José Jorge de. **Metamorfoses das tradições performáticas afro-brasileiras: de patrimônio cultural a indústria de entretenimento** (Série Antropologia, n.354). Brasília: DAN/UnB, 2004. Disponível em: <http://www.dan.unb.br/images/doc/Serie354empdf.pdf> Acesso em: 17 de março de 2021

CID, Gabriel da Silva Vidal. A capoeira na agenda das políticas culturais nos governos Lula e Dilma Rousseff. In: Seminário Internacional de políticas culturais, 8., 2017, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos.** Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2017. p. 410-421. Disponível em: <http://culturadigital.br/politicaculturalcasaderuibarbosa/files/2017/07/Anais-VIIISemin%C3%A1rio-Internacional-Pol%C3%ADticas-CulturaisFCRB.pdf>. Acesso em: 17 de março de 2021

CID, Gabriel da Silva Vidal; COSTA, Marcelo Cardoso da. A capoeira como objeto de pesquisa: espaços formais e educação. Resumo expandido apresentado no GT Capoeira e Educação das Relações Étnico-Raciais: Possibilidades e Desafios em Diferentes Contextos In: Seminário Regional de Ensino e Relações Étnico-Raciais Ancestralidade e Resistência dos Povos Afro-Indígenas. 2020.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COUTINHO, Dora C. L.. **A implementação da lei n.10.639/03 nas aulas de Educação Física escolar no município do Rio de Janeiro: perspectivas e possibilidades**. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Relações Etnicorraciais, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: [http://dippg.cefet-rj.br/pprer/attachments/article/81/33\\_%20Dora%20Cyrino%20Leal%20Coutinho.pdf](http://dippg.cefet-rj.br/pprer/attachments/article/81/33_%20Dora%20Cyrino%20Leal%20Coutinho.pdf)  
Acesso em: 17 de março de 2021.

CONCEIÇÃO, Jorge de Souza. **Capoeira Angola: educação pluriétnica corporal e ambiental**. Salvador: Vento Leste, 2009.

FALCÃO, José Luiz Cirqueira. “A internacionalização da capoeira”. In: BRASIL/MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. **Revista Textos do Brasil**. 14ªed. - Capoeira. Brasília, 2008. pp.123-133

FONSECA, Mariana Bracks. Ginga: História e memória corporal na capoeira angola. In: **Revista Rascunhos** - Caminhos Da Pesquisa Em Artes Cênicas, v.4, n.3, 2017. (Dossiê Corpo e Performatividades Culturais).

FRIGERIO, Alejandro. “Capoeira: de arte negra a esporte branco”. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. n.10, vol.4, junho, Rio de Janeiro; 1989.

GOMES, Joe. **Teoria e prática multicultural: subsídios para formação continuada do professor de Educação Física**. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em:  
[https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes/Dissertacao\\_Mestrado\\_Joe\\_Gomes.pdf](https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes/Dissertacao_Mestrado_Joe_Gomes.pdf)  
Acesso em: 17 de março de 2021.

GOMES, Nilma Lino. Palestra proferida na mesa de debate. In: Seminário Racismo e antirracismo na educação básica do Rio de Janeiro. Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, movimentos sociais e culturas / PPGEDUC da UFRRJ / SEPE. Rio de Janeiro: UERJ, 18 mai. 2012 (anotações próprias).

GONÇALVES, Nilo Pedro da Cunha. **A epistemologia do ensino da capoeira na EEFD/UFRJ**. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

GUALTER, Katya; BRÊTAS, Angela. **Documento da EEFD para subsidiar o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFRJ**. 2017

IPHAN. **Dossiê: Inventário para Registro e Salvaguarda da Capoeira como Patrimônio Cultural do Brasil**. Brasília, 2006. Disponível em:  
[http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossi%C3%AA\\_capoeira.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossi%C3%AA_capoeira.pdf)  
Acesso em: 17 de março de 2021

KIKONGO, Mestre Paulão. Exposição na mesa 06 “Capoeira e Patrimônio Cultural” In: Viva Tradição Viva - Nossos Saberes Vêm de Longe. 2021. Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=Kdy8NAe6CUE&t=8s> Acesso em: 17 de março de 2021.



MAGALHÃES FILHO, Paulo Andrade. **Jogo de Discursos: a disputa por hegemonia na tradição da capoeira angola**. Salvador: EDUFBA, 2012.

MARTINS, Bruno Rodolfo. Diversidade Cultural, descolonização e Educação [Física] antirracista. **Revista Espaço Acadêmico**. n.227, mar./abr.2021, ano XX. 2021. pp.154-164. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/53931> Acesso em: 17 de março de 2021.

MARTINS, Bruno Rodolfo. **Raízes étnicas da capoeira**. Monografia (Especialização) Programa de Pós-Graduação em História da África e da Diáspora Africana no Brasil das Faculdades Integradas Simonsen, Rio de Janeiro, 2010.

MARTINS, Bruno Rodolfo. **Relações Étnico-Raciais e Diversidade Cultural: caminhos em direção a uma outra Educação Física Escolar**. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Relações Etnicorraciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2013.

MENEZES, Lilia Benvenuti de. “A mulher na capoeira”. In: BRASIL/MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. **Revista Textos do Brasil**. 14ªed. - Capoeira. Brasília, 2008. s/p

MESTRA JANJA. “Entrevista Senhora Rosângela C. Araújo”. In: BRASIL/MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. **Revista Textos do Brasil**. 14ªed. - Capoeira. Brasília, 2008. s/p

MOURA, Fernanda Pereira de. **Escola Sem Partido: origens e ideologias**. Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/artigo/escola-sem-partido-origens-e-ideologias/> Acesso em: 17 de março de 2021.

MWEWA, Muleka. Indústria cultural e educação do corpo: notas sobre a presença da capoeira na sociedade contemporânea. In: GT06 - Educação Popular da 28ª Reunião Anual da Anped. 2005. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/gt06857int.pdf> Acesso em: 17 de março de 2021.

OLIVEIRA, Eduardo. Exposição na mesa 08 “Espiritualidade e Ancestralidade na Capoeira” In: Viva Tradição Viva - Nossos Saberes Vêm de Longe. 2021. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=GQNd\\_Butwaw&t=622s](https://www.youtube.com/watch?v=GQNd_Butwaw&t=622s) Acesso em: 17 de março de 2021.

OLIVEIRA, Luis Fernandes de; CUNHA, Liliam do Carmo Oliveira. “Produzir conhecimento é um pensar militante” In: **Revista Pensamiento Actual**, v.17, pp.54-65, 2017. Disponível em: <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pensamiento-actual/article/download/29543/29642> Acesso em: 17 de março de 2021.

ONU. **Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial**. 1965. Disponível em: [http://6ccr.pgr.mpf.gov.br/legislacao/legislacao-docs/convencoes-internacionais/conv\\_intern\\_03.pdf](http://6ccr.pgr.mpf.gov.br/legislacao/legislacao-docs/convencoes-internacionais/conv_intern_03.pdf) Acesso em: 17 de março de 2021.

ONU. **Declaração e Programa de Ação adotado pela Terceira Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Conexas de Intolerância** (Declaração de Durban) 2001. Disponível em: <http://estudosnegros.blogspot.com/2011/12/durban-2001-declaracao-e-programa-de.html> Acesso em: 17 de março de 2021.

PARRODE, Alexandre. “Apenas 15% dos brasileiros têm ensino superior completo, mostra IBGE”. **Jornal Opção**, 2017. Disponível em: <https://www.jornalopcao.com.br/ultimas-noticias/apenas-15-dos-brasileiros-tem-ensino-superior-completo-mostra-ibge-113091/> Acesso em: 17 de março de 2021.

PASTINHA, Mestre. **Capoeira Angola**. 2ªed. Salvador: Escola Gráfica Nossa Senhora de Loreto, 1968.

PIRES, Antonio Liberac Cardoso Simões. **Culturas Circulares: a formação histórica da capoeira contemporânea no Rio de Janeiro**. Curitiba: Progressiva; Salvador: Fundação Jair Moura, 2010.

REIS, Letícia Vidor de Souza. **Negros e brancos no jogo de capoeira: a reinvenção da tradição**. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Ciência Social/Antropologia Social da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

SILVA, Paula Cristina da Costa. “As relações entre capoeira e a educação física no decorrer do século XX”. In: BRASIL/MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. **Revista Textos do Brasil**. 14ªed. - Capoeira. Brasília, 2008. pp.103-109

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Encantamento (sobre política de vida)**. Rio de Janeiro; Mórula Editorial, 2020.

SOARES, Carlos Eugênio Líbano. **A capoeira escrava e outras tradições rebeldes no Rio de Janeiro (1808-1850)**. 2ªed. Campinas: Ed. UNICAMP, 2004.

SOARES, Carlos Eugênio Líbano. “A Guarda Negra”. In: BRASIL/MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. **Revista Textos do Brasil**. 14ªed. - Capoeira. Brasília, 2008. pp.54-62.

SODRÉ, Muniz. **A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil**. 3ªed. Rio de Janeiro; DP&A, 2005.

TAVARES, Julio Cesar de. **Dança de guerra – arquivo e arma: elementos para uma teoria da capoeiragem e da comunicação afro-brasileira**. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

UFRJ/CCS/EEFD/DEPARTAMENTO DE LUTAS. **Plano de Curso da disciplina “Fundamentos da Capoeira” – Código: EFL 221**. 2017

UFRJ/CCS/EEFD/DEPARTAMENTO DE LUTAS. **Plano de Curso da disciplina “Aplicação Pedagógica da Capoeira” – Código: EFL 605**. 2017.

UNESCO. **Convenção sobre a proteção e a promoção da diversidade das expressões culturais**. Paris: UNESCO, 2005. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150224por.pdf> Acesso em: 17 de março de 2021.

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. UNESCO, 2002. Disponível em: [unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf) Acesso em: 17 de março de 2021.

VIEIRA, Sergio Luiz de Souza. **Da capoeira: como patrimônio cultural**. Tese (Doutorado) Programa de Pós-graduação em Antropologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

WILLIAM, Rodney. **Apropriação cultural**. São Paulo: Pólen, 2019 (Feminismos Plurais/coordenação de Djamila Ribeiro).

## QUANDO O BERIMBAU FALA

Lindinalvo Natividade<sup>21</sup>

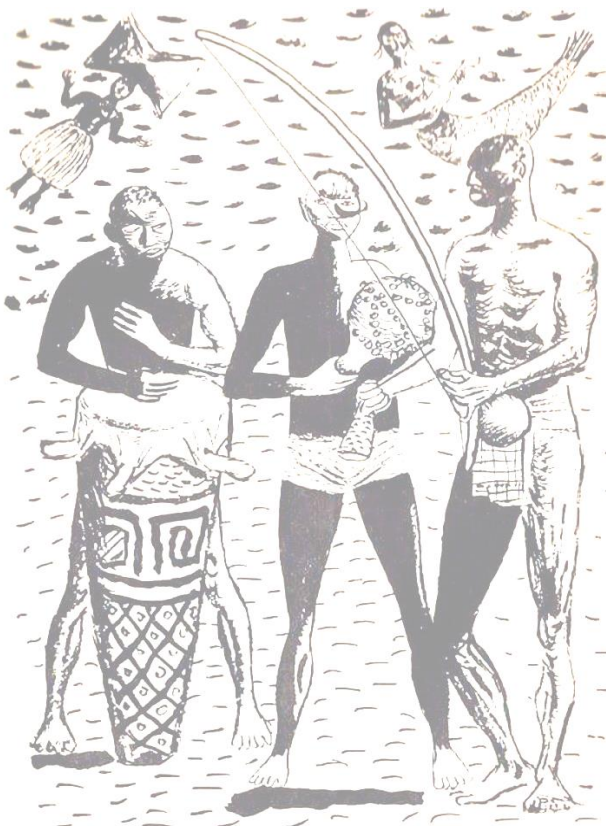


Ilustração: Carybé.

**RESUMO:** O texto que segue é fruto de uma experiência docente na qual emerge o projeto de doutoramento “Quando o Berimbau fala! Entre gingas, rodopios e negaças: às lutas pelos cotidianos de uma educação antirracista” desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação - PROPED da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. O trabalho tem como objetivo central relatar vivências e experiências a partir da prática da Capoeira nas aulas de Educação Física, dialogando e apresentando os conflitos existentes na prática mencionada. A metodologia de pesquisa utilizada para a escrita do trabalho foi qualitativa descritiva respaldando as interlocuções às pesquisas com os cotidianos. Observei uma série de pensamentos e atitudes racistas quando manifestações como a Capoeira que trazem em sua dinâmica elementos de uma cultura afro-brasileira são propostos para o âmbito escolar, me levando a perceber que, no imaginário de algumas pessoas a vivência de conteúdos como a Capoeira pode impregnar na pele e/ou até mesmo na alma uma marca não desejável. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

**Palavras-chave:** Capoeira; Educação Física; Cotidianos; Insurgências.

<sup>21</sup> Mestre de Capoeira e Doutorando em Educação -PROPED/UERJ.

## INTRODUÇÃO – A LADAINHA

leeeeeeeeeeeeeeeeeee...  
 Capoeira me chama  
 e eu vou atender  
 entro na roda sem medo  
 com malícia e segredo  
 pronto pra me defender  
 com um pouco de molejo  
 vou de encontro ao berimbau  
 quem não sabe agora aprende  
 é o arame, a cabaça e um pedaço de pau...

*Mestre Brasília*

O texto trata de uma de experiência, fruto de meu trabalho docente na área de Educação Física e que de certa forma, foi o pontapé inicial para a concepção do projeto de doutoramento “*Quando o Berimbau fala! Entre gingas, rodopios e negações: às lutas pelos cotidianos de uma educação antirracista*”, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação – PROPED da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ.

O jogo da Capoeira possui algumas dinâmicas e/ou alguns rituais que acho oportuno utilizá-los sempre que penso uma organização de um texto. Não à toa denomino a introdução de *ladainha* – que é uma cantiga específica da Capoeira chamada de Angola – onde ao final são cantados alguns corridos ou algumas louvações. É a partir da *ladainha* que se abre/inicia a roda de Capoeira. Então, como se canta nas rodas “vem jogar mais eu, mano meu” (MÚSICA DE DOMÍNIO PÚBLICO).

Minha primeira movimentação nesse jogo é alertar ao leitor sobre a utilização das palavras Capoeira e capoeira. Para Bakhtin (2006), a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial, nos propondo uma compreensão dela de modo que “somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida” (BAKHTIN, 2006, p. 96). Sendo assim, utilizo a palavra Capoeira – com inicial em maiúsculo – para me referir sempre a *luta*, ao *jogo*, a *brincadeira*, a *arte*, a *cultura* etc. Quando ela – capoeira – estiver com a inicial em minúsculo estarei me referindo àqueles/àquelas que a praticam em suas variadas formas, modalidades e estilos.

Continuando o jogo, trago a essa roda as palavras escrever e viver, que aglutinadas deram/dão origem à *Escrevivência*, *ideia* utilizada pela escritora Conceição Evaristo em *Becos de memória*. É evidente que a obra da escritora está carregada de suas experiências e de suas vivências, me permitindo perceber a *escrevivência* enquanto um conceito que tem a ver com um corpo ou corpos – principalmente, corpos femininos negros (FERREIRA, 2013, p. 41). Entretanto, como *homem negro*, peço licença para utilizar a ideia de *escrevivência*, pois, o conceito me possibilita enquanto capoeira *escrever me vendo* e *escrever vivendo* à pesquisa, entrelaçando e entrecruzando histórias, narrativas e enunciações com o objeto de pesquisa eleito, pois, “é dessas narrativas que a pesquisa se alimenta e é a partir delas que se

estabelece o necessário diálogo com o quadro teórico escolhido” (PASSOS, 2009, p.20).

A Capoeira é uma manifestação da cultura afro-brasileira dotada de uma multiplicidade de facetas, que proporciona quem a pratica experimentar e vivenciar uma variedade de sensações e possibilidades de criações/recriações e invenções/reinvenções de seus espaços. Entretanto, a Capoeira, por vezes no âmbito escolar é invisibilizada ou na perspectiva do filósofo camaronês Achille Mbembe (2018) fantasmagorizada, assim como tem sido historicamente com toda população negra, seus costumes e tradições. Ao mesmo tempo, a Capoeira enquanto cultura de movimento vincula-se ao se movimentar dos sujeitos que parafraseando (Falcão, 2001) tem história, contexto, vida, classe social, enfim, um homem com inerente necessidade de se movimentar na busca da emancipação e da liberdade.

Por mais que se saiba e entenda que a Educação Física deva estudar práticas em que o corpo é particularmente importante por muito tempo desconsiderou-se a ideia de um corpo como revelador de atitudes, comportamentos pessoais e expressivos de especificidades culturais (CASTELLANI FILHO, 1991, p. 15). Ao trabalhar com a Capoeira em âmbito escolar vou percebendo algumas atitudes racistas quando a proposta se tratou da *prática* – que na área de educação física escolar conhecemos como dimensão procedimental dos conteúdos (DARIDO, 2005, p. 53) o que me leva a pensar que algumas pessoas aceitam melhor a teoria, mas a prática, o *procedimental* é visto como algo que pudesse corromper a alma, ou até mesmo, impregnar no corpo alguma marca não desejável.

### **SAINDO PARA O JOGO**

Sendo professor de Educação Física das redes públicas dos municípios de Barra Mansa desde 2005 e Rio Claro desde 2007 – cidades do interior do estado do Rio de Janeiro – desenvolvo minhas atividades em três níveis da educação básica – educação infantil, anos iniciais e anos finais. Desde então, a Capoeira sempre tem configurado como conteúdo em minhas aulas.

