

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM.  
LINHA DE PRÁTICAS SOCIAIS E PROCESSOS EDUCATIVOS**

**ÁFRICAS: PROCESSOS EDUCATIVOS PRESENTES NO TERNO DE CONGADA  
CHAPÉUS DE FITAS**

**TATIANE PEREIRA DE SOUZA**

**SÃO CARLOS/SP**

**2012**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**ÁREA DE PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM.**  
**LINHA DE PRÁTICAS SOCIAIS E PROCESSOS EDUCATIVOS**

**ÁFRICAS: PROCESSOS EDUCATIVOS PRESENTES NO TERNO DE CONGADA**  
**CHAPÉUS DE FITAS**

**TATIANE PEREIRA DE SOUZA**

Dissertação de mestrado apresentada à banca examinadora, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da área de Processos de Ensino e Aprendizagem, da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

**Linha de Pesquisa:** Práticas Sociais e Processos Educativos

**Orientadora:** Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva

**Agência Financiadora:** CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**SÃO CARLOS/SP**

**2012**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

S729ap Souza, Tatiane Pereira de.  
Áfricas : processos educativos presentes no terno de  
congada chapéus de fitas / Tatiane Pereira de Souza. -- São  
Carlos : UFSCar, 2014.  
270 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São  
Carlos, 2012.

1. Práticas sociais e processos educativos. 2.  
Aprendizagem. 3. Relações entre gerações. 4. Cultura. 5.  
Congada. 6. Relações étnico-raciais. I. Título.

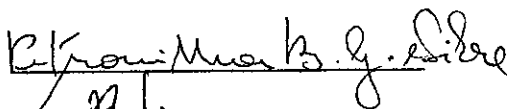

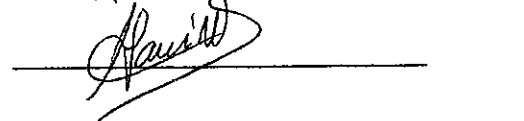
CDD: 370 (20<sup>a</sup>)

**BANCA EXAMINADORA**

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva

Prof. Dr. Renato Nogueira dos Santos Jr.

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Aída Victoria Garcia Montrone

**“Estas são nossas raízes**

**Nasceram longe**

**Muito longe antes da primeira caravela”**

Albino Magaia, Tiko-Moçambique

Para José Francisco Ferreira, Edna Ferreira; Maria Abadia Ferreira, Gabriel Ferreira Garcia da Costa e João Roberto Garcia da Costa; Maria de Fátima Batista Ferreira, João Batista Ferreira, Jonathan e João Henrique; José Aparecido Ferreira, Diego Francisco Ferreira, Célia e Diogo José Francisco Ferreira; Antonio dos Reis e Fernando Ferreira; Adila Raquel, Jéssica Sabrina, Eliete e Geraldo Ferreira; João Zuada, Luiz Carlos Pereira de Souza; A família Garcia da Costa, nas pessoas de Cecília e João;

Para os mais novos e mais velhos da família.

Luzes da minha vida, sangue do meu sangue, ancestralidade e amor infinitos - Gratidão.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço N'zambi, Olorum, Deus

Aos ancestrais e meus antepassados

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFSCar, professores/as e colegas que ajudaram na construção deste horizonte

Ao Grupo de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos

Ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros - NEAB/UFSCar

À CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pela bolsa de estudos

À Associação Protetora do Congado- APC pela importância de sua atuação

Ao Malick - Coletivo de Vivências e Estudos Africanos pelo aprendizado certo sobre a vida

À minha orientadora, Prof<sup>ª</sup> Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, pelo infinito aprendizado

À Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Debora Cristina Jeffrey/UNICAMP  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Aida Victoria Garcia Montrone-UFSCar  
Prof. Dr. Renato Nogueira dos Santos Junior – UFRRJ,  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Niminon Suzel Pinheiro-UNIRP

Mestra Ana Paula dos Santos Gomes,  
Grata pelas atentas conversas e pertinentes orientações para esta pesquisa

Aos familiares, amigos/as e esposo pelo amor, incentivo e apoio incondicional

Especialmente, aos congadeiros e congadeiras do Terno de Congada Chapéus de Fitas que por meio desta pesquisa também fortaleceram minha humanidade, sem eles/as este estudo não seria possível.

Sou imensamente grata a todas as pessoas que trilharam este caminho conosco. Asè.

Esta pesquisa de mestrado, financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES, foi realizada dentro do quadro do Grupo de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos e do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros- NEAB/UFSCar, vinculada a Linha de Pesquisa “Relações Étnico-Raciais e Educação”.

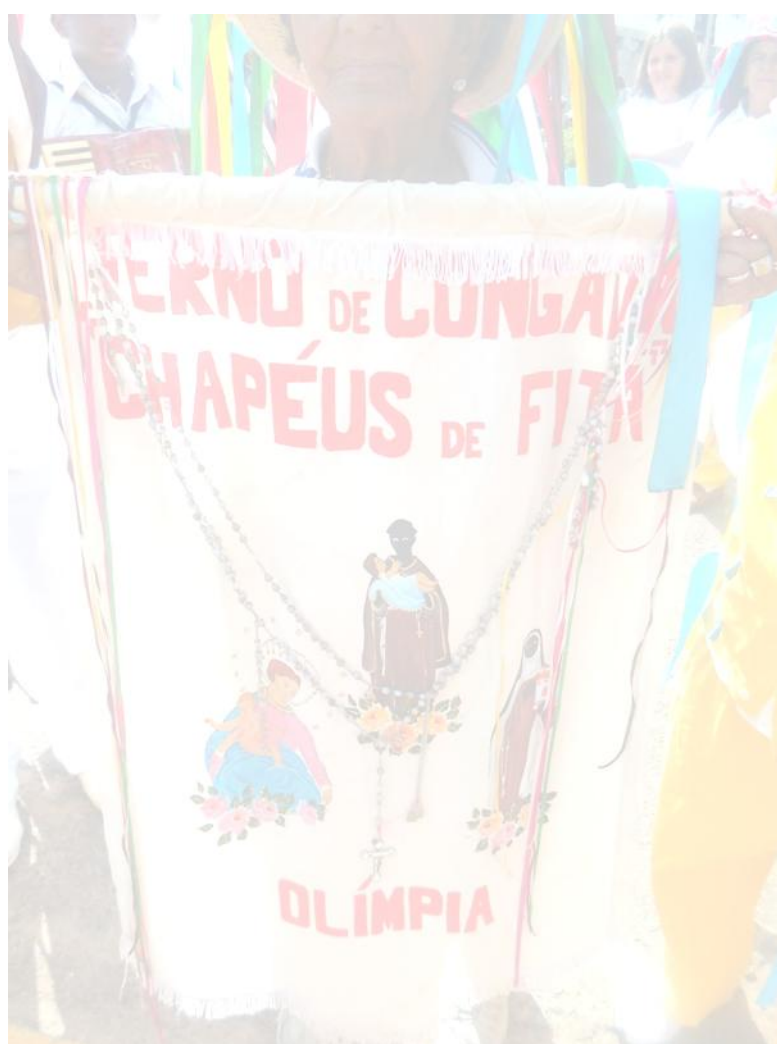


Foto: Acervo do Terno de Congada Chapéus de Fitas

## RESUMO

Esta pesquisa, intitulada, “Áfricas: processos educativos presentes no Terno de Congada Chapéus de Fitas” busca identificar e compreender processos educativos próprios da participação dos(as) mais velhos(as) e mais novos(as) no Terno de Congada Chapéus de Fitas, localizado na cidade de Olímpia-SP. Esses objetivos são orientados pela seguinte questão de pesquisa: O que aprendem uns com os(as) outros(as) congadeiros(as) mais novos(as) e mais velhos(as)? As referências teóricas que elucidam os caminhos e compreensões desta pesquisa estão situadas no contexto sociopolítico: do Mundo Africano – África e Diáspora – e, da América Latina, sem excluir as possibilidades de diálogo com outras visões e perspectivas de mundo, tais como as de matriz indígena, europeia, asiática. As discussões teóricas abordam compreensões e entendimentos sobre: práticas sociais e processos educativos; aportes para compreender a cultura - cultura de matriz africana - interculturalidade; identidade e pertencimento étnicorracial; educação de matriz africana, e seus desdobramentos no aprender-ensinar-aprender-ensinar como um processo permanente do educar-se e do educar entre as pessoas. O presente estudo se realizou por meio de uma abordagem da investigação qualitativa, adotando a observação compreensiva e as conversas aprofundadas individuais como procedimentos metodológicos, organizados e analisados com princípios na fenomenologia. A análise e interpretação dos dados foram feitas sob a forma de descrição compreensiva, desvelando processos educativos que envolvem a fé, a devoção, a resistência, o respeito ao mais velho, a família, a inspiração, a força, a identidade, o sentimento de pertencimento, a alegria, a espiritualidade, a vivência do sagrado, a parceria colaborativa, as formas de resistir e sobreviver às adversidades, discriminações e preconceitos, aprendizados e ensinamentos entre mais velhos e mais novos que são uteis como formas de viver e conviver no terno de congada e na sociedade. Portanto, a prática social da congada não somente celebra o sagrado, o ancestral, como também ensina a celebrar a vida.

Palavras- chave: Processos educativos; Aprendizagens entre gerações, Culturas, Congada.



## **ABSTRACT**

This study, entitled, "Africas: educational processes present in "Terno de Congada Chapéus de Fitas" seeks to identify and understand the educational processes that are own of olders and youngers` participation in Terno de Congada Chapéus de Fitas, located in the city of Olympia-SP. These objectives are guided by the following research question: What learn from each other youngers and olders practitioners of Congada? Theoretical references which explains the ways and understandings in this research are located in a sociopolitical context: the African World - Africa and the Diaspora - and Latin America, not excluding the possibility of dialogue with other world views and perspectives, such as indigenou, European and Asian matrix. Theoretical discussions addressing insights and understandings about: social practices and educational processes; contributions to understanding the culture - the culture of African origin - interculturality, identity and ethnic-racial belonging, education of African origin, and its consequences on learning-teaching-learning -teaching as an ongoing process of educating themselves and educating between people. This study was conducted through a qualitative research approach, adopting the comprehensive observation and in-depth and individual conversations as methodological procedures, organized and analyzed with the phenomenology principles. The analysis and interpretation of data were made in the form of comprehensive description, revealing the educational processes that involve the faith, devotion, strength, respect for the older, family, inspiration, strength, identity, sense of belonging, joy, spirituality, the experience of the sacred, the collaborative partnership, ways to resist and survive the hardships, discrimination and prejudices, learning and teaching between older and younger that are useful as ways of living and living in the Congada and in the society. Therefore, the social practice of Congada not only celebrates the sacred, ancestral, but also teaches to celebrate life.

**Key-words:** Educative processes, Learnings across generations, Cultures, Congada.

## SUMÁRIO

<b>“ÁFRICAS: A GUNGA CANTA, CHORA, SARAIVA E CELEBRA A CONGADA NO BRASIL”!</b> .....	9
Introdução ao vivido entre chapéus, laços e fitas: da experiência pessoal à questão de pesquisa .....	13
Dos laços às fitas: o interesse pela temática .....	18
Entrelaçando os laços e as fitas em experiências e teorias: a congada da África a nossos dias .....	24
Brasil, que país é esse? O contexto em que se inseriu a congada .....	43
<b>1: “AS ENCRUZILHADAS” - REFERÊNCIAS TEÓRICAS</b> .....	54
<b>Compreensões que ajudam a construir a pesquisa</b> .....	54
O que faz a congada também ser considerada como prática social? .....	54
Aportes para compreender as culturas .....	64
Cultura de matriz africana .....	70
Interculturalidade e Educação .....	74
Cultura, identidade e pertencimento étnicorracial .....	80
Educação de matriz africana .....	89
Relações do aprender-ensinar-aprender-ensinar: processos permanentes do educar-se e do educar por meio das africanidades .....	98
<b>2: “ALEVANTÁ, BANDEIRA” - CAMINHOS DA PESQUISA</b> .....	111
<b>Metodologia</b> .....	111
Atuação no campo de pesquisa .....	119
Participantes da pesquisa .....	121
Procedimentos para a coleta de dados .....	121
Observação compreensiva .....	121
Conversas aprofundadas individuais .....	122
Registro dos dados .....	123
Organização para análise e interpretação dos dados .....	125
<b>3: “SALVE O ROSÁRIO”! - ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	127
Tempo, um capitão! .....	128
Resistência Congadeira .....	141
Sendo negro(a) e congadeiro(a) na sociedade: vivências de resistência .....	151
O visível e o invisível: vivências do sagrado .....	164
Na casa com os mais velhos .....	185
O corpo aprendiz congadeiro .....	198
Congadeiros(as)-pesquisadores na experiência com a pesquisadora-congadeira .....	214
<b>4: “VIVA A CONGADA”! - (IN)CONCLUSÕES QUE NÃO SÃO FINAIS</b> .....	215
“CONGADEIRO VAI EMBORA, VAI DANÇAR EM OUTRO LUGAR” .....	228
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	230
<b>ANEXOS</b> .....	248

## APRESENTAÇÃO

A presente pesquisa intitulada, *Áfricas: processos educativos presentes no Terno de Congada Chapéus de Fitas* têm como questão de pesquisa: *O que aprendem uns com os(as) outros(as) congadeiros(as) mais novos(as) e mais velhos(as)?* Orientada por princípios da Fenomenologia e em aportes do pensamento, situado no contexto sociopolítico: do Mundo Africano – África e Diáspora – e, da América Latina, esta pesquisa, buscou por meio de diálogos, identificar e compreender processos educativos próprios da participação dos(as) mais velhos(as) e mais novos(as) no Terno de Congada Chapéus de Fitas.

A trajetória de desenvolvimento deste estudo teve início acadêmico em 2010 quando procurei me inserir na convivência com o terno e congada como uma pesquisadora-congadeira. Imbuída pela experiência com o grupo por ter nascido na tradição da congada, procurei desta vez, suspender conhecimentos oriundos de minha vivência como congadeira, para passar a conhecer as experiências de congadeiros desde sua visão de mundo. Como pesquisadores(as), eu e os(as) congadeiros(as) procuramos nos dispor para conhecermos os processos educativos presentes na congada e construirmos uma parceria que corroborasse para tal entendimento. Só assim foi possível descrever e compreender que os(as) congadeiros(as) mais novos(as) e mais velhos(as) com mais ou com menos experiência, aprendem uns com os(as) outros(as), nas e com as seguintes dimensões:

- Tempo, um capitão!; Resistência Congadeira; O visível e o invisível: vivências do sagrado; Na casa com os mais velhos; O corpo aprendiz congadeiro; por final, Sendo negro(a) e congadeiro(a) na sociedade.

A partir dessas considerações o presente trabalho além da apresentação, está organizado em quatro capítulos. A apresentação demonstra o contexto em que se situa a problemática da pesquisa e as inspirações que me levaram a desenvolver esta investigação. No primeiro capítulo, apresento as referências teóricas que se delineiam com as contribuições e reflexões oriundas da literatura selecionada. O segundo capítulo, contém a descrição da metodologia utilizada e seus procedimentos com princípios na fenomenologia. No terceiro capítulo, descrevo a análise e interpretação das dimensões desveladas do fenômeno observado. No quarto capítulo, teço em diálogo com a literatura as últimas considerações, indagações e reflexões na pesquisa. Nos anexos encontram-se: o quadro de análise dos dados, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, as declarações de uso da imagem na pesquisa, e ainda, o anexo 5 traz as “Origens históricas da Congada no antigo Reino do Congo”, como complemento para entender a atuação e contexto da tradição congadeira no Brasil.

**“ÁFRICAS: A GUNGA CANTA, CHORA, SARAVA E CELEBRA A CONGADA NO BRASIL”!**

A gunga canta, a gunga chora, a gunga sarava, celebrando zâmbi, festejando a Senhora das Águas, os santos pretos, o Rosário de Inomá, fabulando, texturizando, dançando a história e as estórias dos negros que vieram d’ além mar (MARTINS, 1997, p.35)

O que se difunde sobre a África? O que o mundo sabe sobre a África e os africanos? As respostas a essas e tantas outras questões acerca do lugar destinado a África e seus descendentes no pensamento hegemônico demandam deslocamentos das leituras eurocêntricas sobre a África e o mundo africano.

Buscamos com essas indagações incitar reflexões que favoreçam a desconstrução de ideias, preconceitos e ideologias oriundas do eurocentrismo<sup>1</sup> que incutiu na memória coletiva, principalmente das populações de locais onde houve a escravização e colonização, a falácia de que o continente africano é um *país* chamado África, repleto de patologias, selvagens, feitiçarias, miséria, enfim, desprovida de qualquer produção de conhecimento, cultura, educação, economia, saúde, política e organização. Isso está incutido no pensamento filosófico europeu expresso por Hegel em 1830, “África não é uma parte histórica do mundo. Não tem movimentos, progressos a mostrar [...] nós os vemos hoje em dia como sempre foram” – aos olhares eurocêntricos: primitivos, desprovido de civilização, conhecimentos e humanidade.

A visão de mundo de africanos certamente não se restringe somente ao direito à cidadania e ao debate sobre a humanidade desgastada nessa relação entre opressor- oprimido. A vida e o cotidiano de africanos desde o legado ancestral até os dias de hoje, perpassa o tempo numa sensível capacidade inata para se *africanizar*: transformar-se e transformar seu meio em territórios das culturas africanas.

*Áfricas*. Esse termo em construção, uma ideia ou quase um conceito, direciona o debate para mostrar a diversidade étnica e sócio-histórico-econômico-cultural presente no continente e na diáspora africana<sup>2</sup>, bem como as unidades e ligações intercambiais e comuns entre as culturas africanas e sua vasta contribuição para o desenvolvimento da humanidade. O entendimento de Áfricas no qual nos embasamos é amplo e abarca desde as produções remotas ou contemporâneas,

<sup>1</sup> É tendência da centralidade europeia como modelo de sistema- mundo, uma visão que impõe valores civilizatórios europeus e que dissemina o mito da modernidade de uma sociedade civilizada. (Dussel, 2001).

<sup>2</sup> Conceito comumente relacionado à experiência judia. Significa nesse caso a expansão do povo africano e sua cultura no mundo não só no processo de colonização, mas desde os tempos mais remotos em condições de liberdade, civilização, soberania, etc. (NASCIMENTO, p. 87).

criativas, inventivas, culturais e científicas de africanos nascidos no continente e na diáspora, até as permanências africanas em territórios marcados pela opressão desumanizante da colonização e escravização (ASANTE, 2009; NOBLES, 2009). Para a União Africana, a diáspora constitui a 6ª região da África<sup>3</sup>, que se traduz como elos de pertencimento e ancestralidade dentro e fora do continente, e que vêm mantendo criações e recriações da cosmovisão africana no mundo.

Nessa perspectiva, atentando para a realidade da América Latina, principalmente para o contexto da cultura afrobrasileira, tivemos por intuito, no desenrolar deste estudo, gerar reflexões para contrapor ideários, fazeres, dizeres e jeitos de ser e pensar preconceituosos, discriminatórios e norteados<sup>4</sup> por princípios eurocêntricos. A partir da busca de referências do pensamento africano buscamos abordar a resistência e a história negra em processo da humanização e formação da pessoa de ascendência e descendência africana na perspectiva do mundo africano. Pretendeu-se com isso gerar reflexões de como esse modo de ver e significar o mundo, pode contribuir para uma educação que valorize, ensine e aprenda com a história e cultura dos africanos e seus descendentes também no Brasil (ASANTE, 2009; NASCIMENTO, 2010; NOBLES, 2009).

É sabido sobre a ação do eurocentrismo que hierarquiza, estigmatiza e produz um entendimento preconceituoso em detrimento de culturas consideradas diferentes da europeia, tais como a negra e a indígena, apontadas como inferiores, não civilizadas e periféricas. Esse entendimento se estabelece como justificativa as opressões empreendidas contra os povos considerados não civilizados, primitivos e bárbaros.

Assim, apesar do descarrilamento que provocou a violência da escravidão e colonização, a diversos povos africanos e seus descendentes, nos espaços e lugares onde esses chegaram, formou-se uma nova África, ou melhor, várias Áfricas. Áfricas na Europa, nas Américas, principalmente na América Latina, onde se situa esse estudo. Os diversos movimentos de humanização dessas pessoas protagonizados por elas e por aliados, nos revelam as identidades em percurso, identificadas como afroamericanas, afrocaribenhas, afrolatinas, afroeuropeias, e tantas outras específicas de cada país, como por exemplo, a afrobrasileira. Essas identificações coletivas demonstram-nos, apesar das condições adversas às quais essas pessoas foram submetidas, a capacidade de resistir, rememorar e recriar a África, nos espaços continentais e/ou estatais para onde foram levadas essas pessoas de

---

<sup>3</sup> O continente africano possui seis regiões, que são: norte (setentrional), ocidental (África do Oeste), oriental, central e meridional (África austral), sendo a diáspora a sexta região africana, devido à quantidade em massa de pessoas traficadas e trazidas como escravizadas para as Américas e alguns outros continentes.

<sup>4</sup> Esse termo nortear, orienta o olhar para o norte nos pontos cardiais, como superior, modelo de ascensão e riqueza, desenvolvimento e civilização. Essa terminologia refere-se como modelo da saga e expansão ocidental e européia para a conquista do novo mundo em busca de acúmulo de riquezas e subdesenvolvimento de outros países do sul. Sulear é a expressão utilizada por Paulo Freire em *Pedagogia da Esperança* (1992).

ascendência e descendência africana. Nesse sentido, a “diáspora ao mesmo tempo que significou uma ruptura violenta com os valores civilizatórios africanos, serviu para que esses valores espalhassem-se mundo afora [...] pela imposição artificial de viverem em terras estrangeiras” (OLIVEIRA, 2003,p.85).

Assim, falar nessas muitas Áfricas é chamar atenção para o mundo africano em sua singularidade e pluralidade da diversidade humana que nele existe, que cria e recria, significa e ressignifica o mundo da vida cotidiana de milhares de pessoas localizadas em territórios africanos simbólicos ou não, dentro e fora da África, no continente e na diáspora. Segundo Oliveira (2003), “não se pode falar de uma identidade africana única, onipresente em toda parte do planeta. Contudo, há uma experiência histórica que imana todos os negros do mundo: a diáspora” (p.84).

Nessa mesma direção, a palavra “Áfricas” neste estudo busca representar a unidade na diversidade, a diversidade humana e cultural que tem o continente africano e o elo ancestral que a identifica e a liga em vários outros cantos do mundo onde se encontram seus descendentes. Representa também a cultura e sua contradição e tradição que se recria em contextos adversos como foi na América Latina dominada pelos escravizadores e colonizadores.

É a partir das interações e criatividade de seres humanos que tiveram sua cultura violada e que foram tirados de maneira forçada de sua terra de origem e o contato, ainda que violento, entre as culturas escravizadas e as escravizadoras que as relações na América Latina vão sendo construídas. Os africanos e descendentes “ao universalizar seus signos culturais [...] deram uma resposta criativa ao regime de dominação europeia”, recriaram nas Américas instituições, manifestações baseadas em sua própria cultura política e cosmovisão africana (OLIVEIRA, 2003, p.84).

Sem dúvida o contexto da América Latina é marcado pelo protagonismo dos escravizados e colonizados, que vem combatendo a cultura opressora para afirmar a humanidade que no contexto de dominação foi negada. Esse povo latino-americano vem enfrentando essas opressões, com a esperança de tornar-se cada vez mais humanizado, , com dignidade, com direito e luta pela vida, com a capacidade cada qual do seu do modo individual e/ou coletivo de transformar, no seu tempo, espaço e universo, a realidade em que vivem.

E na existência dessa humanidade em suas múltiplas etnias e culturas, mesmo após a mácula do crime da história mundial (escravidão e colonização), a ancestralidade desses povos vitimizados, permitiu recriar e/ou manter a continuidade da vida e da pós-vida, que traduz a identidade étnicorracial de raiz africana, entre outras. Nesse âmbito, a África recriada em muitas Áfricas e

protagonizada, principalmente, pelos seus descendentes escravizados nos espaços, territórios e manifestações onde esses, cada qual do seu modo coletivo e/ou individual, foram tecendo as particularidades, singularidades, tensões, convergências e divergências, semelhanças e diferenças, legado, herança e resistência de uma África ainda que guardada na memória, jamais esquecida na história.

As histórias dessas Áfricas, que pelos seus descendentes vem sendo transmitidas, são ensinadas de geração a geração e traduzidas nos modos de ser, estar, pensar e atuar, de criar e recriar, numa “luta pela afirmação existencial própria, contra o genocídio perpetrado pela escravidão e pela política de embranquecimento, oriunda do período [da escravidão e] do pós-abolição da escravatura no Brasil e nas Américas” (LUZ, 2000, p.19).

Dentro desse contexto de histórias que vão sendo tecidas para além de ultrapassar as marcas e mazelas impregnadas e deixadas pelo etnocentrismo<sup>5</sup> e eurocentrismo, negros e negras imprimiram marcos civilizatórios e civilizantes da cultura africana e seu significado na formação social e histórica do Brasil e da América Latina (LUZ, 2000).

Nesses enfrentamentos contra a opressão, localiza-se a Congada como uma manifestação e território de resistência cultural e religiosa de matriz bantófona, que recriou em solos brasileiros o reinado do rei e da rainha conga, bem como suas formas de organização, poder e comando político dos tempos do antigo reino do congo e ndongo.

Nesse espaço de resistência e também de celebração aos ancestrais que tanto na África quanto no Brasil lutaram por libertação, a gunga (instrumento musical) que canta, chora e sarava, celebrando Zâmbi, o grande criador e protetor da vida, nas Áfricas simbolizadas nas Américas, representa os antepassados de congadeiros e congadeiras<sup>6</sup>, que fizeram a travessia do grande rio (Oceano Atlântico) deixando para trás suas casas em suas aldeias na grande mãe África guardada por Zâmbi. Celebrado como, “Nzambi a Npungo a Lulendo ovo Nzambi a npungo a Ngolo”, que na linguagem dos povos bantos, significa dizer, “Deus supremo de feitiço poderoso no panteão banto”, a quem confere força vital no Congado no qual “a vida é a existência da comunidade; é a

---

<sup>5</sup> “O etnocentrismo consiste em julgar, a partir de padrões culturais próprios, como “certo” ou “errado”, “feio” ou “bonito”, “normal” ou “anormal” os comportamentos e as formas de ver o mundo dos outros povos, desqualificando suas práticas e até negando sua humanidade”. A Europa colocou sua experiência como uma experiência universal, colocando-se no centro do mundo e vendo ele pretensiosamente sobre seu único prisma, negando a humanidade a alteridade de outras culturas. Ver p. 24 em BRASIL. Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Rio de Janeiro:CEPESC; Brasília : SPM, 2009.

<sup>6</sup>Presentes nos Congados e nas guardas, ternos e cortes, grupos que compõem o Congado ou Reinado, exemplo terno de congada. A diversidade de grupos e simbologias dentro dessa festa maior, veja em Gomes & Pereira, p.260-261 e Ribeiro, Moçambique, p.61-65.

participação na vida sagrada (e toda vida é sagrada) dos ancestrais; é uma extensão da vida dos antepassados e uma preparação de sua própria vida para que ela se perpetue nos seus descendentes” (MULAGO, apud LOPES, 2008, p. 126).

Dentro desse universo cultural de matriz africana, negros e negras congadeiros (as) foram recuperando sua humanidade aos olhos dos escravizadores/opressores, no balançar das fitas, na trança dos laços de fitas, nas danças da trança, na trama da história narrada, dançada, cantada por corpos de raiz e sentimento de uma África lembrada em espírito na vida vivida e morrida. Essas pessoas, segundo Gomes e Pereira (2000) e Martins (1997) foram cultivando o legado dos antecessores, as origens sacralizadas, as ressonâncias africanas, inscrevendo no seu tempo histórias e performances negras que com engenhosidade, sutileza e bravura disseminou e enraizou nas linhas e entrelinhas da história brasileira as culturas, referências e a cosmovisão africana. Em conformidade com Oliveira (2007, p.101), “a história dos ancestrais africanos permanece inscrita nos corpos dos afrodescendentes. É preciso ler o texto do corpo para vislumbrar nele a cosmovisão que dá sentido à história dos africanos e afrodescendentes espalhados no planeta”.

#### Introdução ao vivido entre chapéus, laços e fitas: da experiência pessoal à questão de pesquisa

O passado pode ser definido como o lugar de um saber e de uma experiência acumulativos, que habitam o presente e o futuro, sendo também por eles habitado. (SOUZA, 2005. p.94)

Nesse capítulo, abordarei parte dos trajetos que me levaram ao campo de estudos da Educação das Relações Étnicorraciais e à formulação da questão orientadora desta pesquisa. Partindo da experiência como congadeira, no seio da congada, que cheguei ao objeto central desse estudo, os processos educativos presentes na congada.

A introdução a esse vivido se dá para favorecer o entendimento da visão de mundo e das referências da pesquisadora que foram se construindo na pluralidade de “eus” coletivos entre/com outras pessoas em suas respectivas comunidades de destino. Para Silva (1998), nas comunidades de destino é que se situam as raízes de confluência de gênero, profissão, pertencimento étnicorracial e classe social, por exemplo, comunidades de destino, dos descendentes de africanos, das mulheres, dos homossexuais, dos trabalhadores e tantas outras comunidades.

Os processos educativos nos quais fui sendo educada enquanto pessoa são presentes nos caminhos deste texto como fitas tecidas, costuradas e pregadas em laços nos chapéus do terno de



congada, na experiência do saber vivido e do conhecimento adquirido em ambientes escolares ou não, e se originam dos trajetos e vivências da vida na sociedade brasileira nos municípios em que nasci, morei, trabalhei e estudei. Esses trajetos e vivências inspiraram a construção dessa pesquisa.

No convívio na Congada, ouvindo as histórias e experiências narradas pelos(as) mais velhos(as), percebi a importância de desvelar registros cantados, falados e dançados da história não contada oficialmente dos negros brasileiros como recomenda o Parecer 003/2004 (BRASIL, 2004, p.13). A partir das perspectivas dos desqualificados e marginalizados pela sociedade, se faz necessário que nós pedagogas(os) e profissionais da educação, nos sensibilizemos para começar a entender e compreender parte da cultura e história do país que não é narrada por livros, mas que no caso do Terno de Congada Chapéus de Fitas é constantemente contada e recontada por palavras, corpos vestidos e cabeças cobertas por chapéus com laços e fitas.



Os Chapéus coloridos do Terno de Congada Chapéus de Fitas, 2010. Foto: Tatiane Souza

Ao se referir à necessidade de deixar registros das histórias dos negros para se transmitir de geração a geração, Oliveira Silveira afirma que “ter história é um direito de cidadania”<sup>7</sup>(2003,

<sup>7</sup> Considero a escola como espaço privilegiado para a intervenção, para propor mudanças. Portanto, ao omitir conteúdos sobre a história do país, relacionados à população negra, ao omitir contribuições do continente africano para o desenvolvimento da humanidade e ao reforçar determinados estereótipos, a escola contribui fortemente para o reforço das construções ideológicas racistas, contribuindo para uma educação assimétrica e desigual.

p.10). Assim, os (as) congadeiros (as) nas suas celebrações contam o contexto de um Brasil situado numa América Latina marcada por lutas, entraves e histórias de povos dominados e de outros dominantes. Ali no interior da congada, os(as) congadeiros(as) transmitem conhecimentos de geração a geração, histórias e costumes que não estão presentes nos processos educativos formais desencadeados na universidade, nem na escola, mas que tem o potencial educativo e pedagógico de educar para a vida, conforme aponta (SILVA, 2011). O que se quer aqui mostrar são as possibilidades de aprender e ensinar e torna-se pessoa em outros espaços educativos, que não é o escolar, a congada é um desses espaços educativos que como prática social desencadeia ali processos educativos como descritos por Silva (2011) em sua pesquisa com a congada de Uberlândia, que vem mostrar as formas como essas pessoas resistem, transformam e ensinam dentro dessa tradição.

Os processos educativos que desencadeiam em espaços não escolarizados devem ser valorizados pela educação formal, pois educar para as diferenças não fazendo delas a diferença, nem o rotulo e nem a exclusão deve ser um dos princípios de uma educação que se pretende equânime, justa e igualitária. Entender outras formas e jeitos de educar, viver e ser próprios de uma comunidade, de uma cultura, também é educar para a cidadania, e essa deve ser uma das bandeiras no interior das relações pedagógicas que anseia a educação escolarizada que se pretende democrática.

A educação que se pretende aqui defender é aquela cuja pretensão não renegue os modos de uma comunidade se educar, tão pouco desvaloriza sua identidade, sua cultura e seu sentimento de pertença, pelo contrário, almejamos um tipo de educação que se valha do conhecimento de comunidade e povos que enraizaram no Brasil suas visões de mundo desde a matriz que perpassa suas origens. Portanto, conhecer as formas pelas quais se ensina e se aprende nas relações geracionais na congada podem contribuir para essa finalidade pedagógica escolar de educar pessoas para adquirir, produzir, reivindicar e exercer conhecimentos e cidadania, trabalho e participação na sociedade.

Esta pesquisa, situada na área das Ciências Humanas, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, na linha Práticas Sociais e Processos Educativos e na linha de pesquisa Relações Étnico-Raciais e Educação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro (NEAB), busca desenvolver-se com o auxílio de referências teóricas apoiadas pela bibliografia básica das linhas (FREIRE, 1997; DUSSEL, 1997; SILVA, 1987; FIORI, 1986), orienta-se também pela produção de

pesquisadores das referidas linhas de pesquisa e se vale do auxílio de outros aportes teóricos tanto de raiz africana, como latinoamericana.

Neste estudo, compreendem-se processos educativos, como relações entre ensinar-aprender-ensinar, a qual as pessoas se educam umas com as outras em suas interações, semelhanças e diferenças existenciais como seres humanos (FREIRE, 2005). Os processos educativos, segundo Oliveira et. al (2009) são desencadeados e inerentes às práticas sociais que “decorrem de e geram interações entre os indivíduos e entre eles e os ambientes natural, social, cultural em que vivem” (p.4), tanto para sobreviver e aprender a viverem na realidade, quanto para enraizar, desenraizar, criar raízes e valorizar culturas, e ainda, fortalecer e reivindicar identidades, pertencimentos, histórias e cidadania.

A partir de referências que oferecem esses autores, entendo a Congada como uma prática social em que se desencadeiam processos educativos nos quais os(as) congadeiros(as) ensinam e aprendem na convivência uns com os outros, no fazer, no sentir, na religiosidade e no dançar Congada. Segundo o entendimento dos(as) congadeiros(as), essa prática social denominada Congada, é cultura de matriz africana que se ressignificou no Brasil.

Fruto que sou desse contexto da Congada, reafirmo minha identidade enquanto jovem mulher da pele preta e congadeira, e anuncio minhas identidades em percurso como pedagoga, professora, pesquisadora e defensora dos direitos, da existência, da consciência, do vivido, e, da cidadania garantida e exercida pelas pessoas, particularmente das que descendem da longínqua, contemporânea, continental e diásporica África. É desse lugar que parto como pesquisadora. E para me inserir no processo de pesquisar junto ao Terno de Congada Chapéus de Fitas, busco fundamento na fenomenologia, compartilhando das reflexões de Silva de que o objeto de pesquisa que busco compreender,

[...] não é passivo em relação a mim [...]. Eu tendo para este objeto e ele tende para mim. O meu interesse é o “objeto em mostração”, é o fenômeno que institui o objeto, e ao desvelar este fenômeno, desvelo a mim própria. Em outras palavras, não sou um elemento externo às circunstâncias em que se encontra o que quero compreender. (SILVA, 1990, p.110)

E ainda, “o rigor de um estudo científico, nas Ciências Humanas, advém precipuamente de o pesquisador assumir, visando superá-la, a tensão entre ele e seus “informantes”, originada no encontro de pessoas” (idem), que na situação específica dessa investigação de mestrado, pertencem a uma mesma comunidade, vivem numa mesma cidade, com experiências semelhantes de serem em sua maioria negros homens e mulheres congadeiros, uns unidos pela herança ancestral outros por

adesão pela tradição congadeira. Apesar das diferenças de sexo, gênero, idade, gerações, pertencimento etnicorracial, níveis de escolaridade, os(as) congadeiros(as), conformam semelhanças, visão de mundo e objetivos comuns à comunidade: os sentidos e significados que cada um apreende da tradição e fé congadeira no Rosário.

Sendo eu congadeira desde o nascimento, tive noção das dificuldades que isso poderia acarretar na função enquanto pesquisadora. Busquei me esforçar para me inserir novamente no grupo, como se fosse uma pessoa que viesse de fora, tenho de estranhar o que vejo, tenho que controlar o que já sei sobre o grupo, o que penso, o que julgo como positivo e negativo deste grupo. Tenho que fazer o esforço de me inserir no grupo como se fosse pela primeira vez. A dificuldade não foi pouca, mas estive sempre disposta a enfrentar o desafio.

Vale ressaltar que essa postura ética foi exercida nos momentos de aproximação no campo, o que me possibilitou ganhar distância enquanto congadeira e me aproximar como pesquisadora. Isso não me fez esquecer minhas origens e o que me constitui como pessoa congadeira, apenas me auxiliaram para compreender a fala de congadeiros(as) sem inferir preconceituosamente com os possíveis conceitos oriundos de minha experiência. Esse exercício me foi útil para começar a compreender o que me propus a estudar não sob minha ótica, mas a partir do ponto de vista e da fala dos(as) congadeiros(as).

Meu olhar, como ensina Oliveira et al. (2009, p.13) “é uma interpretação, pois está mediado pela nossa experiência [de congadeiros(as)] , sentimentos, história” que foram construídos ao longo da vida. Nesse processo de pesquisa, a “postura de distanciar-se nos possibilita estranhar, inclusive e especialmente, o que é familiar” (idem). A suspensão dos conhecimentos anteriormente aprendidos e a postura de quem quer participar do processo pela primeira vez, aguça a curiosidade para “conhecer”, no presente caso, a Congada com a aproximação necessária para compreendê-la desde a perspectiva de seus participantes e das práticas que como pesquisadora pretendo desvelar. Devo como pesquisadora procurar ver como se fosse o primeiro olhar e buscar compreensões para as quais, como integrante talvez eu não consiga ver por que estou dentro.

Essa postura é essencial para que eu possa compreender processos não percebidos por mim anteriormente. Enquanto alguém que faz parte, parti da visão e da voz dos congadeiros como se os ouvisse e visse pela primeira vez. Fui com eles pesquisando e apreendendo a realidade na pesquisa, naqueles aspectos que ainda não apreendi. Isto por que me apoio e concordo com Merleau-Ponty quando “não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outro ponto que não seja a partir da sua facticidade” (1996, p.3).

Nesse sentido, a convivência desde meu nascimento com o grupo de Congada auxiliou-me na aproximação como pesquisadora, mas cobrou cuidados tanto de ordem ética como científica, que foram se delineando no desenvolvimento e entrelaçamento teórico-metodológico desta pesquisa.

Conforme discussões teóricas (SILVA, 1987; DUSSEL, 1997; FREIRE, 2005; MERLEAU - PONTY, 1996), não fui eu pesquisadora quem determinei e signifiquei a forma própria de pensar dos participantes de pesquisa, meu papel e atuação foi compreender processos educativos próprios da participação dos mais velhos e dos mais novos na Congada. Numa postura respeitosa, busquei me valer da observação compreensiva, nos termos de Bernardes (1989), para captar e interpretar o jeito de ser, estar e interpretar o mundo e a visão que dele têm os participantes de um grupo de Congada, especificamente na visão *Congadeira* do Terno de Congada Chapéus de Fitas.

Antes de continuar, relatarei a seguir algumas situações e vivências que foram importantes para o despertar de interesse pela temática da presente pesquisa. Embora minha experiência não seja objeto central desse estudo, ela suscitou interesse e curiosidade em desenvolver o tema dessa pesquisa sob a ótica e perspectiva dos que da Congada participam.

#### Dos laços às fitas: o interesse pela temática

Entre idas e vindas pela vida e com a consciência em percurso de humanização, fui traçando, com outras pessoas, caminhos oportunos até chegar à docência e à pesquisa na área da educação. Com a convicção de atuar imbuída de um pertencimento etnicorracial de ancestralidade africana, não escolhi estar na educação à toa, minha escolha foi intencional e política. A maior motivação dentre várias, foi perceber que a escola era para mim e é para alguns(as), um ambiente adverso, que em muitos momentos faz vistas grossas ao racismo, deixando que ele se prolifere de forma natural, o que acarreta a reprodução do racismo institucional e intersubjetivo a milhares de crianças negras, seja no âmbito da escola pública e/ou das escolas particulares.

Como criança negra, para não dizer nunca, dificilmente, me vi representada dignamente na sala de aula, no livro didático, num cartaz, somente nos desenhos que eu e meus primos desenhávamos. Desenhos esses inspirados nos seriados negros que assistíamos, nas danças e músicas negras que dançávamos e escutávamos, nos lugares de cultura e encontros de Congada, onde a quantidade de negros(as) era ímpar. Nessas oportunidades identificávamos as raízes africanas bem fincadas de nossa cultura, que também se enraizava no seio familiar.

Faz-se necessário aqui nesse momento trazer a tona alguns dos aprendizados que pude vivenciar no seio da Congada em convivência com congadeiros mais velhos e mais novos. Na minha família o mais velhos é o núcleo central da experiência, da sabedoria, do respeito e dos ensinamentos. Conheci anciãs, aprendi a admirá-los e a respeitá-los, a todo o momento isso era incentivado entre nós. Eu e meus primos e primas víamos, nas palavras e posteriormente nas ações dos mais experientes, a junção de sua integridade e humanidade. Os mais velhos corrigiam, educavam, acarinhavam, respeitavam e também consideravam nossos conhecimentos.

Era comum a formação de uma roda espontânea onde todos cantavam e dançavam em pares, sozinhos, mas em coletividade. Isso ocorre até hoje. Eram corriqueiras também as trocas de conhecimentos nesses espaços, era um que ensinava um passo, um acorde, uma canção, um modo de tocar o tambor, a forma de utilizar o som da voz num canto, isso era rico, e assim eu aprendia. É uma grande satisfação ter tido e ter a honra de conviver presencialmente com esses congadeiros mais velhos, pois foram eles, os meus exemplos de força, luta, coragem, fé, humildade, e, sobretudo sabedoria, para me manter firme e sóbria, tanto em momentos que nos proporcionam tristezas, quanto nos de alegria. Eles e elas diziam: - “Minha fia se é pra chorar, chora. Mas, chora dentro de sua casa. É aqui que tem o conforto, é aqui que tem o maior amor que você possa encontrar, é na família o local que a gente sabe que podemos sempre voltar e contar. Se você tiver forte ou fraco, rico ou pobre você é a família”. E isso pra mim não é demagogia, por mais que inferia juízos de valores, sempre que triste eu estava ou por dificuldades eu passava, eu me fortalecia, sabendo que tenho um lugar pra voltar. Sei que posso sempre voltar para meu lar. Essa sensação que foi tirada de meus antepassados, foi alicerçada e edificada com intensidade nas comunidades e manifestações negras, como ocorre dentro da congada.

Nessa pesquisa falo, neste momento como congadeira, e isso pra mim não é tarefa fácil, aparentemente até seria, mas não é, quando trago falas e momentos de recordações guardados em minha memória e em meu coração, não estou falando somente de mim, estou falando do que eu sou, e eu só sou quem eu sou por que pertencço a uma comunidade, a uma família que me ensinou a ser quem sou, me ensinou a chorar, a sorrir, a procurar forças e a imanar também, me ensinou a respeitar a vida, os outros, os mais velhos e os mais novos, me ensinou a enfrentar e viver a vida, com prazer, amizade, alegria e fé. Seja na convivência com pessoas e animais de criação, nos momentos de brincadeiras entre adultos e crianças, e/ou em outros momentos de celebrações da congada, eu aprendia a ser gente descendente de africanos, livre e liberta das amarras da opressão para aprender a não oprimir. Nas brincadeiras com outras crianças congadeiras ou não, eu e os

demais primos, éramos incentivados a respeitar. Meus avós sempre nos ajudavam a montar e criar as brincadeiras, e ali nos ensinavam o curso da vida.

Sentia-me acarinhada quando minha avó me sentava entre suas pernas e assim cuidava do meu cabelo, trançava, fazia papelote para dormir, ou em outras situações em que eu acompanhava meu avô nas visitas que ele fazia nas casas de algumas pessoas que residiam em bairros pobres da cidade. Ali tomávamos café e eu ouvia as histórias e as conversas entre eles, geralmente conversas com mais velhos para mais velhos, sobre a vida, as coisas visíveis e invisíveis, a congada, o trabalho, etc. Adorava e adoro até hoje ouvir minha avó contar que quando eu tinha dois anos eu chegava na porta da cozinha e cruzava os braços e dizia: - “Vó eu quero o mê, vó me dá comida!”, ou quando ela relembra, que eu sendo muito arqueira, juntava com meu primo primeiro mais velho e quebrávamos ovos, ela corrigia, e parávamos. Isso para mim é uma forma de ensinar sobre si mesmo em relação com os outros no mundo, ao ouvir aprendo sobre mim e sobre os outros.

Como era gostoso sentar em roda para ouvir do meu avô ou da minha avó, e/ou ainda dos dois juntos, a contar histórias que viveram, que escutaram e que aprenderam, com a vida, sobre a vida e entre a convivência com os mais velhos. Como era bom conhecer também a história de nossos antepassados, as histórias dos pais dos nossos avos, como eles eram, o que pensavam, o que faziam e como tratavam e educavam os filhos, era bom também, saber como foi a infância de nossos avôs, tios avôs, pais, tios e tias, e primos(as) mais velhos e mais novos, como viam e viviam a vida. Foi fundamental em minha vida estudar e aprender congada, brincando, dançando e cantando. Nesse sentido, me eduquei com e na minha família, ainda com sua incompletude, mas com sabedoria, eu me formei nessa escola que vem me educando para a vida. Por isso, para mim tenho participado de duas escolas, a escola da vida e a escola da teoria, ambas possuem o inacabado, por que o conhecimento não é estático, e sempre teremos como aprimorá-lo na medida em que vivemos e nos damos a conhecer.

Segundo o que aprendi com minha família congadeira, e isso é próprio das raízes africanas, temos que aprender com as dificuldades para nos fortalecer, é desse enfrentamento que provém a força, a superação e a resolução de situações e problemas que muitas vezes aparecem em nossas vidas. Revelo essas contribuições da Congada no fortalecimento de minha identidade e na formação enquanto pessoa para, além de justificar minha opção pela escolha do objeto de pesquisa, também demonstrar de onde advém a assertividade (resiliência) para enfrentar ambientes hostis tais como a escola era para mim.

Diferentemente do que vivia dentro do seio familiar e do Terno de Congada Chapéus de Fitas, na escola passei por longos períodos, cotidianamente por preconceito e discriminação. Estudos como os de Cavalleiro (2000, 2001) e Algarve (2004), apontam que o racismo, a discriminação e o preconceito, são corriqueiros na realidade das relações étnicorraciais das crianças negras nas escolas desse país. Por mais democrático que aparenta ser o Brasil, ele ainda é um país racista, com pessoas racistas que negam ser racistas, mas praticam o racismo. A partir dessa realidade na escola sofri racismo. E em vários momentos, ele era traduzido através do preconceito e injúria racial, contidos em olhares e posturas de colegas e professores, e que se manifestava nas piadas, olhares, comportamentos, apelidos, brincadeiras, xingamentos, risos irônicos, ofensivos e/ou zombeteiros. Quanto mais escura for a cor da pele, mais desqualificado e pejorativo torna-se o tratamento por parte daqueles que emergem da ignorância dos desdobramentos de ordem material e subjetiva em que se estrutura o racismo à moda brasileira.

As experiências de discriminação na escola e na sociedade poderiam ter sido só aspecto negativo para a desconstrução de minha identidade e pertencimento étnicorracial negro, confirmando resultados de estudos que investigam as relações étnicorraciais no país (SANTOS, 2002; SOUZA, 1983;), que apontam que muitos negros no Brasil são educados a negar-se enquanto descendentes de africanos. Essa população descendente de africanos escravizados sofre até hoje danos materiais e psicológicos oriundos da rejeição e exclusão herdadas e vigentes desde o sistema colonialista.

Por toda trajetória tive embates com essas adversidades, e as estratégias de superação foram tecidas desde o convívio familiar, e os ensinamentos dos mais velhos, que me permitiram contato com as matrizes africanas desde o nascimento. Esse convívio faz parte da minha formação enquanto pessoa, e de certa forma, contribuiu para o trabalho desenvolvido com crianças, jovens e adultos nos distintos espaços escolares e não-escolares onde atuei como educadora. Por isso, a partir dessa experiência pude constatar que a família negra é uma instituição poderosa no fortalecimento do espírito, da identidade e no combate ao racismo.

No entanto, na contramão dessas ações preconceituosas, eu vivenciava a cada momento diálogos e situações que ressaltavam aspectos positivos para a construção da minha identidade e pertencimento étnicorracial, que se desenvolvia num contexto de legado, preservação e resistência da cultura africana no Brasil, chamada Congada. Ali as referências e inspirações africanas me subsidiaram para superar os obstáculos, me fortalecendo cada vez mais, na medida em que havia a



socialização, a transmissão oral dos conhecimentos dos mais velhos, o diálogo e o compartilhamento de nossas experiências e vivências do dia-a-dia.

As vivências e experiências escolares, e a convivência com a família e o Terno de Congada Chapéus de Fitas, foram fundamentais para a opção de estudo, luta resistência e posicionamento ideológico-político nesta pesquisa.

Diante disso, minha “curiosidade epistemológica” (Freire, 1996, p.42) toma impulso, a partir dessa trajetória de vida e o interesse pela temática étnicorracial, toma caráter acadêmico, em 2008, no meu ingresso como bolsista-cotista pelo Programa Universidade para Todos – Prouni –, objetivando cursar a graduação em Pedagogia, devido as experiências do racismo que me foram reveladas em vivências com homens e mulheres, adultos e crianças, colegas, alunos, professores, amigos, familiares negros e não-negros no âmbito das relações étnicorraciais na sociedade. Tendo em vista esse contexto, me propus a estudar as relações étnicorraciais e a educação desenvolvendo o Trabalho de Conclusão de Curso, da graduação, com o seguinte tema – “Áfricas: a construção da identidade negra também passa pela escola” (SOUZA e SILVA, 2008).

Nesse percurso entender a identidade, pertencimento e permanência da cultura africana em solos brasileiros passava a se tornar uma questão presente nos trabalhos que desenvolvia na faculdade de Pedagogia, até que em 2009 quando cursava gestão educacional como habilitação do referido curso, surgiu uma ocasião oportuna de trazer a tona uma parte da história do Brasil que a universidade e muitos brasileiros(as) desconheciam. Tratava-se da permanência e da educação de matriz africana que se desenvolvia num outro espaço, no quartel do Terno de Congada Chapéus de Fitas na cidade de Olímpia-SP.

Diante do convite da coordenação do referido curso, passamos, eu e colegas de curso, a pesquisar esse espaço por meio do Projeto Fazendo Nossa Parte, que desde 2006 se vincula ao citado curso de Pedagogia, como projeto de extensão que agrega outros projetos elaborados pelos graduandos(as). Assim, pensando em atuar em espaços não escolares de educação, desenvolvemos o Projeto de Extensão “Fazendo Nossa Parte com o Terno de Congada Chapéus de Fitas”, cujos objetivos foram: verificar como se desenvolvia a Educação nas relações étnicorraciais no Terno de Congada; conhecer e aprender com as origens histórico-culturais da congada e de seus integrantes, bem como dialogar sobre a problemática social e racial vivenciada pelo grupo.

Tivemos a oportunidade de vivenciar e aprender a importância da congada na Educação como formação de pessoas para a vida, como educação que se desenvolve/processa no cotidiano das

relações entre pessoas, na vivência das africanidades, nas práticas sociais desenvolvidas em grupo e conseqüentemente por processos educativos e formativos decorrentes dessa interação humana.

De certa forma, esta pesquisa em nível de mestrado também tem suas inspirações iniciais advindas da intervenção e considerações desse Projeto de Extensão, que foi apresentado em 2010 no VI Copene<sup>8</sup>, na forma de artigo e comunicação oral intitulado “Congada: o palco da vida”. Ainda na UNIRP, paralelamente, desenvolvíamos o Encontro de Consciências, atividade e projeto de extensão que organizamos (atualmente em sua 4ª edição), no intuito de valorizar a cultura negra e cumprir no ensino superior o estabelecido nos artigos 26-A e 79-B da LDB, e as orientações do Parecer CNE/CP 003/04.

Fortalecida por essas (e outras) experiências e imbuída pela curiosidade que sempre me motivou, (in)conscientemente desde a infância, sobre temas relacionados e imbricados na educação das relações étnicorraciais, decidi me organizar para o processo seletivo para o ingresso no mestrado em educação da UFSCar. Após contato por e-mail pela primeira vez com a Profa. Petronilha atendi seu convite e participei do seminário que a linha de “Práticas Sociais e Processos Educativos” realiza anualmente e é aberto a todas as pessoas que estejam interessadas em conhecer os estudos desenvolvidos na linha.

Na companhia de dois dos meus familiares, ambos congadeiros, pudemos conhecer as referências teóricas da linha e a forma como trabalhavam a partir das perspectivas dos “desqualificados” e “marginalizados” socialmente.

Nesse mesmo dia tive o prazer de conhecer a professora Petronilha, e em diálogo com ela pude ampliar meu leque de ideias e possibilidades teóricas.

Após o seminário, nós, alguns familiares, amigos(as) e eu, todos(as) congadeiros(as), começamos a levantar curiosidades que poderiam ser interessantes para uma pesquisa, em alguns dias sistematizei as ideias advindas daquele encontro, elaborei, discuti com outras pessoas e enviei o projeto. A cada etapa que o projeto ia sendo aprovado, o terno de congada e familiares vibravam, pois entendim que seria um espaço para dialogar de dentro para fora, e de fora para dentro, ou seja, da congada para o mundo e do mundo para a congada.

O ingresso na UFSCar encaminhou um novo capítulo na minha trajetória, fui me descobrindo pesquisadora, participei e participo do Neab-Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, de disciplinas do mestrado, do Grupo de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos e do Malick:

---

<sup>8</sup>O VI Congresso Brasileiro de Pesquisadores(as) Negros(as) se realizou entre os dias 26 a 29 de Julho na UERJ- Universidade do Estado do Rio de Janeiro, debatendo acerca da “Afrodiáspora: saberes pós-coloniais, poderes e movimentos sociais” em vários campos do conhecimento.

Coletivo de vivências e estudos africanos, nesses espaços tenho tido contato com a leitura de teóricos, acadêmicos e militantes dos movimentos sociais, incluindo o Movimento Negro, que contribuíram para a reflexão de minha própria identidade, e que sem dúvida se consolidaram como referências teóricas na minha vida e nesta pesquisa.

Enfim, essas foram parte de minhas experiências, vivências e referências que me levaram a querer estar e atuar como pessoa, profissional e pesquisadora da área da educação, cultura e das relações étnicorraciais. Poderia ficar comentando inúmeros fatos que ocorreram e ocorrem na minha vida, tenho uma coleção de histórias e vivências que se acumulam constantemente, dentre elas percepções de ser: negra, mulher, jovem, congadeira, professora, mas neste momento só cabem em diálogos, não neste capítulo introdutório.

De certo modo, apresento minha presença neste trabalho para explicitar o ponto de partida da pesquisa, mas muito mais do que defender qualquer coisa que seja, realizo-a na intenção de compreender uma realidade, pretendo identificar e compreender os processos educativos próprios da participação dos mais velhos e mais novos na Congada, de tal forma que eu possa entender como se dão esses processos no momento em que eles ocorrem. A seguir, apresento as compreensões teóricas sobre a congada que vão se entrelaçando em experiências com a pesquisa.

#### Entrelaçando os laços e as fitas em experiências e teorias: a congada da África a nossos dias

“Cabe a cada indivíduo e a cada geração perceber-se dentro do seu mundo já construído e reconstruí-lo e resignificá-lo. A educação é parte da construção coletiva do mundo” (CASALI, 1998, p.97).

A congada, como uma prática social, manifesta a resistência que transforma e ensina as pessoas por meio da cultura e da tradição que por elas são protagonizadas. Para alguns estudiosos científicos como Carneiro (1985), a congada, equivocadamente, é considerada como uma manifestação inventada pela elite dominante para distrair e aculturar os escravizados africanos. Para outros estudiosos que cultivam a raiz africana e entendem, uma vez que, por também conhecerem, vivenciarem essa cultura, dizem em suas leituras da manifestação, narrativas, coros, conversas e/ou ladainhas que a Congada é uma tradição africana recriada no Brasil que representa a coroação do rei e da rainha conga, e a celebração aos ancestrais (BRASILEIRO, 2001; MELLO e SOUZA, 2002; MARTINS, 1997; MUNHOZ, 2006; NASCIMENTO, 1999).

A Congada, congado ou congo é uma manifestação popular de resistência, memória e fé da cultura bantu-africana no Brasil. Para Martins (1997, p.31) “esses ternos ou guardas de congo”,

congada ou congado “podem existir individualmente, ligados a santos de devoção em comunidades onde exista [ou não] o Reinado. Sob o comando do Capitão, equivalente ao mestre na capoeira, o terno (grupo) de congada com vestimentas próprias expressa-se na dança, cantos e percussão, o culto aos ancestrais, os festejos do Rosário e, a devoção a Nossa Senhora do Rosário, Santa Efigênia e São Benedito – santos pretos presentes no ritualismo afro-cristão<sup>9</sup> (SILVA, 2010).

Em algumas localidades do país onde a insurgência dos escravizados contra o sistema escravista manifestava-se como estratégia cultural de resistir à opressão, a Congada tomava e ainda toma contornos específicos e regionais para apresentar e representar a fé. Tal representação é feita por meio das embaixadas entre reinos e etnias africanas, no cortejo aos Reis Congos (Rei Congo e Rainha Nzinga) e da narrativa de luta guerreira entre nações. Dessa forma, se tem a expressão de reconhecimento dos congadeiros aos antigos governantes que em África lutaram contra a invasão e influência europeia nas terras do Reino do Congo e do Ndongo.

As festas devocionais aos santos mencionados e a coroação dos Reis Congos são chamadas, pois, de Reinado, e conhecidas popularmente por Congado, “nos quais santos católicos são festejados africanamente” (MARTINS, 1997, p.31). Reinado é definido como uma estrutura simbólica, significativa e complexa, composta “por ritos que incluem não apenas a presença das guardas, mas a instauração de um Império, cuja concepção inclui variados elementos, atos litúrgicos e cerimônias e narrativas”, que traduzem e “reinterpretam as travessias dos negros da África às Américas” (idem, 1997, p.32). Essa celebração ocorre em várias datas e regiões do país podendo variar na denominação, indumentárias, cantos e histórico de formação de cada grupo que dela participam. Esses grupos se dividem e diferenciam-se regionalmente em ternos, guardas ou cortes, como por exemplo, terno de congo, terno de congada, corte de congado, guarda de moçambique<sup>10</sup>(GOMES e PEREIRA, 2000; LUCAS, 2002; SILVA, 2010).

Em relação à sua caracterização, apresentam-se divergências e convergências de estudos e estudiosos que pensam a Congada como cultura e de outros que a veem como folclore. Nesse sentido, Ferreira alerta que

revitalizar a memória congadeira significa redimensionar o conceito de valores culturais. Manifestações tais como o Congado e a Folia de Reis, dentre outras, precisam sair da simples denominação de "folclore" e adquirirem o "status" de

<sup>9</sup>Cada grupo tem seu santo padroeiro que apadrinha o grupo e o identifica na bandeira, que como um estandarte identifica a procedência e origem daquele terno.

<sup>10</sup> Posteriormente explicitaremos esse contexto, apontando a diversidade de grupos e suas respectivas denominações e variações dentro do Congado.

cultura. Marilena Chauí, na década de 80 já chamava a atenção para o fato de que equivocadamente denominamos aquilo que o povo faz de folclore e o que as elites fazem ou apreciam, de cultura. (Ferreira, apud BRASILEIRO, 2001,p.10)

Notadamente verificamos que esse tipo de concepção se faz presente em algumas ações e eventos nos quais a cultura do povo é exibida como cultura inferior, como folclore. Isso acaba influenciando o tratamento dispensado aos congadeiros(as) em ações institucionalizadas enviesadas pela cena folclorística que criam condições para os desfiles dessas culturas, que alguns chamam de “primitivas”. Com frequência esses tipos de eventos são realizados para a apreciação das classes ditas “superiores” e agentes de cultura, que detêm dinheiro e domínio para elaborar políticas públicas para esse setor da cultura. Essa forma de ver o mundo e enxergar a cultura negra a relega à folclorização de suas manifestações, sem quaisquer cuidados éticos e científicos para conhecer e compreender desde a concepção, conceitos, significados e valores oriundos do saber de experiência feito e construído pelos protagonistas das próprias manifestações culturais, tais como são os congadeiros dentro do universo cultural da Congada.

Segundo, Silva (2011, p.11) essa prática social da congada pode ser entendida como um ritual que transcendem a vida cotidiana das pessoas que dela participam. Para Jeremias Brasileiro, em seu livro “Congadas de Minas Gerais”, congada é

[...] um culto aos ancestrais de hierarquia superior, realizado por nações diversas, possuidoras de antepassados comuns e que através de danças, de percussões africanizadas, de cantorias antes venerativas somente ao Rei Congo e depois cristianizadas por influências jesuíticas, mimetizou-se ou paralelizou-se dentro da fé popular brasileira. (2001, p. 13)

Com suas raízes fincadas em solos africanos, a congada narra a influência e importância do antigo reino do congo sob o comando do maniCongo (rei do Congo), a resistência e estratégia política da Rainha Nzinga e a veneração aos ancestrais. Segundo Martins (1997, p.37), o universo da congada “esculpe um saber que se expressa na fala, na dança, no vestuário, em objetos, como bastões, as caixas, os tambores, os adereços, cumprindo uma função ritual [...]” que reveste o tempo presente, ancestral da concepção filosófica bantu, que por sua vez, não dicotomiza e nem hierarquiza o plural das existências entre o mundo visível e o invisível, o sensível e o inteligível.

Como afirma Lopes (2008), essa filosofia se manifesta no ato da vida, na arte e na cultura de viver, nessas dimensões que se expressam os valores da organização social e da ancestralidade na visão de mundo bantu-africano, que se ancora na concepção de ser, de ser sempre africano, de ser mais pessoa, e na realidade latino-americana e brasileira, de ser pessoa livre e forte. Sem dúvida a

história dos vários povos que compõem o tronco étnico-linguístico cultural bantu “é de luta permanente contra a dominação. E essa luta é naturalmente fruto de concepções de vida muito bem estruturadas” (idem, 2008, p.36) e que aparecem em várias manifestações de origem bantófonas no Brasil.