Trazer a Capoeira para as aulas de Educação Física, também trouxe conflitos que coincidentemente ou não, se acentuavam com as trocas da equipe diretiva das escolas. Fui percebendo mudanças na receptividade com a Capoeira nas aulas. Não dos alunos, mas, de uma parte da comunidade escolar – pais, responsáveis, dirigentes de religiões neopentecostais – principalmente pelas aulas práticas, ou seja, a dimensão procedimental dos conteúdos. É a partir desse novo cotidiano que o caminho para a pesquisa de doutoramento vai se desenhando.

Na área de Educação Física Escolar há três sugestões de dimensões do conteúdo para se trabalhar (DARIDO, 2005, p. 52). Na dimensão conceitual, os conteúdos são concebidos na perspectiva do *que se deve saber sobre eles?* Entendo que nessa dimensão não só importa conhecer sobre a história e/ou a evolução de algum elemento da cultura corporal elencada para aquele tempo/espaço, mas, principalmente, o que o sujeito praticante conhece sobre

ela. Essa bagagem que se “traz de casa”, que aqui chamo de *vivência experienciada* é uma forma de alinhar os saberes trazidos e no caso da Capoeira, os saberes ancestrais e a dimensão conceitual. A ideia geral nessa dimensão é que os sujeitos praticantes tenham plenas condições de refletir os conteúdos numa dimensão cognitiva. Será que seriam capazes de assistir uma luta de MMA – Mixed Martial Arts - as artes marciais mistas e saber diferenciá-las das brigas gratuitas de torcidas organizadas nos estádios de futebol?

Na dimensão procedimental se questiona o *que se deve saber fazer com eles?* Provavelmente, essa é a dimensão mais observada nas aulas de educação física e talvez a mais utilizada pela maioria dos professores de forma equivocada. Tanto que quando se detecta esse comportamento por parte do docente, é vulgarmente chamada de *rola bola*, ou seja, pratica-se qualquer coisa sem ao menos saber o porquê. Concordo que a dimensão procedimental represente mais de sessenta ou setenta por cento das aulas de Educação Física, porém, acredito que a vivência de quaisquer elementos da cultura corporal de movimento, realizada de maneira reflexiva permite ao sujeito praticante uma (re) organização de sua realidade e a compreensão da realidade dos que estão a sua volta, permitindo atribuir reflexões, sentidos e significados aos conceitos de forma que possa relacioná-los a outros.

E por fim, a dimensão atitudinal focada na reflexão de *como se deve ser após eles?* Em tempos em que a sociedade brasileira está sendo marcada por *cruelonizações* como racismo, machismo, homofobia, misoginia e o mais atual, o *cancelamento* nas redes sociais, torna-se necessário não só a Educação Física, mas, como todo ambiente escolar buscar através de suas práticas, formas socializadoras e mobilizadoras de relações humanas, de modo que, os sujeitos praticantes possam adotar uma posição crítica em relação a variados valores em suas atitudes cotidianas. Nesse sentido, a minha autorreflexão é sempre a mesma. Será que após vivenciar a prática da Capoeira numa aula de Educação Física, os sujeitos praticantes estariam mais sensibilizados às questões da população negra na sociedade brasileira? A ideia de que menina não joga Capoeira e menino não dança o samba de roda estão sendo desconstruídos por eles? Que as religiões de matriz africana são o Candomblé e a Umbanda e que quem possui religião é o capoeira e não a Capoeira?

Sempre acreditei que se faz Capoeira não somente para participação em alguma roda ou algum evento, mas sim, se faz Capoeira para a vida. A pessoa que ginga – em especial na Capoeira – experimenta uma série de sensações e inúmeras possibilidades de inversões. Todo momento seu corpo *vai/não/vai, entra/e/sai, sobe/desce, vai pra frente/vai pra trás, ataca/defende, direita/esquerda*, ou seja, manipula seu corpo de modo a reagir cotidianamente de acordo com seu momento naquele tempo/espço. A ginga possui uma identificação que é ao mesmo tempo coletiva e individual. Ninguém ginga igual, por mais que tenha se aprendido em um grupo com diferentes pessoas, a ginga é totalmente de quem a realiza.

A ginga é envolvente. E por qual razão se ginga na Capoeira? Posso afirmar que se ginga para movimentar-se de um lado a outro na roda, numa

tentativa de ludibriar, enganar, confundir, driblar o companheiro de jogo. É na ginga que se arquiteta um ataque e uma defesa. Ela é uma negociação, uma ação diplomática em que se evita o conflito direto na roda. É o *Trompe-l'oeil à brasileira* que deu o entendimento ao colonizador que essa luta era uma dança ao observarem o bailado dos corpos na roda de Capoeira. A ginga foi a tática no negro escravizado para se opor ao sistema dominante a que foram submetidos brutalmente. Nesse sentido, a ginga é a tática na perspectiva de Certeau (1998, p.100) que a partir da arte do fraco surge “um movimento dentro do campo de visão do inimigo”. Portanto, quando o berimbau tocava na quadra da escola, naturalmente enunciava todas essas ações.

Entretanto, em uma certa reunião de pais, houve a sugestão de uma mãe para que a Capoeira e outras manifestações da cultura afro-brasileira fossem ensinadas somente na teoria, ou seja, sem a parte prática. Nesse dia pensei uma frase quase de forma automática e que me acompanharia por alguns anos, tanto em minhas contra narrativas quanto nas minhas intenções em produzir uma pesquisa sobre todos esses conflitos que envolvem a prática da Capoeira, ou seja: **- falar é fácil, difícil é o fazer.**

Mas, se as dimensões estão/são interligadas (DARIDO, 2005; 2015) e se eu ignoro o procedimental, o que devo esperar na dimensão atitudinal das minhas aulas? E aos alunos e alunas afrodescendentes? Será que eles se veem representados nas outras atividades da Educação Física escolar? Onde fica o discurso sobre a diversidade cultural ser uma nova realidade que permite pensar novas responsabilidades para a escola? Como elaborar currículos que reconheçam as diferenças culturais se ignoro uma simples parte de uma aula?

Tomado por uma rebeldia não mais escravizada, mas, agora *epistêmica*, não poderia aceitar tal sugestão de somente teorizar uma manifestação que traz em suas práticas aliado a oralidade uma linguagem que também é gestual herdada do molejo dos corpos arrancados e sequestrados da sua terra natal. Negar essa linguagem gestual é um aprendizado lá das ciências biológicas, quando se ensina que o corpo humano está dividido somente em três partes, ou seja, cabeça, tronco e membro. Essa divisão advinda das ciências anatômicas e fisiológicas, não leva em consideração quaisquer sentidos simbólicos ou culturais.

Trabalhar com a Capoeira somente na teoria era como se a prática dessa manifestação pudesse impregnar na pele ou até mesmo na alma uma marca não desejável. O sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfóguel (2016, p. 42), ao discutir a estrutura epistêmica do mundo moderno em relação aos quatro genocídios/epistemicídios promovidos ao longo século XVI, relata que especificamente um não aconteceu com queima de livros e códices, mas sim, com a queima de corpos.

Parafrazeando Grosfóguel (2016), havia implícita na proposta a queima simbólica de um corpo. Aquele que nunca esteve comprometido com o poder *dominante/colonial/racista*. Este corpo que representa uma classe, uma população que sofreu e ainda sofre com o racismo e os preconceitos sociais ligados a ele em nome de uma superioridade branca. Um corpo que por tempos não foi considerado como revelador de atitudes e comportamentos

31

peçoais e expressivos de especificidades culturais, ou seja, o corpo negro. Esse corpo negro que sempre lhe é reservado o lugar da “não-existência”, pois, “tudo o que o cânone não legitima ou reconhece é declarado inexistente.” (SANTOS, 2002, p. 247).

É a partir desse cotidiano – *meu cotidiano* – que tais inquietações me levam a pensar à pesquisa de doutoramento. Com todos esses encontros e desencontros inicialmente penso a seguinte problemática: “Como a Educação Física concebe a inclusão de culturas corporais como a Capoeira de forma a discutir racismos e preconceitos nas suas práticas?”. De fato, a pergunta problematizadora ainda me causava certo desconforto. Sentia que a pergunta que não me movia, como num jogo de Capoeira que se envolve o companheiro de luta e é envolvido por ele culminando naquilo que alguns autores chamam de prática dialógica.

Mas, com a minha entrada no curso de doutorado e tudo o que me foi proporcionado, novas inquietações foram surgindo e penso que a problemática que irá pautar a tese será essa: Pensando o corpo negro com seus saberes, suas experiências e suas vivências; pensando os conflitos existentes entre a Capoeira e esse modelo de Educação ainda com um viés colonial; e pensando os cotidianos de uma Educação Antirracista: de que forma a prática da Capoeira contribui para diálogos e pensamentos que resultem em reflexões da *realidade/colonialidade* vivida dentro/fora da escola?

Atitudes e pensamentos pelos quais passei com a cultura corporal da Capoeira nas aulas de Educação Física são reflexos daquilo que alguns autores nomeiam como *racismo epistêmico*, que a partir do sociólogo peruano Aníbal Quijano (2009, p. 79) afirmo ser resultado da “colonialidade do poder” em nossa sociedade, que tende a subalternizar a população negra com sua cultura corporal e outros conhecimentos e saberes. A essa movimentação Tavares (2012, p. 25) chamou de “colonialismos cognitivos”, pois, neles “[...] se processa a exclusão dos saberes marginais do projeto pedagógico oficial” reproduzindo em contextos educacionais a hegemonia da cultura branca como exemplo do belo, de comportamentos e pensamentos eurocêntricos, traduzindo-se num modelo de verdade a ser aceito e seguido.

A Capoeira nas aulas de Educação Física foi um momento plural de aprendizado/ensino. Digo plural no sentido amplo da palavra, pois os conhecimentos, os saberes dessa manifestação afro-brasileira perpassam de forma osmótica as linhas limítrofes de minha sala de aula, ou seja, a quadra e os muros da escola. Para uma parte dos alunos se apresentava uma oportunidade experimentar e vivenciar uma cultura pouco ou totalmente desconhecida. Para mim, a oportunidade veio na forma de difundir as mandingas, malícias e manhas da Capoeira, de subverter a ordem e desobedecer epistemicamente um sistema (MIGNOLO, 2008), pois me permitia: questionar, contrapor e criticá-lo.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS – SE ESSA RODA FICAR BOA, NÃO VAI TERMINAR AGORA.**



Em algumas rodas de Capoeira das quais participei, cantei a estrofe acima inúmeras vezes. Cantei porque o momento pedia. Não era o momento de acabar com as *voltas que o mundo dá*. Curioso é que esse mesmo sentimento me vem agora. As reflexões contidas nesse trabalho, em nenhum momento tem um caráter ou pretensão de ser um ponto final, até porque, tem muito a se discutir na tese, ainda em andamento.

No livro Pau-Brasil de Oswald Andrade (2003) parodicamente o colonizado vai descobrindo o Brasil, revelando aspectos antes ocultados intencionalmente pelo processo de colonização. Nas aulas de educação física, a Capoeira permitia a *nós* sujeitos praticantes, não parodicamente, mas, literalmente um (re)encontro e uma apropriação de um corpo permitindo-nos mostrá-lo como revelador de atitudes, não sendo somente produto, mas, principalmente produtor de culturas e identidades nesse cotidiano conhecido como escola.

Ao sair da invisibilidade insurgentemente abalamos as estruturas de um sistema posto. Foi aí que me dei conta de como a vivência de uma simples aula de Capoeira traz à tona nas pessoas racismo e preconceitos. Professor e alunos utilizavam de uma linguagem corporal para dizer: – *estamos aqui – ouçam nossa voz*. Para o filósofo martinicano Frantz Fanon (2008, p. 33) “falar é existir absolutamente para o outro” e nós falamos, anunciamos, denunciemos, renunciemos, de fato uma enunciação conjunta que partiram de nós naquela comunidade escolar. Saímos para um lugar de visibilidade, pois de acordo com Passos (2014, p. 228) “quem enuncia tem a possibilidade de escapar do lugar da invisibilidade pela/com a palavra, pelas/com as narrativas”.

E que potente foi e têm sido nossas narrativas.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Oswald de. **Pau Brasil**. São Paulo: Globo, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Vieira. 12ª. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 2ª Ed. Campinas: Papyrus, 1991.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física na escola: Implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Para ensinar educação física: Possibilidades de intervenção na escola**. Campinas: Papyrus, 2015
- FALCÃO, Jose Luiz Cirqueira. Capoeira. In: KUNZ, Eleonor (org). **Didática da Educação Física**. 2ª Ed. Rio grande do Sul: Unijui, 2001, p.55-94.
- FANON. Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FERREIRA, Amanda Crispim. **Escrevivências, as lembranças afrofemininas como um lugar da memória afro-brasileira**: Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo e

Geni Guimarães. Belo horizonte: Dissertação de Mestrado em Letras. Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais. UFMG. 2013.

GROSFÓGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**. Volume 31, Número 1, Janeiro/Abril, 2016.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. São Paulo: n-1 edições, 2018

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**: Dossiê: Literatura, língua e identidade, n.34, p.287-324, 2008.

PASSOS, Mailsa Carla Pinto. Encontros cotidianos e a pesquisa em Educação: relações raciais, experiência dialógica e processos de identificação. In: **Educar em Revista**. Curitiba: Editora UFPR, n. 51, jan./mar. 2014, p. 227-242.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boa Ventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (ORGS). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. 63, Outubro de 2002, p. 237-280

TAVARES, Júlio Cesar de. **Dança de guerra - arquivo e arma**: elementos para uma Teoria da Capoeiragem e da Comunicação Corporal Afro-brasileira. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

## MARACATU E ENSINO: AS SIGNIFICAÇÕES DO TERRITÓRIO NEGRO DO MUNICÍPIO DE ARACATI/CEARÁ

Joyce de Sena Lima<sup>22</sup>



Xilogravura Zenon. Fonte: Itaú Cultural

Os desafios de implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas ainda persistem e relaciona-se ao racismo de ordem estrutural e institucional. O presente artigo objetiva a reflexão sobre a superação desses desafios através do maracatu como veículo didático pedagógico capaz de possibilitar a interrelação dos espaços escolares e não escolares na perspectiva do ensino na luta antirracista e implementação da referida Lei. Cabe refletir também sobre a tomada de consciência das dimensões históricas, sociais do esquecimento e negatização de contextos vividos dos alunos e alunas na cidade de Aracati/Ce. Fruto da pesquisa desenvolvida durante o mestrado acadêmico e aprofundado com a experiência docente da pesquisadora, os relatos aqui tecidos, as idas as escolas e as vivências vislumbraram possibilidades do maracatu ser utilizado como instrumento de educação, capaz de promover a educação para as relações étnico-raciais com responsabilidade. Adotou-se o método bibliográfico de pesquisa embasado em concepções que pautam os desafios de implementação da Lei 10.639/2003, destacando autores referencias negras engajadas na luta antirracista.

**Palavras-chave:** Ensino. Maracatu. Africanidades

<sup>22</sup> Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); Professora de Geografia da Educação Básica de Ensino do município de Aracati/Ce. E-mail: joycesena@hotmail.com.

## TERRITÓRIO NEGRO DO MUNICÍPIO DE ARACATI/CEARÁ

A tentativa de um prévio resgate histórico da cidade de Aracati não se destina à relacionar o processo de escravização às referências negras da cidade, tampouco estigmatizar essa história, mas refletir um apagamento histórico da presença de negros/as no estado do Ceará durante o período colonial que se perpetua nos dias atuais, que teima em relacionar a ausência de negros a uma escravidão branda, alegando-se, predominar os serviços domésticos e o contato com o senhor.

35

É importante considerar que o período colonial e imperial, com a atividade econômica das charqueadas, que tanto marcam a cidade de Aracati, apontam a presença de índios e negros/as, também evidenciados nos traços étnicos da população, em espaços marcadamente percebidos por influências africanas, que resistem ao tempo, através da resistência do povo quilombola do Cumbe e do Córrego de Ubaranas, dos artesanatos das mulheres da praia de Majorlândia, das rodas de capoeiras, da dança do coco, das comunidades de terreiros de umbanda e candomblé, das vilas de pescadores, das mulheres rezadeiras e do reisado da comunidade de Quixaba; traços identificáveis também na forma estética do patrimônio histórico e cultural do município.

Nesse sentido, a localização geográfica da cidade muito influenciou em sua história econômica, pois o município se liga ao Rio Jaguaribe, de forma que “sua foz, o fluxo do oceano e a relativa proximidade dos portos de Pernambuco e Bahia deram um diferencial competitivo para a localidade” (DIÓGENES, 2016, p.40). Aracati constituiu-se como um dos principais portos de chegada e saída de produtos, pessoas e culturas; as grandes fazendas de criação de gado estavam localizadas às margens desse rio, assim como os casarões imponentes, de azulejos coloniais, sob forte influência da Igreja Católica e com “vocação” comercial e exportadora: “sob a égide do poderio econômico dos coronéis de gado, tornou-se uma das aglomerações urbanas mais importantes para o estado do Ceará nos séculos XVIII e XIX” (DIÓGENES, 2016, p. 42).

Nesse cenário, as charqueadas despertaram o interesse dos colonos em adentrar naquelas terras, crescendo o povoado e transformando-se num centro de interesse comercial, em que a população recém-chegada se dedicou a atividade pecuária, o que fez surgir centenas de fazendas de gado na ribeira do Rio Jaguaribe (BARBOSA, 2004). Quando os colonizadores chegaram a esse local, já existiam povos morando. Podemos então indagar sobre processo de “descobertas de novas terras”, a presença de aldeamentos indígenas que foi cortada da história, muito embora os traços étnicos do povo jaguaribano justifiquem as heranças fisionômicas e da cor da pele.