Com entendimento de mesma raiz, a Congada tem suas origens católicas e não-católicas ainda em solos africanos, com a conversão estratégica e política de algumas províncias no antigo Reino do Congo, assim como Luz (2000, p.358) salienta, sabemos que foram muitas as “dificuldades havidas entre os diversos povos componentes do império do Congo em assimilar uma unidade tática de luta que se desdobrava no próprio âmago do catolicismo”. Essa manifestação também representa a batalha liderada pela Rainha Nzinga contra a dominação portuguesa, que para Luz foi

A própria rainha Ginga, quem mais lutou por uma unidade estratégica, apoiada pelos setores tradicionais [africanos], ao final da guerra, só obteve a paz em meio a negociações que incluíram o seu batismo e a aceitação da convivência com os capuchinos, mas fazendo da igreja católica o “cavalo de tróia” dos valores africanos (2000, p.358).

As Congadas, de acordo Luz (2000), “representam a complexidade das estratégias e táticas dos africanos em sua luta contra os invasores portugueses e sua imposição católica” (2000, p.358). Portanto, essa manifestação não só narra à história que se passou na África, mas também revive na tradição oral dos(as) congadeiros(as) a estratégia e experiência africana contra a invasão e dominação dos colonizadores e escravizadores europeus (SILVA, 2009; BRASILEIRO, 2001; LUZ, 2000; MELLO e SOUZA, 2002; MARTINS, 1997; MUNHOZ, 2006; NASCIMENTO, 1999).

Até hoje, as lutas dos antigos governantes do reino do Congo e da Rainha Nzinga são lembradas e experienciadas em muitas manifestações de matriz africana no Brasil, que reverenciam, evocam e celebram o poder, a espiritualidade e organização africana como exemplo de fé, luta e esperança de transformação de uma realidade opressora. Segundo Cascudo (apud MARTINS, 1997, p.61), a Rainha Ginga,

NjingaNbandi, existiu realmente, com imensa projeção para determinados povos bantus. Foi a última soberana que resistiu ferozmente ao domínio português no séc. XVII, fazendo e desfazendo alianças, violenta, sagaz, impressionante de inteligência e majestade consciente.

As táticas da rainha Nzinga tão respeitada nas celebrações culturais (dentre elas, o Maracatu, Moçambiques, Ticumbis, Taieiras e Maçambiques), segundo Luz (2000, p.346), desdobraram-se nas Américas, servindo de exemplo de força e libertação, em vários ambientes, entre eles, nos quilombos e nas irmandades católicas. No Brasil, “o negro aproveitava o espaço das irmandades” para reconstituir “sua identidade cultural de origem, e com ela as relações sociais e institucionais africanas” (LUZ, 2000, p.347).

Exemplo disso foi à resistência do legendário Chico-Rei, que ao juntar suas economias e o ouro, fruto de seu trabalho, e escondê-los no cabelo, comprou sua própria alforria, e de outros negros e adquiriu a mina da Escandideira. Com isso, fundou e ergueu a Irmandade do Rosário e Santa Efigênia na antiga Vila Rica, a partir da qual pôde difundir o Congado como o Reinado dos reis pretos no Brasil. Por meio das leituras de Martins (1997), o exemplo acima descrito, representa a força “das culturas negras nas Américas” que se constituíram “como lugares de encruzilhadas, intersecções, inscrições e disjunções, fusões e transformações, confluências e desvios, rupturas e relações, divergências, multiplicidade, origens e disseminações” (p. 25) sem perder sua matriz africana.

Por isso é que se considera a Congada como um espaço/território africano e diásporico de forte raiz, da afrolatinidade, compreendida como influência da cultura africana e dos afrodescendentes nas culturas da América Latina e do Caribe, de representação e manutenção simbólica da política e do poder africano na América, como uma prática social que encadeia processos educativos de resistência, recriação e permanência dos territórios africanos na diáspora.

Para Martins (1997, p.26) “as culturas negras que matizaram os territórios americanos [...] evidenciam o cruzamento das tradições e memórias orais africanas com todos os outros códigos e sistemas simbólicos, escritos e/ou ágrafos, com que se confrontam” e disseminam novas leituras, performances e roupagens de sobreviver à nova lógica de poder: a escravização.

A partir das interpretações do que escreve Martins (1997); Asante, 2009; Nascimento, 2009; Nobles, 2009, Andrews (2007) e Cunha, 2005, compreendo que os processos de leitura e releitura da realidade dos negros e de seus antepassados africanos escravizados são semelhantes, pois uns e outros foram vitimados pela escravização e a colonização, porém as formas de resistência à dominação se manifestaram e manifestam de diferentes maneiras, tanto na África quanto na diáspora. Logo a resistência e a permanência africana na América Latina, se constituem como palco principal das culturas aqui recriadas e desenvolvidas que se estabeleceram numa performance e estética diferentes uma das outras, mas que preservam uma mesma raiz, o resistir cultural e político

contra a dominação e opressão, e, o resgatar e valorizar a história e cultura dos antepassados africanos.

De acordo com Andrews (2007, p.35), a “história da diáspora africana na América Latina é, portanto, inseparável da história das sociedades nacionais e regionais das quais ela faz parte”, como é o caso do presente estudo, que localiza sua investigação no contexto da América Latina, na prática social e cultural da Congada que se situa geograficamente no Brasil. Conforme o autor, foi por meio dessas “várias organizações, instituições e práticas” sociais, religiosas e culturais, que as pessoas de ascendência e descendência africanas, “desempenharam papel central e crucial na transformação da vida política, social e cultural” da América Latina.

A congada vem se fazendo e refazendo da África a nossos dias, nesse meio vão sendo criados grupos que desempenham suas funções dentro dessa cultura tradicional, como é o caso do Terno de Congada Chapéus de Fitas. Em conformidade com Munanga e Gomes (2006), Silva (2010), Lucas (2002), Mello e Souza (2002) e Brasileiro (2001) a dança e manifestação da Congada, e a festa de coroação, devoção aos santos pretos e adoração aos ancestrais conhecida como Reinado, Congado ou Congada se expressa no Brasil como mais uma das fortes expressões religiosas e culturais da tradição africana recriada na América colonial, o mito fundador da aparição dos santos pretos padroeiros e a utilização estratégica das Irmandades Católicas Negras, como as Irmandades de Nossa Senhora do Rosário e dentre outras, movimenta desde o período da escravidão o pensamento, ação e estratégia contra os processos de rejeição e desumanização do negro no novo mundo.

Não somente em Minas Gerais, mas em várias regiões do país essa festa de tradição africana é composta por cortejos, danças e dramatização simbólica das várias nações bantu-africanas personificadas em grupos, que podem variar dependendo da região, tais como: catupé, vilão, candombe, caboclinhos e Moçambique, que se organizam em torno do mito fundador da Festa do Reinado – a aparição de Nossa Senhora do Rosário, do reinado negro instituído pelo negro Chico Rei e da tradição herdada dos familiares. Segundo narrativas, Chico Rei foi um rei africano escravizado no Brasil, e que ainda cristão liga a religiosidade africana com a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e saí em cortejo divulgando e expandindo essa manifestação em várias localidades do país.

Para entender a fé manifestada na Congada, é necessário retomar alguns dados históricos do passado ainda em solos africanos. Para aprofundar mais nessa temática, leia o anexo 5, intitulado *Origens Históricas da Congada: Antigo Reino do Congo*. As narrativas e literaturas vêm mostrando



que os vínculos devocionais com o catolicismo remontam o batismo do Rei Manicongo e sua conversão ao cristianismo, como os africanos sempre acreditaram em um ser supremo surge a partir daí os contatos entre as duas culturas (contato esse marcado por lutas, conflitos e negociações), mas precisamente a africanização do catolicismo ainda em território geofísico africano (MELLO E SOUZA,2002; MARTINS, 1997; MUNHOZ,2006).

No interior dessa cultura africana-diásporica, o grupo no qual me insiro como pesquisadora é denominado Terno de Congada Chapéus de Fitas <sup>11</sup>- grupo cultural de matriz africana, que teve início na cidade de Olímpia – SP, no dia 05 de junho de 1974, a partir do empenho do Capitão<sup>12</sup>Mandela e sua família em realizar um antigo sonho de seu falecido pai, que também era capitão de Moçambique (dança e manifestação que também integra os festejos do Congado) no estado de Minas Gerais onde seus familiares promovem o Congado até hoje.

O presente estudo foi realizado junto a esse Terno de Congada cujo quartel (local sede) se localiza no município de Olímpia, a cidade possui 80 mil habitantes, e se situa no noroeste de São Paulo, especificamente na região situada na Mesorregião da Alta e Média Araraquarense e na Microrregião de divisor Turvo-Grande e encontra-se numa área de 831 km. Limitada ao norte pelos municípios de Altair e Guaraci; ao Sul pelos de Tabapuã e Cajobi; a Leste pelos de Barretos e Severínia e a oeste pelos de Guapiaçu e Uchoa. Olímpia foi fundada em 1906 após a doação de 100 alqueires de terra em 1903 para a constituição do Patrimônio de São Zumbi<sup>13</sup> de Olhos d'água.

A cidade é conhecida como a capital nacional do folclore, devido ao Festival do Folclore criado na década de 50, pelo saudoso (assim que o Capitão o identifica) Professor José Sant´anna, que criou esse festival para dar visibilidade à cultura do povo. O Terno de Congada Chapéus de Fitas, assim como boa parte dos ternos e grupos que compõem a tradição da congada (entendida também neste estudo como congado), realizam durante o ano todo, atividades que podem estar ligadas ou não ao Reinado.

Dentre as atividades que o Terno de Congada realiza, se incluem a Festa do Reinado à devoção a Nossa Senhora do Rosário, Santa Ifigênia e São Benedito, as apresentações em eventos de cultura na cidade de Olímpia e em outras cidades. O CapitãoMandela conta que o congado no município se iniciou com a colaboração de sua esposa, filhos e sobrinhos, e do folclorista falecido

---

<sup>11</sup>Carece apontar que neste estudo, quando nos referirmos a Congada estaremos tratando de um terno de congada, de congado e/ou de congo, grupo específico que compõem a festa maior, denominada Congado, na qual outros grupos que fazem parte desse universo participam.

<sup>12</sup> Os nomes dos integrantes do Terno de Congada são nomes fictícios devido ao sigilo, proteção assegurando suas integridades, conforme consta no Anexo 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aprovado pelo comitê de ética da UFSCar.

<sup>13</sup> Idem item anterior.

José Sant'anna que convidou o grupo para participar do Festival Nacional do Folclore de Olímpia, o capitão conta que naquela época devido ao conhecimento e postura do professor os grupos considerados de folclore autêntico, eram tratados com mantenedores de uma cultura de tradição e eram valorizados e respeitados por isso.

Esse terno de Congada é composto por cinquenta pessoas entre negros e não negros, crianças e adultos, de diferentes faixas etárias, grupos sociais e étnicorraciais que se identificam como congadeiros(as). O trabalho desenvolvido pelo CapitãoMandela juntamente com o terno de Congada, está para além do folclore, e implica numa fé e política para a preservação da espiritualidade e cultura africana presentes no Congado. Trabalha-se para o reconhecimento da cidadania dos(as) congadeiros(as), e para a promoção e valorização da identidade, cultura, legado e contribuições dos africanos e seus descendentes na composição da cultura nacional.

Com essa proposta e objetivos, o Terno de Congada Chapéus de Fitas, em parceria com a comunidade e poder público nos seus diferentes níveis, local, estadual e federal, realiza há anos a Festa do Congado (também designada pelos próprios congadeiros como: Festa do Rosário, Reinado, Congado), e os Encontros de Folia de Reis. Além dessas celebrações que são as mais importantes do terno, os congadeiros participam de outras ações e eventos que têm por objetivos o apoio, incentivo e valorização da cultura popular, como cultura que vive na realidade do povo, no cotidiano dos envolvidos.



Terno de Congada Chapéus de Fitas em São Paulo no Memorial da América Latina, setembro de 2010.  
Foto: Tatiane Souza

O trabalho desenvolvido pelos congadeiros congrega outros grupos de congada, com suas diferentes interpretações do que seja congadeiro(a) e jeitos próprios de manifestar o Congado. Nesse espaço as ações desenvolvidas não têm a finalidade de restringir esses espaços culturais, pelo contrário, para além do reconhecimento das suas diferenças em relação a um grupo e outro, o intuito é o diálogo e a valorização entre as diversas compreensões dos diversos grupos que fazem congada pelo país, entre os grupos que participam dos festejos, entre congadeiros(as) homens e mulheres, adultos e crianças, negros e não- negros. Assim, procura-se construir conjuntamente contribuições positivas para a memória coletiva da população.

A congada nasce no contexto da opressão, no tempo da escravidão. E é na denúncia desse contexto que se propõe e propunha o compromisso com a transformação da realidade opressora. Foi nesse meio, que homens e mulheres negros desenvolveram práticas de liberdade e reagiram culturalmente à ação e a cultura da dominação. Nos termos das concepções de Freire (1999) sobre a ideologia e realidade que oprime e subjuga os reputados diferentes, podemos refletir que essa mudança e a transformação da realidade parte do oprimido através da visualização de sua subalternização no mundo do opressor, que conseqüentemente condiciona aos considerados inferiores, incapazes, papéis periféricos na sociedade.

Com o auxílio das compreensões dos processos e projetos educativos pela libertação dos oprimidos na América Latina, de que tratam Enrique Dussel, Ernani Fiori, Paulo Freire, entre outros e outras, podemos entender a Congada como um espaço de educação que favorece processos educativos de fortalecimento e identidades das pessoas congadeiras, na maioria das vezes vitimadas pelos processos de exclusão na sociedade.

É por meio das danças, dos cantos e de todo o ritual da festa de Congado e da manifestação da Congada que congadeiros e congadeiras se educam uns com os outros, mediados pelas interações da celebração que se inserem no “mundo da vida”<sup>14</sup> sempre inacabado e dinâmico. Ao nos referirmos à Congada enquanto grupo que participa da festa maior (Reinado ou Congado) e de outros espaços, podemos constatar que essa manifestação resulta da interação entre as subjetividades produzidas pelo contato individual e coletivo dos que dela participam. Cada pessoa

---

<sup>14</sup> Expressão utilizada por SCHUTZ, Alfred. Fenomenologia e Relações Sociais. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. Sentido da realidade social significada pelas pessoas que nela vivem, a criam e recriam uns com os outros mediatizados pelo mundo. Schutz (1979) emprega essa expressão mundo da vida para explicitar e analisar experiências intersubjetivas no cotidiano, por meio dos interesses, manipulações, direções e conhecimentos das pessoas ao realizarem e/ou conceberem seus respectivos planejamentos de vida, o mundo da vida é socialmente construído, significado em contato com outras pessoas, na co-existência de múltiplas existências no mundo sócio-histórico e cultural da vida mundana e cotidiana das pessoas.

ou grupo constroem essa manifestação de acordo com sua interpretação, sem perder de vista as orientações dos mandamentos presentes no Congado. Os ternos de congadas, assim como outros grupos do Congado, que participam dessa festa maior do Reinado, se fazem presentes, únicos e diversos, e todos com suas especificidades realizam essa celebração à sua maneira e função, respeitando a tradição e conservando os ensinamentos.

Em cada grupo existe toda uma preparação que ocorre cotidianamente e que precede a festa. Essa festa do Congado é culminância de um trabalho festivo, cultural e religioso que vem sendo realizado e preparado o ano todo. Essa celebração é composta por grupos que se reúnem em torno dos santos pretos padroeiros em louvor a eles e em celebração aos ancestrais e aos reis negros, cada grupo tem sua maneira específica e particular de dançar, cantar, rezar, vestir e manusear os instrumentos musicais, cada terno, guarda ou corte desempenha determinada função espiritual e material dentro do Congado.

Os(as) congadeiros(as), ao manifestarem no interior desses grupos as africanidades e celebrarem os ancestrais, transformam a lembrança do passado em arte, fé e resistência para viver e fazer sobreviver sua cultura, valores e reminiscências da África que foram trazidos pelos antepassados e guardados na memória, ensinados e aprendidos de geração em geração, vividos ressignificados, dançados, tocados e cantados no cotidiano e nos festejos que ligam por meio de elo ancestral, o passado, o presente, o futuro, de seus filhos e filhas, os(as) pretinhos(as) do rosário, ou seja, os(as) congadeiros(as).

Para Martins, os “festejos reatualizam todo um saber filosófico banto, para quem a força vital se recria no movimento que mantêm ligados o presente e o passado, o descendente e seus antepassados, num gesto sagrado que funda a própria existência da comunidade” (1997, p.36). Esses saberes são disseminados por meio da dança, do canto, e das indumentárias, dos símbolos da Congada, tudo isso num constante e permanente processo de ensinar, educar e formar pessoas para a vida.

De acordo com Paulo Freire (2005), há diferentes modos e jeitos de ser, pensar, aprender, ensinar, educar e educar-se no mundo. No entanto, a história oficial conta, ensina e educa a partir de um único ponto de vista: o dos que escravizaram e colonizaram, dominaram e oprimiram outros povos. Como exemplo, os escravizadores europeus que tentaram invisibilizar oficialmente a história dos africanos, povos que foram oprimidos no Brasil, dos quais os negros congadeiros descendem. Um dos mecanismos do racismo foi a invisibilização e a manutenção da branquitude que negava a existência dos negros em vários espaços, contextos e ações institucionais, ou seja, conforme López

“não é que os negros não sejam vistos, mas sim que são vistos como não existentes” (2009, p.25). Dessa forma a história da Congada é pouco conhecida, embora faça parte da história do país, mesmo não constando nos livros oficiais, ela se constrói pela memória e se transmite pela oralidade de geração para geração. Para Mello e Souza (2006), a “congada pode ser vista como uma forma particular de conceber e transmitir a história”, que é “permeada de ritos religiosos e mitos que fundamentam crenças e comportamentos, pois a história pode ser guardada e transmitida de modos diferentes, característicos de sociedades diversas, que constroem a memória à sua maneira própria” (p. 315).

A história que manifesta e narra a Congada é expressa pelo corpo, pela fala, pela melodia, pelo gesto e batuque. Nesse universo narrativo, “narra-se um saber que traduz o negro como signo de conhecimento e agente de transformações” (MARTINS, 1997, p.41). Essa história é ensinada nas vivências e nos rituais proporcionados pelo terno de congada e também na vida do dia-a-dia dos congadeiros(as) que é inspirada pela Congada. As orientações para a vida, e/ou ainda, a educação para a vida é passada oralmente por meio dos diálogos, dos festejos, enfim da convivência com o terno desde sua preparação até a participação em outros espaços.

Essa orientação e educação são desencadeadas por meio dos conhecimentos oriundos da dança, da devoção, da coroação, da fé, do toque dos tambores, do manuseio dos instrumentos, do canto, dos rituais. O processo de aprendizagem ocorre em vários momentos, nas conversas entre congadeiros(as), no fazer, sentir, significar, conhecer, aprender-ensinar Congada.

Mello e Souza (2002) aponta que as

[...] pesquisas com integrantes de congadas da atualidade indicam a presença de zonas de mistério, formadas a partir de ensinamentos dos mais velhos e que dizem respeito às explicações das tradições, principalmente quando os elementos envolvidos são os objetos magicamente confeccionados, como tambores, ou as atribuições rituais de cada grupo e seus componentes” (p.327).

Diferentemente da educação escolar na qual se aprende quantitativamente por meio de livros, na Congada se aprende fazendo, escutando, conversando, dançando, rezando e cantando, por meio de ensinamentos visíveis e invisíveis, que envolvem a materialização da vida vivida e a compreensão do mundo invisível envolto nos mistérios da espiritualidade de matriz africana. Ali o domínio do conhecimento se dá também na dimensão espiritual, pois nem tudo que se vê é, e nem tudo que é se vê ou se é permitido ver e falar. Há mistérios e segredos que garantem a continuidade da força e da resistência congadeira.

Esses ensinamentos, identificados como “fundamentos sagrados” são transmitidos pelos mais experientes na tradição, e instruídos entre e por todos(as) os(as) congadeiros(as) que participam e que coletivamente aprendem e ensinam ao praticarem os novos e os velhos ensinamentos.

Nessa experiência de ensinar e aprender na prática social e educativa da congada ocorrem processos como descritos por Freire, no sentido de que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (1996, p.25), Assim, na medida em que se dá o processo de ensino e aprendizagem todos vão ensinando e aprendendo.

Freire (1987, 1996, 2005) pondera que ensinar e aprender estão intrinsicamente ligados à cultura, que propicia a libertação de situações de opressão e a conscientização das situações desiguais vividas, quando isso acontece, os sujeitos, no presente caso os congadeiros, se tornam protagonistas e agentes de sua própria história, transformam, interferem e atuam no seu tempo, no mundo e com o mundo. Assim sendo, “através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os(as) homens [e mulheres], [no presente estudo congadeiros(as)], simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais” em seu tempo, espaço, época e existência como ser-no-mundo (FREIRE, 2005, p.107).

Então, partindo dessa ideia de Freire (2005), entendo que as manifestações da congada se tornam um ato político que interfere numa sociedade localizada numa região, trazendo as demandas, as denúncias e a história da congada e de seu povo, que por muito tempo foram vitimizados pelo silenciamento, criminalização, folclorização e inviabilização de sua história, origem e cultura de matriz africana.

Luz (2000, p.352) afirma que a congada “manifesta de forma pública e contundente a ocupação do espaço social e do tempo social pelo negro em sua luta de afirmação sócio-existencial” que se caracteriza não somente no uso contínuo dos valores africanos no âmbito das irmandade e do catolicismo, mas em outros espaços da sociedade. Para o autor, “essa tradição mantêm-se no Brasil, malgrado as perseguições pela política de branqueamento do estado oficial brasileiro, especificamente, no que se refere à política de romanização do catolicismo”, dado o contexto de proibição e demonização dessa prática social, cultural e religiosa das Congadas, o autor explicita que muitas vezes essas expressões e manifestações de matriz africana, “tiveram de se deslocar para outros espaços e tempos sociais para manterem sua continuidade” (idem, 2000, p.352). Com isso grupos de Congada, ternos, cortes ou guardas no Congado tiveram que criar formas específicas e

próprias de produzir e ensinar os conhecimentos produzidos pelos antepassados e ensinados dentro do mandamento do Congado.

Nesse sentido, as práticas de organizar e apresentar a congada são processos educativos que produzem conhecimentos, ao instaurar a criticidade e a criatividade necessária para conduzir não só a organização e apresentação da congada, mas para conduzir a vida, e interpretar e/ou transformar a realidade. Como se vê, no interior da congada, os processos educativos ensinados e aprendidos expressam um saber feito e construído na experiência de ser cotidianamente congadeiro(a), em sua maioria, descendentes de escravizados vitimados pelos escravizadores. Essa maneira de ensinar e aprender orienta os indivíduos, em contato uns com os outros, a ser quem são sem perderem os princípios herdados de seus antepassados, e enfrentando as situações que visam os desumanizar. A educação que ocorre nas vivências da Congada é constante e permanente.

Essas experiências vividas na congada e a expressão dos congadeiros em busca de conhecer melhor a realidade em que vivem e superar as opressões, permitem que se diga com Paulo Freire (1987) que no seu interior ocorre uma pedagogia própria dos oprimidos. Existe uma pedagogia própria da congada e que tem o objetivo de preservar a memória e também de criar e preparar os congadeiros para enfrentar as opressões da realidade social.

Assim, conforme Freire (1996), podemos definir a educação como um processo permanente que se dá em vários espaços, de acordo o modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam através de processos educativos promovidos e vivenciados pelos próprios participantes do grupo, que interagem e trocam experiências construindo significados, a partir das práticas sociais, do convívio e do relacionamento entre pessoas. O que ocorre na Congada são processos educativos desencadeados nas interações e nas relações dos mais e menos experientes no intuito de educar para a vida, instruir para os rituais e contar a história da Congada e de seus antepassados.

Nesse universo ocorrem processos como os sugeridos por Freire (1996) na Pedagogia da Autonomia, ao afirmar que: “[...] formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (1996, p. 15), vai além da transmissão mecânica, bancária e formal, formar é construir juntos para a vida. Nesse sentido, o entender dos(as) congadeiros(as) mais velhos coincidem com o de Paulo Freire (idem) ao considerar que formar, que é um dos papéis da congada, é construir para a vida, formar pessoas por meio do fazer, do vivido, das experiências e/ou vivências do cotidiano da vida na sociedade.

Educar e aprender são processos e práticas que envolvem a transmissão do saber, a conscientização das realidades vividas pelas pessoas, convivência, o respeito às diferenças, a

formação humana, a construção e a produção de saberes, memórias, sentidos, significados e, sobretudo o diálogo ininterrupto com a vida, (FIORI, 1986; FREIRE 1987, 1996; DUSSEL, 1977; BRANDÃO, 1981; SILVA, 2005; MUNANGA, 2005).

Entende-se neste estudo que a Congada pode educar seus participantes para exercerem sua cidadania, conviver em sociedade, respeitando as diferenças no contato com os outros, com as outras pessoas de outros grupos, congadeiras e/ou não.

Nesse sentido, a presente pesquisa pode contribuir para o desenvolvimento de uma educação contra os processos de dominação e discriminação, a favor do diálogo pela construção de um mundo melhor, onde as pessoas tenham garantia da equidade, da cidadania, do exercício de seus direitos e de serem quem são e como são. Essa intenção advém da convivência com as pessoas do Terno de Congada Chapéus de Fitas que demonstram um valor inestimável para a educação e os estudos. Os(as) congadeiros(as) desse grupo do qual participo, entendem que o estudo é importante para que o jovens congadeiros possam lutar a favor da equidade em todos os âmbitos sociais, em todos os níveis de ensino e em diferentes áreas do conhecimento, para assim participarem de forma colaborativa tanto no terno de congada, como nas comunidades religiosas – terreiros de umbanda, terreiros de candomblé, igrejas evangélicas – que pertencem, quanto na sociedade de um modo geral.

Por isso, uma das formas que utilizo para lutar a favor da equidade e da dignidade humana é o estudo que ora se faz presente com a intenção de extrapolar a tendência hegemônica e a hierárquica no campo da produção acadêmica sobre a forma de conhecer e aprender com a luta, a história, a cultura e os conhecimentos produzidos por negros no interior de suas expressões individuais e/ou coletivas, nas comunidades, nas manifestações culturais e nas ações. A luta, a cultura, a particularidade das populações negras devem ser levadas em consideração na produção de pesquisas e no ato de ensinar-aprender-ensinar não somente nas escolas, mas também nas universidades, no dia-a-dia da população brasileira.

Compreendo, de acordo com Gonçalves (2000), que pesquisas desenvolvidas na área da educação com a intenção de combater o racismo, se realizam no ideário de luta do Movimento Negro que prioriza a educação como ferramenta, e ora a utiliza

[...] como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora como veículo de ascensão social e, por conseguinte, de integração; ora como instrumento de conscientização por meio da qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a



cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direitos à diferença e respeito humano. (idem, p.337)

Atuar nessa área da educação é contribuir para relações étnicorraciais humanizadas, que visam a transformação da realidade, por meio da produção de conhecimentos, que combatam as intolerâncias e o etnocentrismo europeu marcadamente presentes na epistemologia, nos currículos, metodologias e no fazer da ciência na universidade. É ainda, trazer à tona a consciência negra e seu *ethos* civilizatório de raiz africana, sem ser etnocêntrico e muito menos com a intenção de inverter os pólos da opressão.

Entende-se aqui, a partir dos ensinamentos, atuações e reflexões de Kabengele Munanga, Abdias do Nascimento, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Beatriz Nascimento, Sales Santos, Oliveira da Silveira, Alberto Guerreiro Ramos, Lélia González e, tantos outros e outras, a perspectiva da consciência negra, do antirracismo e do posicionamento político, que no entender de Gomes (2009) buscam a diminuição das desigualdades numa sociedade e academia racializadas. A atuação política de negros, seja na academia ou em outros espaços, pretende erradicar o racismo e valorizar a raiz cultural e epistêmica de seu pertencimento étnicorracial de matriz africana.

Dessa forma, segundo Gomes,

A inserção de negros e negras no campo da pesquisa científica e da produção do conhecimento não mais como objetos de estudo, mas como sujeitos que possuem e produzem conhecimentos faz parte da história das lutas sociais em prol do direito à educação e ao conhecimento assim como da luta pela superação do racismo. (2009, p.492)

Assim, abordar os processos educativos oriundos da experiência de pessoas na congada é fazer emergir um outro conhecimento que é produzido por negros e negras em sua maioria, que ensinam e aprendem uns com os outros no dia-a-dia. É trazer à tona mais um dos vários espaços da cultura e história da população negra, é também, conforme Gomes (1997), desvelar a contribuição do povo negro para o repensar da escola, bem como de toda a sociedade.

Nesse sentido, há uma vasta produção de estudos e ações que buscam valorizar a identidade, a cultura, a história e o pertencimento étnicorracial da população nos sistemas de ensino, e que ainda, pretendem contribuir para a formulação de políticas públicas comprometidas com a dignidade, diversidade e promoção dos direitos humanos da população brasileira<sup>15</sup>, dentre esses

<sup>15</sup> Em prol da superação do racismo e do ensejo de uma sociedade equânime, A ABPN-Associação Brasileira de Pesquisadores Negros(as), O Copene-Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros(as), os NEABs- Nucleos de Estudos Afro-brasileiros e entre outros, são espaços de vivências, tensões, disputas, conflitos e acordos políticos nos

estudos e ações, destacam-se os desenvolvidos por Souza (1983), Silva (1987, 2010), Gomes (1997, 2002), Oliveira (2010), Cunha Jr (2005), Munanga (2005) e Oliveira (2003).

Nessa perspectiva, pesquisar a Congada é pesquisar a história de negros num universo cultural de identidade e pertencimento sociais e étnicorraciais de matriz africana que resistem às hostilidades do racismo, revelando por meio dos cantos e ladainhas um contexto social excludente e classificatório, em que se apresenta o Brasil.

Cabe lembrar que expressões de matriz africana que se fizeram e fazem ecoar por meio de diversas manifestações presentes na cultura do país tem sido rejeitadas e classificadas pelo conhecimento difundido a partir do século XIX. Segundo Gabarra (2009), por “mais de um século, o lugar do congado, tanto como objeto de pesquisa, quanto em relação à exclusão social de seus participantes, foi um lugar de marginalização” (p.48). Aos negros, a história foi silenciada e invisibilizada quando se tratava de estratégias políticas e das matrizes africanas predominando na cultura popular do Brasil, e isso se fez e faz refletir nas pesquisas e estudos desenvolvidos no país.

Diante desse quadro, foi realizado um levantamento para conhecer as produções desenvolvidas com a presente temática, Congada e educação, constatou-se que há poucas pesquisas no campo da Educação, especificamente da Educação das Relações Étnicorraciais. A maioria dos trabalhos realizados sobre a temática ou tendo como lugar de pesquisa a Congada, concentra-se em nível de mestrado nas áreas da Antropologia, Artes e Ciências Sociais. Observou-se, em linhas gerais, após a revisão da literatura que as referências bibliográficas e acadêmicas sobre a Congada são vastas e diversificadas, mas elas ainda se encontram em sua maioria num nível historiográfico.

Os processos educativos que são desencadeados na prática social da Congada têm sido pouco compreendidos na perspectiva da visão da educação, salvo alguns estudos tais como os de Oliveira (2011) e Silva (2011). E ainda, a Congada tem sido raramente vista ou estudada com o entendimento da educação de matriz africana e das referências africanas para as compreensões dos valores, significados e processos de ensinar e aprender que podem ali serem desencadeados.