Alguns estudos revelam que os indígenas, provavelmente, eram nômades e transitavam do sertão para as praias, sendo eles os responsáveis por demarcar, às margens do Jaguaribe, a “estrada das boiadas”, mas fontes precisas sobre como viviam, hábitos e costumes desses nativos em Aracati, pouco se tem. Com o passar do tempo e através da implantação das charqueadas, passou a demandar a mão de obra negra e indígena nas novas atividades econômicas, o que pode ser percebido nos recortes históricos dos espaços e símbolos da escravização na cidade, quando associados à produção de carne seca.

Na arquitetura da cidade, podemos destacar a imponência da Rua Coronel Alexanzito, onde encontram-se os casarões antigos, os quais tinham como proprietários os grandes senhores fazendeiros de terras, além da presença de um pelourinho na praça conhecida como Cruz das Almas. Barbosa (2004, p.83), assim comenta sobre a importância e utilização do pelourinho de Aracati:

[...] representou bem o papel a que havia se destinado. Sabe-se na história de Aracati o caso de duas execuções em praça pública: uma delas ocorreu na Praça do Pelourinho (Praça Cruz das Almas) onde um negro condenado, de costas para a igreja, como era de costume na época, foi enforcado; outro caso aconteceu em dezembro de 1838, um outro negro foi condenado à morte sendo o mesmo executado na Rua do Rosário

Em geral, segundo a autora, os pelourinhos eram dotados de correntes de gargalheira e de algemas. Para lá eram levadas mulheres de “vida airada” e lhes cortavam os cabelos, em seguida eram expulsas do povoado. Os condenados ao pelourinho, em muitos casos, eram escravizados desobedientes que sofriam castigos em praça pública. As constantes referências a cicatrizes nos escravizados, estampadas nos anúncios de jornais revelam a repetição de maus tratos promovidos por alguns senhores (FERREIRA, 2003).

As igrejas da cidade também marcam a arquitetura do local e contribuem para elucidar o período colonial e evidenciar a presença de negros/as. Destaco em especial a Igreja Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, que pertencia à Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, localizada na Rua Coronel Pompeu, de construção mais simples que as outras igrejas da cidade, construída primeiramente de taipa, onde nela rezavam os pretos nos domingos os seus terços.

As comunidades quilombola do Cumbe e do Córrego de Ubaranas também são marcas da presença de negros/as em terras aracatiense. Hoje, a existência dessas comunidades demonstra a resistência, para manter e

perpetuar a cultura e as narrativas da história de vida da luta pela existência, pela posse da terra, pois os quilombolas se definem a partir das suas relações com a terra, no parentesco, nas tradições, nas práticas culturais.

Com o fim do ciclo das charqueadas e do algodão na segunda metade do século XIX, a influência econômica da cidade foi transferida para Fortaleza. Iniciava-se, assim, “um período de forte estagnação, deixando o rico patrimônio histórico e cultural “submerso” diante das dificuldades sociais do município” (DIOGENES, 2016, p.44). Após esse ciclo econômico, aos poucos, Aracati foi se reerguendo, economicamente e geograficamente, sendo utilizada a porção litorânea como fonte econômica da região. Hoje, a cidade, por influência de um belo litoral, se perpetua no cenário econômico pelo segmento turístico. Dentre as praias destaca-se a de Canoa Quebrada, Quixaba e Majorlândia.

Configuram-se, assim os aspectos econômicos da cidade, mas a construção dos espaços está para além das relações de poder econômico, pois diz respeito aos objetos, às tradições, identidade e cultura que configuram a construção da sociedade. E nessa perspectiva, a leitura do território e as marcas de ancestralidade nele presente, continuarão a ser descritas na experiência de formação do maracatu na cidade.

### **A CONSTRUÇÃO DO MARACATU NA CIDADE DE ARACATI/CEARÁ**

A música é um importante veículo para se perceber nossas heranças ancestrais. Durante o processo de escravização o som, a dança e, principalmente, a comunicação corporal foram importantes instrumentos utilizados pelos negros e negras afrodescendentes resistirem no e ao cativeiro. Assim, “as expressões corporais e a musicalidade ritualizam os laços ao que é expresso na religiosidade”, mesmo sob domínio da Igreja Católica, por muito tempo, restabelecendo o elo perdido, e negado, com a África, no culto aos antepassados. (PETIT, 2015).

Os toques dos tambores, os movimentos corporais e a contagiante vibração levam a refletir sobre a dominação do poder eurocentrado, que não está presente somente pela imposição, mas também pela forma de como nos expressamos corporalmente, o quanto somos privados de nos movimentar, o quanto esses movimentos são relacionados preconceituosamente ao proibido, ao profano e por vezes demonizados. Foi por intermédio da musicalidade e da dança que

[...] os afrodescendentes conseguiram influenciar, de modo mais profundo, a população em geral, pela capacidade de integração, de astúcia e de apropriação de práticas corporais e espirituais católicas que foram fortemente africanizadas, ainda que de modo dissimulado, dentro do contexto de interdição, de demonização e de intolerância em vigor. Dessa forma, pode-se dizer que os/as afrodescendentes

conseguiram em grande parte, transformar as interdições a que eram submetidos/as em reapropriação, perpassando as danças pela ética e estéticas negras (PETIT, 2015, p. 95).

Essas práticas fortemente africanizadas fazem parte de uma herança histórico cultural que contribuiu para o fortalecimento dos laços de parentesco, amizade e coletividade das comunidades, fazendo com que a “nação negra” reconhecesse o viés de seu pertencimento étnico-racial e espacial. (VIDEIRA; CUNHA, 2007).

38

Dentro dessa lógica, encoberta de ressignificações para se manter, a cultura de resistência ainda é expressa de várias formas: nos ritos religiosos, através do sincretismo religioso; nas rodas de capoeiras; no vocabulário; na forma de sentar; nas danças e nos ritmos. Tais expressões são, hoje, o resultado de muitas implicações históricas, entre elas, a tradição da oralidade de inúmeras culturas africanas que se destacam na força do improvisado, nos cantos do congado, no maracatu e no próprio samba.

Após o fim oficial da escravatura no Ceará, em 25 de março de 1884, “pouco era dado espaços para os negros serem reconhecidos como sujeitos atuantes no processo da Abolição e muito menos poderem expressar suas identidades negras” (MARQUES, 2013, p. 355). Assim, mesmo sendo pioneiro no processo abolicionista, o estado mantinha práticas escravistas, negando direito aos negros de se inserirem na sociedade:

A abolição da escravidão no Ceará permite ao cativo recuperar sua liberdade, mas vem acompanhada de uma série de medidas restritivas que mantém essa pessoa em situação inferior, excluindo-o da possibilidade de ascensão social e de direitos à cidadania. É o momento em que o negro vê legitimar sua exclusão social. É-lhe concedida à liberdade, mas nega-se o direito à cidadania. (CHAVES; SILVA, 2017, p. 153)

Desde a chegada dos primeiros africanos ao Brasil, importantes instituições deixaram marcas do negro no Ceará. As Irmandades de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, existentes em várias cidades do Ceará (Fortaleza, Aracati, Sobral, Quixeramobim, Barbalha, Icó, Crato...) se constituíram enquanto confrarias de negros:

Essas irmandades constituíram-se em importantes espaços de exercício de liberdade e de organização social dos negros no Ceará do século XIX. Seus estatutos eram elaborados pelos próprios irmãos (pretos, pardos, mulatos, cativos, libertos, livres) e estabeleciam práticas que eram do interesse dos negros, sendo transformados em Lei pela Assembleia Provincial (atual Assembleia Legislativa). [...] vários fatores – o conservadorismo católico, a “romanização”, o preconceito contra manifestações festivas de matrizes africanas, a ambição em tomar o patrimônio das confrarias, um Estado

republicano pouco interessado no negro –, contribuíram para o enfraquecimento da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário enquanto espaço para a sociabilidade dos negros no Ceará. Entretanto, outros instrumentos foram constituídos ou ampliados pelos negros cearenses como forma de conquistarem a liberdade. (MARQUES, 2013, p. 32)

39 Dentre esses instrumentos encontram-se as práticas festivas (congos, sambas, maracatus), que também foram importantes manifestações para o negro existir, apesar de todas as adversidades. O maracatu, entendida como uma dança de cortejo é também a celebração da ancestralidade, pois conecta a África ao Brasil de uma forma vibrante, com significações vivas de uma cultura, por vezes, apagada da história. A vibração marcada pelo toque do tambor e pelos cantos entoados em Loas (composições das músicas do maracatu), retratam a coroação de reis e rainhas do Congo. No Ceará, é uma tradição cultural que representa um cortejo real em homenagem aos reinos africanos, manifestação que engloba dança, música e teatro (SILVA, 2004). Esse cortejo é distribuído em alas compostas por personagens de referências na ancestralidade cultural.

É importante ressaltar que existem vários grupos de maracatus distribuídos no Brasil, mas os mais conhecidos são os de Pernambuco e do Ceará. No Estado cearense, em Fortaleza, durante o carnaval, na avenida Domingos Olímpio, os grupos de maracatu desfilam em dois dias, sendo cada um com seu estilo próprio de se apresentar, embora as alas sigam uma sequência padronizada dos personagens.

Na tentativa de reconhecimento das tradições culturais da cidade de Aracati e seus territórios negros, aceitei o convite de fazer parte da coordenação do grupo que idealizou o Maracatu na cidade. Assim, o grupo passou a ter encontros semanalmente, com o objetivo de levar um maracatu para a histórica Rua Grande, porém, mais do que sair em cortejo, pretendíamos que esse fosse um projeto para além do carnaval, como forma de valorização e resistência negra da cidade.

Desse modo, foi pensada uma organização coletiva, juntamente com as comunidades quilombolas da cidade, comunidades periféricas, grupos de capoeira, terreiros de umbanda e candomblé, artesões, batuqueiros, artistas, negros e não negros, que entendessem a proposta como forma de aglutinar forças para resistir e existir, diante do apagamento histórico e cultural da presença de negros na cidade. Assim, contamos com os movimentos de resistência nessa coletividade, culminando no desfile de Maracatu no dia 03 de março de 2019, no Carnaval Cultural de Aracati.



## O MARACATU NAS ESCOLAS

Com a participação, em sua maioria, de crianças, a chegada do maracatu nas escolas da rede pública de Aracati revelou o forte desejo dos alunos e alunas em compor o batuque do maracatu, na intimidade demonstrada com os ritmos, sons e instrumentos. Na ocasião, apresentaram ao grupo do maracatu a habilidade com a capoeira e o maculelê, nos toques de pandeiros, berimbaus e atabaque, com pedaços de madeiras para marcar a batida. Em grande festa expressavam a ginga e a expressão que identificam traços de africanidades, através do corpo, “em sua dimensão espiritual, fonte de conhecimento e produtor de múltiplos saberes e linguagens” (PETIT; FARIAS, 2015, p. 136).

Nas escolas, foram planejados dois momentos diferentes, um para o ensino infantil e fundamental I e outro para as turmas de 8º e 9º ano do ensino fundamental II, essas últimas, nas aulas de geografia. No momento com os alunos/as do ensino infantil, foi utilizado como metodologia a contação de história, escolhendo a história infantil sobre como nasceu o maracatu. O livro, de autoria do cearense Descartes Gadelha, “Lenda Estrela Brilhante”, foi utilizado para contextualizar o momento e as africanidades.

Durante a contação, foi utilizado uma mochila com objetos que tivessem relação com o maracatu, como a boneca que representa a Calunga, simbologia da ancestralidade africana, além de cordões, pulseiras, saias, turbantes e alguns instrumentos musicais que compõem o batuque de maracatu (xequerê, abê, chocalho). À medida que era contando a história, tirava um elemento e entregava às crianças que em demonstração de entusiasmo iam compreendendo as significações do maracatu.

O Maracatu Nação Bons Ventos, como foi chamado o maracatu na cidade de Aracati adentrou por muitos territórios, dentre eles a escola, sendo possível estabelecer uma conexão dos estudantes com a sua ancestralidade e com seus contextos vividos, possibilitando o engajamento destes no Maracatu, através de oficinas de tambores, contações de histórias, oficinas de dança, de construção de instrumentos e de confecção de adereços.

Afinados com a proposta de apresentar significado ao Maracatu que existia no passado, entusiasmados pelo desejo de dançar ou brincar o Maracatu, foram planejadas as rodas de acolhidas nas comunidades locais, para convidar as pessoas a fazer parte e, de alguma forma, colaborar com a construção do grupo. Cada roda de acolhida fortalecia o sentimento de empoderamento do grupo, aproximando todos os participantes da sua história e do seu pertencimento, entrecruzando, naqueles momentos, olhares que compreendiam a importância do movimento artístico, cultural e, sobretudo, de resistência negra.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Edivani Silva. Os agentes modeladores da cidade de Aracati-CE no período colonial. **GeoTextos**, vol. 7, n. 2, p. 13-43, dez. 2011.

DIÓGENES, Conceição Malveira. **Estruturação e dinâmica da rede de serviços turísticos em Aracati/Canoa Quebrada-CE: 1970-2015**. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2016.

CHAVES, Leilane Oliveira & SILVA, Edson Vicente da Silva. Comunidades negras no Ceará: da invisibilidade à formação dos quilombos contemporâneos. **Novos Cadernos NAEA**, v. 20, n. 3, p. 147-160, set-dez 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/ncn/article/view/2583> Acesso em 20/2/2020.

MARQUES, Janote Pires. A invisibilidade do negro na história do Ceará e os desafios da lei 10.639/20031. **P o i é s i s** – revista do programa de pós-graduação em educação da UNISUL, v. 7, n. 12, p. 347 – 366, jun./dez 2013.

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia: Pertencimento, Corpo-dança Afrocentral e Tradição Oral: contribuições do legado africano para a implementação da Lei 10.639/03**. Fortaleza: Ed. UECE, 2015.

PETIT, Sandra Haydée; ALVES, Maria Kellynia Farias. **Pretagogia, Pertencimento afro e os marcadores de africanidades: conexões entre corpos e árvores afroancestrais**. In: MACHADO, Adilbenia Freire; ALVES, Maria Kellynia Farias; PETIT, Sandra Haydée [orgs.] *Memórias de Baobá II*. Fortaleza: Imprece, 2015.

SILVA, P. B. G. Africanidades Brasileiras: Como Valorizar Raízes Afro Nas Propostas Pedagógicas. **Revista do Professor**, v. 11, n.44, p. 29-30, 1995.

VIDEIRA, Piedade de Lino; CUNHA JR, Henrique. Bairro do Laguinho e cultura negra: anotações da memória e da história. In CUNHA JR, Henrique e ROCHA, Maria Estela. (Org). **Espaço Urbano e Afrodecendência**. Fortaleza: Edições UFC, 2007, p. 155-186.

## LOAS DE MARACATU NA ESCOLA: A MUSICALIDADE POETIZANDO O CURRÍCULO

*Patrícia Pereira de Matos*<sup>23</sup>

*Antônio Márcio dos Santos Gadelha*<sup>24</sup>

42



**RESUMO:** Este relato de experiência revela as possibilidades de abordagem da história africana e afro-brasileira a partir das tradições culturais negras. Como uma agremiação cultural pensa a plástica que narrará, por meio de cantos, batuques e bailados a organização, a luta, a estruturação de culturas fundantes do Brasil, mais especificamente do Ceará? Abordando dores, superações e amores, identidade, raça, gênero e poder com as turmas de Educação de Jovens e Adultos – EJA, dialogando numa grande roda que gira e ginga em praça pública no município de Fortaleza sobre os seguintes temas: O que significa ser negro em uma cidade que nos nega, mas que tem em seu cotidiano paisagens sonoras dos batuques? O que cada composição das letras nos revela? É sobre essa potência afro-ancestral entoada melodicamente nas ruas da cidade que este artigo versa poéticas que ampliam e dão o tom do currículo afrorreferenciado.

**Palavras-chave:** Maracatu. Afro-cearensidades. Currículo. Musicalidade negra.

---

<sup>23</sup> Coordenadoria Especial de Promoção da Igualdade Racial – COPPIR/SDHDS. Fortaleza, Ceará (CE) <patricia.matos@sdhds.fortaleza.ce.gov.br>

<sup>24</sup> Maracatu Vozes da África. Fortaleza, Ceará (CE) <marcius\_santos123@hotmail.com>

## INTRODUÇÃO

“Oh Luanda ê, cadê lá, lá a nossa rainha vai se coroar. A nossa rainha vai se coroar, com coroa de ouro e prata, com coroa de nagô. Oh Luanda, ê, cadê lô, lô a nossa rainha já se coroou. A nossa rainha já se coroou, com coroa de ouro e prata, com coroa de nagô.”  
(D.P)

43

O maracatu é um espetáculo, um teatro a céu aberto, uma festa que enaltece a rainha do Congo, a Grande Rainha Nzinga Mbandi Ngola, “a rainha Ginga corresponde perfeitamente ao rei Congo, pois que Ginga também é nome racial africano”. (ANDRADE, 1982, p. 42) como nos canta Pingo de Fortaleza “nossa Rainha Nzinga, quem ginga somos todos nós. O seu cortejo é um tesouro, Az de Ouro tem vez nossa voz” (FORTALEZA, 2016). Nzinga é saudada por sua corte composta por indígenas, pretas-velhas, baianas, cordão de negras, príncipes e princesas, pajens, balaieiro, o rei e a calunga. Todos seguindo seu estandarte que representa a nação/grupo de cada Maracatu. O ponto alto do cortejo é a coroação da rainha para, logo a seguir, todos fazerem festa em uma comemoração que

se dirige a uma mulher determinada, como parecem se referir a um fato histórico da vida dela, a célebre embaixada que ela realizou quando ainda princesa apenas, ao governador João Correia de Sousa, em 1621. Essa princesa Ginga Bândi era filha do rei de Angola ou Matamba que lhe dera o nome, a sova Ginga Bândi. (ANDRADE, 1982, p. 45)

Podemos perceber a presença da realeza africana em alguns trechos das cantigas entoadas pelos grupos, por exemplo: “aqui estamos para mostrar reis e rainhas do maracatu, ver a calunga bailar, Rei do Congo, reisado de maracatu” (ALENCAR, 1999). Outras letras contam histórias de organização, luta, resiliência da população negra brasileira e por quê não dizer população negra cearense, nascida dos autos de reis congo, das congadas, da reunião de Confrarias de Homens Pretos do Rosário como podemos perceber na letra da música acima na frase “reisado de maracatu”.

Os Maracatus atuais parecem representar o que foram os Congos primitivos. Porém, mesmo na manifestação mais primária de simples cortejo dum rei negro, os textos das danças, e em parte mais vaga coreografia, sempre aludem a práticas religiosas, trabalho, guerras e festas da coletividade. (ANDRADE, 1982, p. 17).

A Rainha Nzinga além de ser guerreira, protege seu povo e os ensina a ter fé para continuar a luta, é o que vimos no trecho “Ginga Rainha da gente, me benze com sua beleza, eu sou mar, eu sou maracatu, eu sou Nação Fortaleza” (ALENCAR, 2005). O cantor e compositor Pingo de Fortaleza nos diz que “Angola é o nosso terreiro, guerreiro defende o quintal, brincante de maracatu, és um ser Nzinga atual. [...] quilombo é todo saber, crer na paz social, imortal é quem canta sua aldeia, tem na veia o pulsar natural”.

(FORTALEZA, 2016) ratificando o poder da rainha e falando numa perspectiva contemporânea que cada brincante também tem esse poder.

Mais uma vez sentimos a força da Rainha que conduz seu povo em cortejo bailado, “cortejo real dançado” (GALVÃO, 2009), Afrânio Rangel – a primeira Rainha do Maracatu Cearense em 1953 – diz que Maracatu é uma dança que homenageia a Rainha Negra. Milton Nascimento, em seu canto fortalece a realeza quando diz que: “dentre alas, nações, em festas, reis e rainhas cantar. Ninguém se cala louvando as glórias que a história contou.” (NASCIMENTO, 1978).

Isso é Maracatu, maracatucá: louvar, festejar a nossa ancestralidade, nossos antepassados que se organizaram entre batuques, rezas e cantos lutaram, nossas histórias resguardaram, repassado pela oralidade, utilizando as macumbas/loas com “alegria ensejada pelo Corpo-Dança Afroancestral não é sinônimo de simples diversão ou algo que provoca risada, é uma dimensão também sagrada” (PETIT, 2013, p. 85).

## **DAS MACUMBAS ÀS LOAS: NARRATIVAS LITERÁRIAS**

Um conto conta histórias, um canto conta e encanta com narrativas orais, assim são as composições dos maracatus: contam histórias e mantem viva a memória através das gerações. A voz, o cantar “vibram as forças que sustentam meu viver, meu cantar é um apelo... é uma forma de oração” (ALELUIA, 1981), o canto é uma forma de lamento que canta, reza e conta pela voz, verbo que habitou e habita entre nós, a

[...] Vocalidade é a historicidade de uma voz: seu uso. Uma longa tradição de pensamento; é verdade, considera e valoriza a voz como portadora da linguagem, já que na voz e pela voz se articulam as sonoridades significantes. (ZUMTHOR, 2001. p. 21).

Esses cantos, narrativas negras, foram denominados, segundo Paulo Tadeu (2017), de macumbas até meados da década de 80. Quem compunha essas narrativas e estava à frente da organização dos grupos era chamado de macumbeiros. A partir da Fundação do Maracatu Vozes da África, na cidade de Fortaleza, no dia 20 de novembro de 1980 o termo passa a ser Loa, e seus cantores e compositores passam a ser chamados de tiradores de loa. Para falarmos sobre o motivo da mudança seria necessária uma pesquisa mais aprofundada, mas alguns brincantes revelam que o termo é modificado devido ao preconceito religioso que os grupos passaram a sofrer. Alguns ainda usam a denominação macumba fazendo enfrentamento à violência religiosa.

O fato é que, sendo loa ou macumba, narram histórias de lutas do nosso povo, explicitando as histórias e as culturas do Congo, de Angola, entre outros países africanos que tecem o cotidiano cearense.

## **METODOLOGIA**

### **A Poética do maracatu e o currículo escolar**

45

A Roda de Formação sobre a Poética de Loas do Maracatu aconteceu em uma tarde e uma noite do VII Memórias de Baobá e foi desenvolvida com professores e estudantes das turmas de Educação de Jovens e Adultos - EJA - de uma escola municipal de Fortaleza. Nosso objetivo com essa roda de formação era perceber as possibilidades didáticas de uma composição, um enredo, um canto que acompanha o cortejo real bailado. Revelar o estudo, a pesquisa, a interdisciplinaridade, a ludicidade, a oralidade que uma macumba/loa leva para a avenida, para as praças contando histórias de nossos antepassados, assim como histórias contemporâneas.

A beleza melódica que permeia a pesquisa realizada culmina no grande espetáculo a céu aberto, espetáculo esse que poderia ser comparado às culminâncias dos projetos que são desenvolvidos nas escolas. Um outro objetivo era compreender que as narrativas se baseiam em histórias dos antepassados, suas lutas, amores, dores, fé, cuidado, acolhimento mesmo diante da dor e poder produzir uma macumba/loa da história dos participantes, narrando suas próprias vivências individuais e coletivas e assim, num futuro, também ser ancestrais.

Planejamos estudar duas macumbas/loas, sendo temas do Maracatu Vozes da África, com os instrumentos de percussão utilizados no batuque e os participantes sentados em esteiras sob o grande irmão ancestral Baobá. Inicialmente, colocamos o CD para ouvirmos as macumbas/loas, contudo isso trouxe dispersões entre os participantes, assim, resolvemos então tocar e cantar a letra ao mesmo tempo em que explicávamos o que significava a composição. Essa ação surgiu o efeito esperado: os participantes ficaram atentos comprovando assim que o canto encanta e possibilita interações e saberes.

Cada participante tinha uma cópia das letras e puderam acompanhar a interpretação das músicas assim como fazer intervenções, perguntas, observações. Partindo dessa ação, apresentamos, a seguir, as composições estudadas na atividade:

### Agudás

Cumpade Barbosa / Fernando Neri

Chegou o Vozes da África  
 Com seu batuque odara  
 Trazendo nos ferros tinindo  
 A história do negro agudá  
 Do reino antigo do Daomé  
 Vencidos, cativos, doados, vendidos  
 À escravidão no Brasil  
 Depois de libertos voltaram, ficaram, venceram  
 São tão brasileiros  
 Nosso Senhor do Bonfim  
 Ajudai nessa jornada  
 Salvador vim de lá pro Benin  
 Uidá nossa morada  
 Voltei pra esse chão vestido de gente  
 Comida na mesa  
 Eu vou de talher  
 Não digo bonjour eu digo bom dia  
 Vim me apresentar: eu vim da Bahia  
 Mandioca, cocada, abará, dendê  
 Cousidou, feijoada, eu quero vender  
 Meu bumba-burrinha, batendo no bumbo  
 Sacode o terreiro na palma do pé  
 É nosso cortejo é nosso balé.  
 (BARBOSA e NERI, 2011)

Essa composição narra a história do povo Agudá, também chamados de “Os Brasileiros do Benim” (GURAN, 2000), que no ano de 1835, após a Revolta dos Malês ocorrida na Bahia, retornaram ao Benim, país da África Ocidental. O levante organizado pela população negra por liberdade causou um temor nas autoridades da província, na época capital do Brasil, que logo enviaram para deportação os negros revoltosos.

Assim, construíram todo um



Acervo pessoal Roda de Formação sobre as Poéticas do Maracatu. (Praça dos Mártires, Fortaleza-Ceará)

patrimônio material e imaterial afro-brasileiro no Benin, como a música explícita nos versos “não digo bonjour, eu digo bom dia!”, falando da língua brasileira aprendida na vivência da Bahia. “Mandioca, cocada, cousidou, feijoada” culinária brasileira assim como as manifestações culturais aprendidas no Brasil “meu bumba-burrinha e a Festa de Nosso Senhor do Bonfim”. Após a libertação da escravatura outros negros africanos ou nascidos no Brasil retornaram livres para a Costa do Benim tentando localizar suas famílias. Contudo, ao não localizarem, passaram a compor o novo grupo: os ‘brasileiros em África’.

A segunda composição usada trabalha a história da rainha daomeana deportada para o Brasil com toda sua corte, a Rainha Nã Agotime. Por meio de cantos e análises da narrativa poética debatemos sobre Nã Agotime, sobre seu vodun (ancestral da família real) cultuado na Casa das Minas, localizada na rua de São Pantaleão, 857, Centro, em São Luís do Maranhão. A macumba/loa narra o episódio em que a rainha foi acusada de feitiçaria, depois relata sobre a sua chegada inicialmente na Bahia, sua vivência com os povos iorubá (nagôs), depois sua ida para o Maranhão, local onde encontrou seus irmãos de nação, o povo Mina. E segue narrando que ela estabeleceu o próprio reino de Guezo, seu filho querido, aqui no Brasil por meio do culto ao vodun Zomadôn<sup>25</sup>

Importante também relatar que o debate foi permeado de questões sobre a religiosidade, visto que o culto ao vodun é de matriz ancestral africana, que temos no Brasil casas de candomblé da Nação Jejê e falar sobre Nã Agotime é falar sobre “o panteão dos ancestrais cultuados na afamada Casa das Minas” (LUZ, 2000, p. 90), rompendo, assim, com a violência religiosa que ocorre pelo desconhecimento e ausência de estudos sobre a importância das religiões tradicionais africanas, entendendo esse espaço como “elemento de resistência e preservação da identidade de um grupo.” (FERRETTI, 2009, p.10).

Vejamos a música:

**Nã Agotimé, A Saga de uma Rainha.**

Fernando Neri

---

<sup>25</sup> “Zomadônu, filho de Akabá, e outros como Azaka, filho de Gbaguidi, de Savalú. (LODY, 2003, p. 308 In Olhar, memória e reflexões sobre a gente do Maranhão. São Luís. MA, 2003.) “O Rei Akabá governou o Daomé entre 1608 e 1708” (FERRETTI, 2009, p. 104 apud Herskovits 1967, p.13.)



Querebentã de Zomaduno ê  
Vozes da África veio mostrar  
Nochê Naê é quem manda, comanda  
O terreiro onde vamos tocar  
Nochê Naê é quem manda, comanda  
O terreiro onde vamos dançar  
Foi Na Agotimé, nossa Rainha que veio fundar  
Um reino pro seu filho Guezo querido  
Aqui do outro lado do mar

#### Refrão

Ogãs tocam tambor  
É tambor de Mina cortejo real, voduns, Abomey  
Salve Nã Agotimé.  
Trazendo os segredos de Xelebatá  
Nos porões de um navio do Porto Uidá  
Sobre as ondas um grande cortejo até a Bahia chegar  
Em Itaparica, nagôs orixás  
Negros Mina, seu povo esperava  
Um sinal da ancestralidade para afinar tambor e tocar  
E a escrava refez-se rainha na encantaria do Maranhão  
E hoje o Vozes da África dança pra essa rainha da Jêjê-nagô  
(NERI, 2014)

Após os diálogos e debates dois grupos se formaram cada um produziu uma macumba/loa, contando suas próprias histórias e com ela finalizar o momento da Roda de Formação. Assim, eles cantaram suas produções e explicaram como coletaram as narrativas para a produção didática.

### **Produto Didático**

Em três grupos produzimos duas macumbas/loas narrando histórias que foram suscitadas com os debates:

#### **1. Café de Serra**

Minha avó apanhava café  
Oh, que grande mulher!  
Meu avô era pescador,  
Além de lembranças, herdei muito amor

Na serra de Maranguape  
Muito café apanhei  
Minha infância passei  
E diversos amigos cultivei

#### **2. Somos Filhos de Índio**

Eles cultivavam e brincavam  
Celebrando na beira do mar  
Foram a pé pra Canindé  
Conheceu uma mulher  
Que era do candomblé  
E eu nasci com muito axé.

### 3. Memórias Ancestrais

Joguei a colcha no rio  
Só pra tirar o sabão  
Ô menino não se preocupe  
Colcha não sente frio, o rio não leva não  
Capoeira vem do batuque  
Contaram meus avós  
Lá naquela casa de tajpa  
Onde viviam apenas nós

#### Refrão:

Sou barro, sou canto, sou pranto que fere  
Que bate tambor, memórias na pele

Eu brincava ao redor da cacimba  
Vendo minha vó trabalhar  
fazendo a canjica para todos nós merendar  
Numa casa de Farinha Ou dentro de um Alguidar  
Fabricando Tapioca ou fazendo mugunzá

#### Repete Refrão

Mostrando a cultura da raça  
Batuque vem do terreiro  
Não é uma coisa que passa  
Pois dura o ano inteiro  
Alívio as minhas dores  
Com o som dos meus tambores  
nas memórias ancestrais  
O coco e o milho estão tão presentes  
Quanto o Padre Cícero em nossas mentes

Repete Refrão 4x

(Ozaías Rodrigues/Anderson Meneses/Tirolês/Julio Jamayka)

### Maracatucando (In) conclusões...

Quem canta nossas histórias conta sobre nossa ancestralidade, queremos falar sobre nós, sobre quem veio antes de nós, somos ícones, personagens construtores de nossa própria luta. Os grupos de Maracatus trazem isso em sua concepção filosófica, em sua organização, fazendo festa com as histórias de lutas e resistências negras. Reis e Rainhas, mas não apenas a realeza, o povo está junto festejando e convidando a todos para festejar também, “esse vento de oyá, chamando os orixás, sopra o vento pra cá, vamos todos maracatucá” (MAPURUNGA, 2010), “quem for do batuque entre aqui, oyá, cantar e dançar no maracatu, oyá, a nossa rainha já vai chegar, e a corte vai lhe coroar.” (Ibdem, 2006).

Percebemos o envolvimento dos participantes de forma bem instigante, tecendo suas histórias e de seus antepassados (pais, mães, avós, bisavós, tataravós) professores e estudantes se surpreenderam com as possibilidades históricas, políticas, filosóficas e artísticas advindas de uma “aparentemente” simples análise da composição de macumba/loa de um maracatu. Instigados a

produzirem suas próprias narrativas musicais permeadas de poesias a partir de conhecimentos de uma história que ainda se faz ausente do livro didático, mas que se faz urgente chegar ao currículo escolar.

Assim, nossa experiência formativa fortaleceu nossa compreensão da importância dos Maracatus para fortalecer nossa história, contando-as, cantando e encantando, mostrando a diversidade nos modos de ensinar / aprender, apontando caminhos para mudança do currículo vigente na educação brasileira. Um currículo monocultural que não valoriza os saberes e a riqueza dos povos africanos e afrodescendentes e que precisa urgentemente inspirar-se nas práticas das tradições culturais negras.

## REFERÊNCIAS

- ALELUIA, Mateus. **Cordeiro de Nanã**. Álbum: Brasil, 1981.
- ALENCAR, Calé. **Bate o bumbo**. Maracatu Vozes da África. Fortaleza, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Ginga Rainha da Gente**. Maracatu Nação Fortaleza. Fortaleza, 2005.
- ANDRADE, Mário de. **Danças dramáticas**. Edição organizada por Oneida Alvarenga. 2ª Ed. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; Brasília: INL, Fundação Nacional Pró-Memória, 1982.
- BARBOSA, Cumpade e NERI, Fernando. **Agudás**. Maracatu Vozes da África. Fortaleza, 2011.
- FERRETTI, Sérgio. **Querebentã de Zomadôno: etnografia da Casa das Minas do Maranhão**. 3.ed. Rio de Janeiro, RJ: Pallas, 2009.
- FORTALEZA, Pingo de. **Nossa Rainha Nzinga**. Maracatu Az de Ouro. Fortaleza, 2016.
- GALVÃO, Walnice Nogueira. **Ao som do samba: uma leitura do carnaval carioca**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2009.
- GURAN, Milton. **Agudás: os brasileiros do Benim**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.
- LUZ, Marco Aurélio de Oliveira. **Agadá: dinâmica da civilização africano-brasileira**. 2.ed. Salvador, BA: EDUFBA, 2000.
- MAPURUNGA, Inês. **Maracatus, coroações, rezas e outros batuques**. Fortaleza. Expressão Gráfica e Editora, 2016.
- MAPURUNGA, Inês. **O pérola negra chegou**. Maracatu Pérola Negra. Fortaleza, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Saudemos a Rainha**. Grupo Afro-Bere. Fortaleza, 2006.
- NASCIMENTO, Milton. **Reis e rainhas do maracatu**. Álbum: Clube da Esquina 2, 1978.
- NERI, Fernando. **Na Agotimé, a Saga de uma Rainha**. Maracatu Vozes da África, Fortaleza, 2014.
- “Oh Luanda ê, cadê lá, lá. Música de Coroação. Domínio Público.

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia, corpo-dança afroancestral e tradição oral. Contribuições do legado africano para a implementação da lei 10.639/2003.** Fortaleza: EdUECE, 2015.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz.** São Paulo (SP): Cia. das letras, 2001.

## SARAVÁ: A SAIA COMO ENCRUZILHADA NA FORMAÇÃO DOCENTE EM TEATRO

*Alissan Maria da Silva*<sup>26</sup>

52



Xilogravura: Ateliê Airton Marinho.