Assim, os estudos que pretendem entender as relações étnicorraciais na diáspora africana, na América Latina e, especialmente no Brasil, ainda são raramente desenvolvidos, e permanecem distantes da compreensão dos valores, significados e processos educativos que podem desencadear

---

quais pesquisadores(as), estudantes, intelectuais, negros e não-negros produzem, discutem, disseminam, consolidam, fortalecem a produção de conhecimento acerca da história e cultura África e sua diáspora e relações étnicorraciais na antiguidade e no mundo contemporâneo e em vários outros âmbitos da produção de conhecimento, segundo linha de trabalho e atuação de cada pessoa, grupo e/ou instituição.

ações, situações, memórias e tempos de uma América Latina complexa, humanizante, multicultural, dialógica, africanizada, reafricanizada e libertadora.

Diante do exposto, pretendo avançar na compreensão dos processos educativos decorrentes da experiência de congadeiros(as) entre as gerações. Espero contribuir para o entendimento e aprofundamento dos termos, reflexões, conceitos-chave, tais como: processos educativos, educação de matriz africana, culturas, identidade, pertencimento étnicorracial, interculturalidade e experiências na congada. Os conceitos, reflexões e compreensões construídos nas referências teóricas oferecem orientações e princípios para buscar o que é próprio da Congada e fortalecer a postura da pesquisadora. As referências teóricas se estabelecem como um mapa que indica, aponta caminhos que muito contribuem para a fundamentação de uma prática educativa e libertadora desde a perspectiva dos desqualificados pela sociedade, reflexões essas que se ancoram nas leituras, aportes e interpretações da realidade, oriundas do pensamento de Dussel (s/d), Fiori (1986), Freire (2005), Silva (1987), dentre outros(as).

Assim, a partir do contexto da Congada, busca-se desenvolver essa pesquisa primeiramente pelo respaldo de um levantamento de literatura e, em seguida, por meio das fontes para coleta de dados que no caso são orais. Enquanto pesquisadora, busco observar suspendendo tudo o que eu sei sobre congada desde o ventre de minha mãe e procuro observar como se eu tivesse chegando num território desconhecido para mim. Com base nas experiências dos(as) congadeiros(as) expressas nos vários momentos de coleta de dados dessa pesquisa na experiência da Congada e apoiada nas leituras pertinentes ao assunto, pude constatar que a forma de ensinar e aprender dos(as) congadeiros(as), é demonstrada por meio da experiência expressa na fala e no fazer Congada das pessoas, que vivenciam em sua maioria a experiência de serem descendentes de africanos e mantenedores da cultura de matriz africana no Brasil.

Esse contexto da prática social da Congada e dos processos educativos nela desencadeados podem oferecer subsídios pedagógicos<sup>16</sup>, a educação das relações étnicorraciais e ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, estabelecidos na Lei 10.639/2003, regulamentado pelo Parecer CNE/CP 003/2004 e sua Resolução CNE/CP 001/2004. Partindo de tal questão, sobre estudar, divulgar e conhecer a participação de africanos e seus descendentes na construção e história do Brasil o Parecer CNE/CP 003/2004, recomenda que:

---

<sup>16</sup>Entende-se por subsídios pedagógicos, as formas de ensinar e aprender na congada, que podem ser úteis ao estudo das matrizes africanas na educação.

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. [...] O ensino de Cultura Afro-brasileira destacará o jeito próprio de ser, viver e pensar [dos negros] manifestado tanto no dia a dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras (BRASIL, 2004, p.11, 20).

Conforme as orientações do Parecer aprovado pelo Conselho Nacional de Educação/CP 003/2004, que regulamenta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.396/96), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação é uma via de acesso imprescindível para o combate ao racismo e à discriminação racial, e ainda para a promoção, reconhecimento e valorização da cultura e identidade dos afro-brasileiros. Nesse âmbito localiza-se a Congada como lugar, valorização e compreensão da cultura de ascendência e descendência africana no Brasil (BRASIL, 2004).

Essa manifestação cultural que é uma prática social nos quais ocorrem processos educativos que poder-se-á úteis para a educação das relações étnicorraciais, por que ela contem formas próprias de ensinar e aprender, com metodologias e entendimentos próprios de um conhecimento construído ao longo dos anos de geração a geração.

Nos vários momentos que estive com a congada, percebi que a convivência que se estabelece no Terno de Congada entre as gerações oferecem aos congadeiros, relações de respeito, amizade e amorosidade, e isso favorece uma convivência humana justa e igualitária, que ressalta as especificidades da diversidade, fortalece os indivíduos, dialoga, compartilha enquanto coletivo e humanidade.

Percebi também que eram vários os momentos em que os mais velhos ensinavam os mais novos no terno de congada, ali a partir da leitura dos estudos de Martins (1997) e Gomes e Pereira (2000), observei a importância dos mais velhos na transmissão dos conhecimentos na Congada.

Pois bem, foi também em decorrência do trabalho realizado com o Terno de Congada por meio do Projeto “Fazendo Nossa Parte”, como citado anteriormente, que pude observar interações entre adultos, jovens, crianças e idosos. Em algumas situações percebi que esses congadeiros(as) vivenciavam a todo momento processos educativos que os formavam para serem protagonistas de suas próprias experiências em contato com outras, que ali naquele contexto se viam integrados e participativos.

Assim, como demonstram algumas pesquisas sobre congada e educação, tais como Oliveira (2011) e Silva (2011), minhas observações tem me mostrado que a congada além de ser um lugar de celebração é um lugar em que seus participantes se educam. E essa educação é desenvolvida por meio das relações entre congadeiros mais velhos e mais novos, é o mais velho, portanto o mais experiente, o responsável por ensinar os menos experientes, portanto os mais novos.

Portanto, a escolha do terno de congada se fez devido à minha convivência próxima e pela possibilidade de estudar as teias que são zelosamente tecidas pelos mais velhos - mais experientes - com mais novos - menos experientes. A escolha também foi feita devido às observações, leituras e experiências que vem sendo realizadas ao longo da vida, instigando e fomentando a vontade de conhecer e divulgar esses processos também a partir dos saberes científico e acadêmico. Assim, a presente pesquisa, surge dessas experiências, curiosidades, expectativas e perspectivas acima que foram se constituindo a partir de minhas vivências e à luz de aportes teóricos, de pesquisas e estudiosos de matriz africana e latino-americana.

Desse modo, entrelaçando os laços e as fitas no chapéu da vida no mundo, em teorias e práticas que não se desvinculam na construção do conhecimento, venho apresentar as vivências, o trabalho, e as intuições enquanto educadora e pesquisadora que me conduziram até a pesquisa. Todo esse contexto e as situações vivenciadas nele, me fizeram refletir sobre como congadeiros(as) ensinam e aprendem dentro da Congada, bem como acerca dos modos como vão construindo suas experiências, sobre como esses foram se tornando congadeiros, capitães e guardiões dos conhecimentos dentro da Congada. Assim, logo, carece saber como se educam esses congadeiros, como se aprende, o que ensinam, de que forma passam os conhecimentos, o que aprendem.

Essas curiosidades, que me acompanham desde a graduação, e que vem se afinando nos diálogos e conversas entre amigos(as) e congadeiros(as), foram as que também me despertaram para desenvolver a presente pesquisa no contexto educativo da Congada, particularmente do Terno de Congada Chapéus de Fitas. Diante do exposto, a seguinte questão de pesquisa, visa sulear<sup>17</sup> (orientar) o desenvolvimento dessa investigação:

*O que aprendem uns com os(as) outros(as) congadeiros(as) mais novos(as) e mais velhos(as)?*

---

<sup>17</sup> Conforme Freire (2003, p.232) devemos nos orientar para o sul, onde se encontra a América Latina, pois “enquanto centro de poder, o Norte [Europa] se acostumou a “perfilar” o Sul. O Norte “norsteia” o Sul. Muito mais, contudo, do que buscar – mesmo que fosse fácil – trocar de posição deixar de ser “norsteado” e passar a sulear, não tenho dúvida de que o caminho não seria este, mas o da interdependência, em que um não pode ser se o outro não é. Neste caso, ao “norstear”, o Norte se exporia ao “suleamento” do Sul e vice-versa”. Comungo com o pensamento de Santos, quando este afirma que “uma epistemologia do Sul assenta em três orientações: aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul” (1995, p.508).

Por fim, para melhor entender o contexto de surgimento da prática social da Congada em terras brasileiras, veremos a seguir parte dessa história vivida pelos africanos que vieram para o Brasil e que aqui a recriaram, imprimiram sua cultura deixando seu lastro histórico e ancestral, a qual a Congada faz parte hoje.

Brasil, que país é esse? O contexto em que se inseriu a congada

Nossa revolução não será [eu diria, só] televisionada, mas nossos livros estarão aí para contá-la. (Januário Garcia, 2006)

No imaginário coletivo de boa parte da população, o Brasil é caracterizado como lugar de um povo feliz, país multicolorido, mestiço, rico em cultura, diversidade, terra, recursos naturais. Local onde todos os povos vivem em harmonia. Essa ideia, não dá conta de responder a formação social, complexa e multicultural do povo brasileiro. Na versão histórica transmitida nos bancos escolares, é comum ensinar e aprender a formação sócio histórica do país ainda do ponto de vista dos chamados descobridores, bandeirantes, aventureiros e navegadores portugueses, isto é, a história transmitida oficialmente é contada, conforme Muniz Sodré aponta, desde “o princípio da dominação e da pretensão de se enunciar uma verdade absoluta que, na prática, implica violência frente ao outro” (SODRÉ, 2006, p.9).

O que é o Brasil? Essa pergunta estaria facilmente respondida de acordo com a história oficial contada do ponto de vista de quem oprimiu, dominou e escravizou. Se o lugar já existia e era habitado por vários povos, como anunciaram que foi descoberto? Como descobriram algo que já era habitado e tinha donos?

Negar a verdadeira história que oprimiu é negar a humanidade dos povos que foram oprimidos. Segundo Dussel (1995), a partir do momento que um ser humano nega a humanidade do outro, ele está negando sua própria humanidade e se tornando coisa ao escravizar, ao desumanizar o outro, ao rejeitar a diferença e afirmá-la na exterioridade da totalidade do sistema vigente, como negativa, inferior, inútil.

A diversidade e a diferença devem ser assumidas como excelência, contribuição e valorização da humanidade numa “verdadeira compreensão (aproximação e aceitação) do diferente concreto” (SODRÉ, 2006, p.5), não como justificativa para oprimir, subjugar, inferiorizar, catequizar, escravizar e desqualificar. Foram por meio de valores depreciativos da diversidade

humana “que os primeiros processos ocidentais de globalização procuraram inculcar no resto do mundo em meio às viagens de descobrimento e as guerras de colonização e cristianização” a pretensão de “civilizar” na temporalidade europeia, o não-ocidental (idem, 2006, p.10).

Com essa justificativa, portugueses traficavam africanos escravizados desde 1444, embora o tráfico se torne oficial em meados de 1454, quando o Papa Nicolau V assinou a bula *Romanus Pontifex*, permitindo a expansão do tráfico transatlântico pela Europa e América (FONSECA, 2007; 2008). No ano de 1500 os portugueses anunciam a invasão (descoberta) das terras brasileiras, por meio da carta do escrivão Pero Vaz de Caminha integrante da frota de Pedro Álvares Cabral. Nesse documento, os habitantes nativos, que denominaram índios, eram descritos como selvagens, bestas, incivilizados, sem alma e racionalidade, inocentes e passíveis dos cuidados da salvação da santa fé católica. Posteriormente, entre os séculos XV e XVII estudos europeus científicos e religiosos reconheceram a natureza humana dos indígenas, mas passaram a tratá-los como inferiores, devido às suas diferenças culturais, fenotípicas, linguísticas relativamente a dos portugueses e de mundo que aportavam (MUNANGA, 2006).

Por trás do ambíguo discurso da inferioridade, passividade e do acordo da mão-de-obra escravizada dos indígenas, os europeus forjavam ações para justificar a invasão das terras e as atrocidades que cometiam os bandeirantes e os escravizadores. O trabalho escravo foi o instrumento da produção, e acúmulo de riqueza e explorando conhecimentos e tecnologias próprias dos indígenas e mais tarde dos africanos, utilizadas na expansão do domínio colonialista europeu no chamado novo mundo. Certamente,

A resistência dos povos indígenas ao processo de escravização teve duas conseqüências notáveis: sua massiva exterminação e a busca dos africanos que aqui foram deportados para cumprir o que os índios não puderam [ou não quiseram] fazer. Assim, abriu-se caminho ao tráfico negreiro que trouxe ao Brasil milhões de africanos que aqui foram escravizados para fornecer a força de trabalho necessária ao desenvolvimento da colônia (MUNANGA, 2006, p. 15).

Mais uma vez forjavam-se justificativas à escravidão para que conotassem a superioridade do branco e a inferioridade/exotismo do negro. Ora, para melhor dominar, os escravizadores criaram condições para excluir e negar a humanidade do negro, transformando-os em coisas, mercadorias, instrumentos, máquinas de trabalho, animais, peças de valores monetários, para o acúmulo e status de bens culturais, sociais e econômicos da sociedade colonial. Para os traficantes e escravizadores, chamados de “senhores”, ter vários escravos significava poder, influência e status

socioeconômico na preservação da ocupação e da manutenção do território e ideologia de raiz europeia na “conquista e desbravamento” da América.

Com esse pensamento os escravizadores iniciam a exploração do trabalho não remunerado de pessoas africanas escravizadas no período colonial, ou seja, trazidas ao Brasil na condição de escravos.

Por serem juridicamente “coisas”, os homens e mulheres escravizados podiam ser doados, vendidos, trocados, legados nos testamentos de seus senhores e partilhados, como quaisquer outros bens. Na condição de “coisa” eles não podiam possuir e legar bens, constituir poupança, nem testemunhar em processos judiciais. A coisificação jurídica do escravizado fazia parte de uma estratégia de dominação que buscava desumanizar os escravizados e que ao mesmo tempo em que os destituía de todos os direitos criava uma ideologia de subalternidade, segundo a qual eles seriam incapazes de refletir e contestar a própria condição. (AMARAL, 2011, p.13).

Formulado teoricamente pela ciência e religião e acompanhado dessa coisificação do escravizado e da ideologia dos escravizadores, se dá início ao racismo e à supremacia branca no Brasil, que se afirmam antes, durante, na época e na contemporaneidade da expansão capitalista e universalista do mercantilismo europeu dos séculos XV ao XIX, cujo principal objetivo era “ocupar e produzir nas novas terras descobertas [...]. a exploração dos recursos naturais, principalmente os minérios preciosos, da América e da África por mão-de-obra escrava” (ANJOS, 2005, p. 170). Para justificar essa exploração e a expansão do capitalismo na chamada Modernidade, os europeus escravocratas colocaram em dúvida a humanidade de outros povos baseando-se nas diferenças fenotípicas e culturais dessa diversidade humana. Com isso, forjaram a invasão da África e a invenção do Brasil e da América Latina, subordinaram o indígena e o negro, reatualizaram, reformularam e construíram políticas, teologias e teorias racistas e as inseriram nos bancos escolares, na academia e na sociedade, para assim, preconizar a versão histórica dos fatos do ponto de vista dos opressores, da elite, da classe dominante.

O que se instaurou aqui, na América Latina, bem como no Brasil foi a insensibilidade para se perceber o racismo e sua opressão racista nos diversos espaços, conteúdos e parcelas da sociedade, como afirma Carlos Moore “essa barreira de insensibilidade, incompreensão e rejeição ontológicas do Outro [negro e indígena] encontrou, na América Latina, a sua mais elaborada formulação no mito-ideologia da democracia racial”, que como conceito-mito-ideologia, que abordaremos posteriormente, contribuiu para a manutenção do status quo das sociedades colonialistas latino-americanas (MOORE, 2007, p.23).



Infelizmente como invenção de um projeto de nação forjado pela ótica eurocêntrica dos colonizadores, o Brasil foi palco dessa exploração e de uma das piores violências e tragédia contra a humanidade (o modelo escravista de sociedade), onde o “tráfico de escravos da África para a América foi, durante três séculos, uma das maiores e mais rendosas atividades dos negociantes europeus” (idem, 2005, p. 170). Antes das invasões as pessoas africanas não conheciam a escravidão e o holocausto tal como foram configurados. Essas passaram a conhecer a partir dos séculos VIII e IX com o tráfico escravista árabe, e nos séculos XV a XIX com o mercantilismo europeu (NASCIMENTO, 2008). A escravização dos africanos praticada tanto pelos árabes quanto pelos europeus tiveram base na construção histórica e ideológica do racismo, fundamentada na pureza racial, que por meio de varias teorias justificavam a subordinação dos então tornados escravos, conforme sua aparência física e fenótipo (MOORE, 2007). O que se disseminou nessa época além de distinguir os seres humanos a partir da noção de “superioridade” e “inferioridade”, construiu argumentos científicos para alimentar o comercio e o trafico de escravos. Conforme Munanga:

Foram milhões de homens e mulheres arrancados de suas raízes que morreram nas guerras de captura na própria África, nas longas caminhadas para os litorais de embarque, nas condições de confinamento, falta de comida e higiene nos armazéns humanos construídos nos portos de embarque da carga humana, na travessia, enfim nas condições de trabalho e de vida reservadas a eles nos países de destino que ajudaram a construir e a desenvolver. (2006, p.25)

Assim, a partir do século XVI desembarcam na nova terra em condições desumanas, esses milhares de africanos que foram sequestrados numericamente pelos europeus até 1850, e que serviriam como escravos, semoventes e instrumentos de trabalho nos engenhos de cana de açúcar e no desenvolvimento da produção nos ciclos econômicos posteriores do país. Ao tratar da “dinâmica sóciorracial” instituída nas Américas, Alencastro (2000) afirma que o Brasil manteve profunda e rígida relação com o tráfico de humanos da África:

A partir de 1550, todos os “ciclos” brasileiros – o do açúcar, o do ouro e o do café – derivam do ciclo multissecular de trabalho escravo resultante da pilhagem do continente africano. O tráfico negreiro vai irrigar os desdobramentos regionais e setoriais da economia mineira, permitindo o desenvolvimento simultâneo das diferentes zonas produtivas: a indústria açucareira não só se mantém, como acaba rendendo mais do que a do ouro no século XVIII. (p.353)

Os africanos foram forçadamente introduzidos como instrumentos de trabalho, nesse sistema colonial que garantia o direito de ser gente somente para as pessoas brancas, e aos negros excluía,

coisificava, rejeitava e negava o direito de exercer sua identidade, sua cultura e sua humanidade em todas as facetas e dimensões da vida humana em sociedade.

Desde quando os africanos desembarcaram em terras brasileiras, sua humanidade tem sido negada pelos escravizadores, que estrategicamente apartavam essas pessoas, destituindo seus nomes próprios para atribuir outros de origem europeia, transportando-as acorrentadas e amontoadas nos navios negreiros, separando-as de suas famílias, culturas e etnias, para serem vendidas e consumidas como mercadorias, moedas humanas de troca, comércio, valor e status social. Essas pessoas constituíam-se literalmente a “grana preta” de subsistência do sistema sociocultural e econômico vigente na época.

Com a intenção de desumanizar os escravizados e reduzi-los a um estado de nada, de não-ser, o sistema inseriu o processo de negação dos africanos e seus descendentes, demonizando sua cultura, proibindo suas práticas culturais e religiosas, cerceando sua liberdade.

Foram inúmeras as estratégias de negros para burlar essas determinações racistas. Mesmo após a abolição da escravatura, a visão do negro como escravo ainda permaneceu vinculado aos estereótipos e estigmas que o racismo produz e as pessoas o reproduzem. Conforme explica Alencastro, instituíam-se no sistema escravista uma dinâmica da dessocialização e da despersonalização dos africanos:

[...] a dessocialização, processo em que o indivíduo é capturado e apartado de sua comunidade nativa, se completa com a despersonalização, na qual o cativo é convertido em mercadoria na seqüência da reificação, da coisificação, levada a efeito nas sociedades escravistas. Ambos os processos transformam o escravo em fator de produção polivalente, e apresentam-se como uma das constantes dos sistemas escravistas (2000, p. 144).

Na contramão dessa dinâmica de negação da humanidade do Outro (dos africanos e seus descendentes) no mundo escravista brasileiro, os negros reinventaram a sobrevivência para recriar suas culturas e identidades. Nesse sistema no qual foram inseridos, aprendizados e experiências foram se fundando, a partir de significados e dimensões que se constituíam desde a captura em África, passando pelo banzo, pela travessia do oceano atlântico até a labuta do trabalho forçado e escravo em terras brasileiras. Nesses momentos a resistência negra se manifestava de varias formas, tanto física, como material e principalmente espiritual por meio dos seus ancestrais. Os africanos trazidos para o Brasil foram arrancados de suas terras e identificados pelos escravizadores como negros e escravos. Houve tentativas de destituir as culturas e etnias africanas, mas essas pessoas vitimadas por esse processo, resistiam quando pensavam e atuavam com estratégias, isso gerou

aprendizados entre as diferentes etnias que se viram numa mesma condição, na condição de escravizado, e juntas almejavam outra condição, a de liberdade.

Essas situações marcaram a composição da população brasileira e instituíram processos culturais e civilizatórios que Luz denomina como a *dinâmica da civilização africano-brasileira* (2000), como “consciência da luta da afirmação existencial da população negra, em diversos contextos” (p.15), e ainda, a continuidade dessa dinâmica civilizatória negra através de seus valores, identidade, resistências, insurgências, crenças e de “suas formas de comunicação e linguagens próprias” (idem, p.568). Por isso, que mesmo apesar das condições adversas os negros resistiram à morte, a fome, a travessia, a labuta, a animalização. Apesar do grande sofrimento, esses escravizados, fundaram jeitos e formas próprias de interpretar, traduzir, instituir e recriar seus territórios de acordo com suas raízes africanas significadas e ressignificadas em solos brasileiros.

Diante dos fatos ocorridos nesse contexto adverso e hostil em decorrência do progresso colonialista, mercantil e escravagista da Europa, “coube ao povo negro, em sua diversidade, criar estratégias para reverenciar seus ancestrais, proteger seus valores, manter e recriar vínculos com seu lastro histórico” o continente africano (CAVALLEIRO, 2006, p.14).

Segundo Moore (2010, p.21), da África, o Brasil colonial recebeu a maior parte de sua população. “Calcula-se que até seis milhões de africanos escravizados, [foram] violentamente removidos do continente africano”, e transportados para cá. Apesar das precárias condições de sobrevivência, funda-se a partir daí a dinamicidade da tradição africana e dos processos de resistências, de lutas e mais lutas pela libertação da vida atribuída como escrava e inferior, pelo direito de ser gente das pessoas de ascendência e descendência africana, pelo direito e acesso a escola, saúde, lazer, trabalho, esporte, pelo direito de reverenciar os ancestrais e de promover e manter sua cultura.

Os processos de lutas e resistências nas formas individuais ou coletivas, dos africanos e posteriormente dos negros, contra a cultura dos opressores, são visíveis e comprovadas com a criação dos quilombos, das comunidades, das manifestações culturais (entre outras, jongo, maracatu, congada) e que vai do religioso ao profano, da dança a arte literária, da sabedoria ao conhecimento tecnológico e científico, enfim são muitas as contribuições e patrimônio cultural dos povos africanos e seus descendentes, não só para o Brasil, mas para a humanidade.

Diante da rejeição da sociedade a tudo aquilo que remetesse a África, ao trabalho do africano e que ameaçasse a estrutura escravagista, gerava repulsa, desconforto e perseguições. O que se constatava em jornais, anúncios, denúncias e ações dos movimentos abolicionistas,

quilombolas, irmandades e Movimento Negro era que a situação de exclusão que se via refletida na realidade da população negra, era por sua vez, a solidez de uma estrutura assimétrica e desigual da sociedade brasileira, advinda do racismo, constituído principalmente pelos ideários da colonização, da escravidão e coisificação dos africanos e seus descendentes.

O racismo aqui é estrutural e organizativo, por muito tempo foi e continua sendo assegurado institucionalmente, exemplo disso foram às legislações acerca do tráfico negreiro e a escravidão, e ainda, às políticas de branqueamento da população entre os séculos XIX e XX. Política essa “fortalecida pelo estímulo à imigração massiva de europeus” (MOORE, 2010, p.22) para clarear a população que vinha se compondo majoritariamente por pessoas de origem africana, essa medida, corroborou posteriormente para o mito da democracia racial. Esse mito povoou no imaginário coletivo da população brasileira a falácia ideológica preconizada por Gilberto Freyre (2000) e seus seguidores de que no Brasil não há desigualdades e sim oportunidades de escolha e igualdade entre as pessoas de todas as cores e origens. Esse mito traça ou tenta fortalecer uma noção de Brasil mestiço, sem preconceito, igual para todos, com uma cultura rica e mestiça, tipicamente brasileira.

De acordo com Hasenbalg (1995), “[...] o que o mito racial brasileiro faz é dar sustentação a uma etiqueta e regra implícita de convívio social pela qual se deve evitar falar em racismo, já que essa fala se contrapõe a uma imagem enraizada do Brasil como nação” sem preconceito que se funda no cruzamento harmonioso das três raças. Para o autor, a “[...] harmonia e evitação do conflito racial parecem ser a expressão da ideologia racial no Brasil. Existe um problema ele demanda ação coletiva para ser corrigido. Por outra parte existe o valor ou ideal de convivência harmônica entre os grupos raciais, esse ideal é comum a brancos e não-brancos” que estão inseridos na lógica ideologicamente racista (HASENBALG, 1995, p.245). Assim, baseado no pensamento acima, o estudo de Gilberto Freyre (2000) tem uma visão equivocada da sociedade brasileira e das relações étnicorraciais, desconsiderando não somente o ponto de vista dos negros sobre essa realidade, como também as tensões, negociações e conflitos presentes nessas relações.

Nesse período do século XIX ao XX, o poder público e a academia passam a legitimar e a disciplinar as manifestações de origem africana e indígenas, como folclóricas e genuinamente brasileiras, desconsiderando a especificidade de negros e indígenas. Dessa vez, ao invés de perseguir, como fez no passado, o Estado passa a determinar em suas ações e decretos, (CASTRO, 2006) os espaços e as datas comemorativas na quais se pode encaixotar e conformar essas brasilidades culturais.

Concomitantemente, para camuflar essa realidade desigual entre a população branca, negra e mestiça, Gilberto Freyre (2000) passa a justificar o aparecimento do ser “mestiço”, “mulato”, como o ideal e mais adequado para construção da nação brasileira, como o símbolo da harmonia e da cordialidade desenvolvida nas relações étnicorraciais e na cultura do Brasil, no prefácio à primeira edição de Casa Grande e Senzala (1964), esse autor escreve que

A escassez de mulheres brancas criou zonas de confraternização entre vencedores e vencidos, entre senhores e escravos. Sem deixarem de ser relações - as dos brancos com as mulheres de cor - de "superiores" com "inferiores" e, no maior número de casos, de senhores desabusados e sádicos com escravas passivas, adoçaram-se, entretanto, com a necessidade experimentada por muitos colonos de constituírem família dentro dessas circunstâncias e sobre essa base. A miscigenação que largamente se praticou aqui corrigiu a distância social que doutro modo se teria conservado enorme entre a casa-grande e a mata tropical; entre a casa-grande e a senzala. (p. XXXIV)

O discurso oferecido por Gilberto Freyre (2000) embasou as várias explicitações do mito da democracia racial expresso nas sutilezas das argumentações acadêmicas e nas retóricas da diplomacia brasileira. Esse discurso com a ideia de igualdade seduzia os brancos brasileiros isentando-os das responsabilidades acerca das desigualdades raciais e sociais a que negros eram submetidos (HASENBALG,1992). Contrapondo essas ideias disseminadas na sociedade e na academia sobre as relações raciais, resistência e a cultura negra no Brasil, pesquisadores e militantes tais como Guerreiro Ramos, Beatriz Nascimento, Carlos Hasenbalg, Lélia Gonzales e Abdias do Nascimento entre outros(as), vem desmascarando, denunciando e contrapondo em seus estudos e atuações a ideologia do branqueamento, a democracia racial e a existência do racismo, do preconceito e da discriminação no país, que tanto dificultam uma identidade étnico-racial positiva dos negros, classificando-os negativamente em seu pertencimento étnicorracial. Mas, não somente isso, essas e outras pessoas que lutaram, lutará e lutam por equidade no passado, no presente e no breve futuro, tiveram, terão e tem a consciência de que foram por séculos a tecnologia, o conhecimento e a mão-de-obra africana e escravizada que tornaram possível a constituição da nação brasileira.

Reconhecer essa realidade exige o questionamento das relações étnicorraciais que foram construídas numa hierarquia e desigualdade entre brancos e não brancos, alicerçadas pelo racismo que dissemina por meio das pessoas o preconceito e a discriminação que tende a desqualificar os negros atribuindo-lhes a violência que perpassa pelos estigmas, estereótipos, atitudes depreciativas, pensamentos e posturas de superioridade ao branco e inferioridade ao negro.

Conhecer e reconhecer, a saga, a luta e a resistência contra a opressão, conforme aponta o Parecer 003/2004,

é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas. Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação [...] próprias de uma sociedade hierárquica e desigual (BRASIL, 2004, p. 3-4).

Sendo assim, desde quando os africanos chegaram aqui às resistências à opressão foram inúmeras e diversas, desenvolvidas em varias camadas, setores e esferas da vida na sociedade brasileira e nas Américas também.

Após séculos e séculos de lutas, diálogos e tensões protagonizadas na luta antirracista pelo Movimento Negro, temos assegurada pela Constituição Federal de 1988, o dever do Estado e exercício legal de estratégias, mecanismos e ações afirmativas de superação e combate ao racismo e às desigualdades na promoção humana de “todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (SANTOS, 2009, p.7).

Se nós, brasileiros(as), cidadãos(as), somos parte de uma nação multicultural e complexa em suas relações étnicorraciais, se faz necessária conhecer e aprender a história e matriz cultural de cada povo que protagonizou e continua participando da construção desse país multicolorido, diverso e rico em pessoas, culturas e recursos naturais. Estudar a história e cultura dos negros é também estudar a história do Brasil, conhece-la e compreende-la desde a perspectiva daqueles homens e mulheres que ajudaram a construir o país é conhecer uma das várias versões sobre o mesmo acontecimento, mas dessa vez, não somente a partir da visão daqueles que por aqui reinaram a dominação, as opressões e crimes contra a humanidade, mas com a visão e vivencia daqueles que através de sua descendência na tensão das relações étnicorraciais, derramaram sangue e suor na construção de uma nação: a brasileira.

Por isso, que como conquista não só do Movimento Negro, mas de todos os brasileiros(as), a alteração na LDB feita pela Lei nº10.639/2003 e regulamentada pelo Parecer CNE/CP 3/2004, que institui a História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos sistemas de ensino brasileiro, vem institucionalizar a importância da educação e do compromisso em não contar uma única história que exclui, esquece e deforma outros pertencimentos étnicorraciais igualmente importantes. As referidas legislações asseguram o “direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim

como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros” (BRASIL, 2004,p.1).

Essas garantias legais acerca da cidadania do negro se faz necessária por que para muitos, essa população ainda é vista como escrava, na mídia, nos meios de veiculação em massa, nas relações entre pessoas, na escola, no trabalho. No imaginário social coletivamente construído, ainda permanece a figura do negro como escravo, como cativo, desalmado, sem humanidade. Esse tipo de noção reforça a pressuposição da condição do negro numa perspectiva estereotipada, folclorizada, subalterna e inferior em relação a outros grupos étnicorraciais que constituem.