**RESUMO:** Esse texto procura tratar do processo de instauração de espaço-tempo de experiências formativas para as relações étnico-raciais na formação em docente em Teatro pelo Coletivo Artístico Saravá, cujo sul é iniciado pelas perspectivas girantes das saias do Jongo. O grupo, formado por professora e jovens licenciandos em Teatro do IFFluminense *campus* Campos Centro em 2016, é construído como *lócus* de investigações sobre Performances, Teatro-Educação e Relações Étnico-Raciais no âmbito da pesquisa e extensão. É apresentada panoramicamente sua trajetória inicial e o papel da saia na construção da identidade do coletivo em seu processo de buscas por referências estético-corporais afrodiaspóricas.

**Palavras-chave:** Saia, Performance, Formação Docente em Teatro.

<sup>26</sup> Instituto Federal Fluminense. Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro (RJ)<[alissan.ms@gmail.com](mailto:alissan.ms@gmail.com)>

“Na palha de cana que tem mocidade!  
Tem! Tem! Tem mocidade!  
Que tem mocidade! Que tem mocidade!  
Tem! Tem! Tem mocidade!”<sup>27</sup>

De acordo com a lei 10.639/03 “os conteúdos referentes à História e cultura afro-brasileiras serão ministrados em todo o conteúdo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História brasileiras”. Tendo em vista seus 18 anos – seguidos pelos 13 anos da lei 11.645/08, que adicionou o ensino da história e culturas dos povos indígenas – urge a necessidade de o docente ter consciência do seu papel como articulador de experiências que promovam a construção destes conhecimentos, bem como o combate aos racismos e intolerâncias.

Muito embora, estejamos cientes de que essa responsabilidade não seja exclusiva das áreas de conhecimento citadas por estas leis, mas de toda o universo da Educação, até porque espera-se que todo o seu corpo de profissionais já tenha superado a falácia de que as relações étnico-raciais e os conhecimentos de referências afro e ameríndias não “cabem” nos campos das tecnologias, matemáticas, ciências e tantas outras. Acidez combativa resultante da vivência de uma atualidade que nos faz repetir o óbvio à parte, compreendemos – falo aqui a partir da docência em Teatro - que ao nos explicitar “em especial” é esperado que ao menos nós garantiremos a sua prática efetiva e, por consequência, atuaremos como difusores dessa necessidade.

No entanto, a dita inserção destes conteúdos é na prática ainda uma questão. Para além de um discurso ainda muito presente sobre o desconhecimento acerca de saberes referentes as culturas africanas, afrobrasileiras e ameríndias, há uma persistente falta de conhecimento sobre “como fazer”. A formação inicial da maioria de nós professores não contemplou experiências de fato significativas em relação a estas “temáticas”, já que estes são conhecimentos subalternizados por um currículo escolar historicamente pautado por uma lógica eurocentrada.

Ainda que saibamos - pelo menos aqueles que estamos envolvidos nessa construção - que *nossos passos vieram de longe* - como bem ensinam os pontos de Jongo, uma não real e efetiva abertura para a discussão sobre as múltiplas diversidades que contrariam o pensamento hegemônico alimenta a invisibilidade de epistemologias fundamentais a nossas construções como sujeitos brasileiros.

No tocante a formação docente em Teatro, território da encruzilhada em que gira nossa saia, esse desconhecimento pode acarretar na não disseminação e experimentação de práticas e metodologias pertinentes a construção de conhecimentos em Arte a partir do referencial destas culturas. E assim a perpetuação de um ciclo cumulativo da subalternidade dessas epistemes em nossos repertórios de pesquisa, criação, ensino e

---

<sup>27</sup> Trecho de ponto de jongo cantado pela Comunidade Santa Rita do Bracuí, Angra dos Reis, RJ.

aprendizagem. Esse texto, portanto, procura tratar do processo de instauração de espaço-tempo de experiências de formação em Performance na seara da formação docente em Teatro e as relações étnico-raciais, cujo sul (SANTOS, 2010) é iniciado pelas perspectivas girantes das saias do Jongo.

Início a minha trajetória com a formação de professores de Teatro junto com o início da trajetória da graduação onde atuo - Licenciatura em Teatro no IFFluminense *campus* Campos Centro - em 2016 (semestre letivo 2015.2). Advinda de um percurso costurado pela docência em Arte em redes públicas de ensino municipais e estaduais - e para a construção deste texto destaco a vida no município de Angra dos Reis, onde me encontro com o meu grande professor e mestre: O Jongo<sup>28</sup> - a minha avidez pela continuidade dos estudos, pela investigação de possibilidades e experimentação de práticas formativas a partir do Jongo se encontrou com a avidez pelo conhecimento de um grupo específico de licenciandos em Teatro.

Os debates sobre a presença (ou não presença) de conteúdos afroreferenciados, uma fala muito marcada pela empiria da docência em escolas públicas, conflitos e pertencimentos étnico-culturais compartilhados nos impulsionaram para encontros extra-aulas. Esses encontros deram início a um grupo de estudos sobre performances afrobrasileiras que, por sua vez, alinhavaram relações de parceria, amizade, Arte e docência que logo ganhou nome: Saravá. O então, Coletivo Artístico Saravá ou Saravá Coletivo Artístico, como alguns preferem, passa a nos identificar como um grupo de sujeitos em formação reunidos por, em suma, investigar elementos de performances da tradição afrobrasileira para pensar como estas poderiam estar presentes nos conteúdos do ensino do Teatro, bem como em performances artísticas, sem a caricaturização, esteriotipação ou folclorização destas culturas tão comuns nos ambientes escolares e, muitas vezes, também artísticos.

Desde então, o Saravá tornou-se espaço-tempo em que sujeitos em formação se agrupam em torno de um ideal comum e/ou proposta investigativa conceitual em Arte para pensar e produzir coletivamente. Tornarmo-nos projetos de pesquisa, extensão e cultura aconteceu depois de um ano de muita “balburdia”. Saravá, em homenagem ao Jongo, é o nosso nome de família – uma família estendida – e nossas projeções acadêmicas atendem por “Laboratório de Estudo sobre Performances, Teatro-Educação e Relações Étnico-Raciais”. Atualmente, estes licenciandos estão em fase de conclusão da graduação, alguns já com efetiva atuação da docência – *melancias e coco verdes mandando recado*<sup>29</sup> - dando continuidade à perspectiva das relações étnico-raciais em suas trajetórias individuais.

---

<sup>28</sup> Destaco aqui a relevância da Comunidade Remanescente de Quilombo Santa Rita do Bracuí por me colocar no caminho de construção da identidade da minha prática docente.

<sup>29</sup> Estão destacadas em itálico ao logo do texto expressões que fazem referências a pontos de Jongo.



Fonte: Acervo Coletivo Artístico Saravá. Foto: Isadora Freixo. Campos, 2018.

Assim como aprendemos com o Jongo, bem como todas as expressões de ascendência na diáspora africana, todos os sujeitos têm o seu lugar na roda, pois é a presença ativa de todos, cada um desempenhando seu papel que faz a roda girar. Isso, no entanto, não exclui que a experiência construída pela relação com o Tempo, numa perspectiva de culturas fundadas na Ancestralidade (OLIVEIRA, 2009), seja fundamental. No Saravá, eu sou a mais velha e, portanto, minha liderança é inegável. Não exatamente apenas pela idade, mas tanto pela incursão na academia, assim como no contato e vivência com comunidades tradicionais. Aqui sou a mais velha, mas em outras tantas rodas sou a mais nova.

Dessa forma, a relação de pesquisa com as pedagogias da tradição, o campo dos Estudos da Performance e a instauração da saia como alegoria concreta dos estudos, é sem dúvida um atravessamento proporcionado tanto pelas minhas experiências de pesquisa com o Jongo (especialização e mestrado), assim como com o Candomblé (doutorado em processo à época) e como membro de comunidade de terreiro, mas também na prática pedagógica daqueles que são meus mestres e foram exemplares<sup>30</sup>.

Pelas atividades propostas pelo Coletivo – dentre elas: grupos de estudos; organização de mesas e palestras; algumas oficinas; visitas técnicas ao Quilombo da Machadinha<sup>31</sup>; participação na organização de eventos na instituição, bem como articuladas a outras instituições, etc – podemos elucubrar que já tenhamos atravessado a formação de uma boa parcela de sujeitos licenciandos, tendo em vista que nosso curso de graduação é ainda bem *pinto novo*.

<sup>30</sup> Aqui destaco a professora Maria das Graças Gonçalves (UFF) e José Luiz Antunes (UFF). Com o Jongo, a grande educadora Dona Marilda, de Santa Rita do Bracuí, e Delcio Bernardo, do Movimento Ylá-Dudu de Angra dos Reis.

<sup>31</sup> O Quilombo Fazenda Machadinha se localiza no município de Quissamã. O município é vizinho de Campos, Noroeste Fluminense. Uma de nossas participantes, Carolina Moura, é de Quissamã e foi a ponte para que o nosso encontro com o Jongo da Machadinha acontecesse.



*Pedindo licença a diversos galos velhos para saravar*, tanto no que se refere a Arte, a Academia, mas, sobretudo a Comunidades Tradicionais, o também *pinto novo* Saravá foi fortemente atravessado por referências e experiências: desde atividades acadêmicas como cursos, congressos, apresentações de trabalhos, espetáculos teatrais a ida a territórios de quilombo, terreiro e todas as rodas possíveis com as quais pudemos nos encontrar nesse caminho. Entretanto, como orientadora nesse processo, avalio que a chave central na construção desses estudantes para com a educação das relações étnico-raciais, esteve exatamente naquilo que coloca o Teatro e o ensino do Teatro de mãos dadas com as performances tradicionais negras: a centralidade do Corpo.

A experiência é estético-corporal. O contato com a roda de Jongo Tambores da Machadinho por mais de uma vez no território do quilombo, bem como oficinas que pudemos participar em outros espaços, foram a possibilidade de perceber uma “didática” muito própria das pedagogias das culturas tradicionais, em que a construção do conhecimento não se estrutura exatamente em erro, correção e acerto, mas em observação, observação em movimento, fazendo a experiência do aprender e ensinar serem simultâneas.

E além disso, observar a roda, poder participar dela e compreender com o corpo movimentações que desenham no espaço a experiência estético-corporal da ancestralidade, que afrografa (MARTINS, 1997) no espaço-tempo da roda movimentos e deslocamentos circulares, em geral em sentido anti-horário, e também lineares num ir e voltar ao centro da circunferência construída por corpos que cantam, dançam e batucam (LIGIÉRO, 2011). É ver acontecer uma reunião de corpos dançando a expressão dos quatro momentos do sol (THOMPSON, 2011) que você leu no livro ou ouviu a professora falar bem ali na e com a sua presença.

Embora em determinado momento eu tenha chegado a pensar que estudar sobre o Jongo não estava mais sendo foco, compreendemos que não era mais sobre o Jongo mesmo, mas com ele. É de fato o Jongo que deflagra um processo que se multiplica nas “experiências de formação em performance” – como passamos a denominar nossas experiências práticas laboratoriais. E, na busca por identificar referências estéticas e construir processos de investigação que trabalhassem essas referências sem caricaturá-las é que a saia passa abrigar a todos, mas também a fazê-los girar em suas existências sem tréguas. O Corpo vestido de saia enfim se torna sujeito de sua própria encruzilhada. Vida, docência e Arte se costumam.

Ao passo que esses sujeitos licenciandos se colocaram em experiência de investigação, colocaram em jogo a si mesmos e suas trajetórias. A formação inicial do grupo era composta por sujeitos até então compreendidos como “pardos”. Em meio ao processo de construções artísticas se encontravam com suas subjetividades negadas; com suas imagens no espelho com a lente expandida da Performance; com memórias de racismo revistas com o olhar de quem agora entendia o que aconteceu; com ancestralidades e pertencimentos outrora negados por alguns e desconhecidos

por outros, tendo em vista a construção de preservação e sobrevivência das famílias negras campistas.

Como explicar a si mesmo o que se sente quando, numa visita ao quilombo, a professora percebe os seus olhos brilhando ao observar a roda e lhe orienta “Tira os sapatos e sente a terra. Essa história também é a sua. Vai para a roda” e você, com a mão no peito sentindo a pulsação do tambor, chora copiosamente aparentemente sem sentido? Depois disso, se instaura um processo de resgate da memória familiar em que o estudante descobre a ascendência jogueira que era guardada em segredo. Realmente não era mesmo mais estudar sobre o Jongo, mas com o Jongo.

57

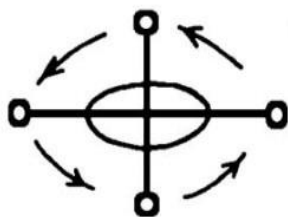
Como explicar, quando em uma prática de investigação laboratorial, os elos de um coletivo de jovens estudantes percebem que apenas uma das colegas não conseguia se relacionar de jeito algum com a saia e criam com olhares estratégias de parceria para construção estética? Por uma infância marcada pelo racismo religioso na escola e na vizinhança, a jovem atriz não conseguia se investir com presença numa investigação das possibilidades cênico-performativas da saia. A saia rodada carrega memórias. Uma brincadeira de entrar e sair na saia é iniciada, apenas através de olhares, até que ela entre na saia. Fazer as pazes com a saia, numa cena dançada ao som do ilú<sup>32</sup>, foi uma das experiências estéticas mais belas que este grupo viveu junto. Quando a música finda, ela nos conta que sua memória havia bloqueado todas suas lembranças sobre a dança de lansã, sua orixá no Candomblé, e naquele momento “veio tudo”. O corpo tem memória e sua própria inteligência.

Com todos esses “dados” sobre si mesmos a pesquisa continuava sendo estética, sendo artística, sendo performativa, mas sobretudo, também de uma poética de cada sujeito que compunha o Saravá como uma roda. Não era possível fechar o caderno e pensar só na próxima aula. Não havia a possibilidade de terminado o ensaio só voltar a questão no próximo laboratório. Isso tudo tornava o processo muito mais complexo e delicado e, para tal, era necessária a condução de uma docente com o mínimo de conhecimento tanto sobre estas estéticas, mas sobretudo, sobre as filosofias em que essas estéticas estão conjugadas, além de um referencial mínimo acerca dos processos de construção de identidades e pertencimentos étnico-raciais.

Em diversos momentos de pesquisa a saia aberta no chão era utilizada por mim para explicar a cruz iwoa, o cosmograma bakongo (THOMPSON, 2011), a dikenga (LIGIÉRO, 2000) e sua possível relação com a representação da encruzilhada, explicitando-a como território do corpo, do movimento e das possibilidades. A saia que havia despertado para mim inicialmente na experiência com o Jongo como pesquisadora, era compreendida e discutida em grupos de estudos fixos semanais, mas a “sinapse” que alinhava as construções eram de fato os momentos de investigações laboratoriais em que o corpo estava investido.

---

<sup>32</sup> Ritmo dedicado ao orixá lansã no Candomblé.



2. DIKENGA

Cruz Kongo iowa. Fonte: THOMPSON, 2011.

Ponto riscado da dikenga. Fonte: LIGIÉRO, 2000.)

Vestir a saia pela cabeça, entrar na roda, aprender fazendo e fazer aprendendo. Experimentar a roda da saia no e com o corpo. Experimentar o corpo como roda na relação com a saia que gira. Perceber o corpo que se expande com o movimento e o movimento que é prolongado pela saia como uma espiral. Perceber a saia como uma encruzilhada que veste um corpo e o corpo como eixo da encruzilhada que promove o giro. Princípios de cosmoexperiências (NOGUEIRA, 2017) afrodiaspóricas assentadas no corpo que, só são de fato compreendidas por quem já pode viver com o corpo tais experiências. Para então, sim compreender que nem tudo cabe na gramática dos postulados cênicos “europeizados” e, por consequência, também não numa pedagogia do Teatro que não se abre para a diversidade na prática e não apenas no discurso. E é nesse caminho que a saia tem sido encruzilhada de possibilidades na formação docente em Teatro com o Saravá. A saia (assim como não é para o Jongo) para nós não é uma peça de figurino, mas identidade estética e constitui o dispositivo indissociável “corpo-saia” em nossas investigações. Não existe (ou não existiu até o momento) Saravá sem saia.



Fonte: Acervo Coletivo Artístico Saravá. Foto: Alissan Silva..IFF- Pádua, 2018.

A docência em Arte demanda da habilidade de agenciar experiência estético-sensível que possam alargar as possibilidades de habitação e existência do

sujeito na própria experiência. No tocante a formação docente, como vamos exigir essa potencialidade de quem não a viveu? Um dos apontamentos criteriosos de minha parte como professora e mulher de Axé, sempre foi a de procurarmos aprender com as culturas tradicionais de motrizes africanas (LIGIÉRO, 2011) não apenas o que é passível de ler em livros, mas no que concerne a comportamentos pautados em uma cosmopercepção. Nesse sentido, não vai aprender quem não viver.

Dessa maneira, portanto, um dos fundamentos dos projetos que venho coordenando até o momento é antes de exigir que um sujeito “ensine”, que possamos assegurar um mínimo de vivências e experimentações para que ele possa construir seu próprio caminho. Em contrapartida, certamente não haverá manuais: a experiência passível de ser compartilhada é aquela tecida por aqueles que se colocam para jogo na roda. E não por e para aqueles que se colocam em modo de espera responsabilizando sujeitos negros a ensinarem o que e como fazer. Como diriam os mais velhos: Vá plantar sua quartinha.

Não levanta para ensinar, quem não sentou para aprender. E um mestre honra o seu mestre. *Machado!*

## REFERÊNCIAS

LIGIÉRO, Zeca. **Corpo a corpo**: Estudo das performances brasileiras. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

\_\_\_\_\_. **Iniciação a Umbanda**. Rio de Janeiro: Nova Era, 2000

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

NOGUEIRA, Renato. **Mulheres e Deusas**: Como as divindades e os mitos femininos formaram a mulher atual. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2017.

OLIVEIRA, Eduardo David. Epistemologia da ancestralidade. In: **Entrelugares**: Revista de Sociopoética e Abordagens Afins, v. 1, pp. 1-10, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa Santos. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: **Epistemologias do Sul**. SANTOS, B.S. & MENESES, M.P. (org.). São Paulo: Cortez, 2010.

THOMPSON, Robert Farris. **Flash of the Spirit**: arte e filosofia africana e afro-americana. Tradução Tuca Magalhães. São Paulo: Museu Afro Brasil, 2011.

## MARACATU: UMA HERANÇA A SER COMPARTILHADA

Roberta Cristina de Paula<sup>33</sup>



60

**RESUMO:** Este texto apresenta o relato de experiência pedagógica que consistiu na realização de oficinas de danças brasileiras, entre elas o Maracatu, junto às/aos estudantes do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), a convite da professora responsável<sup>34</sup> pela disciplina optativa de Educação Infantil e Artes II: Dança e Teatro. Intitulada de “Vivências em Danças Brasileiras”, cada turma participou de uma oficina com duração de 4 horas, dividida em 3 etapas: a) apresentação das/os participantes e da proposta; b) desenvolvimento, iniciando com aquecimento, seguido de breve histórico/ contexto de cada manifestação, vivência dos passos básicos/coreografia da dança; c) conversa final com comentários e reflexões sobre a oficina. Para esse relato focou-se no Maracatu (de baque virado/urbano), expressão cultural que se refere à dança, ritmo e ritual, tendo ele origens em Recife/PE. O texto contextualiza o encontro da professora /pesquisadora com o Maracatu, que inclui sua atuação como dançarina e coreógrafa popular em um grupo de danças da cidade de Campinas/SP, e sua pesquisa de mestrado sobre danças populares brasileiras. Destaca-se a originalidade da proposta da disciplina do curso de Pedagogia/FEUSP, promovendo a oficina que possibilitou com que as/os estudantes compartilhassem conhecimentos e saberes relacionados às nossas heranças ancestrais.

<sup>33</sup> Professora da Educação Básica na Rede Pública Municipal de Campinas, Campinas, SP. Membro do Grupo Pesquisa e Primeira Infância- Linguagens e Culturas Infantis, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. E-mail: rodepaula@hotmail.com.

<sup>34</sup> Profa. Dra. Patrícia Dias Prado.

## INTRODUÇÃO

61

Atuo como professora da Educação Básica na Rede Pública Municipal de Campinas, nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Meu encontro com a dança, mas, especificamente, as danças populares<sup>35</sup>, se deu no ano de 1993 quando ingressei no Grupo de Teatro e Danças Populares Urucungos, Puitas e Quijengues<sup>36</sup>, da cidade de Campinas/SP, que foi criado por Raquel Trindade, em 1988, a partir de um Curso de Extensão ministrado por ela quando foi professora do Curso de Artes Cênicas da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com o objetivo de possibilitar formação em culturas populares afro-brasileiras a um maior número de pessoas da comunidade negra campineira.

Foi através do Urucungos que conheci danças como: o Maracatu, o Jongo, o Coco de Alagoas, o Samba-lenço, o Bumba-meu-boi, a Ciranda, o Samba de bumbo, o Samba de roda, dentre outras. A partir de então, o meu interesse por essas expressões culturais só cresceu, e durante os seis anos que integrei esse coletivo atuei como dançarina e coreógrafa.

Graduei-me em Pedagogia em 2003, e após seis anos ingressei no Mestrado em Educação<sup>37</sup> tendo como temática de pesquisa as danças populares na obra de Mário de Andrade (PAULA, 2012), com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre o contexto que envolvem essas manifestações populares.

Nesse período recebi o convite da professora Dra. Patrícia Dias Prado, da Faculdade de Educação da USP, para ministrar oficina de dança, na disciplina optativa eletiva Educação Infantil e Artes II: Dança e Teatro:

Com características experimentais, dada a construção ainda incipiente no campo de formação de professoras (es) da Educação Infantil, em cursos de graduação e Pedagogia e fora deles, este curso objetiva refletir e discutir sobre a construção dos corpos nas danças e teatros das culturas infantis no sentido de consolidar uma Pedagogia dos corpos, dos movimentos, das gestualidades, das linguagens táteis, da linguagem pele-pele, dos jogos e brincadeiras, processo a ser construído, desafio que implica em conceber as diferentes formas de expressões e manifestações culturais e artísticas como fundamentos nos contextos educativos das creches e pré-escolas, também através de viagens didáticas em espaços culturais. Sendo assim, a dança e o teatro serão concebidos como formas plenas de as crianças pequeninhas (0 a 3) e pequenas (4 a 6) viverem a infância e não como formas de ensino, categoria ainda presente, mas já epistemologicamente contestada nas pesquisas recentes que têm

---

<sup>35</sup> Informo que utilizo o termo danças populares e/ou danças brasileiras para referir-me às manifestações realizadas a partir de contextos de comunidades e grupos culturais, sendo que o aprendizado delas se dá por meio do coletivo, bem como, às vezes, a partir da própria família.

<sup>36</sup> Ao longo do texto vou me referir a esse coletivo como Urucungos, como é popularmente conhecido.

<sup>37</sup> Sendo a graduação e o mestrado cursados na Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas/SP.

nas crianças e em suas culturas estéticas fontes privilegiadas para a formação de professoras (es) e de garantia do direito à infância.<sup>38</sup>

Essa disciplina é oferecida em um dos semestres do ano letivo, e integra a grade curricular do curso de Pedagogia, dessa forma, de 2011 a 2020 tive a oportunidade de ministrar a oficina “Vivências em Danças Brasileiras” para as turmas do período vespertino e noturno.

Para esses encontros entre as leituras sugeridas estão: Carneiro (1961) e Lody (2011); o repertório de danças inclui: o Coco de Alagoas, a Ciranda, o Frevo, o Samba de Roda e o Maracatu. A oficina foi composta por três momentos, sendo eles: a abertura, que incluiu a apresentação das/os participantes e exposição da proposta; a segunda parte, o desenvolvimento, começando com um aquecimento, passando para a demonstração dos passos, movimentos/gestos característicos de cada manifestação, seguida pela vivência da dança, articulada com pausas onde se relatou o histórico, o contexto de determinada expressão cultural; e a finalização, que abriu espaço para comentários, perguntas e reflexões sobre o vivenciado.

Ressalto que essa experiência pedagógica foi possibilitada a partir de uma disciplina que propõe o diálogo entre áreas do conhecimento, ampliando o acesso a diferentes linguagens, sejam elas corporal, musical, teatral, entre outras. Concomitantemente, fomentando com que às/aos estudantes envolvidas/os relacionem diferentes campos do conhecimento como a Educação, Artes e a Antropologia.

## SEGUINDO CORTEJOS DE MARACATU

Minha recordação mais longínqua de participação em um cortejo de Maracatu, de baque virado<sup>39</sup> é no Grupo Urucungos, ainda no início dos anos de 1990, dançando como Dama da Coroa, que é a personagem que tem como função realizar a coroação do Rei e da Rainha durante a apresentação.

Primeiramente, faz-se necessário registrar que o Maracatu apresentado por esse coletivo foi nos ensinado por Raquel Trindade, pernambucana, mestra de danças populares e militante negra. Raquel sempre enfatizava que a maioria das danças que sabia ela havia aprendido com sua mãe e com seu pai, que essas expressões culturais a acompanhavam desde sua infância vivida até os 8 anos de idade na cidade do Recife/PE. Afirmava que sua dança preferida, e também a do seu pai, era o Maracatu, dizia: *Eu me emociono até hoje com o Maracatu, com o nosso Maracatu!*<sup>40</sup>

---

<sup>38</sup> Cf. grade curricular do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, disponível em: <http://www.usp.br> (cursos de graduação).

<sup>39</sup> Pois além desse há o Maracatu Rural, que apresenta características relacionadas a maior influência de elementos indígenas, e como diz o nome, sua localização geográfica distingue do Maracatu de baque virado, o qual também é denominado de Maracatu urbano.

<sup>40</sup> Entrevista com Raquel Trindade, em 6/5/2012 (acervo pessoal).

Ao longo desse processo senti a necessidade de buscar outras referências de Maracatu, conhecer suas origens e diferentes contextos. Com isso, em 1999 conheci o Maracatu Nação Elefante, de Recife/PE. Em 2000 desfilei com essa comunidade na Noite dos Tambores Silenciosos<sup>41</sup>, que acontece na segunda-feira de Carnaval, no Pátio da Igreja de Nossa Senhora do Terço, no bairro de São José, em Recife. Nessa ocasião a minha participação foi como uma componente da ala das “Baianas Pobres”.

Sem dúvida, os momentos da apresentação ao público foram de grande emoção e encantamento, mas, também considero que foi o tempo na concentração, que aconteceu em uma das ruas laterais à Igreja, que pude acompanhar outros aspectos desse ritual, envolto de fé, ancestralidade, identidades, transcendência, que me mostrou a dança para além da compreensão que construía até então. Muito mais do que ocorre no auge dessa festa, ou mesmo de um evento, é o processo construído, vivido cotidianamente por todas/os envolvidas/os, são vidas atravessadas pelo Maracatu.

Vale destacar que, na véspera desse desfile, estive na sede do Elefante<sup>42</sup> e fui convidada para acompanhar os preparativos relacionados às oferendas aos orixás, uma vez que, em conversa informal, a então presidente do grupo, contou-me que para sair, isto é, se apresentar, o Maracatu precisava ter a permissão das entidades protetoras, e para isso havia todo um ritual que deveria ser seguido. Entretanto, não participei desse processo.

Essas e outras experiências oportunizaram reconhecer aspectos atrelados a essa expressão cultural, contribuindo com que em 2009 iniciasse o Mestrado, pela Faculdade de Educação da UNICAMP, tendo como objetivo pesquisar as danças populares na obra de Mário de Andrade. Para a investigação o foco se deu, principalmente, em duas de suas produções: *Danças Dramáticas do Brasil*, composta por 3 volumes (ANDRADE, 1982) e *O Turista Aprendiz* (ANDRADE, 1976) ambas as obras póstumas.

Em se tratando do Maracatu, foi em *Danças Dramáticas do Brasil* (2 vol.) que o autor apresentou algumas das principais características, personagens, aspectos coreográficos e musicais, incluindo transcrição de partituras, letras de toadas/loas, dessa manifestação, sendo que parte desses dados foi colhida durante suas viagens etnográficas a região nordeste do país, ocorridas no final da década de 1920. De acordo com as observações afirmou que:

Os Maracatus, tais como se realizam em Pernambuco, onde alcançaram a significação e expansão máxima, são cortejos reais... parece mesmo que Maracatu designou primitivamente um instrumento de percussão, e em seguida, por extensão, a dança que se dançava ao som dele. (ANDRADE, 1982, p.137-138)

---

<sup>41</sup> Cerimônia que reúne Nações de Maracatu de baque virado vindas de diferentes lugares do estado de Pernambuco, tendo como objetivo homenagear a Virgem do Rosário, padroeira das/os negras/os e reverenciar nossas/os ancestrais africanas/os.

<sup>42</sup> Como também é denominado esse Maracatu.



Entre as principais personagens do Maracatu elenca: Rei; Rainha; Dama do Passo, também denominada de Dama da Boneca; Porta-bandeira, que é quem carrega o estandarte, o distintivo de uma Nação; Caboclo da Nação; Baianas e o Pálio.

O Reis (sic) e a Rainha são personagens imprescindíveis no Maracatu. São eles realmente que conservam a tradição dos reis negros meramente titulares, que provocaram inicialmente na Colônia os cortejos coreográficos de que o Maracatu é atualmente o legítimo representante. (ANDRADE, 1982, p.139)

Figura de grande importância técnica no bailado dos *Maracatus*, como é muito sabido no Recife, é a Dama do Passo... Não só se escolhe para Dama do Passo uma negra bonita e que possa vestir com mais luxo, mas carece que ela tenha um donaire especial no dançar. E em principal saiba fazer o “passo” como poucas... (ANDRADE, 1982, p.140, grifo do autor)

É a Dama do Passo quem desfila carregando uma boneca enfeitada, que geralmente recebe o nome de Calunga. Mário de Andrade (1982) informa que o termo calunga é de origem banto, porém, aqui no Brasil recebeu uma diversidade de significados.

No que diz respeito à dança propriamente dita afirma:

Onde o Maracatu se distingue profundamente de todas as outras danças dramáticas, e outras quaisquer das nossas danças negras, é na coreografia. Nisso ele se conservou fortemente eivado de origem mística, porque a maneira com que vi dançar as pretas velhas de Maracatu, na frente da sede do Leão Coroado, concorda exatamente com as coreografias de candomblé bahiano (sic), descritas por Nina Rodrigues... (ANDRADE, 1982, p.153)

Como outros estudos iniciados por Mário de Andrade, o Maracatu também não foi concluído, contudo, há que se salientar o valor do material acumulado, que até hoje representa uma valiosa fonte para as/os estudiosos dessas temáticas.

## ACENDENDO UMA CHAMA: AS VIVÊNCIAS EM DANÇAS BRASILEIRAS

A proposta da oficina “Vivências em Danças Brasileiras” articula-se com o binômio educação-cultura, sendo ele um marcador das políticas implementadas por Mário de Andrade, quanto este atuou como diretor do Departamento de Cultura de São Paulo, nos anos de 1935 a 1938. Entre essas políticas, evidencia-se os Parques Infantis, instituições educacionais que atendiam crianças de 3 a 12 anos. Nesses espaços, meninos e meninas realizavam diversas atividades como: dança, música, canto e teatro.

Considero que ações como essas estão atreladas a políticas de formação de professoras/es, tanto inicial quanto continuada. Dessa maneira, ressalta-se a necessidade dos cursos de Pedagogia revisarem seus currículos,

de modo a contemplar demandas no sentido de se promover um processo educacional para além do foco nas linguagens verbais.

A professora Patrícia Dias Prado, responsável pela disciplina de Educação Infantil e Artes II: Dança e Teatro, do curso de Pedagogia da USP, vem apresentando uma proposta de curso experimental, na busca pela construção de um currículo que proporcione novas perspectivas voltadas para a atuação com foco na primeira etapa da Educação Básica, propondo o diálogo da Educação com outros campos do conhecimento. Com isso, desde 2011 estudantes têm a oportunidade de alargarem os saberes relacionados às danças populares brasileiras por meio de oficinas artísticas/culturais.

Sobre alguns aspectos dessas vivências, que se dão em uma oficina de 4 horas<sup>43</sup>, dividida em 3 etapas, registro que, inicialmente, na apresentação da proposta, explico que o Maracatu, como outras danças populares, é composto por dança, canto e percussão, e que a vivência da oficina adapta elementos, como: em vez da percussão faz-se uso de CD.

Convido às/aos participantes para uma brincadeira, a permitirem-se vivenciar essa expressão cultural de forma lúdica, argumento que a compreensão dela (dança) como um todo será algo único para as pessoas que nascem nesses contextos de grupos, comunidades, isto é, o Maracatu não é passível de ser explicado somente enquanto dança, sua representação para um grupo cultural, um coletivo, uma comunidade, articula-se com as vidas das pessoas envolvidas. Enfatizo que, mais do que realizar os passos/ movimentos com precisão, a beleza da dança está no coletivo, no encontro, nos olhares e sorrisos trocados/partilhados, na sintonia que o grupo constrói ao “topar” essa a brincadeira.

Quanto ao histórico da dança, o Maracatu simboliza a coroação de rei e rainha negro/a. É dançado em cortejo, e devido o espaço da sala, onde geralmente se dão as oficinas, a evolução se dá ora em círculo, ora num avançar e recuar em linha reta. Para a montagem do cortejo denominam-se as personagens: Rei, Rainha, Pálio, Dama da Coroa, Dama das Flores, Dama da Boneca, Baianas, Lanterneiros, Feiticeiro e Porta-bandeira.

Teodora Alves (2006) em sua obra: *Heranças de corpos brincantes: saberes da corporeidade em danças afro-brasileiras*, se reporta a dança do Coco de Zambê, porém, aponto que muitas das suas considerações se adéquam ao Maracatu, pois também nele revela-se a africanidade por meio da ancestralidade, do poder da fala e do gesto, e reafirmam-se saberes étnico-culturais.

Os corpos, então convivendo em comunidades, criam cultura, criam meios para se comunicar, criam linguagem. Estas formas de se expressar nada mais são do que corporeidade. Portanto, a forma como se processam as relações entre o eu-corpo e o outro-corpo é que possibilitam a existência da corporeidade e de saberes que aqui chamamos de saberes étnico-culturais. (ALVES, 2006, p.93)

---

<sup>43</sup> Em média, cada oficina propõe a vivência de três danças.

O convite para experienciar alguns momentos do que pode representar um cortejo de Maracatu é por considerar que tais aproximações permitam percepções de que nos expressamos por tantas outras linguagens, e que essas descobertas podem potencializar nossas relações, sejam essas com nossos pares, as pessoas adultas, e também com as crianças.

Por outro lado, dançar o Maracatu é um chamado para reverenciar nossas ancestralidades negras, mulheres, homens, crianças que, se por um lado foram corpos forjados para se transformarem em máquinas, por outro nos deixaram o legado da transcendência, mostrando que, como diz Mateus Aleluia<sup>44</sup>: *Somos filhos do canto e da dança!*

A parte final da oficina, geralmente, é marcada por frases, palavras que buscam resumir, expressar a vivência e os sentimentos experimentados nesses momentos; mesmo que nem todas/os se expressem verbalmente, é através de olhares, sorrisos, toque das mãos, respiração que percebo que a maior parte das/os participantes consentiu-se brincante.