Os negros não são escravos, nem descendentes de escravos, essas pessoas tiveram seus ancestrais escravizados. O negro não foi naturalmente cativo do branco, houve muitas revoltas e resistências políticas, culturais e religiosas contra o sistema escravocrata. A dignidade e humanidade dos africanos e seu modo de ser no mundo foram afirmadas nas lutas e nos processos de libertação. Os quilombos representam essa reação ao sistema e a estratégia política do negro, ao fundar nesses espaços, comunidades bem organizadas, onde todos que ali estavam viviam em liberdade, aos moldes das comunidades que existiam na África. Essa saga pela dignidade humana é representada nas obras de Décio de Freitas (1978, 1982) e Clóvis Moura (1987, 1988, 1981), ambos os autores, registram a realidade opressora e o protagonismo dos africanos e seus descendentes nas lutas, rebeliões e nas organizações contra o escravismo no Brasil.

Como se observa, a seguir num trecho da história cantada nas festas de libertação da Congada, no tempo do cativo o negro denunciava a condição que a ele foi atribuída, na medida em que ele cantava e dançava, desvelava-se nos versos a realidade que o oprimia(MARTINS, 1997, p.161; GOMES & PEREIRA, 2000, p.259):

[...] Mas no tempo do cativo  
Era branco que mandava  
Quando branco ia à missa  
Era os nego que levava,oiá

Branco entrava lá pra dentro  
Cá fora nego ficava  
Nego só ia rezar  
Quando chegava na senzala, oiá  
E se falasse alguma coisa  
De chiquira inda apanhava, oiá[...]

No interior dessa realidade opressora e excludente no qual se viram inseridos os africanos e seus descendentes, esses, desenvolveram e desenvolvem até hoje formas criativas de resistência e

manutenção das matrizes e permanências africanas recriadas e cultivadas na cultura do país. Entre as várias formas em que os negros recriaram sua cultura de matriz africana e resistiram contra a opressão, é que se insere a Congada, como uma forma específica e religiosa de recriar uma África memorada, estabelecida e relembrada nos cantos, versos, danças e ladainhas expressas pelas guardas dentro do Reinado dos Reis Negros no Brasil.

Concluindo com as palavras da Capitã Pedrina <sup>18</sup>sobre o Congado ou Reinados:

Uma festa que começa dentro de um período escravocrata, dentro do Brasil Colônia, atravessa o Brasil Império e chega ao Brasil República, feita pela população oprimida (...).Por pessoas que não têm nenhum, não têm bastante [posses, riquezas]. Então eu percebo que isso tem algo maior, bem maior. Não é o acaso que vem trazendo isso, não é só pelo gosto, não é só pela vontade, há algo maior por trás disso e há realmente. (SANTOS apud SOARES, 2009, p.34).



FOTOS: ANTÔNIO SCARPINETTI



Festa do Congado que o Terno de Congada Chapéus vem realizando desde o mês de maio de 2002.

Foto: Acervo do Terno de Congada.

---

<sup>18</sup> Capitã da Guarda de Moçambique Nossa Senhora das Mercês em Oliveira-MG



## 1: “AS ENCRUZILHADAS” - REFERÊNCIAS TEÓRICAS

“A cultura negra é uma cultura das encruzilhadas”  
(Leda Maria Martins, 1997, p.26).

### Compreensões que ajudam a construir a pesquisa

Abordaremos a seguir possíveis caminhos para a construção do conhecimento dos processos de aprender-ensinar-aprender-ensinar no seio do Terno de Congada Chapéu de Fitas, em diálogo com aportes teóricos situados no contexto sociopolítico do Mundo Africano – África e Diáspora – e da América Latina.

Neste capítulo são explicitados conceitos, termos e outras expressões que oferecem suporte para a construção das referências teóricas que elucidam os caminhos e compreensões desta pesquisa, que busca se desenvolver enraizada na visão africana de ver o mundo e de significá-lo, sem excluir as possibilidades de diálogo com outras visões e perspectivas de mundo, tais como as de matriz indígena, europeia, asiática. Apresentaremos, pois as principais compreensões e entendimentos que orientam este trabalho, quais sejam: práticas sociais e processos educativos; aportes para compreender as culturas - cultura de matriz africana - identidade e pertencimento étnicorracial - interculturalidade; educação de matriz africana – relações do aprender-ensinar-aprender-ensinar: um processo permanente do educar-se e do educar.

O que faz a congada também ser considerada como prática social?

Para começo de diálogo com esta indagação, cabe ressaltar que neste estudo, a congada também é compreendida como uma prática social que desencadeia processos educativos, conforme aponta Silva (2011):

A congada é uma prática social que estrutura a vida de uma comunidade em torno da fé cantada e dançada. Por meio da fé, acontecem os diálogos e as inserções dessa comunidade negra na história da cidade. Toda essa fé é construída e estruturada por meio da convivência uns com os outros, principalmente com a dança e a música, nas quais congadeiras e congadeiros expressam suas formas de ser e estar no mundo (p. 50).

Para uma melhor compreensão do que será dito, cabe sublinhar que as práticas sociais “decorrem das interações entre sujeitos e dos sujeitos e o ambiente em que vivem” e são construídas e estabelecidas num determinado tempo, espaço, comunidade e lugar na sociedade, a partir de uma cultura, de um grupo étnicorracial, de orientações sexuais, de classes, em diferentes faixas etárias. Cabe também que as práticas sociais se constroem em relações estabelecidas “entre pessoas, pessoas e comunidades nas quais se inserem, pessoas e grupos, grupos entre si, grupos e sociedade mais ampla” (OLIVEIRA, et. al 2009, p.4-5). Os participantes dessas práticas constroem relações em que se enraizam e desenraizam tradições e visões de mundo, convivem e interagem pessoas, recriando na espontaneidade ou na organização, diferentes maneiras de viver e sobreviver, de agir e reagir, de se educar e educar-se, a partir de sentidos e significados que os próprios sujeitos atribuem a si próprios, a outros e ao mundo.

As práticas sociais são oriundas e construídas nas experiências e nas relações humanas, e podem tanto manter opressões e exclusões, quanto subverter condições de opressão e forjar novas realidades (OLIVEIRA, et. al, 2009; HALL, 2003; WEIL,1979). De acordo com Oliveira, et. al (2009, p.5) as práticas sociais

[...] podem se constituir em ações de grupos e comunidades que visam à transformação de realidades que identificam como injustas, discriminatórias, opressivas. Podem também se direcionar a manutenção de iniquidades, à renovação de critérios para dividir as pessoas em “mais” e em “menos” humanas, com mais e menos poder, muitas vezes sob aparência de generosidade que encobre o desejo de subjugar, negar a humanidade de cada pessoa.

Assim, os processos educativos desencadeados nessas práticas sociais são o fio condutor no qual as pessoas, sujeitos de sua própria história, ensinam e aprendem, por exemplo, vários conhecimentos no

seio de uma cultura, no tempo, no espaço e também na dimensão da liberdade assumida. [...] no convívio, uns se colocam com a disposição de pôr outros a par da sua comunidade, de lhes dar referências para que se estabeleçam de maneira própria, mas não individual, no mundo, compreendendo-o com sua comunidade, através da ação conjunta que nela assumem (SILVA, 1987, p.62-63).

A compreensão de práticas sociais que adotamos neste estudo se constitui “em ações de grupos e comunidades que visam à transformação de realidades que identificam como injustas, discriminatórias, opressivas” (OLIVEIRA, et. al, 2009,p.5).Nesse sentido, tanto as práticas sociais quanto os processos educativos por elas desencadeados, no sentido contrário da manutenção de

iniquidades, podem transformar realidades e gerar convivência e relações nas quais “as pessoas se educam na sua humanidade, para a cidadania negada, conquistada, assumida” (OLIVEIRA, et. al, 2009,p.7).

E isto só é possível perante uma ação humana frente ao mundo, o que implica instaurar ações e processos de humanização, de conhecer a si e ao outro e juntos pronunciarem o mundo, sua cultura, sua realidade. É nesse movimento e universo que pessoas “criam histórias e se fazem seres histórico-sociais” (FREIRE, 2005, p. 107), educam e são educadas para manter ou transformar realidades.

Frente a este “universo” de temas [opressor-oprimido, libertação-dominação, humanização-desumanização] que dialeticamente se contradizem, os homens tomam suas posições também contraditórias, realizando tarefas em favor, uns, da manutenção das estruturas, outros, da mudança (idem, 2005, p. 107).

Assim, algumas pessoas, grupos, que percebem a lógica de dominação, constroem uns com os outros, ações e lutas a favor da transformação das estruturas de poder desumanizantes, opressoras e dominadoras. Por exemplo, as lutas em favor da humanização podem ter como ação preservar a tradição cultural que propicia ao sujeito um lugar enquanto humano de fato, como é o caso das manifestações culturais de matriz africana, tal como a congada. Essas ações humanas que reivindicam estruturas humanizantes na sociedade, se estabelecem nas relações por vezes antagônicas, mas dialéticas entre a humanidade e sua produção de conhecimento, que se materializa e se expressa em diversos campos e áreas e de diferentes formas, sejam elas artísticas, tecnológicas, culturais, religiosas, e/ou científicas, entre outras. Na medida em que isso vai ocorrendo na dinamicidade da sociedade, conforme sua época e realidade, as pessoas em seu movimento pela mudança, vão se fazendo cada vez mais críticas, e inseridas na luta contra a opressão vão desvelando a dominação explícita ou implícita da realidade (FREIRE, 2005).

Na dinâmica da sociedade, as pessoas que se percebem inseridas na lógica da dominação, sejam como marginalizadas ou como marginalizadoras, e que se comprometem com a transformação dessa realidade, não exclusivamente, mas especialmente por meio da educação, vão sendo agentes de mudança, reconhecendo-se e movimentando-se numa busca constante e criadora dessa tarefa humana de “permanente transformação da realidade para a libertação dos homens” e das mulheres, enfim, da humanidade (FREIRE, 2005, p.108). E nessa busca pela humanização, as pessoas e suas relações individuais e/ou coletivas com o mundo e as coisas que nele há, vão produzindo cultura, conhecimento e educação. Concordo com Silva (1987, p.64) quando esta diz

que “educação é o ato de construir o nosso modo próprio de ser, juntamente com quem convivemos, ao assumirmos com eles os destinos do nosso grupo, nossa classe social, nossa comunidade”, o processo próprio de humanizar e humanizar-se. Esse processo traduz, em sua dinâmica, as relações de tomada de consciência das pessoas com o mundo e as coisas que nele se encontram. Segundo Fiori (1986) “o homem se faz, aprendendo a refazer-se, aprendendo a humanizar-se e a libertar-se. Cultura autêntica é aprendizado e aprendizado é conscientização”, por conseguinte conforma educação (p.9).

Assim, o que se instaura decorrentes de práticas sociais tais como a congada são processos educativos próprios da participação e compromisso com o percurso histórico das pessoas que ao pronunciarem o mundo vão se fazendo, refazendo, libertando-se e anunciando a transformação da realidade para si e para os outros. Dessa forma, as pessoas “que colaboram na produção deste (mundo), deveriam reencontrar-se, no processo, como sujeitos de sua própria destinação histórica, autores de sua existência” (FIORI, 1986, p. 10). As pessoas só libertam a si e aos outros se juntos se libertarem, conduzindo sua própria vida, sua existência, protagonizando sua própria história no seio de sua cultura, comunidade, destino e origem. Fiori (1986, p. 8), afirma que, “a cultura é um processo vivo de permanente criação: perpetua-se, refazendo-se em novas formas de vida”, de tradução e percepção da realidade, para ele, as pessoas inseridas no processo de aprender a refazer-se, humanizar-se e libertar-se, constroem conhecimentos e saberes que derivam da reflexão de sua própria cultura e da experiência que dela se destina, conforme o autor, “o saber da cultura é a cultura que se sabe [...] o saber não deveria nunca desligar-se da função humanizadora da cultura” (p.8).

Nesse direção, a cultura é incorporada como um processo de educar e educar-se por meio dela na ação e trabalho conjunto de conhecer, compreender, transformar e desvelar o mundo e as outras pessoas no convívio e no diálogo. Assim “cada pessoa incorpora a cultura da sua comunidade, grupo, classe, fazendo-se com os parentes, os vizinhos, os colegas, num trabalho que é sempre criador” educativo e cultural (SILVA, 1987, p.64-65). Essas relações e aprendizagens são constantes entre mais novos e mais velhos que inseridos no seio de uma cultura a transmite, preserva e educa de geração a, entre e para geração.

Segundo compreensões de Freire (1987, 1999, 2007), o processo de educar-se numa comunidade, no cultivo de sua cultura, se estabelece cotidianamente de forma permanente e inacabada nas interações com o outro, no sentido de subverter condições desumanizantes em relações humanizantes. Para Fiori (1986, p.15) educar-se é “participar ativamente do processo

totalizante da cultura”, e é no interior dessa cultura que se estabelece o aprendizado verdadeiro e próprio que advém da “[...] participação ativa, comprometida no processo histórico cultural” (FIORI, 1986, p. 9) de ensinar e aprender mutua e/ou coletivamente.

Conforme Fiori (1986) aponta, esse processo formativo e humano dependerá da pessoa e de “seu reconhecimento enquanto sujeito de sua história, história que acontece dentro de um aprendizado como método de libertação e autoconfiguração, descobrimento histórico de valores de humanização, de invenção do homem novo” (p. 9). Desse modo, “ninguém aprende o que se lhe ensina: cada um aprende o que aprende” por meio da própria experiência, do compromisso consigo e com sua comunidade, na convivência consigo mesmo e com outras pessoas (FIORI, 1986, p. 9). O acúmulo de experiência dos mais velhos pode ocasionar ricas trocas e ensinamentos com os mais jovens, renovando e fortalecendo as experiências de mais velhos e mais jovens.

Nesse sentido, consideramos que a congada é um espaço educativo, que proporciona ensinamentos e aprendizagens a quem dela faz parte, desde uma perspectiva das raízes africanas recriadas e mantidas por meio da tradição oral e de produções socioculturais transmitidas nos processos educativos e culturais, em territórios geofísicos e simbólicos do mundo africano e da diáspora.

Ao se referir aos camponeses participantes de sua pesquisa de doutorado, Silva (1987, p. 69) mostra o modo de educar-se e a experiência de negros(as), que ao se perceberem dentro de uma cultura, “imposta pelo sistema social e econômico”, à qual estão submetidos(as), decidem reverter a situação fazendo surgir, “cada vez com mais segurança, o seu modo próprio de ser, a sua cultura, a sua identidade”. Com o processo de libertação e anúncio de sua própria história e cultura os negros tem reagido contra a opressão e a marginalização que lhes são impostas, desde os períodos coloniais. Segundo a autora, inúmeras têm sido as reações da comunidade negra e do movimento negro, em suas diversas e particulares expressões, pois comprometidos com a transformação dessa realidade e da situação opressora, se engajam na luta pela libertação.

Essa compreensão se aproxima da experiência de negros(as) congadeiros(as) no convívio uns com outros, em seu cotidiano e em sua trajetória ao afirmarem o que são, sua comunidade, sua história, seu legado, pertencimento e identidade. É no interior dessa dinâmica de libertar-se, desalienar-se e humanizar-se em situações de opressão que ocorrem os processos educativos que contribuem para emancipação das pessoas consideradas, socialmente e racialmente, subalternas. Juntas, essas pessoas, começam a criar condições para desvelar a situação de opressão e buscam rejeitar e condenar as manifestações da dominação vigente na sociedade.

Fiori (1986) identifica esse processo de conscientização, como o ato

[...] reflexivo do movimento da constituição da consciência como existência. Neste movimento o homem se constitui e se assume, ao produzir-se e reproduzir-se. Neste refazer-se consiste seu fazer-se e seu fazer. A verdadeira educação é participação ativa neste fazer em que o homem se faz continuamente. Educar, pois, é conscientizar, e conscientizar equivale a buscar essa plenitude da condição humana. (p.3)

Tanto para Freire (2005) quanto para Fiori (1986) o processo educativo se estabelece na conscientização, por parte dos sujeitos, na pronúncia e denúncia da realidade subjugante e opressora que tenta estabelecer como natural a marginalização de seu povo e de sua cultura. Esse entendimento se sustenta nos pressupostos teóricos, oriundos de Freire (2005), Fiori (1986) e Dussel (s/d), para re-pensar radicalmente a educação que está posta. O sentido radical se define também, mas não somente, na ruptura com processos educativos que fortalecem e educam os indivíduos para oprimir e manter a dominação.

O sentido do processo educativo fundado na educação libertadora, que nos ensina Paulo Freire, Enrique Dussel e Ernani Fiori, se firma num movimento em direção à liberdade para oprimido e opressor, pois ambos, segundo Romão “emergem nas relações históricas concretas” (2004, p.23). Acredita-se que a transformação e a mudança da realidade são possíveis, assim a educação só é educação se for libertadora.

Ter a consciência de que somos seres inacabados e inconclusos numa determinada realidade, requer “que seja a educação um quefazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade” (FREIRE, 2005, p.84). Nesse caso, a educação que se impõe às pessoas comprometidas com a libertação deve fundar-se na “problematização dos homens em suas relações com o mundo”, oferecendo condições para o desenvolvimento de uma consciência crítica acerca da realidade em que se inserem no mundo (idem, p.77).

É mais frequente nos espaços educativos escolares, a imposição de conteúdos, posturas, ideias e valores que, ao invés de contribuir para a libertação das pessoas, desempenham o papel de manter iniquidades e dominação. A compreensão de educação vigente nesses espaços está a serviço da lógica dominante que subjuga pessoas e grupos sociais pelos marcas de sua diferença, tais como de gênero, sexualidade, raça, etnia, religiosidade e posicionamento ideológico.

Contra essa perspectiva, Dussel (1997) destaca que:

[...] é necessário superar a concepção exclusivamente escolar do processo educativo, tão limitada, rígida e inadequada, e dar lugar a uma formulação muito mais integral, reconhecendo as possibilidades de outros canais educativos não menos eficazes e não poucas vezes de maior influência do que a escola, como são a família, os diferentes grupos sociais e os meios de comunicação de massa, para citar os mais importantes (p.207).

Os processos educativos desencadeados nas práticas sociais, sejam elas em ambientes escolares ou não, devem respeitar as pessoas, suas visões de mundo, suas formas de ser, pensar, existir, suas crenças e religiões, história e cultura, posicionamento político-ideológico, seus saberes de experiência construídos ao longo de sua trajetória. Enfim, chamamos atenção para o compromisso e o respeito com o conhecimento, integridade e dignidade humana de si e do outro.

Segundo Oliveira et. al., (2009, p.09), “ao identificar e valorizar processos educativos em práticas sociais, voltamos um olhar crítico ao estabelecido monopólio pedagógico de sistemas educacionais, que pretendem, muitas vezes, deter o único meio pedagógico capaz de educar”. A escola não é o único espaço onde as pessoas se educam. Na realidade, a todo o momento as pessoas estão sendo educadas ou educando, no interior das experiências e vivências que desenvolvem e de que participam em diferentes ambientes e contextos, no decorrer da vida.

Como se vê, as pessoas se educam de várias formas e em vários espaços e tempos, e é por meio do diálogo, da convivência e da experiência que os conhecimentos são conduzidos para o educar e educar-se de cada pessoa junto umas com as outras. No conviver entre pessoas que ensinam e aprendem, os conhecimentos são constituídos pelas experiências ao longo da vida, na leitura de mundo, pela luta contra a alienação e desumanização, para além de objeto, como sujeito humanizado na realidade, como sujeito que protagoniza e conduz sua história e ação no mundo (FIORI, 1986). Por exemplo, em práticas sociais marginalizadas por serem práticas de origem africana, como é o caso da Congada, o conhecimento é preservado e mantido por meio da memória e da tradição oral da cultura de matriz africana no Brasil. Os conhecimentos ali ensinados e aprendidos expressam a forma como congadeiros(as) conseguem resistir aos constantes ataques e hostilidades que sofrem no cotidiano por conta de serem em sua maioria negros, descendentes de escravizados, oriundos da classe trabalhadora.

No âmbito da Congada, o que se ensina e aprende é oriundo de um saber construído na, pela e por meio da experiência que também se dá no encontro da intersubjetividade dos corpos, das pessoas que se encontram e juntas agem com a intenção de denunciar e/ou anunciar uma realidade, e que juntas, na intersubjetividade das trocas no mundo, se projetam ao encontro de consciências, a consciência que é pra si e que é para o outro no mundo (MERLEAU-PONTY, 1996). Assim,

concordando com Fiori (2005) as pessoas se conscientizam com as demais no mundo, onde juntas, se encontram para manifestar as consciências no mundo, no ato de distanciar-se para aproximar-se de outra forma numa mesma realidade, não mais para ser subalterno, mas para ser mais humano, exercendo seu saber de experiência.

Larossa Bondía (2002) define o saber de experiência como:

[...] um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria. (p. 27).

O saber oriundo da experiência adquirida na vida tem a ver com a compreensão da visão de mundo que as pessoas constroem e que interfere em suas decisões e posturas. O posicionamento dessas pessoas traduzem as percepções que têm da realidade em que vivem e de como lidam, vivem e sobrevivem nessa realidade. No caso da Congada, as pessoas congadeiras fazem cultura, protagonizam sua história, e como sujeitos históricos, partindo da ideia de Freire, vivem a “experiência de mudar o mundo e de estar em contato com o mundo” (1990, p. 31).

A isso, nas concepções de Larossa Bondía (2002), se sublinha o saber de experiência “sua qualidade existencial, isto é, sua relação com a existência, com a vida singular concreta de um existente singular e concreto. A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida” (p. 27).

Nesse processo, “a educação é, por si mesma, uma dimensão da cultura”. (FREIRE, 1990, p. 33). Para Fiori (1986), o homem é a história, é um ser histórico, e nele o mundo se constitui historicamente, sua objetividade (existência) em movimento dialético emerge o mundo da subjetividade, para então conduzir a libertação como um processo de sua própria humanização. Nesse entender, a educação libertadora “[...] é desenvolvimento dialético de um processo histórico-cultural” na qual as pessoas vão se libertando, se fazendo e refazendo sua humanidade (idem, p.85).

De certa forma, na cultura a referência do mundo é fundada na objetividade e intersubjetividade humana. A objetividade humana enquanto existência uns com os outros no mundo, e intersubjetividade como processo da consciência existencial e histórica humana. A cultura “[...] é humanidade do mundo e, portanto, humanização do homem” (FIORI, 1986, p.86), assim, o



mundo consciente é a consciência do mundo. A cultura é a pronúncia desse mundo materializado na educação e nas relações entre as pessoas em seu cotidiano.

Neste estudo, por meio do processo de pesquisar, saber e fazer na Congada, o que se pretende observar é “o que é originário[e próprio] na participação intersubjetiva dos homens, na produção da cultura” (FIORI, 1986, p.86). No caso da congada, das especificidades da cultura de permanência e matriz africana recriadas e ressignificadas em solo brasileiro, buscando compreender como esses processos sofrem influência e são influenciados pelas relações entre gerações. Na prática social da Congada, a colaboração se faz na participação ativa de todos no saber fazer Congada, no saber fazer o que se sabe, o que se aprende e o que se ensina. Isso, neste estudo, se entende a partir das leituras de Fiori (1991) como “trabalho de invenção da cultura a que chamamos aprendizado ou educação” (p.86).

Desse modo, sendo a Congada parte das expressões e manifestações culturais de origem africana, podemos afirmar a partir das leituras de Freire (2005), Fiori (1986) e Oliveira (2003) que a cultura africana recriada no Brasil se constitui num aprender, num processo de ensinar-aprender-ensinar. A partir das leituras de Fiori (1986) compreendo, que o modo cultural dessa matriz africana, se constitui no “[...] esforço por reinventá-lo numa práxis que assume e supera as condições objetivas da situação histórica em que se vive” (p86), para além das condições adversas nas quais as opressões do sistema vigente impera sob aqueles considerados inferiores e socialmente marginalizados, esses, por sua vez, conscientes da sua existência e posicionamento no mundo realizam a pronúncia desse mundo.

Num contexto adverso na realidade também excludente da América Latina, percebe-se que as pessoas que vivem as manifestações da tradição de matriz africana se esforçam e lutam para manter vivas suas raízes culturais e identitárias, essas pessoas enfrentam cotidianamente as barreiras impostas pelo sistema econômico e social, que os marginaliza, e os classifica dentre outros, como pobres, negros(as) e da classe trabalhadora. Assim, localizando o debate numa América Latina projetada nas bases ocidentais do eurocentrismo, a questão da exclusão das classes populares não é somente uma questão de classe, é também uma questão racial, uma vez que o racismo é estrutural.

A partir dos pilares históricos que fundaram a cultura e a educação na América Latina, a prática social da Congada traz à tona a realidade excludente do passado aos dias de hoje. E isso se torna perceptível na expressão da fé, nas danças, no colorido das fitas, nos cantos improvisados, nos versos, coros e ladainhas cantados por crianças e adultos, mulheres e homens congadeiros, que ao relembrem da África e de seus ancestrais, misturam a alegria e a dor numa só fusão de sentimento

e resistência. Por um lado, expressam a alegria de celebrarem sua ancestralidade, por outro, demonstram a tristeza e a dor que seus antecessores passaram ao cruzar o oceano Atlântico, como escravizados e castrados de liberdade. Como se observa no canto a seguir:

Esses anjo canta no céu,  
Esses anjo canta no céu,  
Lá no céu com alegria,  
Lá no céu com alegria (Terno de Moçambique)

Chorei,chorá  
Chorei,chorá  
Oi, eu chorei pelo balanço do mar,  
Oi, eu chorei pelo balanço do mar  
(Terno de Congo. GOMES e PEREIRA, p.373-376)

Os versos acima refletem a situação desencadeada pela colonização e escravização, a quais foram submetidos africanos e africanas. Essa experiência está presente na América Latina e ela sem dúvida influencia as relações entre pessoas que se estabelecem aqui. Muitas dessas relações produzem subjetividades mutiladas que se projetam numa sociedade que hierarquiza, inferioriza e classifica pessoas, conforme seu grau de escolaridade, pertencimento étnicorracial, gênero, sexualidade, religião e classe<sup>19</sup>. Reconhecendo essa realidade e lutando contra ela, nos apoiamos nos aportes de Paulo Freire, Enrique Dussel e Ernani Maria Fiori, entre outros(as), pois esses(as) nos oferecem subsídios como ponto de partida para compreender o ato político e transformador que pode ter a educação e a cultura na vida e formação das pessoas, e como que essas pessoas podem se transformar em diálogo e contato com outras pelo direito de lutar contra a opressão, de denunciar essa realidade excludente e de anunciar uma nova forma de pensar e atuar nessa realidade a favor da justiça, solidariedade e humanidade na igualdade e diversidade da vida humana.

Assim, Dussel (1977), Freire (2005), Fiori (1986) ao se referirem à conscientização como concretização da humanização na perspectiva daqueles que foram marginalizados pela sociedade, apontam que a consciência está ligada ao ato de conscientizar e conscientizar-se na condução da vida humana, ou melhor, afirma-se a consciência para pronunciar o mundo e tomar as rédeas da situação, como diz Silva (2010) conduzir a própria vida. Essa, por sua vez, deve ser conduzida num movimento de práxis, subjetivação e objetivação ao mundo, no sentido de que “haja justiça, solidariedade, vontade diante das vítimas, as ações se convertam em possibilidade de viver e viver melhor” contra a opressão e a favor da libertação. (DUSSEL, 2002, p.382)

---

<sup>19</sup> Assim, devido à experiência da escravização e colonização, uns são tidos como superiores e outros como inferiores.

Nessa perspectiva é que se constroem as compreensões teóricas à luz do processo sócio-histórico de libertação da América Latina (DUSSEL, 1977). Diante disso, Oliveira, et. al (2009), reconhecem a necessidade de construir e reconstruir olhares mais humanizantes mediante características históricas de um contexto marcado pela invasão cultural (dominação e violência cultural e econômica) dos colonizadores (FREIRE,2005), por conflitos, lutas, resistências, culturas, semelhanças, diferenças, alegrias e dores. Em conformidade com Oliveira (2009), a produção de “conhecimentos na perspectiva da América Latina exige nos libertarmos de referências dogmáticas, construídas a partir de experiências alheias a nossos valores e culturas” (p.4). Exige também aproximar a discussão das reflexões desenvolvidas acerca da complexidade, experiência e problemática do contexto latino-americano, suas tensões, aceitações, iniciativas e transformações.

De acordo com Oliveira (2009), “para chegar à compreensão de práticas sociais e dos processos educativos delas decorrentes, na realidade brasileira, é fundamental situá-los cultural, histórica e politicamente no nosso continente, a América Latina” (p.3). Sendo a América Latina um continente marcado por culturas e histórias de diferentes povos e etnias, é preciso dar visibilidade à trajetória de africanos e seus descendentes que aqui, mesmo diante das adversidades, sobreviveram à espoliação cultural e material que a escravidão e o colonialismo, tentaram lhes impingir (OLIVEIRA, 2009). Contudo, para que se compreenda a prática social da Congada e a importância da cultura como processo educativo e identitário de valorização do pertencimento étnicorracial, de uma comunidade, grupo, geração e faixa etária, classe social, entre outros, cabe compreender neste trabalho o que se entende por cultura.

#### Aportes para compreender as culturas

“A cultura é uma produção” (HALL, 2009, p. 43).

“Cultura não é um conceito. É uma experiência” (OLIVEIRA, 2003, p.133).

Localizando o debate acerca da compreensão de cultura na esfera desse sistema-mundo civilizado com padrões ocidentais, etnocêntricos e europeizado, é possível interrogar: como voltar a atenção para aniquilar as construções hierarquizadas por vários instrumentos, disciplinas e conhecimentos estruturados para a dominação? Como desconstruir, desfragmentar, ressignificar, reconstruir e construir lógicas opostas à hierarquização (superior e inferior) de uma cultura sobre a outra: cultura erudita – cultura popular – cultura do povo - folclore: cultura de matriz africana,

indígena? Como perceber as relações de poder, hierarquia e superioridade que se traduzem nas formas de significar, ver e (de)nominar as coisas, saberes e políticas no mundo vivido? Verdades, mitos ou falácias? (CHARTIER, 1995; BOSI, 1992).

Os questionamentos acima indagam uma visão de mundo de um determinado grupo humano que tenta impor universalmente sua cultura as demais culturas e povos do globo terrestre. Podemos afirmar que essas construções culturais se assentam em lógicas dominadoras e colonialistas que tentam homogeneizar a diversidade produzida pela história e cultura dos povos e etnias no mundo. Oliveira (2003) sublinha que “a visão que apresenta o mundo a partir de uma cultura dominante é própria da visão de mundo dominante desta mesma cultura” (p.103). Diante dessa forma e imposição de representações ou expressões de grupos sociais privilegiados ou dominantes, não podemos admitir que a expressão de uma cultura como afirmação hegemônica se transmita geracionalmente como cultura universal, negando e estigmatizando outras culturas (ROMÃO, 2004).

Romão (2004) explicita que

Ao longo da história das sociedades estratificadas, as produções e expressões das classes hegemônicas e/ou as dos segmentos por elas controlados têm constituído a denominada “cultura erudita”. E, por ela ser a expressão dos que têm poder, aparece, quase sempre, como a única que deve ser transmitida às futuras gerações, como ela se contivesse, exclusivamente, a garantia da elevação dos seres da espécie a patamares superiores de actualização de suas potencialidades específicas (p.12).

O jeito de pensar e ser, essa visão de mundo e ciência eurocêntrica, que detêm o monopólio do saber e do poder, buscam disseminar sua ideologia nos processos de inferiorização, desvalorização, inviabilização, folclorização e marginalização de culturas que não são aquelas ligadas a matriz de mundo europeu ou estadunidense, como é o caso da cultura do povo, ou ainda, as culturas de matriz africana e indígena no Brasil.