#### **CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA HERANÇA QUE SE MULTIPLICA<sup>45</sup>**

Este relato de experiência pedagógica apresenta a oficina de “Vivências em Danças Brasileiras”, com destaque para o Maracatu, realizada junto às turmas da disciplina Educação Infantil e Artes II: Dança e Teatro do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da USP, entre os anos de 2011 a 2020. Para isso retomo minha trajetória permeada pelos encontros com essa manifestação, desde o ano de 1993 quando ingressei no Grupo Urucungos, em Campinas, tendo atuado como dançarina e coreógrafa, até a pesquisa de mestrado sobre as danças populares brasileiras.

Ao analisar o Samba, Muniz Sodré (1979) diz que onde o negro estava havia Samba, sendo esse a afirmação da continuidade do universo cultural africano, como uma demonstração de resistência à sociedade escravagista, que tentou reduzir os corpos de negros e negras a uma máquina de produção. É nesse contexto que identifico o Maracatu, por isso trazer o seu protagonismo é compartilhar conhecimentos e saberes sobre uma expressão cultural, uma dança negra que caracteriza-se pela resistência, que representa a transgressão de uma ordem.

O Maracatu, como outras de nossas danças populares, representa o desejo de liberdade, desejo esse trazido por nossas/os ancestrais desde quando chegaram a essas terras. Assim, vivenciá-lo é um ato de subversão a lógica que fomos submetidos por séculos, desde o início da nossa colonização; de retomada de reconstrução das nossas identidades étnico-raciais, de forma que possamos romper com práticas que reforçam o ideário branco-europeu-norte americano-ocidental.

---

<sup>44</sup> Documentário “Obatalá: O Pai da Criação”. Produção: Globonews. Direção: Flora Gil. Ano: 2021.

<sup>45</sup> Frase proferida por Vitor da Trindade, filho de Raquel Trindade, atual presidente do Grupo de Teatro Popular Solano Trindade, de Embu das Artes/SP.

Ampliar o acesso aos conhecimentos através de outras linguagens que valorizem as Artes pode ser um caminho promissor no sentido de nos abrir novas possibilidades, novas perspectivas para a construção de olhares plurais.

Foi através de um coletivo cultural que fui levada a me enveredar por esse campo tão vasto de saberes, a seguir os Maracatus. Entretanto, atualmente, como professora da Educação Básica reconheço a ausência, a invisibilidade e a negação desses conhecimentos nos currículos escolares, por isso reafirmo a urgência de uma educação que reavalie o seu compromisso com uma transformação social, no intuito de construção de uma sociedade onde se reconheça e respeite a diversidade.

Finalizo salientando que, a vivência da dança, mais do que explicar o histórico da manifestação, apresentar a coreografia, e priorizar a aprendizagem dos passos, teve como objetivo a partilha de uma herança, que ao contrário de outras que quanto mais se divide, menos se tem, o Maracatu é uma herança que quanto mais compartilhada, mais ela se multiplica. Uma herança que não é medida por elementos quantitativos, mas sim, pelo sentimento de alegria proporcionada!

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Teodora de Araújo. **Heranças de corpos brincantes**: os saberes da corporeidade em danças afro-brasileiras. Natal, RN: Editora da UFRN, 2006.
- ANDRADE, Mário de. **O turista aprendiz**. Estabelecimento de texto, introdução e notas de Telê Porto Ancona Lopez. São Paulo, Duas Cidades, Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia, 1976.
- \_\_\_\_\_. **Danças Dramáticas do Brasil**. Edição organizada por Oneyda Alvarenga. 2ª Edição. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1982, 3 vol.
- PAULA, Roberta Cristina de. **“Quem foi que disse que não vivo satisfeito? Eu danço!”**. Encontros com as danças na obra de Mário de Andrade. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012.
- SABINO, Jorge; LODY, Raul. **Danças de matriz africana**. Rio de Janeiro: Pallas, 2011, p.11-37.
- SODRÉ, Muniz. **Samba, o dono do corpo**. Rio de Janeiro: Codecri, 1979.

## OS CONGOS DE OEIRAS NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL – SÉRIES INICIAIS

Rosana Ferreira Romão Rodrigues da Silva<sup>46</sup>

Shirlei Marly Alves<sup>47</sup>

68



**RESUMO:** No estado do Piauí, os Congos se instalaram com a chegada do primeiro governador da província, João Pereira Caldas. Por se tratar de uma prática cultural que faz parte do cotidiano da comunidade oeirense, desenvolveu-se uma intervenção pedagógica visando ao letramento de alunos da Educação Básica com base em textos da cultura popular, selecionando-se a narrativa dramática dos *Congos de Oeiras* como foco. Parte-se do princípio de que o ensino da leitura que inclua textos populares de tradições orais é viável e contribui para uma aprendizagem significativa, favorecendo a compreensão leitora do aluno. Foi preparado material de leitura do texto vinculado aos *Congos de Oeiras*, desenvolvendo-se a atividade com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola de rede municipal da cidade de Oeiras (PI). Verificou-se que a leitura de textos da cultura local com a qual os aprendizes têm contato contribui para uma aprendizagem significativa por possibilitar a ativação de subsunçores existentes na memória cognitiva, facilitando, dessa forma, a compreensão global do texto, ao tempo em que se fortalece nos aprendizes a valorização de sua cultura e a vinculação com as tradições populares.

**Palavras-chave:** *Congos de Oeiras*, Letramento escolar, Ensino Fundamental.

<sup>46</sup> Secretaria Municipal de Educação. Oeiras (PI). <rosana.romo@yahoo.com.br>

<sup>47</sup> Universidade Estadual do Piauí. Teresina (PI). <shirleimarly@ccm.uespi.br>

## INTRODUÇÃO

Este trabalho se constitui de um relato de intervenção pedagógica construído como parte de nossa pesquisa do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS)<sup>48</sup>, em que foi trabalhada a cultura oral afrodescendente *Congos de Oeiras* na sala de aula do 2º ano do ensino fundamental, numa escola da rede municipal da cidade de Oeiras (PI), ancorada na ideia basilar de que a escolarização da cultura afrodescendente é fundamental e pode ser estratégica para a inserção dos alunos no mundo letrado, grafocêntrico, além de contribuir para o resgate e valorização da memória, da identidade e das tradições culturais.

Acreditamos que, desde os primeiros anos de escolaridade, a priorização de uma ação de ensino da prática leitora associada às vivências e eventos sociais próximos à realidade cultural dos alunos torna-se mais propensa ao êxito por partir de elementos já conhecidos e valorizados, propiciando, assim, uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, é preciso utilizar procedimentos de ensinar a ler e escrever, normalmente associados à alfabetização, dando relevância à diversidade textual e cultural presente no contexto extraclasse, alinhando-se a um ensino pautado na concepção de alfabetizar letrando, vinculando a cultura local à cultura valorizada na escola.

Diversos estudos mostram que existe um altíssimo índice de estudantes, em vários níveis escolares, com baixa proficiência em leitura. Dessa forma, o foco de nossa proposta é o letramento, a formação do leitor desde as séries iniciais, usando-se, como estratégia, o trabalho com a narrativa dramática popular local *Congos de Oeiras*. Nesse sentido, o objetivo geral foi descrever os aspectos da compreensão leitora que se tornam mais eficientes quando a prática pedagógica tem estreita relação com a cultura na qual o aprendiz está inserido (nesse caso, a cultura dos Congos).

Levantamos a hipótese de que o ensino da leitura de textos vinculados à cultura popular local é viável e proveitoso, contribuindo para uma aprendizagem significativa e para a compreensão leitora do aprendiz. Acrescenta-se que a inserção, na escola, de um texto da cultura popular local, muitas vezes distantes dos livros didáticos, principalmente por ser herança de ancestrais africanos, para se trabalhar o letramento da cultura escolar, favorece não apenas a formação leitor, mas, sobretudo, o fortalecimento da identidade dos alunos, com ênfase na valorização de suas tradições culturais e históricas, dotando-os com uma visão mais crítica e conhecedora da realidade em que vivem.

Outrossim, o que motivou a utilização do texto da cultura oral *Congos de Oeiras* foi o contato e a vivência da pesquisadora com essa cultura na destacada cidade, onde a maioria da população, principalmente a do bairro Rosário, aprecia essa cultura nos festejos de Nossa Senhora do Rosário e São benedito na igreja de mesmo nome da Santa, localizada no referido bairro. Além disso, acreditamos que se deve também enfatizar a cultura popular nos

---

<sup>48</sup> Ofertado pela Universidade Estadual do Piauí, com financiamento da CAPES.

currículos escolares, uma vez que, em sua maioria, tais manifestações são, de certa forma, historicamente desvalorizadas e distantes das práticas de letramento escolar. Em contrapartida, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reitera a valorização das culturas locais e diversas (BRASIL, 2018), bem como a Lei 10.639/03<sup>49</sup>, ao estabelecer o estudo das relações étnico-raciais, considera a entidade escolar um potencial na construção de uma educação para a diversidade.

## A LEITURA COMO PROCESSO INTERATIVO

Conforme Moreira e Masini (2001), a aprendizagem se torna significativa quando o novo conhecimento interage com o conhecimento que o indivíduo já possui, ou seja, a nova informação interage com o conhecimento já armazenado, denominada de subsunção por David Ausubel, citado pelos autores. Com isso, a aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação se relaciona com os subsunções já existentes na estrutura cognitiva, ou melhor, na estrutura de subsunções já abstraídos da experiência pelo indivíduo. Como se pode observar, a ideia principal dessa teoria é a importância dispensada aos conhecimentos prévios do aluno, ou seja, àquilo que ele já sabe.

Freire (1996, p. 15) pontua enfaticamente um questionamento sobre a aprendizagem significativa, a saber: “Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamental aos alunos e a experiência social que têm como indivíduos?”. Esse questionamento se faz pertinente para pensarmos na organização de um trabalho pedagógico favorável ao aluno aprender significativamente, uma vez que enfatiza a proximidade entre as práticas letradas priorizadas na escola e os saberes que os estudantes já possuem.

Essa convergência de pensamento entre os dois autores se verifica ainda na seguinte constatação de Freire (1996, p. 15):

se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal discente se cruzam cheios de significação.

Nesse cenário, percebe-se a importância dispensada a todos os eventos situados no contexto de práticas de letramento como fontes de uma aprendizagem significativa. Desse modo, supõe-se que as práticas sociais das vivências dos educandos são relevantes para o desenvolvimento da

---

<sup>49</sup> Lei aprovada em 09/01/2003 na qual são acrescentados os arts:26-A,79-B à Lei nº 9.394/96 (LDB) em que torna-se obrigatório o ensino sobre história e cultura da África e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 23 mar. 2021.

aprendizagem da leitura e escrita porque funcionam como subsunçores para a apreensão de novos conceitos.

Tais visões se associam à de leitura como uma atividade complexa e interativa, na qual o leitor faz associações entre o que lê e o conjunto de conhecimentos e experiências. Conforme Solé (1998, p. 22), “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, e neste processo tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam sua leitura”. Ou seja, o leitor é um sujeito ativo que entende e analisa o texto, bem como é movido por um propósito que o conduz à leitura. A autora explica que, ao lermos, compreendemos a linguagem escrita com base tanto no texto apresentado na forma de conteúdo, quanto em nossos conhecimentos prévios, expectativas e propósitos. Ou seja, para ler precisamos ter habilidades de construir os sentidos do texto relacionando-o com o conhecimento de mundo que já temos, por isso o sentido não coincide sempre, nem apresenta uma estabilidade. Assim, em vez de extrair um sentido posto, o leitor constrói um sentido possível, fruto da interação que se estabelece na leitura e das condições sócio-históricas em que se dá o encontro com o texto (SOLÉ, 1998), visto que

a leitura é uma prática social que remete a outros textos e outras leituras. Em outras palavras, ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos emoção, todo nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa sociabilização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados (KLEIMAN, 1998, p.10).

Kleiman (2013, p. 15) também explica que “a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio [...] adquirido ao longo da vida”. Isso significa que todo conhecimento adquirido por parte do leitor tem relevante influência para que ele compreenda e interprete um texto. Desse modo, o leitor age não apenas decodificando letras, sílabas, palavras, pois leitura vai muito além do ato de apenas decodificar: requer a compreensão, ou seja, “um leitor competente supõe alguém que compreenda o que está escrito, identifica elementos implícitos, estabelece relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos” (BRASIL, 1998, p. 69).

## **OS CONGOS DE OEIRAS**

A cidade de Oeiras foi a primeira capital do Piauí, sendo conhecida como a capital da fé. Com o processo de povoação iniciado no século XVII, foi elevada à categoria de freguesia de Nossa Senhora da Vitória, em 1696. Conta com um centro histórico com um acervo arquitetônico colonial bem preservado, sendo que, em 26 de janeiro de 2012, esse centro histórico foi tombado pelo IPHAN como Patrimônio Cultural do Brasil.

A cultura popular *Congos de Oeiras* foi trazida à cidade pelo primeiro governador do Piauí, João Pereira Caldas. De matriz africana, originada da herança cultural dos povos escravizados, os *Congos de Oeiras* primeiramente



se denominaram *Congos do Pará*, porque desse estado foram trazidos para Piauí os negros que a representavam, instalando-se no bairro mais antigo de Oeiras, o Rosário, construído em torno da imponente Igreja de Nossa Senhora do Rosário. Nesse bairro, atualmente, habita um grande contingente da população negra.

Por um grande período, essa tradição cultural ficou adormecida, mas, no início dos anos 1970, a cidade empenhou-se em revitalizar o grupo remanescente, sendo reiniciado com as atividades em 1985 durante a festa de Nossa Senhora do Rosário e, no ano seguinte, passou a acontecer também na festa de São Benedito. O grupo cultural “Congos de Oeiras”, formado somente por homens negros, representa uma cultura genuína, pujante, viva, de maior destaque da localidade e costuma se apresentar em dias de louvação a esses santos protetores dos negros, bem como em eventos importantes da cidade, e até mesmo fora dela. Os participantes do grupo se apresentam caracterizados com trajes femininos, cantando e dançando.

Imagem 1 – Congos de Oeiras



Fonte: <http://grupocongosdeoeiras.blogspot.com>

Imagem 2 – Congos de Oeiras



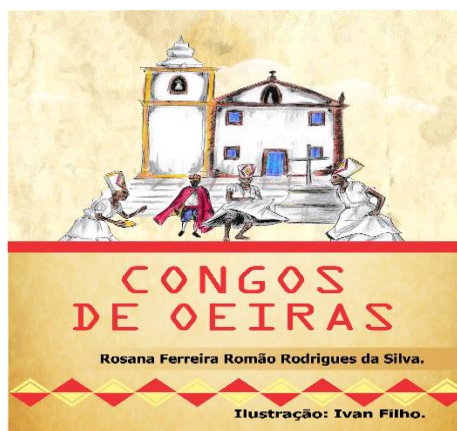
Fonte: <https://www.muraldavila.com.br>

Os Congos apresentam uma performance dramática, sendo o texto cantado bastante ritmado, caracterizado por rimas e estrofes, apresentando ainda uma narrativa simples de tema religioso sincrético, em que há uma louvação aos santos protetores dos negros (Nossa Senhora do Rosário e São Benedito). Linguisticamente, há predominância da variedade linguística popular, com fortes marcas do dialeto usado pelos escravos.

## A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Devido o texto dos *Congos de Oeiras* ser de vertente oral e não constar em livros paradidáticos, a fim de serem realizadas as atividades de leitura, foi confeccionado um livreto bem ilustrado, com vocabulário das palavras desconhecidas, conforme a ilustração a seguir:

Imagem 3 – Capa do livreto



Fonte: A pesquisa

As crianças acolheram bem o livreto, e a prática leitora foi desenvolvida com a utilização da estratégia de leitura protocolada, com a professora (pesquisadora) conduzindo os alunos a lerem o texto por partes: liam ou cantavam até um segmento do texto e, em seguida, a professora fazia perguntas previamente elaboradas, sendo que as crianças respondiam oralmente, simultaneamente à leitura.

Koch e Elias (2013, p.12) esclarecem que “na concepção interacional/dialógica da língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que dialogicamente, se constroem e são construídos no texto”. Dessa forma, na atividade trabalhada, os alunos leitores foram instados a assumir uma posição ativa de acionar os conhecimentos que já tinham para adquirirem novos, mediados pela professora pesquisadora, que possibilitava ao educando formular e atribuir sentido ao texto.

A atividade com a leitura segmentada teve como propósito gerar um *corpus* relativo à habilidade de *localizar informações explícitas, produzir inferências e opiniões avaliativas* sobre o texto, iniciando-se com o seguinte trecho:

## CANTO DE JORNADA

Ô! vamos ao Rosário  
 Ô moleque!  
 Ô deixa o congo passar  
 Ô moleque!  
 Ô deixa o congo dançar  
 Ô moleque!  
 Ô dança até cansar  
 Ô moleque!  
 Ô quebra a mão direita  
 Ô moleque!  
 Ô quebra que eu quero ver  
 Ô moleque!

Os pretinhos de Congo  
 De onde veio, onde vai (bis)  
 Vamos ao Rosário para festejar (bis)

*O dizimpenha muquenha*  
*O dizimpenha mutá*  
 Na porta divina } bis  
 Vamos festejá }



*dizimpenha muquenha*  
*dizimpenha mutá: é descer do animal*  
*como se estivesse chegando em um lugar.*

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no canto popular.

Além da leitura de prática protocolada num diálogo coletivo, foram também utilizadas atividades de compreensão com questões de múltipla escolha individualmente.

Ademais, as mesmas estratégias de atividades aplicadas ao texto *Congos de Oeiras* foram também aplicadas e adequadas ao texto poético *Sono Pesado*, presente no livro didático dos alunos, com o propósito de ser feito um estudo comparativo dos dados e a efetiva comprovação da hipótese levantada. Para a aplicação da técnica protocolada de leitura com os dois textos, seguiu-se o estudo padrão de ensino de compreensão leitora conforme proposto por Solé (1998), adotando-se um parâmetro desenvolvido em três momentos: antes, durante e depois da leitura.