A cultura popular, ou melhor, a cultura do povo quase sempre foi ridicularizada, estigmatizada, estereotipada, negada e tratada como folclore, sendo considerada exótica pelas elites. Chauí (1989) critica a postura da sociedade brasileira e do vanguardismo “popular” representada por artistas e intelectuais militantes da década de 60, que além de definirem a cultura em três divisões: acultura alienada (a da classe dominante); a cultura do povo (primitiva, ingênua, atrasada, sem intelectualidade, conformista); e a cultura popular-revolucionária (que visualizava o povo como herói e como parte da revolução para libertação nacional e popular), tinham a pretensão de estabelecer hierarquias acerca do que se entendia por cultura popular (ABIB, 2004).

Nesse sentido, “a cultura popular seria aquela produzida por artistas e intelectuais que optaram por ser povo e se dedicam à conscientização do povo” (ABIB, 2004, p.32). O discurso preconizado por essas pessoas, a maioria intelectuais, se configurava como um autoritarismo da sociedade brasileira e de certa forma ridicularizava a expressão popular, expressão do povo (CHAUÍ, 1989; ABIB, 2004). Entendemos neste estudo que a cultura do povo deve ser protagonizada por ele mesmo, o povo não precisa de porta voz para falar por ou sobre eles. É nesse contexto que as culturas negra e indígena se localizam como culturas do povo.

Mesmo assim essas culturas vêm resistindo desde o passado até o presente, mesmo com as pressões do capitalismo, e conseqüentemente, a banalização e folclorização de seus modos de ser, viver, pensar e agir por meio da memória dos antepassados e de suas vivências na sociedade. Sendo parte dessa cultura que resiste e sobrevive à invasão cultural opressora e dominadora desde o tempo da escravidão, a Congada, resiste ao tempo e se manifesta como expressão da religiosidade, resistência da cultura africana no Brasil e também como identidade, pertencimento étnicorracial, emancipação e legado dos africanos e seus descendentes no Brasil.

No presente estudo, “revitalizar a memória congadeira significa redimensionar o conceito de valores culturais. Manifestações tais como o Congado e a Folia de Reis, dentre outras, precisam sair da simples denominação de "folclore" e adquirirem o "status" de cultura” (BRASILEIRO, 2001, p.10). Para isso se faz necessário além de demonstrar a inteligência e estratégia política das manifestações culturais de matriz africana, explicitar conceituações e apontamentos teóricos que trabalham com um entendimento de cultura humanizado nas relações entre o grupo e o meio de interação em que vivem.

Na área das ciências humanas e sociais, especificamente no campo da educação onde se localiza este trabalho, se apresentam várias correntes de entendimento sobre cultura e seus desencadeamentos. Nas varias vertentes, história, antropologia, sociologia, entre outras, que abordam esse conceito polissêmico, se apresenta distintos interesses e finalidades, conforme a área de atuação e compreensão de estudo. Diante desse quadro, queremos com a explicitação de Cultura, demonstrar a linha de pensamento que se constroe as referências teóricas deste trabalho. Tendo em vistao contexto em que se insere a congada, contexto esse marcado por confluência, tensões e conflitos racializados, tanto no Brasil como na América Latina diversamente complexa e conflitante.

Sabemos que nesse contexto a palavra *cultura* vem acompanhada de signos, significados e sentidos que tomam forma e conotações diferentes, conforme a área do conhecimento, poder e

atuação metodológica. Dado essa problemática e sua complexidade, “a multiplicidade das definições [de cultura] acompanha a diversidade dos interesses institucionais ou disciplinares” (SODRÉ, 1988, p.43). E nosso interesse institucional e disciplinar é compreender a cultura como uma expressão da atividade e da criação humana, que faz dos seres humanos dignos em sua existência e capazes em sua experiência no mundo de conduzirem suas vidas e de fazerem suas histórias. A cultura “é também aquisição sistemática da experiência humana, mas uma aquisição crítica e criadora [...]” (FREIRE, 1979, p.43). Nesse sentido, “o homem se cultiva e cria a cultura no ato de estabelecer relações, no ato de responder aos desafios que lhe apresenta a natureza” e no ato “de criticar, de incorporar a seu próprio ser e de traduzir por uma ação criadora a aquisição da experiência humana feita pelos homens que o rodeiam ou que o precederam”, conforme explicita Freire (1979, p. 43).

Partindo de uma compreensão mais ampliada, a cultura pode ser definida como o conjunto materializado e/ou simbólico da elaboração e produção artística e intelectual de cada pessoa, que como parte da humanidade se organiza de forma individual e/ou coletiva. Essa elaboração é expressa por meio de ações do ser humano e na construção dos objetos, utensílios, artefatos, manifestações e expressões que ele produz para comunicar-se consigo mesmo, com o mundo e com as pessoas nele. Para Dussel (2002, p.93), há “culturas” e essas “são modos de vida, modos movidos pelo princípio universal da vida humana de cada sujeito em comunidade, a partir de dentro” do que conhece, do que vive da visão de mundo em que se orienta. Spradley (apud Bogdan e Biklen, 1994), define cultura como “o conhecimento acumulado que as pessoas utilizam para interpretar a experiência e induzir o comportamento”, isso abarca, “aquilo que as pessoas fazem, aquilo que sabem e ainda os objetos que manufacturam e utilizam” (p.57-58).

A cultura como uma construção simbólica e também materializada sob toda ação e esfera da atividade humana é produzida no seio das relações e interações de indivíduos e/ou comunidades que elaboram signos, códigos, modos, costumes, condutas e simbologias que atendam suas necessidades próprias para a vida, a vivência e a sobrevivência. Segundo Ingold (1994, s/p), o conceito de cultura é uma realidade que “só existe na cabeça das pessoas”, e que no meu entender é produzida como uma prática social, na medida em que vai se constituindo como um espaço social de relações objectivas (SODRÉ, 1988) e subjetivas nas quais se operam as interações individuais e/ou coletivas entre as pessoas e os grupos sociais tanto para conformar quanto para transformar realidades, a depender da visão de mundo e do entendimento de humanidade que se pretende transmitir.

Ingold (1994) aponta que não há apenas uma única e exclusiva maneira humana de ser no mundo, para tanto por meio da cultura se produz a diferença como conotações de identidades:

A "aptidão para a cultura", sejam quais forem os demais sentidos da expressão, é uma capacidade de gerar diferença. Nesse processo criativo, que se realiza no curso ordinário da vida social, e através dele, é que a essência da condição de humanidade se revela como diversidade cultural. Para qualquer indivíduo apanhado no curso desse processo, "tornar-se humano" significa tornar-se diferente dos demais seres humanos que falam idiomas ou dialetos diferentes, praticam ofícios diferentes, têm crenças diferentes, e assim por diante (s/p).

Todos os seres humanos que vêm ao mundo, na medida em que vão se tornando quem são, vão interagindo com o mundo e recebendo as instruções para nele atuar. Assim vão apreendendo e ensinando os códigos de conduta de suas respectivas culturas, e a partir desse processo vão estabelecendo suas identidades (INGOLD, 1994).

Para compreender melhor esse processo, o autor exemplifica que não é fundamental o fato do ser humano (em sua existência enquanto membro da espécie humana), ser inglês, e não francês ou japonês, mas do ponto da expressão de sua humanidade, esse fato é vital, pois ele torna-se alguém, transforma-se em indivíduo pertencente a uma cultura, constitui-se um ser com identidade. Assim, para esse autor no sentido geral, “a cultura sublinha a identidade do ser humano não como organismo biológico, mas como sujeito moral. Quanto a esta última faculdade, consideramos todo homem ou mulher como pessoa”. Para explicitar melhor esse último entendimento, Ingold (1994) ainda exemplifica: “Minha condição de pessoa é, portanto, inseparável do pertencimento a uma cultura e ambos são ingredientes cruciais de minha existência humana” (s/p).

Nesse sentido, a cultura como parte do processo histórico da existência humana, torna-se significativa na afirmação e reconhecimento da identidade e sentimento de pertença a um determinado grupo com suas matrizes, raízes e práticas culturais que também são inseparáveis da constituição da humanidade coletiva e individual das pessoas no mundo. Isso torna cada grupo social específico, singular, diverso e diferente em sua atuação, composição e constituição étnica e cultural. Assim, é a diferença que torna a humanidade em sua diversidade ao mesmo tempo una e diversa, e é não exclusivamente, mas principalmente por meio da cultura e da educação, que o ser humano vai aprendendo e se tornando humano para sobreviver e viver, atuar e inferir num determinado tempo, espaço e local de sua história, seja ela conjunta ou individual.

Vale dizer com as palavras de Freire (1981), que como seres humanos, as pessoas, “transformando o mundo com seu trabalho, criam o seu mundo. Este mundo, criado pela

transformação do mundo que não criaram e que constitui seu domínio, é o mundo da cultura que se alonga no mundo da história” (p.17). Nessa mesma direção, Brandão (2002) aponta a relação humana com a cultura e a construção dessas numa elaboração simbólica, a qual o “homem - sujeito que produz a cultura – define-se mais por significá-la como um ato consciente de afirmação de si mesmo, senhor do seu trabalho e do mundo que transforma, do que por simplesmente fazê-la de modo material” (p. 39). Dessa relação simbólica entre o que o ser humano cria e a significância de seus símbolos é o “que torna o homem um “ser histórico”, um ser que não está na história, mas que a constrói como produto de um trabalho e dos significados que atribui ao fazê-lo: ao mundo, à sua ação e a si mesmo, visto no espelho de sua prática” (idem, 2002, p.39).

Sendo assim, da ação e atuação dos seres humanos por meio de sua cultura são decorrentes processos educativos que se desencadeiam em práticas sociais que além de encaminhar para a “criação de nossas identidades” se fazem “presentes em toda a história da humanidade, inseridas em culturas e se concretizam em relações que estruturam as organizações das sociedades” (OLIVEIRA, et.al, ano, p.6). Nessa dinâmica, além de estarem intrinsecamente imbricadas, a educação e a cultura são partícipes uma da outra e estão mutuamente se fazendo e refazendo no saber humano, no fazer humano, no criar humano (BRANDÃO, 2002).

Nos termos de Freire, a cultura é definida “como todo resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, do seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros homens” (1979, p. 43). Nessa mesma direção, tanto os conhecimentos produzidos pelas pessoas como suas manifestações culturais são consideradas e compreendidas neste estudo, segundo concepções de Freire (1981) e Brandão como “criação social do ser humano”, como cultura em sua pluralidade que ensina, aprende, transforma e liberta (BRANDÃO, 2001, p. 14-15).

Desse modo, a cultura enquanto criação humana se relaciona diretamente com a educação desencadeada em práticas sociais, que por sua vez, educam e formam pessoas por meio de processos educativos que dela são decorrentes. Os processos educativos desencadeados nessas práticas sociais além de evidenciarem o universo social e histórico da cultura daqueles sujeitos ou daquela comunidade, mostram também as formas pelas quais esses sujeitos que imersos em sua própria cultura, se relacionam com eles próprios, com os outros, e constroem suas vivências, experiências e concepções de mundo.

Isso também tem a ver com a maneira própria de os seres humanos se educarem e construírem suas respectivas identidades, que segundo Oliveira et al. (2009), são ao mesmo tempo



próprias e resultantes de processos educativos que se sucedem no interior de uma cultura, no convívio uns com os outros em diferentes tempos, espaços, condições, gerações, ambientes, entre outros, na escola, na família, na comunidade, enquanto se é jovem e/ou enquanto se é velho numa ação coletiva, e conseqüentemente educativa.

Para Silva (1987, p.64) é nesse âmbito que se processa a educação, pois a autora afirma que “educação é o ato de construir o nosso modo próprio de ser, juntamente com que convivemos, ao assumirmos com eles os destinos do nosso grupo, nossa classe social, nossa comunidade”. Dessa forma, a educação se desenvolve como uma “vivência que permite tomar consciência do mundo, das coisas, das pessoas, das relações que entre eles se estabelecem, e assim tomar consciência de si próprio”. Sendo assim, “nesse processo, cada pessoa incorpora a cultura da sua comunidade” num ato que é sempre criador. Nesse sentido, Oliveira (2003) afirma que os seres humanos são determinados pela cultura, isto é, o “modo de vida é construído de acordo com o contexto do qual fazemos parte, nossa relação com o mundo é sempre tributária da maneira como essa relação foi construída histórica e culturalmente” (p.100). Na medida em que os seres humanos vão se fazendo seres históricos agentes de sua própria cultura e história, esses vão reinventando, resignificando e recriando suas expressões, identidades, ações e modos de vida. Assim, como “seres culturais, nossa constituição enquanto seres humanos dá-se estreitamente com relação à cultura na qual nascemos e da qual nos alimentamos” (idem, p.100).

#### Cultura de matriz africana

Na cultura de matriz africana, à medida que o ser humano vai se instruindo na, pela e por meio da vida em sua comunidade, ele passa por um processo de tornar-se cada vez mais pessoa, “o que traduzem como aprender a conduzir a própria vida” (SILVA, 2010, p.180). Silva (2010) salienta que “quanto mais anos de vida alguém tiver, maior a chance de se tornar perfeitamente humano”, os anos que a pessoa viveu demonstram que usufruiu as “orientações para tornar-se pessoa” em benefício de sua comunidade (p.186). Esse processo educativo é orientado pela visão de mundo que se traduz pela cultura e se expressa pelas experiências e manifestações culturais próprias de pessoas de ascendência e descendência africana no Brasil.

Em vista disso, compreendemos neste trabalho que a cultura desses povos negros, construiu ao longo de sua história processos identitários de fortalecimento de seu pertencimento étnicorracial de raiz africana. Apesar de sofrerem ataques de processos excludentes e racistas, com a finalidade de gerar “dificuldades para constituir identidades individuais e grupais fortes social e politicamente”

(SILVA, 2010, p.193), os negros, por meio de sua cultura fizeram sobreviver suas raízes africanas. E em suas ações e expressões a África foi memorada, cantada, dançada, experimentada e disseminada na cozinha, na literatura, na música, nas artes, na intelectualidade e ciência, no esporte, na economia, na política, nas instituições e organizações populares, nas manifestações culturais e religiosas, dentre elas a Congada, o Candomblé, entre outros (OLIVEIRA, 2003). Com isso, essas expressões e manifestações negras expandiram e enraizaram suas matrizes africanas e identitárias na realidade brasileira, esses modos de ser, viver, pensar, trabalhar, cozinhar, dançar, celebrar, lutar, afirmar a identidade, interpretar o mundo de negros e negras, são, segundo Algarve (2004) “manifestações da cultura negra” (p.42).

Identificada como cultura negra, cultura afrodescendente e/ou cultura afro-brasileira, a cultura africana no Brasil foi introduzida e ressignificada no contexto adverso a que africanos e descendentes resistiram às opressões. Essa cultura foi se reestruturando conforme contribuições das várias etnias da África que aqui forçadamente se encontraram devido à condição imposta, mas usufruindo dela como estratégia e sobrevivência, pessoas de diferentes etnias se uniam para celebrar os antepassados, fortalecer os laços identitários de pertencimento à África, e ainda, para insurgir contra o sistema.

Esses africanos(as) trazidos(as) para o Brasil não eram todos(as) iguais, mas tinham coisas em comum, “é evidente que as etnias são distintas entre si. Ressalta-se aqui a diversidade cultural africana. Já do ponto de vista dos valores civilizatórios, pensando em termos da forma cultural, há uma unidade entre elas” (OLIVEIRA, 2003, p.77), a visão de mundo africano que celebram os ancestrais como pilares da comunidade (LUZ, 2000). Aqui no Brasil, bem como em toda a América Latina, os africanos e seus descendentes, por meio de suas culturas estabeleceram valores civilizatórios pela emancipação, liberdade e vida humana (ANDREWS, 2007; OLIVEIRA, 2003; LUZ, 2000).

Desse modo, a cultura negra resistiu, se ressignificou e se recriou em contato com outras culturas na diáspora, sem perder sua matriz africana. “Pensar a cultura negra é pensar a reterritorialização dos negros no Brasil. O território afro-brasileiro não é o espaço físico africano, mas a forma como os negros brasileiros singularizam o território nacional. O espaço físico reterritorializado é um espaço simbólico-cultural” (OLIVEIRA, 2003, p.83). O ambiente brasileiro e latino-americano foi palco da ressignificação da tradição africana, que para continuar celebrando seus ancestrais e valores culturais, conforme visão de mundo africana foi estabelecendo releituras da realidade, interpretações e traduções para garantir sua continuidade e sua permanência.

Por isso que manifestações e práticas sociais tais como a Congada, a capoeira, o reisado, o moçambique, dentre outras, representam territórios negros na diáspora, por que foi nesses espaços que negros e negras puderam se articular social, religiosa e culturalmente, puderam por meio de sua ancestralidade preservar a história e cultura de seus antepassados puderam “na maneira peculiar de dançar, louvar os Orixás, a Alá ou a Cristo, preparar quitutes, festejar, trabalhar, viver e construir conhecimento” (SILVA apud ALGARVE, 2004, p.42).

Sodré explicita que as

[...] culturas tradicionais africanas inscreveram o espaço-lugar na essência do poder, mas como um pólo de irradiação de forças e não como extensão física correspondente a um território nacional [...], pois a tradição é mesmo um conjunto de “regras” de princípios simbólicos sem projeto universal implícito, conhecidas e vivenciadas pelos membros da comunidade com o objetivo de coordenar grupos negros da diáspora escravizada (1988, p.91-92).

A cultura negra para continuar a ser exercida soube se engendrar com as ambiguidades do poder. Conforme aponta Sodré (1983, p.133), em face da ideologia dominante, essa cultura se preservou na garantia do uso da memória, dos segredos, das coisas que são visíveis, de outras invisíveis, assim as tradições, ritos e conhecimentos puderam ser transmitidos e compartilhados no fazer de geração a geração. Trata-se de um “patrimônio ancestral intangível que sobrevive, com renovados contornos, como que ocultado, mas sempre compartilhado” (SILVA, 2010, p.185) entre a comunidade e aqueles que dela participam.

A cultura de negros e negras resistiu às constantes tentativas de sua eliminação, banalização, menosprezo e inferiorização desde as imposições da religião católica, passando pela escravidão até os dias de hoje com o racismo, discriminações e preconceitos que dele decorrem. Nos espaços onde o negro se inseriu ou impuseram sua inserção, este, ressignificou, estabeleceu novas bases e releituras, instaurou a reelaboração da realidade fundada na visão de mundo e universo cultural africano bem presentes na realidade brasileira. A isto se refere o que Oliveira denomina de “aspectos civilizatórios característicos da cultura negra, reconstruída no contexto brasileiro, preservando, entretanto, sua matriz africana” (2003, p.83).

Como exemplo, podemos citar, a partir de Sousa Júnior (2004), a relação dos negros com os santos católicos e os orixás e afirmar segundo Oliveira (2003) que a cultura “é sempre passível de ressignificações e reinterpretações” (p.100) conforme a conjuntura, necessidade e sobrevivência. Neste contexto, a Congada se destaca como uma expressão de celebração da ancestralidade e religiosidade africana e da resistência dessa cultura dentro do catolicismo:

As congadas representam a coroação dos reis de Congo, a luta entre reinos africanos ou batalhas entre mouros e cristãos. Elas acontecem desde que os primeiros africanos escravizados aqui chegaram e foram assumindo, ao longo da história, diferentes características em cada lugar do Brasil. Há nesse festejo popular uma mistura de elementos da tradição africana com o culto aos santos católicos padroeiros dos escravos, tais como São Benedito, Santa Efigênia e Nossa Senhora do Rosário. A forte presença das congadas como uma festa de tradição africana no Brasil, principalmente em Minas Gerais, revela a força da resistência negra em nossa cultura (MUNANGA e GOMES, 2004, p.147-148).

A cultura negra e suas várias formas de expressões e manifestações resistiram ao tempo, adaptando-se a realidade, mas preservando suas matrizes. Assim, podemos inferir que as expressões e manifestações da cultura negra, se constituem também como africanidades, que Cunha Jr define como “reprocessamentos pensados, produzidos no coletivo e nas individualidades, que deram novo teor as culturas de origem” (2001, p.12), e é isto segundo Algarve (2004, p.45) que as africanidades representam, “a recriação da cultura africana, revelando o jeito de ser africano no Brasil, isto é de ser afro-brasileiro” de exercer essa identidade, sua história e respectiva cultura.

A cultura negra é, portanto, um lugar de cruzamento e entrecruzamento, ou melhor, das encruzilhadas, pois nela transitam conhecimentos que são transmitidos de geração para geração. Por meio da cultura as pessoas podem desvelar sua história e se firmarem como sujeitos participativos da construção da história e cultura de seu próprio povo. Segundo Freire (2005), “há sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo, para a sua transformação” (p. 192), de certa forma, partindo desse entendimento, podemos dizer que negros conscientes de sua condição, por meio de suas expressões e manifestações, se encontram para pronunciar suas vozes e ações que até pouco tempo eram impedidas e silenciadas. Essa é uma forma de fazer história, esse tipo de fazer história é uma forma de cultura, uma cultura que pronuncia a realidade a partir das matrizes africanas, e por isso se faz histórica.

Para concluir, de acordo com Oliveira (2003, p.78) a cultura como conceito é utilizada para “compreender os fenômenos sociais, sobretudo aqueles que dizem respeito às singularidades dos povos e às relações entre eles”. Podemos apontar também, que cultura tem a ver com os modos, jeitos de ser, estar, pensar, se relacionar, conhecer, reconhecer, ver e interagir com o mundo em sua cotidianidade. A cultura é produzida e inventada a partir da vivência, experiência e pensamento das pessoas. Por isso, em concordância com Oliveira (2003), compreendemos que “o conceito de cultura está intimamente ligado ao de história” (p.78), pois ambos são construídos e produzidos por transformações e/ou manutenções das estruturas criadas pelos povos, sociedades e pessoas. A

cultura é produzida, reproduzida na ação histórica do ser humano, e a história é reelaborada culturalmente diante da ação. Por isso, “a cultura é, com efeito, o manto que cobre as ações humanas” (OLIVEIRA, 2003, p.79). Nesse sentido, concordando com Freire “não só por suas relações e por suas respostas o homem é criador de cultura, ele é também “fazedor” da história. Na medida em que o ser humano cria e decide, as épocas vão se formando e reformando” (1979, p.43) de acordo com as gerações em diferentes culturas.

### Interculturalidade e Educação

Freire (1999) e Bosi (1992) chamam atenção para a presença de diferentes culturas no Brasil e a necessidade de uma convivência respeitosa entre elas, visando à superação das assimetrias e hierarquias. No caso da América Latina, particularmente no Brasil, a interculturalidade se refere às relações mantidas entre diferentes pessoas e comunidades que compõem o continente e o país. Esse conceito diz respeito a grupos sociais e a relação entre diferentes gerações e, pode contribuir para entender grupos étnicos que ao se reconhecerem nas suas diferenças se unem e buscam uma valorização, respeito e compreensão recíproca, buscam reivindicar e exercer o direito a diferença contra o preconceito e discriminação, seja qual for à natureza. Busca também o aproximar-se entre culturas para dialogar e realizar trocas, conhecimentos e aprendizagens (CANDAUI, 2008).

O contexto brasileiro é marcado pela influência e recriação das culturas de diferentes raízes de pertencimento, tais como as indígenas, africanas, asiáticas, européias, entre outras, nesse sentido, as relações, experiências e convivências são permeadas pelos conflitos, lutas e negociações de uma cultura, para, sob e com a outra. Aí se encontra o desafio e a complexidade de compreender as influências e as contribuições dessas culturas não tendo a pretensão de hierarquizá-las ou classificá-las desde a margem da experiência européia, sendo esta o modelo ideal de cultura, em detrimento das outras culturas, situadas como periféricas e denominadas como folclóricas.

Compreender o contexto dessas culturas é compreender o potencial pedagógico e os processos educativos que ocorrem constantemente, desde o nascimento até a morte de cada ser humano, no decorrer da vida. Por meio da cultura se pode ensinar, transformar, inferir e mudar outras culturas.

Nesse sentido, segundo Tramonte (2002) “compreender a cultura do “outro” é, antes de mais nada, olhar para si mesmo, descobrir-se, redescobrir sua própria identidade e raízes, examinar sua história” (p.). Por exemplo, a cultura de matriz africana no Brasil

[...] está no centro desta redescoberta, na medida em que conseguiu penetrar profundamente na formação nacional, terminando por transformar-se em signo, símbolo e memória da diversidade de influências culturais e étnicas. Sob o prisma da Intercultura, as práticas afro-brasileiras apresentam-se como um campo híbrido de construção de identidade no qual emergem novas estratégias de organização que apontam novas perspectivas para a educação intercultural (idem, , 2002, p.)

A educação que considera a importância da interculturalidade no processo e projeto político e educativo, entende a intercultura como um projeto que possibilita a troca, o jogo nas relações, a reciprocidade de posturas, olhares, intenções e conhecimentos, nos quais se dão o confronto entre identidade/diferença (GIACALONE, 1998). Para a realidade de sociedades multiculturais, tal como a do Brasil, a interculturalidade, se estabelece como uma noção teórica e prática que carrega consigo a proposta de atuação em e nas práticas sociais, assim educativas, em prol da compreensão e do respeito ao outro e sua cultura.

A interculturalidade, desde os pesquisadores latinoamericanos, é vista como o processo de cruzamento de culturas, de intercâmbio de tradições e de enriquecimento mútuo. O avanço que se observa é o de, nestas trocas, mover-se para além do puro reconhecimento da diferença e do trabalho no resgate de matrizes culturais como a indígena e a afro-brasileira. Outra perspectiva que marca as pesquisas em terras de língua espanhola da América Latina, justamente mobilizadas pelas trocas possibilitadas pela clareza do conceito de interculturalidade, é o direcionamento para se pensar a educação nesses entrelaçamentos culturais híbridos (SILVA, 2001, p.21).

Assim, estabelecer uma educação no entrecruzamento das culturas em solo latino americano: é considerar o outro, o diferente desde sua perspectiva étnico-cultural ou cosmovisão; é levar em conta a visão particular de cada povo e o modo como este se relaciona com o mundo, a partir de seu próprio processo e projeto educativo de vida; é respeitar as especificidades, singularidades, necessidades, interesses, contextos, experiências, identidade e cultura de cada povo, isso seria uma dimensão intercultural na área da educação.

Para Serrano,

As sociedades multiculturais devem caminhar em direção a interculturalidade entre os diversos povos e grupos. Caminhar em direção ao conhecimento e à compreensão das diferentes culturas e ao estabelecimento de relações positivas de intercâmbio e enriquecimento mútuo entre os diversos componentes culturais dentro de um país e entre as diversas culturas do mundo. Dada esta tendência em direção a uma maior diversidade cultural, fomentar a intercultura significa superar de vez a assimilação e a coexistência passiva de uma diversidade de culturas para desenvolver a auto-estima, assim como o respeito e a compreensão aos outros (1996, p. 216).

Esta perspectiva muito nos interessa por compreender o campo educacional e as instituições de ensino escolar ou não escolar, em espaços potencias para o diálogo e o desencadeamento de práticas pedagógicas e processos educativos nos quais a perspectiva intercultural se constrói sob o prisma do respeito às culturas e da superação da violência institucional, social, racial e simbólica, à qual às culturas consideradas subalternizadas foram expostas. Por isso, se faz de fundamental importância conhecer, desvelar e compreender a visão de mundo na qual se enraízam os sujeitos individualmente e/ou coletivamente, além da relação de ensino e aprendizagem entre gerações, identidades e pertencimentos a diferentes grupos sociais e étnicorracias. Isso é um desafio para a cultura e educação do povo-latino americano, em especial a do Brasil, onde o contexto reflete ainda as tutelas da colonialidade. Essa situação por meio de pensamentos, ações e posturas de pessoas e grupos, ainda insistem em oprimir, subjugar e desumanizar alguns povos historicamente subalternizados, como é o caso das experiências das culturas de matriz indígena e africana.

Assim, conforme aponta Silva (2011) ao situar a Congada no contexto em que surgiu (de escravidão e colonização), observa-se que em suas origens se encontram um processo de violência e imposição cultural acometido contra a população descendente de africanos aqui no Brasil. A partir das análises realizadas por Martins (1997), Lucas (2002) e Gomes & Pereira (2000), compreendo, em conformidade com Silva (2011, p.28) que “os processos de transformações interculturais” dentro da cultura de matriz africana, conseqüentemente na congada se fundam “sobre as diversas formas de violência sofridas pelos negros africanos”, que mesmo sofrendo a imposição da cultura européia, traduziram sua cosmovisão de mundo africano, tanto para lidar com a violência e assimilação acometida, quanto para manter viva sua identidade, ancestralidade, história e cultura.

Lucas referindo-se ao congado ou a congada diz que essa expressão religiosa:

[...] desenvolveu-se no interior do sistema escravista brasileiro, resultando do violento processo de imposição cultural sofrido pelos negros. Os negros reelaboravam valores alheios à sua concepção de mundo, reinterpretando o catolicismo, por meio de sua própria cosmovisão. Nos rituais de Congado, portanto, estão presentes valores e saberes africanos, principalmente vinculados à cultura bantu, os quais, trazidos para o novo mundo, se mantiveram as imposições da cultura dominante, com ela se mesclaram, e se transformaram continuamente em sua trajetória brasileira” (1999, p.5).

Martins (1997) destaca ainda a forma como os negros lidaram com a imposição eurocêntrica em detrimento da cosmovisão e cultura africana, aliando e justapondo num jogo duplo de significados os santos católicos com os orixás, camuflando as raízes africanas, as mantendo com seu

fundamentos, atributos, rituais sagrados e cosmovisão. Nesse “processo incluir-se-iam as cerimônias do Reinado de Nossa Senhora do Rosário, popularmente conhecidas como Congados” ou congadas, “nos quais santos católicos são festejados africanamente” (idem, p.31).

Da mesma forma que os intercâmbios interculturais acontecem nessas expressões religiosas, também fazem parte dos processos de ensinar e aprender religiões que se encontram no interior das congadas, enquanto as pessoas vão se tornando congadeiras. Observar, ouvir, imitar os mais experientes são formas interculturais de ensinar e aprender não apenas entre mais e menos experientes, mas notadamente em relações entre gerações de congadeiros(as) que na convivência se relacionam uns com os outros, a partir da observação e do conhecer a realidade vivida no mundo e com o grupo a qual pertencem.

Da mesma forma como ensina Freire:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo, vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo que ele mesmo é fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas (2006, p. 51).

Contudo, de acordo com Freire (2005) as pessoas se educam nas relações, mediatizadas pelo mundo, com as culturas que nele se encontram, humanizam, transformam, recriam, conflitam e dinamizam. Tudo isto, destaca Fleuri “num campo complexo em que se entrecruzam múltiplos sujeitos sociais, diferentes perspectivas epistemológicas e políticas, diversas práticas e variados contextos sociais”, em intercultura (2003, p. 41).

Portanto, as culturas de uma forma conflituosa ou não, acabam por se relacionarem, entram em contato umas com as outras, interagem, comunicam-se, co-existem em uma mesma sociedade. Esse é o princípio da interculturalidade que deve a educação considerar como forma de preparar as pessoas para conviver respeitosamente com as diferenças, seja ela de ordem religiosa, dentre outras culturais. Então assim se justifica a importância da superação das opressões, abolindo os discursos homogeneizadores e as violências simbólicas e/ou materiais, a fim de superar o racismo e a discriminação utilizados para estabelecer controle e poder sobre a população.



Em conformidade com Oliveira & Candau, a “interculturalidade concebida nessa perspectiva representa a construção de um novo espaço epistemológico que inclui os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, numa relação tensa, crítica e mais igualitária” (2010, p.27). Muito além de um simples contato entre as culturas, o que se propõe se configura como um diálogo respeitador e com alteridade entre as culturas, capaz de produzir novos conhecimentos e outras compreensões da realidade.

Segundo Walesko, trabalhar a interculturalidade em espaços educativos escolares frente à diversidade entre as culturas:

Significa adotar a perspectiva do intercultural como processo de diálogo, comunicação entre pessoas ou grupos pertencentes a culturas diferentes (nacionalidades, origem social, gênero, ocupação, etc.), que promove a integração e o respeito à diversidade e permite ao educando encontrar-se com a cultura do outro sem deixar de lado a sua própria, ou seja, incentiva o respeito a outras culturas, a superação de preconceitos culturais e do etnocentrismo. (2006, p.27).

Entende-se, dessa forma, que a interculturalidade pode ser abordada: como uma ação integradora; um processo permanente, dinâmico de relação e aprendizagem entre as culturas; um intercâmbio em condições de respeito, simetria, igualdade e legitimidade recíproca entre pessoas, seus conhecimentos, saberes, práticas e culturas diferentes. Contudo, a interculturalidade se estabelece numa busca constante pelo diálogo, interação e reciprocidade entre os diferentes grupos, procurando assim, o rico crescimento cultural e enriquecimento mútuo, sustentado por uma relação ao mesmo tempo crítica e solidária, responsável e comprometida com e entre os grupos sociais e suas respectivas culturas (FORONI, 2004; OLIVEIRA & CANDAU, 2010).

Para tanto é possível e necessário criar estratégias e mecanismos pedagógicos e educativos em ambientes escolares ou não, que propiciem intercâmbios e diálogos entre culturas, numa concepção democrática e igualitária que defenda o direito à diversidade. Tal “perspectiva desafia os educadores da sociedade atual a buscar formas de estabelecer novos relacionamentos que ultrapassem os limites da cultura local”, nessa direção, a educação que considera as orientações da interculturalidade pode promover a “[...] exteriorização e a abertura para o acesso a outras realidades culturais, sem, contudo, perder as características identitárias de cada pessoa e de cada contexto” (COPPETE, 2007, p.121).

Embora a Lei 10.639/2003, o Parecer 003/2004 e a Resolução CNE/CP 001/2004 não utilizem o termo interculturalidade esses textos legais são exemplos de política pública e estratégia educacional que visam propiciar as trocas interculturais por meio das relações étnicorraciais no

Brasil. Sendo assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/96), alterada pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008, propõem aprendizagens que implicam trocas interculturais, desde a perspectiva da luta, cultura, conhecimento, história e pertencimento étnicorracial de africanos e seus descendentes no Brasil e na África.

A história e cultura dos africanos e seus descendentes na África e na diáspora, são vistas pela sociedade como periféricas e a margem de uma história mundial eurocêntrica que se divulga como a história universal. Essa versão da história é eurocêntrica. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana reconhece a sociedade brasileira como multicultural e pluriétnica (OLIVEIRA & CANDAU, 2010). Dessa forma, busca-se com essa legislação, o objetivo de forjar processos de educar e educar-se na pluralidade por meio de intercâmbios interculturais e a valorização das diversas identidades.

A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam a todos respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. (Brasil, 2004, p. 01)

Com o advento dessa legislação, é possível abordar e dar visibilidade de maneira respeitosa à cultura dos negros, a modos de ser e pensar próprios e específicos da matriz africana da população brasileira, nos quais se insere a manifestação da Congada. A intenção é promover o respeito e valorização da identidade, da cultura sustentada nas relações entre as pessoas em interação com o mundo. E, é “neste estar no mundo”, segundo Campos, et. al, (2009, p.2), “relacionando-se uns com os outros”, que cada pessoa, “como sujeito histórico, fazedor de sua ‘própria’ cultura, transmite suas práticas sociais às novas gerações”.

Para pensar em uma educação que se pretenda democrática no Brasil, cabe pensar a raiz africana que pode contribuir para uma educação respeitosa e igualitária entre as culturas. Assim sendo, busco a seguir explicitar algumas considerações acerca da matriz africana e sua contribuição para o pensamento em educação, considerando que as culturas são historicamente constituintes das relações humanas, em práticas sociais e nos processos educativos que delas decorrem construindo identidades e fortalecendo o pertencimento étnicorracial das pessoas.

### Cultura, identidade e pertencimento étnicorracial

Compreende-se que, a identidade e o pertencimento étnicorracial se constituem como um dos componentes da cultura, que por sua vez, é gerada, se define e interfere nas relações entre pessoas que se estabelecem num contexto social e histórico. É por intermédio da cultura que se desenvolve o processo de construção, aproximação, aceitação e negação das identidades e pertencimentos étnicorracial, do indivíduo e/ou do coletivo. Tais aspectos, se inserem na discussão acerca das relações étnicorraciais, que se orientam por ideias conceituais advindas do contato e do confronto de indivíduos e de grupos sociais com diferentes matrizes culturais, étnicas e religiosas (SILVA, 1987; GOMES, 2002).

Como vimos anteriormente, as relações étnicorracias aqui constituídas foram marcadas por processos históricos e culturais de grupos que escravizaram e desumanizaram outros, como é o caso, da escravização de africanos por parte de europeus. Nesse âmbito a identidade e o pertencimento étnicorracial têm sido historicamente construídos, reconhecidos e mediados num contexto onde o racismo é histórico e vigente nas relações entre pessoas de diferentes origens e grupos sociais e étnicorraciais. Isso acaba por determinar e interferir negativamente na afirmação da cultura, da origem, ascendência e/ou descendência africana de pessoas.

Para explicitar melhor essas compreensões, apresentaremos algumas discussões sobre o que é ser negro num contexto racializado e excludente como é o do Brasil, cuja cultura dominante tenta por meio de vários mecanismos ignorar, inviabilizar e excluir a cultura de matriz africana.

Construída numa realidade e conseqüentemente na interação e ação humana, a identidade se constitui como processo nas relações socio-históricas e culturais, que por meio de processos educativos humanizantes ou desumanizantes conflitam ou dialogam a partir do relacionar-se com o outro e consigo mesmo. A realidade também é construída a partir da consciência que os indivíduos têm de si mesmo, da comunidade e do grupo a que pertencem, o que pressupõe o reconhecimento de si consigo mesmo e do outro para com você. Identidade que se desenvolve como “consciência que se elabora na experiência do dia-a-dia com aqueles que se convive” (SILVA, 1987, p.73).

Essa percepção se estabelece e é elaborada durante toda a vida juntamente com outras pessoas em diferentes períodos, e que se refere à determinada classe social, gênero, religião, cultura, sexualidade e pertencimento étnicorracial. Munanga <sup>20</sup>(apud GOMES, 2005) entende que

A identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (alteridade e identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos (p.40).

Isso ocorreu com negros quando estes tomaram consciência da injustiça a qual foram submetidos, e instauraram processos de libertação da condição de subjugação que impuseram. Desde quando os primeiros negros escravizados pisaram nas Américas esses começaram a travar a luta pela libertação de seu povo.

Oliveira (2003, p.153) ressalta que a “identidade de um povo só pode ser reconhecida quando consideramos sua história e as singularidades desta história”, pois, como ele mesmo diz, se apontamos uma identidade negra é por que existe uma história da população negra. Existe um sentimento de pertencer, de compartilhar, existem experiências comuns desse povo que geram formas criativas, diferentes ou equivalentes para legitimar, afirmar e conferir sua identidade: a de descendência africana.

Assim, quando nos reportamos à identidade negra, também temos que nos referir ao sentimento de pertença dos negros, ao pertencimento étnicorracial que se reestabelece em contexto adverso numa relação individual e coletiva. Esse pertencer próprio de negros é um sentimento construído positivamente por meio do elo com a ascendência e descendência africana, e firma-se como posicionamento político de pessoas em exercício do seu reconhecimento ao grupo do qual pertence, de sua cidadania, consciência, humanização e direitos humanos (HALL, 1998; MUNANGA, 1999; SILVA, 1987; SOUZA, 1983).

O pertencimento étnicorracial ocorre no cotidiano, dia após dia, na interação e nas relações entre as pessoas com sua identidade e com sua cultura. Como exemplo, na experiência de negros e negras congadeiros e congadeiras, esse pertencer nasce da valorização, reconhecimento e afirmação

---

<sup>20</sup> MUNANGA, Kabengele. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre o discurso anti-racista no Brasil. I: SPINK, Mary Jane Paris (Org.) A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar . São Paulo: Cortez, 1994. p. 177 -187.

de uma raiz africana, que apesar de sofrer consequências oriundas do racismo e da escravização, ela ainda permanece no jeito de ser e estar do povo e da cultura congadeira no Brasil.

Na perspectiva de autores que estudam as relações étnicorraciais, tais como Andrade (2006) e Algarve (2004) é fundamental superar e romper com a visão eurocêntrica que tanto contribuiu para construir uma hierarquia racial entre brancos e não-brancos. As concepções advindas do racismo estruturam as relações e levam pessoas a exercerem posturas de superioridade e inferioridade, e isso ocasiona conflitos, tensões e sofrimento para negros e não-negros. Aos brancos fica atestada a falácia de que sua superioridade lhe faz “mais” digno, humano, capaz, inteligente e bonito, dentre outros predicados. Aos negros é imposta a maledicência da inferioridade que os julga “menos” por conta da marca africana trazida nos corpos, traços e jeitos de ser e pensar.

A essencialização de elementos e traços identificatórios que se constitui como marca da diferença fenotípica entre negros e brancos não devem servir como elementos classificatórios que

des-historiciza a diferença, confunde o que é histórico e cultural com o que é natural, biológico e genético. No momento em que o significante “negro” é arrancado de seu encaixe histórico, cultural e político, e é alojado em uma categoria racial biologicamente constituída, valorizamos, pela inversão, a própria base do racismo que estamos tentando desconstruir (HALL, 2003, p. 342-6).

Esse pensamento foi conformando uma cultura do racismo que se enraizou ao longo do tempo tentando, além de conformar uma cultura homogênea, aniquilar as diferenças. Na lógica racista constituída desde a formação do Brasil, os brancos são humanamente superiores, e os negros inferiores. Foi sob essas ideologias, do mito da democracia racial e do branqueamento da população no Brasil que se forjou a noção de um país igualitário e harmonioso, que acabou fortalecendo ainda mais o racismo, prejudicando o sentimento de pertença positivo dos descendentes de africanos à sua cultura nesse país. (ANDRADE, 2006).

No imaginário coletivo, esses descendentes de escravizados e africanos, são considerados “menos” humano e “mais” burros, preguiçosos, malandros, enfim, tudo que se refere ao negro é ruim, a concepção sobre o negro, sua cultura e história é constituída por um viés estritamente negativo. De acordo com Andrade (2006), Silva (1987, 2010), Nogueira (2008), Munanga (2005), Gomes (2002) e Algarve (2004), nesse contexto racializado os negros não tem história, são invisibilizados, discriminados e omitidos, na medida em que sua cultura é inferiorizada gera-se dificuldades para que esses aceitem seu pertencimento étnicorracial de origem/raiz africana. Com o entendimento de mesma raiz, Chagas (1996) afirma que

Quando a história conta de forma mentirosa, ingênua a saga do povo negro e quando a sua cultura é utilizada no que convém ao lucro (carnaval, por exemplo) e não é valorizada ou incentivada, nega-se ao negro a possibilidade mínima de conquistar uma identidade pessoal, social e racial satisfatória (p.31).

Lopes (1986) explicita que mesmo diante desse contexto, os negros, instauraram a resistência negra, pois, esses, sempre reivindicaram e exigiram o direito de ser, existir, exercer sua cultura e afirmar sua identidade sem se destituir de sua humanidade:

Mesmo que a identidade do negro seja alterada, por várias razões - eu diria, artificialmente alterada, porque se trata de todo um processo arquitetado, recriado, imposto com o objetivo de destruir o negro -, apesar de toda essa pressão, de todo esse conjunto de situações, que tem as suas raízes históricas e econômicas, com conseqüências psicológicas e ideológicas, não consegue destruir a identidade do negro, mas apenas desvirtuá-la. Assim sendo, vejo o negro inserido nesse mundo contraditório num esforço terrível, e a sua personalidade nessas situações pode se definir como uma luta. Quer dizer, uma luta que nem sempre é claramente assumida como tal, mas que é luta para dizer eu sou, eu existo [...] Quer dizer, é a forma que ele encontra de dizer que está aí, que existe e que tem identidade (LOPES, 1986, p.53).

A manifestação do racismo<sup>21</sup> explicitado tanto nas relações institucionais quanto nas sociais, demonstra a dominação e violência, que é exercida cotidianamente contra negros(as): quando estes são invadidos e subjugados pelo preconceito e discriminação por conta de sua origem, cultura e história, e quando os brancos e não-negros tentam impor sua cultura e visão de mundo aos negros. O racismo se constitui nas relações entre pessoas, no sentido de negar a humanidade dos negros, na tentativa de impor a eles uma cultura contraditória e eurocêntrica, e com isso, congela-los e reduzi-los aos estigmas e estereótipos que depreciam, reputam e subsumem a integridade e dignidade humana. Se por um lado, esse ideário manifestado nas atitudes, nas instituições, na sociedade, provoca transtornos individuais e coletivos entre negros(as) e brancos(as), por outro, gerou e gera processos de resistência contra o racismo e a supremacia branca, conforme apontam Andrade (2006), Valente (1987) e Lopes (1986), os(as) negros(as), sempre resistiram a esses ataques simbólicos e/ou materiais em prejuízo de sua identidade e pertencimento étnicorracial.

De acordo com Andrade (2001), se a “pessoa acumula na sua memória as referências positiva do seu povo, é natural que venha à tona sentimento de pertencimento como reforço à sua identidade racial. O contrário é fácil de acontecer se alimenta uma memória pouco construtiva para

---

<sup>21</sup>Não há como escapar, a sociedade brasileira é racista, basta observar o enfrentamento diário contra essa opressão que vem enfrentando negros e negras em varias localidades do país.

sua humanidade” (2001, p.114). Nessas circunstâncias, é de fundamental importância aos negros a afirmação de sua identidade, pertencimento étnicorracial e sua cultura, a fim de contrapor esse ideário racista e desumanizador, e cultivar, reviver e recriar a cultura e história ensinada e transmitida pelos antepassados africanos em contato com outras matrizes culturais, como por exemplo, a indígena.

É nos termos das relações entre pessoas negras com não negras que Andrade (2006) define o pertencimento étnicorracial de raiz africana:

[...] trato do pertencimento racial como o sentimento de pertença dos negros ao mundo africano, de maneira que o seu sentimento de pertença seja motivo de engajamento na luta por respeito e dignidade, prejudicados pelas construções de ideologias que lhe nega a sua História, suas culturas e identidades (p.47).

Esse entendimento dialoga com Chagas (1996, p.31) quando esta afirma que sem cultura, “sem história e sem raízes, um povo não tem identidade”. Tanto negros quanto não-negros precisam conhecer não somente a história branca, mas igualmente a história negra, para aprender e saber valorizar e respeitar outras cosmovisões, outros modos de ser. Assim o pertencimento étnicorracial das pessoas de origem e descendência africana se fará fortalecido e identificado nas várias expressões e manifestações culturais, intelectuais e políticas de negros que para Oliveira (2003,p.154) mesmo espalhados pelo mundo, inclusive no Brasil, “conseguiram reconstituir e reconstruir a identidade negra com matriz africana a partir da tradição iniciada muito tempo antes da invasão européia no continente africano”.

Como seres relacionais, construímos nas nossas vivências condições sociais vinculadas a gênero, sexo, classe e raça/etnia que condicionam múltiplas identidades as quais podem ser identificadas na sociedade, como homens, mulheres, afrodescendentes, indígenas, homossexuais, heterossexuais, bissexuais, pobres, classe média, ricos e etc. Assim sendo, nesse processo se estabelece um sentimento de pertença a grupos sociais, como identificação/aproximação leal e política pela afirmação de uma determinada comunidade, cultura ou grupo social (ANDRADE, 2006; NOGUEIRA, 2008; GOMES, 2002).

Contudo, a partir de observações das relações étnicorraciais (relações entre negros e não negros) e a literatura (GOMES, 2002; MUNANGA, 2005) que a complexidade da(s) identidade(s) se estabelece na diferença e nas relações cotidianas entre homens e mulheres, de diversas faixas etárias, pertencimento étnicorracial, condições sóciorraciais e de gênero na sociedade.

Em relação à construção da identidade de negros, o parecer CNE/CP 3/2004 salienta que

é importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos (BRASIL, 2004, p.7)

Nesse âmbito, os negros, os diferentes dos outros, os não-negros, enfrentam principalmente, mas não somente, na infância, dificuldades para entender a diferença e a igualdade de pessoas dentro da diversidade humana e das diferenças existenciais e culturais em todas as relações humanas. É principalmente na infância que se constata as dificuldades, a falta de referências e representação ao pertencimento étnicorracial das crianças são empecilhos para o desenvolvimento satisfatório de sua identidade e personalidade. É nesse período que se alicerçam os estereótipos acerca daqueles que fogem aos padrões normativos, por meio da inserção das crianças nas lógicas de valorização e desvalorização dos seus jeitos próprios de ser de acordo com relações hierarquizadas. Para Munanga (2005) esse tipo de dificuldade é frequente principalmente na escola, no trabalho e na família, uma vez que a diferença ou o diferente são vistos como negativo, inferior, desqualificado, menos capaz e ineficiente.

Gomes (2002), explica esse processo contínuo de construção da identidade que se dá em todos os âmbitos e níveis sociais. Segundo a autora,

[...] nesse percurso, os negros deparam-se, na escola, com diferentes olhares sobre o seu pertencimento racial, sobre a sua cultura, sua história, seu corpo e sua estética. Muitas vezes esses olhares chocam-se com a sua própria visão e experiência da negritude. Estamos no complexo campo das identidades e das alteridades, das semelhanças e diferenças e, sobretudo, diante das diversas maneiras como estas são tratadas pela sociedade (p.172).

É importante ressaltar que a identidade dos negros não é construída somente em oposição ao branco que desvalorizou no curso da história e da cultura a experiência negra, os que se viram desvalorizados sempre resistiram e continuaram a se valorizar. A “identidade é o que assegura a unidade cultural de um povo. Como tal ela é uma arma política” (OLIVEIRA, 2003, p.155). É, portanto, mais um posicionamento político perante o mundo.

A identidade negra também se relaciona com a presença do outro, no conflito, na negociação, no distanciamento e na aproximação das semelhanças e das diferenças entre si, com os outros, a partir e por meio dos outros. Nos processos educativos gerados dessas interações é que nossa identidade vai sendo construída e o pertencimento étnicorracial fortalecido, mas tudo isso só é



possível quando a diferença não se apresenta como adversidade e sim com a semelhança da unicidade humana. Desse modo, se faz necessário construir um entendimento de “identidade não como qualidade de ser perfeitamente igual, nem tampouco completamente diferente” (SILVA, 1987, p.73). E isso é complexo jogo das tensões e aceitação entre as pessoas, suas semelhanças e as diferentes visões de mundo.

Na visão de Oliveira (2003), é a partir da “diferença que se constroem os referenciais identitários. A identidade se constrói com relação à alteridade, com aquilo que não sou eu. É diante da diferença do outro que minha diferença aparece” (p.83), a identidade é uma construção própria da pessoa e acontece na convivência com outras pessoas, “como consciência que uma pessoa tem de si própria, ao ter da sua comunidade, da sua classe, do seu grupo social, consciência que se elabora na experiência do dia-a-dia com aqueles com quem se convive” (SILVA, 1987, p.73).

Segundo Sodré (2006, 2010), Munanga (2005), Santos (2002), Souza (1983), entre outros(as), pensar o negro no Brasil é pensar nas diferenças, seus entrecruzamentos e aproximações, e é, além disso, “tomar consciência do processo ideológico” que, através de um discurso racista sobre o negro “engendra uma estrutura de descobrimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece” a falaciosa ideia sobre sua inferioridade (SOUZA, 1983, p.77).

Pensar na realidade do negro é também refletir sobre a sombra e projeção de uma imagem branca em detrimento da imagem e corpo negros. É pensar acerca das dificuldades e desafios enfrentados pelos negros na sociedade brasileira, quando sob a tutela do racismo, considera “como uma verdade absoluta a superioridade da raça branca e, conseqüentemente, a inferioridade das demais”(SANTOS, 2005, p.16), como acontece também, por exemplo, com os indígenas.

Observando e vivenciando essa realidade, Silva (2003), Gomes (2002) e Oliveira (2004) escrevem que ser negro é uma escolha política, em que, se assume a identidade racial negra fundada na ancestralidade africana, o que fortalece a afrodescendência e um senso de humanidade. Nas palavras de Nascimento,

Ser negro é enfrentar uma história de quase quinhentos anos de resistência à dor, ao sofrimento físico e moral, à sensação de não existir, a prática de ainda não pertencer a uma sociedade na qual consagrou tudo o que possuía, oferecendo ainda hoje o resto de si mesmo. (2006, p.39)

Por esta razão, ao pronunciarem coletivamente numa postura de valorização da cultura negra, os negros, tal como entende Freire (2005) em relação a todos os oprimidos, abrem brechas à libertação dos opressores, e precedem a luta contra o racismo e as formas correlatas de

discriminação e desigualdades. Enfim, “[...] ser negro não é uma condição dada, a priori, é um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro” (SOUZA, 1983, p.77). Contudo, libertar o oprimido é libertar o opressor. Libertar o negro é também libertar o branco, daí a importância de conhecer e estudar o racismo e suas conseqüências na estrutura psíquica tanto das pessoas que são vítimas dele, quanto dos discriminadores (BENTO e CARONE, 2002).

Para isso, se faz necessário entender, a dinâmica civilizatória que priorizou o desenvolvimento humano, cultural, socioeconômico e científico de um único segmento da humanidade, o branco, seja de forma subjetiva ou objetiva, e que gerou estratégias de imposição a outros povos, direcionando ao centro aqueles que assimilassem ou fossem semelhantes, à cultura branco-ocidental-européia (DUSSEL, 2001). Nessa lógica, os oprimidos, os negros que se percebem excluídos na margem da sociedade, se organizam, provocando resistência à ideologia racista que rejeita e “despreza o que vem dos negros”, mas aceita o homem e a mulher negros que “se deixam assimilar, embranquecer”. (SILVA, 1987,p.03).

Percebe-se que nessas situações as dificuldades se constroem nas contradições da identidade negra e do pertencimento étnicorracial, essa dualidade entre brancos e negros e a idealização de um modelo ideal do modo de vida/branco/eurocêntrico/ocidental presentes no contexto das relações étnicorraciais, buscam apagar e rejeitar as origens, ascendências e contribuições africanas, não só para o Brasil e América Latina, conforme Nobles (2009) em lugares onde a escravidão e a colonização se estabeleceram, mutilando corpos, mentes e espíritos de pessoas negras e não-negras.

Desse modo, essas colonialidades (LANDER, 2005), isto é, a lógica e visão ocidentalizada, racista, desigual e especificamente eurocêntrica e capitalista originadas, homogeneízam as diferenças e subalternizam as diversidades, distorcem o pensar, o agir, e o modo de ser e se relacionar entre pessoas, e condenam às relações étnicorraciais que se estabelecem no respeito e no reconhecimento das diferenças e humanidades do Outro. Assim, o diferente, o vitimado, o oprimido pela invasão cultural (FREIRE, 2005) ou colonialidade<sup>22</sup> do poder (QUÍJANO, 2002) na América são naturalizados, invisibilizados, subalternizados, diferenciados, inferiorizados, expostos na exterioridade (DUSSEL, 1977). É assim que se constroem diferentes entendimentos, por exemplo, acerca das culturas negra e indígena que para alguns é cultura, e para outros é folclore.

---

<sup>22</sup> Para Quijano (2005, p.227-228) "construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo", e ainda, "a colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular deste padrão de poder" (QUIJANO, 2007, p. 93).

Oliveira (2003) não utiliza o termo “colonialidade”<sup>23</sup>, conforme utilizam Quijano (2002) e Lander (2005), mas o autor avança no sentido de ressaltar a influência dessas concepções eurocêntricas na problemática racializada e socioeconômica a qual estão submetidos os negros no Brasil, sob a falácia da convivência racial harmoniosa, propagada pela teoria do branqueamento e pela defesa do mito da democracia racial.

Segundo Oliveira (2003, p.84) “o ataque etnocentrista à cultura e a tradição africanas, resultou numa experiência dramática que interliga, política e socialmente, todos os africanos e seus descendentes espalhados pelo globo”. Para se entender a experiência africana diáspórica é preciso considerar que “com efeito, os afrodescendentes foram alijados de sua terra de origem, por um lado, e menosprezados em suas terras de ocupação, por outro” (OLIVEIRA, 2003, p.18). Com o advento da colonização e da escravização, esses africanos escravizados e seus descendentes na diáspora, foram “negados ontologicamente em qualquer parte do mundo, suas culturas foram rotuladas como atrasadas, animistas, folclóricas, bárbaras e primitivas, o que evidencia o racismo a que foram historicamente submetidas” (idem).

Por isso, que no sentido, de atender à demanda da população afrodescendente, no que tange às políticas de ações afirmativas na área da educação, o Parecer CNE/CP 3/2004 (BRASIL, 2004, p.2) busca em sua forma institucional e normativa “combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros” propondo, nessa perspectiva,

a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (idem).

A luta é uma bandeira e uma prática que pessoas na área da educação têm se empenhado em levantar, buscando uma sociedade equânime. Isso também tem a ver com o que diz Freire (1996),

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação, a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a sustentividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. (p. 39-40)

---

<sup>23</sup> Sustentado na colonialidade do poder: “o eurocentrismo torna-se, portanto, uma metáfora para descrever a colonialidade do poder, na perspectiva da subalternidade. Da perspectiva epistemológica, o saber e as histórias locais européias foram vistos como projetos globais, desde o sonho de um *Orbis universalis christianus* até a crença de Hegel em uma história universal, narrada de uma perspectiva que situa a Europa como ponto de referência e de chegada. (MIGNOLO, 2003, p. 41)

É tarefa nossa, enquanto educadores e cidadãos, lutar por uma sociedade no qual todas as pessoas tenham seus direitos, liberdade, cultura, identidade, pertencimento étnicorracial e história devidamente respeitados e reconhecidos como parte da formação e desenvolvimento sócio-político-cultural do país. Para Silva e Barbosa (1997), os educadores e professores, “da educação infantil ao ensino superior, têm importante papel no fortalecimento da identidade negra, que se constrói nos embates provocados pela ideologia do branqueamento” (p.13). Se comprometer com isso é se comprometer com a formação da integridade humana<sup>24</sup>, a favor da libertação, emancipação e dignidade humana, é nesses termos que devemos repensar a educação. É nessas circunstâncias que devemos nos educar e educar outras pessoas<sup>25</sup>.

Para finalizar, compreende-se neste estudo, que a luta contra essas formas de oprimir e subjugar um povo devido a sua diferença deve ser fortalecida, por meio de práticas educativas que valorizem e reconheçam a cultura de matriz africana de crianças e jovens nos espaços educativos dentro e fora dos bancos escolares.

### Educação de matriz africana

"Um povo sem o conhecimento de sua história, origem e cultura é como uma árvore sem raízes" -Marcus Garvey.



Sankofa - “Olhando para trás para avançar”<sup>26</sup>

<sup>24</sup>Enfim, as pessoas, movimentos e grupos sociais, que tem a identidade, pertencimento étnicorracial, cultura e direito a história como bandeira e luta, ressaltam a diferença como marco identitário e legitimador de direitos, o que se leva em conta são as singularidades, particularidades e significância cultural, religiosa, dentre outras, que grupos e pessoas em sua humanidade produzem, e estes quando inseridos num contexto excludente se valem da auto e coletiva identificação para afirmar e valorizar suas respectivas existências humanas enquanto indivíduo parte de um coletivo.

<sup>25</sup>Isto está se concretizando, na medida em que nós, homens e mulheres, os considerados, entre outros, supérfluos, oprimidos, marginalizados, negros, congadeiros, estamos cada vez mais nos inserindo, nos vários espaços, como o da universidade, para contar, pesquisar, interpretar e escrever nossa própria história sob a perspectiva e atuação de nosso povo, a população afrodescendente. Em conformidade com Oliveira (2003) e Cunha Jr. (2003), o que se pretende com o desenvolvimento de estudos com essa perspectiva é ter o pensamento africano, as africanidades e a afrodescendência como base e referência para a elaboração do conhecimento.

<sup>26</sup> Adinkra são formas de comunicação e escrita utilizada pelo povo Akan residentes em Gana, país da África ocidental. Essas figuras são escritas que compõem um sistema ideográfico de conteúdo simbólico, cultural, filosófico e epistemológico que trazem em seus significados provérbios das dimensões do mundo visível e do mundo invisível no universo africano.

Acredita-se neste estudo que a congada por meio de seus processos educativos pode ser uma referência para instaurar uma educação de matriz africana em espaços educacionais escolares e não escolares. Mas para estabelecer tal consideração, é preciso considerar o contexto, as particularidades e as experiências negativas e positivas dos africanos no continente e na diáspora. Tendo a consciência, de que as culturas de origem africana e de origem europeia permanecem fortes, embora os locais de origem, não sejam mais a única fonte de identificação (HALL, 2009). Assim, se faz necessário que a educação, as instituições de ensino, bem como toda a sociedade, estejam atentos para os resquícios da colonização e, para a permanência de outros processos civilizatórios alheios à barbárie e ao etnocentrismo eurocêntrico na América Latina.

Nossas sociedades são compostas não de um, mas de muitos povos. Suas origens não são únicas, mas diversas. Aqueles aos quais originalmente a terra pertencia, em geral, pereceram há muito tempo — dizimados pelo trabalho pesado e a doença. A terra não pode ser "sagrada", pois foi "violada" — não vazia, mas esvaziada. Todos que estão aqui pertenciam originalmente a outro lugar. Longe de constituir uma continuidade com os nossos passados, nossa religião com essa história está marcada pelas rupturas mais aterradoras, violentas e abruptas. [...] A via para a nossa modernidade está marcada pela conquista, expropriação, genocídio, escravidão, pelo sistema de engenho e pela longa tutela da dependência 'colonial. Não é de surpreender que na famosa gravura de van der Straet que mostra o encontro da Europa com a América (c. 1600), Américo Vespúcio e a figura masculina dominante, cercado pela insígnia do poder, da ciência, do conhecimento e da religião: e a "América" e, como sempre, alegorizada como uma mulher, nua, numa rede, rodeada pelos emblemas de uma — ainda não violada — paisagem exótica. Nosso povo tem suas raízes nos — ou, mais precisamente, podem traçar suas rotas a partir dos — quatro cantos do globo, desde a Europa, África, Ásia; foram forçados a se juntar no quarto canto, na "cena primária" do Novo Mundo (HALL, 2009, p.30).

Sendo assim, desde a invasão dos europeus as pessoas da África, bem como a história dos diferentes povos, organizações políticas e sociedades africanas tem sido confinadas à margem da experiência europeia. Muito do que estudamos sobre a história e cultura Africana, ou da literatura, educação, linguística, política, economia e outros campos do conhecimento, tem sido orquestrados a partir do ponto de vista dos interesses da Europa. Se for uma questão de economia, história, política, conceitos geográficos, ou a arte, os africanos, seus descendentes e conhecimentos foram e são vistos como periféricos (NASCIMENTO, 2009). Para Moore (2009, p.18), a visão de que muitos

compartilham e disseminam sobre a África “contribui para manter a subalternização e a dominação” da população de ascendência e descendência africana<sup>27</sup>.