Antes da aplicação dessas atividades, foi realizado um teste diagnóstico com o propósito de identificar o nível de compreensão em leitura. As questões desse teste eram todas de múltipla escolha com referências de base na Provinha Brasil do mesmo ano (2º ano) que os estudantes estavam cursando.

Os resultados demonstraram que a prática leitora utilizada na pesquisa contribui para uma aprendizagem significativa por possibilitar a ativação do conhecimento de mundo, dos conhecimentos enciclopédicos, dos subsunçores, dos esquemas existentes na memória cognitiva dos alunos, facilitando, dessa forma a compreensão global do texto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se priorizar, neste estudo, o eixo da prática do letramento, com a atividade de leitura vinculada ao texto local *Congos de Oeiras*, constatou-se que é possível ensinar estratégias de leitura com uso dos textos populares na escola, a qual, por ser uma instituição democrática e entidade principal de condução do processo de letramento, deve ter como imperativo a utilização de práticas culturais diversas para o trabalho de letramento escolar.

Constata-se ainda que há a necessidade de conhecimentos mais sistemáticos sobre como esse processo vem se desenvolvendo no âmbito do ensino formal e como tal ensino pode se beneficiar de um trabalho com as vivências culturais dos alunos. Entende-se, no contexto pedagógico, a necessidade de muita aprendizagem para trabalhar com a leitura, sendo que esta pesquisa traz como um contributivo a proposta de uma densa aproximação com a cultura dos alunos, com destaque, para as culturas de matrizes africanas, geralmente negligenciadas e desvalorizadas.

Intenta-se subsidiar reflexões sobre essa tão importante missão de ensinar a ler e formar leitores com ênfase na aprendizagem situada (significativa para os alunos) como pressuposto de um processo com mais chances de êxito. Espera-se trazer inspiração a outros educadores para lançarem olhares atentos e encontrar nas matrizes vivenciais elementos para uma prática de ensino contextualizada e vinculada à vida social dos aprendizes.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 05 ago. 2017.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.
- KLEIMAN, Ângela B. **Oficina da Leitura**: Teoria e Prática. 6. ed. Campinas (SP): Pontes, 1998.
- KLEIMAN, Ângela B. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 15. ed. Campinas (SP): Pontes, 2013.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2013.
- MOREIRA, Marcos Antônio; MASINI Elcie F. Sazano. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2001.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leituras**. Tradução: Claudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## TEXTOS DIDÁTICOS PARA A SALA DE AULA

*Gabriel Delphino Fernandes de Souza<sup>50</sup>*



---

<sup>50</sup> M

estrando em Ciência Política da Universidade Federal Fluminense

## TAMBOR DE CRIOULA

77



**O** Tambor de Crioula do Maranhão é uma forma de expressão de matriz afro-brasileira que tem como elementos fundamentais a dança circular, o canto e percussão de tambores. Também conhecido como Punga, é uma dança praticada em louvor à São Benedito, santo da Igreja Católica.

A manifestação ocorre na maioria dos municípios do Maranhão, foi inscrita no Livro das Formas de Expressão em 2007, o registrando enquanto manifestação artística brasileira protegida como Patrimônio Cultural do Brasil pelo Iphan. O bem faz parte, também, entre as expressões do que se convencionou chamar de samba, como o jongo no Sudeste, samba de roda do Recôncavo Baiano, o coco no Nordeste e algumas formas do samba carioca. Todas derivadas originalmente do batuque.

Em sua forma, o Tambor de Crioula é praticado livremente, sem um local definido especificamente ou época de apresentação, embora seja perceptível uma maior ocorrência durante o Carnaval e no Bumba-meu-boi. Comumente executado pelas mulheres, possui coreografias diversas, em movimentos individuais diante dos tambozeiros enquanto as demais fazem movimentos

para esquerda e direita, esperando receber a punção. Essa é dada no abdômen ou tórax que ocorre quando a coreira que dança quer ser substituída.

Sobre as roupas, as brincantes geralmente estão com saias rodadas de estampas de cores vivas, anáguas largas com renda na borda e blusas rendadas decotadas brancas ou de cor. É comum, também o uso de adornos floridos, colares e outros acessórios que compõem a caracterização dos envolvidos. Os homens costumam ser vistos de calça branca, camisa estampada colorida e chapéu de palha.

Um canto é puxado pelos homens acompanhados das mulheres, em que um puxa e os outros acompanham, de forma que o canto compõe o refrão para os improvisos que sucederão. A marcação de passos é feita a partir de um conjunto de tambores (grande, meia e crivador) que formam a parelha, pandeiro e matracas.

O tambor se faz um referencial de identidade da população negra do Maranhão. Os elementos rituais do Tambor permanecem vivos e presentes, num ato de resistência cultural que reconecta os envolvidos com os valores culturais afro-brasileiros e reforçam a ideia de pertencimento ao local.

#### **Para saber mais:**

- Acesse o Site do Iphan: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/63>
- Leia o dossiê “Os Tambores da Ilha” realizado pelo Iphan: [http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossie\\_%20tambores\\_da\\_ilha.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossie_%20tambores_da_ilha.pdf)
- Leia a matéria do jornal “O Imparcial” sobre a Casa do Tambor de Crioula: <https://oimparcial.com.br/entretenimento-e-cultura/2018/07/conheca-a-casa-do-tambor-de-crioula-uma-das-salvaguadas-da-cultura-maranhense/>

**TICUMBI**

79



O Ticumbi é uma dança encontrada no Espírito Santo há mais de 200 anos. É localizado, mais especificamente, em uma cidade no extremo norte do estado chamada Conceição da Barra. A cada ano uma temática é eleita sendo representada em seus cânticos, bailados e evoluções coreografadas.

O baile se define pelos dançantes enquanto uma tradição oriunda do continente africano que foi reproduzida nas senzalas, quilombos e, posteriormente, nas comunidades da vila de Itaúnas e de Conceição da Barra. Como afirma o professor Osvaldo Martins de Oliveira “Trata-se de uma dança que acontece, segundo a memória e a genealogia de seus integrantes, há mais de 200 anos na região Norte capixaba”<sup>51</sup>.

De fato, a dança representa em si uma guerra entre o Rei do Congo e o Rei de Bamba, seu tradicional inimigo, acompanhados de seus embaixadores. É a dramatização de um conflito frequente entre os povos africanos, contando a história por meio da manifestação étnica e ritualística. O rei do Congo era

<sup>51</sup> Ver mais no livro “Negros no Espírito Santo”: [https://ape.es.gov.br/Media/ape/PDF/Livros/MioloLivroNegros\\_FINAL\\_BAIXA.pdf](https://ape.es.gov.br/Media/ape/PDF/Livros/MioloLivroNegros_FINAL_BAIXA.pdf)



considerado um rei a serviço dos portugueses no continente africano e o Mani Bamba um senhor provinciano de Bamba.

As duas majestades negras querem realizar, separadamente, a festa de São Benedito, então sem nenhum acordo a guerra se torna inevitável em uma luta bailada entre os oponentes. Nessa batalha, o Rei de Conto sai vitorioso e submete o Rei de Bamba e seus embaixadores ao batismo, terminando com a festa em homenagem a São Benedito quando os participantes cantam e dançam o Ticumbi.

O grupo se veste com longas batas brancas e rendadas, com fitas coloridas transpassadas e calça comprida branca com detalhes vermelhos. Em sua cabeça carregam um lenço branco, um capacete enfeitado de flores de papel de seda e longas fitas coloridas. Já os reis usam coroas de papelão ornamentadas com papel dourado ou prateado, um peitoral com espelinhos somado a flores de papel brilhantes, capas compridas e uma longa espada.

Ela reelabora elementos da negritude ao transmitir valores que atuam como expressões da cultura de um grupo, representam parte da história do povo negro e a mantém viva, mesmo após o passar do tempo e das repressões.

#### **Para saber mais:**

-Leia o livro Negros no Espírito Santo:

[https://ape.es.gov.br/Media/ape/PDF/Livros/MioloLivroNegros\\_FINAL\\_BAIXA.pdf](https://ape.es.gov.br/Media/ape/PDF/Livros/MioloLivroNegros_FINAL_BAIXA.pdf)

- Leia a cartilha elaborada por Michele Schiffler (UFES) chamada *Cultura Popular Quilombola: O Baile de Congo de São Benedito de Conceição da Barra*:

<https://www.seculodiario.com.br/cultura/cartilha-leva-historia-do-ticumbi-para-as-escolas>

## SAMBA DE RODA

81



Samba de Roda. Foto: Toda Bahia

O Samba de roda do Recôncavo Baiano se tornou patrimônio cultural imaterial brasileiro em 5 de outubro de 2004. Reunindo música, coreografia, poesia e festa configura uma das mais importantes e significativas expressões culturais brasileira, influenciando o samba do Rio de Janeiro e o nacional de forma geral.

Iniciado em meados de 1860 está presente em todo o território da Bahia e, especialmente, na região do Recôncavo, possui a influência africana dos batuques e os bailados indígenas enquanto características marcantes. Sua formação em círculo com os participantes batendo palmas e cantando guardam semelhanças com o coco, dança de roda mais antiga surgida na Capitania de Pernambuco. Somado a isso também há o deslocamento de dançarinos para o meio da roda em movimentos como se afagassem o chão, gingando o corpo e agitando os braços.

É dele que, a partir da urbanização, passou-se a surgir diversos nomes clássicos do samba, como Pixinguinha, Noel Rosa, Ataulfo Alves, Cartola, etc. Em sua composição está dividido em dois principais grupos: o samba chula e o samba corrido, no primeiro não há participantes sambando enquanto os cantores gritam a chula – essa uma forma de poesia – a dança só se inicia após o grito e uma pessoa por vez, no último todos sambam enquanto os dois solistas e o coral cantam alternadamente.

O Samba de roda, muito em função da ligação com a herança africana, está conectado diretamente com o culto aos Orixás e Caboclos, assim como à capoeira e a comida de azeite. Ele reúne as tradições culturais de africanos escravizados no país e de seus descendentes que resistiram e sobreviveram. Também possuem uma ligação com traços culturais de portugueses, como a viola e o pandeiro, assim como a língua portuguesa e seus elementos representados nos cânticos.

**Para saber mais:**

- Acesse o Portal do Iphan:

<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/56>

- Acesse o Tesouro de Folclore e Cultura Popular

<http://www.cnfcp.gov.br/tesouro/00001684.htm>

## JONGO

83



Jongo no território do Quilombo de Machadinha (RJ). Foto: PMQ

O Jongo, comumente conhecido também enquanto caxambu e corimá, é uma dança brasileira de herança africana praticada com tambores. Tem sua presente forte em áreas rurais e, assim como o samba de roda, influenciou diretamente na formação do que se conhece como o samba carioca, fazendo parte da cultura afro-brasileira.

Trazido para o país por negros bantus sequestrados e vendidos como escravizados nos reinos de Ndongo e Kongo, o jongo é composto de música e danças animadas por poetas que improvisam na roda, tendo possíveis origens no jogo de adivinhação tradicional da Angola chamado *Jinongonongo*.

Apesar da característica tipicamente festiva, visada para o divertimento, o jongo também apresenta um aspecto religioso. Antigamente somente os mais idosos podiam entrar na roda enquanto os jovens ficavam no entorno observando, expressava-se aí uma relação de respeito e exigência de muito esforço e dedicação por parte dos jovens para aprender as “mirongas” do jongo.

Apresenta, também, em traços essenciais da sua linguagem a presença de símbolos com funções sagradas. Sendo assim o fogo serve para afinar os

instrumentos e iluminar a alma dos antepassados, os tambores são ancestrais em si mesmos da comunidade, a dança do casal em círculos remete à ideia de fertilidade e as metáforas compondo os pontos que só os jongueiros sabem seus verdadeiros sentidos.

É dançado e cantado com o acompanhamento de urucungo – predecessor banto do berimbau –, viola e pandeiro, somados à três tambores sagrados: o Caxambu, candongueiro e o ingomba-puíta.

Registrado enquanto Patrimônio Cultural Brasileiro em 2005 pelo Iphan, o Jongo configura uma das mais ricas expressões da cultura nacional e a íntima relação entre a construção do Brasil através de suas raízes negras.

#### **Para saber mais:**

- Leia o Dossiê Iphan sobre o Jongo no Sudeste:

[http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/PatImDos\\_jongo\\_m.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/PatImDos_jongo_m.pdf)

- Leia o livro sobre o Jongo da Serrinha e a herança negra:

Gandra, Edir. **Jongo da Serrinha, da senzala aos palcos**. Rio de Janeiro: Giorgio Gráfica e Editora LTDA./UNI-RIO, 1995.

- Leia o livro sobre o Jongo e a Umbigada:

Carneiro, Edison. Samba de umbigada. In: **Folguedos Tradicionais**. Rio de Janeiro: Funarte/INF, 1982.

## MARACATU NAÇÃO

85



Maracatu. Fonte: IPHAN

O Maracatu Nação, ou Maracatu de Baque Virado é um tipo de maracatu e é um dos mais antigos ritmos afro-brasileiros. Configura um ritmo musical, uma dança e um ritual de sincretismo religioso originado no estado de Pernambuco, em que seu registro mais antigo data de 1711.

Em seus cortejos há uma tentativa de refletir as antigas cortes africanas, visto que ao serem sequestrados e vendidos escravizados, os negros trouxeram para o Brasil as raízes e mantiveram seus títulos de nobreza. É composto por um conjunto percussivo ao evocar os reis e rainhas do antigo Congo africano, realiza-se um espetáculo banhado a simbologias, riqueza estética e musicalidade, com seu ápice na saída às ruas para os desfiles.

Há uma bandeira ou estandarte abrindo as alas e, em seguida, a dama do paço carregando a mística calunga que representa todas as entidades espirituais do grupo. Atrás dela aparecem as iabás – ou baianas –, a corte e o rei acompanhado da rainha dos maracatus, empossados de forma hereditária

representando a nobreza da Nação. Aos lados seguem as catirinas em vestimentas de chitão e mantendo o ritmo do desfile os batuqueiros, com alfaias – tambores, caixas ou taróis – ganzás e abês conduzidos por mulheres à frente do grupo.

Com a abolição a manifestação passou a ser característica gradualmente como típica do carnaval recifense, estando ligada posteriormente ao Movimento Negro Unificado (MNU) – juntamente a Nação Leão Coroado – e o movimento Mangue Beat – no qual teve como protagonista Chico Science e a Nação Zumbi, Banda Mestre Ambrósio etc. –.

O Maracatu, portanto, comunica elementos da cultura brasileira e carrega elementos fundamentais para a construção de uma memória e identidade da população negra brasileira. Ele exerce o compartilhamento de práticas e fortes vínculos com o sagrado e remonta aos processos históricos passados pelos envolvidos, os representando de forma simbólica no cortejo real.

#### **Para saber mais:**

- Acesse o site da Rede de brincantes e agentes de Maracatu:

<https://maracatu.org.br/o-maracatu/breve-historia/>

- Acesse o site do Iphan sobre o Maracatu:

<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/504/>

## CARIMBÓ

87



Foto: Reprodução

O Carimbó, Pau e Corda, samba de roda do Marajó ou Baião típico de Marajó é um ritmo musical da região amazônica que configura um Patrimônio Imaterial do Brasil, registrado em 2014 pelo Iphan. Presente, sobretudo, no estado do Pará, tem em seu DNA a presença da mistura entre culturas indígenas e a cultura negra.

Sua origem, apesar de ser difícil traçar o momento exato, indica que surge no século XVII por Tupinambás a partir da influência de negros africanos do nordeste paraense. Dos indígenas apresentava um ritmo lento que, na chegada da influência negra, se acelera e são adicionados ritmos sincopados na música e coreografia, agitando a dança.

A partir dessa mudança, ela ganha a atenção de pescadores e se torna seu estilo musical mais característico e representativo e também dos agricultores



da região, que com isso atravessou a baía de Guarujá até a região do Salgado paraense, se solidificando e ganhando o nome de Carimbó.

Uma das características mais marcantes é, de fato, as roupas utilizadas na dança. As saias das mulheres sempre muito coloridas, volumosas e rodadas para garantir um efeito bonito ao dançar, as blusas de cor única, os adornos no pescoço e pulsos, flores no cabelo e nenhum calçado nos pés são parte da essência do Carimbó. Em contrapartida as roupas masculinas são mais simples, na intenção de refletir as vestimentas de trabalhadores com calças curtas ou dobradas e pés descalços.

Em sua coreografia, o Carimbó é feito em uma dança em pares formando uma roda, na qual os homens convidam as mulheres para uma dança batendo palmas diante delas. Nas danças os movimentos delas têm a intenção de cobrir a cabeça de seus pares, em passos que, por vezes, imitam animais quando o casal se encontra no centro da roda.

Passados mais de dois séculos, a dança mantém sua tradição em quase todo o Pará, contudo passando por diversas transformações ao longo do tempo. É produto da fusão das influências indígenas, negra e ibérica, baseada na memória coletiva dos mestres e seus descendentes ainda vivos. Somado a isso, o Carimbó representa sua força também nas formas de organização e reprodução sociais em seu entorno, gerando uma rede de sociabilidade do carimbozeiros, relativo ao cotidiano do trabalho ou celebrações religiosas e seculares.

#### **Para saber mais:**

- Acesse o site do grupo Sarandeiros da UFMG:

<http://projetos.eeffto.ufmg.br/sarandeiros/?p=1280>

- Acesse o site do Iphan sobre o Carimbó:

<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1052/>

- Faça o download do artigo de Marcelo Gabbay sobre as relações do passado e do presente do Carimbó: Gabbay, Marcello M. Representações sobre o carimbó: tradição versus modernidade. Intercom. In: *IX Congresso de Ciências da Comunicação na Região Norte*, 2010.