Diante disso, o movimento negro institucionalizado desde o século XIX, tem se preocupado, não somente, mas principalmente com a educação no sentido de “influir nos conteúdos e processos pedagógicos” (SILVA e BARBOSA, 1997, p.9), o entendimento e o ensino pautados na experiência de luta, história, cultura e resistência africana. Trata-se, segundo Silva e Barbosa (1997), de reconhecer as “ações deliberadamente concebidas e executadas que vêm ao longo dos tempos erigindo a história do povo negro, gestando sua educação” (p.11).

Nesta pesquisa, a educação é compreendida como um direito humano, como uma forma pela qual as pessoas podem aprender em convivência com as pessoas, com grupos e instituições a capacidade de intervir no mundo, para quiçá transformá-lo melhor, mediante as opressões de uma ideologia dominante. A educação para os descendentes de africanos no Brasil é vista como uma forma de luta e militância que transforma, modifica e ensina aos indivíduos e a sociedade a reduzir as desigualdades produzidas pela racialização e estratificação social no país. sim, uma educação democrática, justa e equânime tem o poder de transformar pessoas e realidades excludentes.

Nesse sentido, a educação para a população negra significa:

[...] um processo inacabado, inesgotável que opera na experiência, nas relações com os outros, no dia-a-dia, e se concretiza numa maneira de se engajar no mundo, de tomar posição frente à situação humana. Educação é formação de identidade no seio da cultura, é assimilação e reconstrução dessa cultura é compreensão de outras culturas (SILVA, 1987, p.11).

Compreender o significado da educação para os negros é entender a importância e o sentido desse estudo. Para os negros, o direito a educação de qualidade se tornou uma reivindicação social, um instrumento de conscientização, bem como, uma arma política no combate ao racismo, outras forma de opressão e segregação racial.

Para tanto, numa educação de matriz africana, a perspectiva teórica e filosófica que a orienta, enfatiza o estudo dos africanos e seus descendentes como sujeitos e não como objetos, e se opõe à perspectivas que tentam marginalizar o pensamento e a experiência africana. Assim, para

---

<sup>27</sup>As sociedades, em especial a latino-americana, foram ensinadas por meio de vários mecanismos a visualizar a África como um continente inferior, invisível, desumanizado, sem história, cultura, raízes e conhecimentos. Esse processo educativo, negativo e desumanizador, se deu a partir da “produção e reprodução das ideologias de inferiorização e branqueamento do negro, entre outros, bem como o mito da democracia racial, expandidos pelos currículos e materiais pedagógicos e mediatizados pelo professor na sua ação”, bem como por toda a sociedade (SILVA, 1997, p.34).

compreender expressões, reflexões, manifestações e culturas africanas o indicado é utilizar epistemes africanas dentre as várias áreas, tais como história, literatura, ciência política, filosofia, economia, estudos sobre as mulheres, os estudos culturais, estudos negros, estudos étnicos e de política social, dentre outras áreas (ASANTE, 2009; HAMPATÉ-BÂ, 1997; HILLIARD III, 2009). No Brasil com o advento da lei nº 10.639/2003 a sociedade e as instituições de ensino, segundo Moore (2009), estão “diante da obrigatoriedade de assumir o legado africano como uma pré-condição essencial para desenvolver o conhecimento” (p.17), pois as histórias, os conhecimentos e as culturas africana e afro-brasileira não são só de interesse de negros, dizem respeito também ao Brasil enquanto nação e ao mundo enquanto humanidade.

De acordo, com Silva e Barbosa (1997) “faz-se necessário ampliar e intensificar investigações junto à comunidade negra [...] ao estudar os processos sociais, nos quais a população negra se educa e constrói sua identidade”, dentre outros, nos espaços de aportes da religiosidade, “sejam as originárias de tradições africanas, sejam as de tradição cristã” (p.12-13). Enfim, nos espaços onde negros e negras instauram suas africanidades. Espera-se, com isso, que contribuir para a elaboração de um conhecimento e de uma aprendizagem que atenda os interesses e valores culturais que são compatíveis com as necessidades das pessoas negras, e é nesse contexto, que a Congada pode contribuir como um espaço de educação das pessoas para a vida.

Neste item do capítulo em questão, tem-se o ensejo de apresentar as bases constituintes dos processos educativos que se fundam nas africanidades e seus territórios de matriz africana. Portanto, o presente escrito tem por objetivo articular pensamento e referências africanas e o advento da educação para as relações étnicorraciais num contexto de formação de pessoas não só para o trabalho e para a escolaridade, mas também para a vida. Procura-se forjar reflexões e elementos preliminares para uma Educação de Matriz Africana no Brasil que são constituídos no desvelamento das experiências e trocas que têm congadeiros mais velhos e mais novos em seu ambiente.

Partindo de tal entendimento, sabe-se que a contribuição dos africanos para a cultura do Brasil é vista e muitas vezes estudada ainda de forma folclorizada. Os africanos disseminaram sua cultura e seu legado civilizatório imprimindo marcas, dentre outras, na culinária, na língua, na dança, em cada região onde eram escravizados os africanos, levavam e exerciam suas influências que foram se estabelecendo e permanecendo na sociedade brasileira. E embora assimilada, nos espetáculos culturais e folclóricos “essa influência não é respeitada”, ela é vista como fruto de um processo sincrético de aculturação e harmonia no país, “minimizada pela ideia de uma identidade do

povo brasileiro a partir de uma interação de seus diversos grupos originais, em processo de transculturação, ao longo do tempo” (CHAGAS, 2008, p.8). O que vem ocorrendo são processos que buscam reduzir a cultura negra, em brasileirismos, ou seja, numa cultura harmonicamente mestiça e feliz da identidade nacional. Essa concepção ainda demonstra o posicionamento desvalorizado que ocupa a África tanto na produção de conhecimentos quanto no imaginário coletivo da sociedade, que ainda muitas vezes, vê esse continente através de uma ótica racializada e eurocêntrica. Diante disso, costuma-se marginalizar as permanências africanas em solos brasileiros, por na maioria das vezes desconhecê-la e discriminá-la como sendo uma cultura reduzida a uma raiz escrava.

Entretanto, conforme aponta Munanga (2008), “vozes internas e externas da comunidade afrodescendente do Brasil insistem na necessidade de uma reciclagem de uma nova abordagem epistemológica sobre a África que rompa com as ideias preconceituosas da herança intelectual colonialista” (p.23). As contribuições africanas não só favoreceram a civilização universal como também enriqueceram a cultura latino-americana.

Contrariando a história oficial colonialista que se pretende universal, a África é o berço da humanidade (MUNANGA, 2008; NASCIMENTO, 2008). A história dos povos africanos não começa com a escravidão e colonização, esses povos tem historia, de forma infelizmente foram vitimados pela colonização e a escravização, crimes, do maior holocausto já visto na história da humanidade, e que tem gerado sérias e reais consequências para os herdeiros africanos no continente e na diáspora.

As comunidades de origem africana nas Américas, sobretudo na América chamada “Latina”, sofrem até hoje a falta da referência histórica que lhes permitiria construir uma auto-imagem digna de respeito e auto-estima. A identidade “negra” é calcada nas desgastadas categorias de ritmo, esporte, vestuário e culinária. A “cultura negra” definida pelos padrões da sociedade dominante se limita à esfera do lúdico. Enquanto isso, a atividade intelectual, científica, política, econômica, técnica e tecnológica é considerada atributo próprios às pessoas brancas, exclusivo da civilização ocidental. A criança e o jovem negros tendem, assim, a deixar de vislumbrar possibilidades de profissionalização nessas áreas. Assim se reproduz a exclusão implícita na imagem do “negro” transmitida na escola e na sociedade (NASCIMENTO, 2008, p. 30)

É esse tipo de educação dominante e excludente que queremos para nossas crianças? Essa educação transmitida cotidianamente contribui para a própria condição humana de africanos e seus descendentes? Que tipo de educação pretendemos instaurar para a formação de pessoas? Quais processos educativos queremos informar, aqueles que educam para a dominação ou aqueles que



buscam a transformação da realidade opressora, e que pretendem, portanto a libertação da dominação (seja ela as discriminações de varias naturezas, o racismo, xenofobia, entre outras)?

Diante disso, se faz necessário explicitar as contribuições de uma educação de matriz africana vinculada a visões de mundo africano, que se expressam nos jeitos de ser, viver, pensar, ensinar, aprender e compreender por meio do cotidiano e ações nas manifestações sócio-histórico-culturais das africanidades, conforme se articula nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004).

Nesse tipo de educação de matriz africana o conhecimento é transmitido no fazer, por meio da prática, da observação, do dialogo e da troca de experiência entre os mais velhos e os mais jovens. Os conhecimentos oriundos da matriz africana são transmitidos secularmente e foram elaborados antes da invasão europeia, nesse sentido de continuidade da tradição cultural que está presente em todo o percurso teórico desse escrito, Shujaa (1994) assim define a educação como:

[...] nossas formas de prover para a transmissão inter-geracional de valores, crenças, tradições, costumes, rituais e sensibilidade, juntamente ao conhecimento de porque essas coisas precisam ser mantidas. Através da educação nós aprendemos como determinar quais são nossos interesses, distinguir nossos interesses dos de outros e reconhecer quando nossos interesses são consistentes e inconsistentes com os de outros. (id. *ibid.*, 1994, p. 10)

Esse tipo de educação reconhece na alteridade das pessoas, um meio pedagógico de aprender-ensinar-aprender entre as gerações e suas culturas. De toda forma o discernimento do rumo que direcionamos nossas vidas só é possível, quando os processos educativos e os envolvidos no educar e educar-se, tem plena consciência dos seus valores, da história, da cultura, das raízes e significados dignos da humanidade de si e do outro, ao contrário, disso, uma educação que reprime tais processos emancipatórios, em nada pode contribuir para essa autonomia e autodeterminação do destino e da vida no mundo com os outros.

Para Tedla (1995) os sistemas de ensino precisam conhecer e também abordar

[...] um novo tipo de educação que está enraizada na filosofia tradicional Africana. A fonte é a nossa cultura, herança e identidade. É o poder que está dentro de nós. SANKOFA significa que à medida que avançamos para o futuro, precisamos chegar de volta ao nosso passado e levar conosco tudo o que funciona e é positivo (p.1).

A realidade educacional que Tedla (1995) observa em muitos dos países Africanos não é muito distinta no que tange a situação em termos ideológicos da educação para as crianças,

peculiarmente para as negras daqui do Brasil. Se na África a infraestrutura, os sistemas de ensino e as práticas pedagógicas estão impregnadas de preconceitos e discriminações, essa condição não é tão distante do caso brasileiro. Aqui nossas crianças enfrentam a estrutura ideológica do racismo institucionalizado pela sociedade, transmitido na escola e incorporado por professores e colegas de sala. E essa forma fracassada de educar crianças sustenta tanto na África quanto no Brasil o modo desigual, em que se fundamenta a educação no sistema de ensino a partir de epistemologias eurocêntricas de ver, objetivar, analisar, interpretar e subjetivar o mundo, classificando umas e outras pessoas e culturas como inferiores ou superiores.

Tedla (1995) utiliza-se do termo e do símbolo "Sankofa" e palavra Akan (do país de Gana na África), para transmitir a noção e a necessidade de voltar para o passado para buscar coisas boas que foram esquecidas, e que podem ser utilizadas no presente, no caso da educação, para resgatar aspectos da educação anteriormente à invasão européia, e/ou da educação que se é transmitida nas aldeias entre mais e menos experientes, a educação tradicional africana, que pode contribuir para uma educação fortalecedora da integralidade das crianças e dos jovens.

Em detrimento dos modelos tradicionais de educação tanto para os colonizados quanto para os escravizados africanos, os modelos inseridos pelo sistema escolar e de ensino de raiz européia foram impostos num processo de aculturação, como exemplo, durante a era colonial, o uso da educação "era do interesse dos colonizadores europeus e missionários para educar alguns africanos que poderia servi-los na pacificação e controlar a população Africana." (TEDLA, 1995, p. 168). A educação, nesse sentido, servia para manipular e dominar, não para libertar e humanizar e sim para desumanizar.

Na medida em que os séculos foram se passando, estudiosos e o movimento social negro, perceberam que a criança negra era frequentemente vista, envolvida e denunciada como o problema escolar (CAVALLEIRO, 2000; GOMES, 2002 E CHAGAS, 1996). O fracasso escolar que acomete muitas das crianças negras vem apontando que o atual sistema de ensino não dá conta de atender as especificidades da criança negra, e como falamos anteriormente, o atual sistema ainda contribui para a negação e rejeição da humanidade africana e sua descendência, por isso, para que a legislação tenha êxito efetivo em seus pressupostos, são necessárias mudanças de mentalidades, de posturas, de pensamentos, de epistemologias, para que a estrutura escolar e a sociedade comece a entender a compreensão de educação e visão de mundo africana.

Considerando a realidade educacional das crianças, Tedla (1995) estabelece alguns critérios para examinar o sistema de educação que se estrutura: nos fundamentos; nos objetivos e valores

fundamentais; no período de aprendizagem; nos currículos; nos métodos de ensino e aprendizagem; na responsabilidade da educação e para a educação. A partir dessa organização atual do sistema de educação, Tedla (1995) analisa que esta estrutura enraíza-se desde os tempos coloniais permeadas de conceitos oriundos do pensamento ocidental, como o liberalismo, a iluminação, o evolucionismo, conceitos ocidentais de desenvolvimento, que são contrários aos interesses e maneiras de pensar e agir africano.

A força dos argumentos de Tedla (1995) que coincidem com o propósito do parecer CNE/003 aponta que: a sensibilidades do alunado tem sido injustamente julgado por critérios europeus; tanto os sistemas de ensino quanto a política educativa devem ter conhecimento sobre as tradições culturais que são importantes para o povo na África; uma educação fundamentada em processos do pensamento africano pode contribuir no aumento da compreensão de crianças e jovens sobre os valores que são importantes para os africanos, e, sobretudo, uma educação “Sankofa” irá preparar os alunos para fazer contribuições viáveis para o desenvolvimento do presente e do futuro. Em outras palavras, o símbolo adinkra “Sankofa” nos permite refletir que “nunca é tarde para voltar e apanhar o que ficou para trás”, e isso também tem a ver, com a necessidade de se aprender com o conhecimento e sabedoria dos mais velhos que na tradição africana, são detentores de um saber constituídos ao longo da vida, cheio de experiência e ensinamentos. Nesse sentido, aprender com e sobre os mais velhos “significa voltar às suas raízes e construir sobre elas o desenvolvimento, o progresso e a prosperidade de sua comunidade, em todos os aspectos da realização humana” (NASCIMENTO, 2008, p.31).

Para pensarmos numa educação de matriz africana, podemos recorrer aos fundamentos de uma educação originária e tradicionalmente africana focalizada nos conceitos, que Tedla (1995) explicita, tais como: comunidade, a pessoa, o trabalho, a criação, a educação e a afirmação da vida. Tedla (1995) utiliza este último termo na representação das crenças religiosas e espirituais que se fundem com o cotidiano e o modo de vida africana, o que Nobles (2009) define como espiritualidade, essa visão do espiritual imbricada na cultura transmitida secularmente. Como veremos mais adiante, com as contribuições de Tedla, Nobles e demais pensadores há elementos preliminares para os caminhos de uma educação que coloca a África no centro da experiência e ensino e de aprendizagem humana de ascendência e descendência africana.

O retorno a alguns bons valores tradicionais do pensamento africano, tais como, o respeito ao mais velho, o uso do corpo, da oralidade, da tradição e da ancestralidade para aprender-ensinar-aprender, dentre outros, podem servir de base para se estruturar uma educação, que segundo,

Fafunwa define como "o agregado de todos os processos por que um adulto, criança ou jovem desenvolve habilidades, atitudes e outras formas de comportamento que são de valor positivo para a sociedade em que vive" (1982, p.17), no qual o desenvolvimento mental, físico e profissional dos indivíduos reconhece e se preocupa com o desenvolvimento de outros humanos em benefício para a sociedade.

Nesse intuito, conhecer a própria história e voltar ao passado para aprender com ele, possibilita o redesenhar do presente e a projetar o futuro. Esse é um desafio que se posta na recriação e reelaboração de significados e sentidos das africanidades, tendo em vista, segundo Tedla (1995), uma rejeição do colonialismo, e de processos assimétricos e excludentes do pensamento ocidental e da educação ocidental. A autora sugere que a cultura, a história e a identidade são as fontes para uma renovação da construção de um futuro que permita várias direções positivas para as crianças, e que desenvolva uma excelência educativa que as capacite para a vida. Não se pretende excluir o pensamento europeu, mas também valorizar e utilizar os conhecimentos produzidos pela experiência africana tanto em África quanto no Brasil e em outros lugares do mundo.

Como tal, propomos que as experiências educativas na contemporaneidade dentro e fora da escola, possam juntamente com as outras, abordar a cosmovisão africana traduzida nas formas e simbologias variadas de sintetizar os conhecimentos, que incluem canto, ritual, ancestralidade, música, dança, arte, provérbios, poesia, teatro, tecnologia e arquitetura dentre outras formas e expressões da(s) África(s) manifesta(s) na unidade e na diversidade afrodiáspora e no Brasil. Esses aspectos culturais foram rejeitados das maneiras próprias de ensinar e aprender da cosmovisão africana, e isso se constituía na vitalidade dos processos educativos desenvolvidos em África. Com o advento da escravização e colonização esses elementos foram se configurando em novas interpretações na diáspora.

O propósito é reviver e resgatar elementos antigos tradicionais, para que eles se renovem e contribuam em benefício de todos, incluindo os africanos e seus descendentes na Afrodiáspora, na aquisição de conhecimento crítico das tradições africanas, considerando a flexibilidade e movimentação destas perante os desafios e necessidades contemporâneas do mundo.

Uma premissa geral Sankofa, pode fornecer elementos para uma base adequada da educação de matriz africana, na África continental e diáspórica, com isso os sistemas de ensino e os currículos dos vários níveis de ensino devem refletir a sabedoria e os ensinamentos dos antepassados africanos, assim, como enfatiza Tedla (1995) é uma obrigação redescobrir e valorizar os aspectos positivos dos sistemas africanos tradicionais de educação é preciso que os africanos da África e da

diáspora, denominados, afro-brasileiros, afrocaribenhos, entre outros, examinem o seu passado, para encontrar elementos que favoreçam a luta contra os problemas do presente e o planejamento do seu futuro.

Na perspectiva africana, Silva (2010) aponta que a educação tem sentido no processo de construção da própria vida a partir das relações entre pessoas e com o mundo.

A educação se desenvolve entre gerações, gêneros, grupos raciais, sociais, com a intenção de transmitir visão de mundo, repassar conhecimentos, comunicar experiências. Na perspectiva africana, a construção da vida própria tem sentido no seio de uma comunidade, e visa não apenas o avançar de cada um individualmente. O crescimento das pessoas tem sentido quando representa fortalecimento para a comunidade a que pertencem (p.181).

A isso nos referimos como o processo de se educar e educar no seio de uma comunidade, entre gerações, inseridas numa cultura, num determinado tempo, lugar e espaço histórico. Diante dessas referências teóricas, quais seriam as dimensões do mundo africano que poderíamos localizar e trabalhar em várias áreas do conhecimento, disciplinas e outras práticas educativas, que se desdobram em elementos preliminares para uma educação de matriz africana? Quais seriam as contribuições da prática social da Congada e dos processos educativos nela desencadeados que nos revelariam alguns dos elementos constituintes do mundo africano que encontramos expressos como em manifestações das africanidades aqui no Brasil?

Posto isso, passemos então a entender como se processa as relações pedagógicas entre as gerações numa cultura entremeios as visões de mundo de raiz africanas e contribuições de aportes latino-americanos.

Relações do aprender-ensinar-aprender-ensinar: processos permanentes do educar-se e do educar por meio das africanidades



Owuo Atwedee – “A escada da morte que simboliza mortalidade”<sup>28</sup>.

<sup>28</sup> Adinkra que tem a função de um lembrete da natureza transitória da existência humana neste mundo e, do imperativo de viver uma boa vida para ser uma alma digna na vida após a morte.

Na África, cada velho que morre é uma biblioteca que se queima. (Amadou Hampâté Bâ, 1901-1990)

Resgatar a memória e recontar a história é resignificar o olhar... (Sonia Kramer)

A seguir, explicitamos compreensões oriundas da experiência latinoamericana considerada periférica do ponto de vista eurocêntrico (FREIRE, 1982, 1996, 2005; OLIVEIRA, et.al, 2009), bem como das raízes africanas, que podem estar presentes no contexto da congada, e que nos ajudam no entendimento das relações de aprender-ensinar-aprender-ensinar entre congadeiros de diferentes gerações de congadeiros(as). Para isso utilizaremos as contribuições de Machado (2006), Oliveira (2004, 2005), Silva (2003), dentre outros, para trazer alguns valores e elementos culturais do mundo africano (África e diáspora) manifestado nas africanidades expressas em práticas sociais, como a da Congada, nas quais se transmitem ensinamentos dos mais velhos aos mais novos, ensinamentos esses que valem não apenas para a Congada, mas para a vida toda e em todas as suas dimensões.

Nesta pesquisa compreende-se que existem inúmeras formas de aprender e conhecer algo, de ensinar e de aprender para ensinar e para continuar aprendendo. Compreende-se também que aprender-ensinar-aprender é um processo que ocorre durante toda a vida, não somente em espaços educativos institucionalizados, mas em diferentes espaços, tais como a Congada.

Silva (2010) compreende a congada como uma prática social de matriz africana que ocorre em diferentes regiões do país, envolvendo milhares de pessoas, entre elas “mulheres e homens, negros e negras, além de crianças que se formam e se educam também por meio das relações que são estabelecidas dentro dessa prática social” (p.48). A autora aponta ainda, reflexões teóricas e práticas que podem nos ajudar a melhor compreender essa prática social:

O exercício de coerência que busco aqui não é fazer apenas uma descrição do que seja a prática social da congada, e sim tecer um olhar crítico, entrelaçando o universo acadêmico e popular, mostrando meus diferentes lugares e possibilidades que temos de atuar por intermédio da educação. Essa coerência está no exercício de entender os processos educativos por meio da dança, das observações, das conversas e dos versos, estabelecendo um diálogo com olhos e ouvidos abertos e, a partir dessas trocas de experiências, tentando alcançar mudanças em minha prática educativa, reconhecendo e valorizando as diversas maneiras de ensinar, aprender e compreender o mundo (idem, p.46).

Desse modo, a prática social é um espaço de experiências, que são construídas e desconstruídas ao longo da vida, na medida em que as pessoas se encontram e dialogam entremeios de suas experiências, elas se educam (OLIVEIRA, et.al, 2009). De acordo com Larossa Bondía

(2002), a experiência só se estabelece na cotidianidade em que vive o ser humano, em seu dia-a-dia, na vivência e sobrevivência, uns com os outros no mundo.

Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. (idem, p. 27).

Dessa forma, a própria pessoa não terá a mesma experiência, as situações podem se repetir, mas a experiência é única, ela não se repete, com isso, busco neste trabalho nas conversas e vivências com os congadeiros(as) compreender as singularidades de suas experiências de congadeiros(as) na e com a congada.

Compreendo a partir de Freire (1996, 2005) e Oliveira et. al (2009), que as pessoas aprendem por meio, na e com a prática social em que buscam participar, e ali nesses espaços são gerados processos educativos que são informados, dados a conhecer e vivenciar por meio de conhecimentos transmitidos entre e através de gerações em gerações. Assim, as pessoas aprendem na, com e por meio da cultura que é vivida, preservada, produzida, criada, ressignificada e transmitida no cotidiano entre aqueles de um mesmo ambiente ou família, por exemplo, com congadeiros(as), companheiros(as) de trabalho, escola, dentre outros. Dessa forma, os conhecimentos que são construídos e ensinados na convivência, permitem conhecer uma realidade ao “lançar-se numa prática e ir aprendendo-reaprendendo, criando-criando” constantemente (FREIRE, 1982, p. 3).

Nesses espaços quem ensina geralmente é uma pessoa mais experiente e/ou mais velha, quem desempenha o papel de mestre, no caso da Congada é chamado de capitão se for um homem ou “capitão” se for uma mulher, segundo Gomes & Pereira (2000), esses guardiões de conhecimentos, têm como responsabilidade repassá-los em momentos oportunos àqueles que se tornam aptos a recebê-los. Na experiência de que venho observando, não só a pessoa mais velha transmite os ensinamentos da congada outras pessoas podem ensinar desde que sejam experientes. Assim, é sempre o mais experiente que ensina os menos experientes, e na medida em que vão ensinando, vão também aprendendo uns com os outros. Quem ensina aprende por transmitir o ensinamento e cada vez memorizar melhor, e quem aprende memoriza por estar querendo aprender, e juntos aprendem para não se esquecerem dos ensinamentos, que também podem ser ensinados. O conhecimento não é detido e não se retém somente com o mais velho, mais experiente, pois o que ele aprendeu e aprende é transmitido e ensinado para as pessoas menos experientes para o

fortalecimento de sua comunidade ou convívio familiar entre congadeiros(as) e não-congadeiros(as) (GOMES & PEREIRA, 2000; MARTINS, 1997; VIEIRA, 2003).

Isso exemplifica, segundo Wagner (2005) o conceito de transgeracionalidade “como aquele representativo dos processos que são transmitidos pela família de uma geração a outra e se mantêm presentes ao longo da história familiar [...]” no convívio e no intercambio entre essas gerações.

Assim, a partir das leituras de Vieira (2003) e Gomes & Pereira (2000), entendendo a congada como uma comunidade ou uma família com laços consangüíneos ou não, mas com raízes de matriz africana de pertencimento e identidade. Numa perspectiva africana, isso implica se constituir numa família que tem laços identitários que une seus integrantes, nessa direção, “a identidade do individuo se constitui a partir desse legado familiar que, por sua vez, define o lugar que ele passa a assumir na família” (idem, 2005, p.26).

Para melhor explicitar esse processo de tradição de conhecimentos, verifica-se segundo o referido autor em relação aos termos transgeracionalidade e intergeracionalidade,

que o prefixo *trans* (através) resgata os componentes que perpassam a história familiar e se mantêm presentes ao longo das gerações. O prefixo *inter* traz a noção de reciprocidade (posição intermediária, entre) que sugere, principalmente, a passagem de uma geração a outra, em detrimento da ideia de permanência de tais processos no cotidiano das sucessivas gerações da família (idem, p. 25).

Assim, na convivência e troca de experiências entre as gerações, observam-se relações familiares e relações próprias de ser congadeiro(a) e de organizar e manifestar as expressões da congada entre homens e mulheres, negros e não negros de diferentes faixas etárias, mas todos portadores e divulgadores dessa manifestação de raiz africana. Para Ribas

[...] a equidade e os sentidos das situações de interações estabelecidas entre pessoas de distintas idades só podem ser compreendidos caso seja considerada a questão relacional. Isso porque construir relações intergeracionais é vital, pois é no embate com o Outro que as identidades se constroem e se dinamizam (2009, p. 125).

É no contato e no aprendizado construído em diálogo com as experiências do outro, que vão gerando outras experiências e aprendizados que podem ser valiosas e significativas para a condução da própria vida.

Fruto de uma experiência e criada em contexto de opressão, como vimos anteriormente, a congada é constituída por pessoas que estão em desvantagem social em relação a outros segmentos da sociedade, ela se constitui numa experiência, numa forma de resistência, numa estratégia de expor o mundo e de nele se educar. Nesse processo de educar e educar-se, o ser humano, em suas



relações precisa “do seu reconhecimento enquanto sujeito de sua história, história que acontece dentro de um aprendizado como método de libertação e autoconfiguração, descobrimento histórico de valores de humanização, de invenção do homem novo” (FIORI, 1986, p. 9).

Essa concepção se refere ao processo de libertação em que intelectuais, tais como Paulo Freire, Ernani Fiori, Enrique Dussel, dentre outros(as), desenvolveram suas reflexões teóricas comprometidas com a transformação da realidade dos povos latino-americanos, “com as lutas populares, não apenas criticando a realidade de opressão, mas propondo caminhos de libertação” (OLIVEIRA, 2003, p.123). Nesses aspectos, desvelar e saber sobre as histórias de povos e comunidades oprimidas nesse contexto, é também conhecer e ter oportunidades de aprender a história universal que emerge desde um lugar, desde a ótica e visão dos povos oprimidos da América Latina. Como aponta Dussel, “agora é *situar* todas as culturas que se inevitavelmente se enfrentam hoje em todos os níveis da vida cotidiana, da comunicação, da educação, da investigação, das políticas de expansão ou de resistência cultural ou até militar” para com elas ter a oportunidade de aprender e dialogar (DUSSEL, 2005, p.12). A isso se refere à importância de saber, de conhecer, de desvelar e descobrir as histórias, os valores e os modos de ser, viver, pensar e agir inerentes à cultura e a identidade que por meio dela se cria, de modo a reivindicar e reforçar a luta de povos oprimidos.

Acompanhando o entendimento de Freire (2005) e Fiori (1986), a identidade é produto da cultura vivida no cotidiano e no seio de uma comunidade em que a cultura própria é comunicada e transmitida entre e através das gerações, e isto ocorre para transformar, provocar mudanças, superar situações-limite, humanizar a sociedade que é opressora e humanizar-se nessa realidade. Nesse ponto, desde a América Latina encontramos aproximações e similaridades entre a experiência dos povos que aqui foram oprimidos, e que a partir dessa experiência reivindicaram, afirmaram e continuam afirmando suas identidades, histórias, culturas e modos de ser, a exemplo da raiz indígena, africana, dentre outras.

Com isso, podemos compreender os processos interculturais que foram se alinhando entre esses povos e comunidades pertencentes a continentes diferentes (Europa, África, América), mas que no contato ainda que forjado, por lutas, conflitos e negociações, fundiram-se ou recriaram-se em formas culturais devido ao contexto de vivência e sobrevivência desses povos. Oliveira (2003, p.107) define formas culturais como sendo “as condições que possibilitarão toda relação baseada em troca, reciprocidade, dádiva ou mesmo individualismo”, entendida também como categoria que

“visa entender o padrão cultural no qual as diversidades se expressam” (idem) desde seu lugar de raiz, o autor enfatiza que utiliza a forma cultural como categoria

[...] para pensar tanto as condições estruturantes de um povo quanto as expressões singulares que lhe dão identidade. Como identidade elas formam um território identificável e criam uma ideologia a partir de representações sociais forjadas pelo próprio grupo. No entanto, elas funcionam também como alteridade, na medida em que não existem formas culturais sem a presença e o mistério do outro. A forma cultural é tanto a configuração da cultura de um povo quanto a transformação da cultura de uma comunidade (idem, 107-108).

Nos territórios reestruturados e nos processos reivindicatórios da humanidade desses povos a educação se dá a favor da vida, no seio de uma cultura e de uma comunidade. Isso é processo educativo, isso é educação que se desenvolve por meio de influência de outras raízes. Educação essa que advém dos aprendizados constituídos nas experiências e nas relações humanas que subjetivam e objetivam no mundo identidades e raízes de pertencimento a um povo, a uma cultura, a uma comunidade.

Na perspectiva africana, a educação é oriunda de vivências no interior de uma comunidade originária,<sup>29</sup> nas trocas, no conhecer e na convivência entre pessoas. Essa educação se processa na transmissão, entre gerações, dos conhecimentos, valores, tradições, rituais e crenças nos quais as pessoas se educam e informam para os interesses da coletividade, da comunidade no presente e no futuro. Assim, “a comunidade, no que se lembra e pela forma como se lembra, reverencia os seus ancestrais, conservando os valores de convivência que estão na memória como um “jeito de ser”, “pertencer” e “participar” (MACHADO, 2006, p.80). Essa seria uma forma de preparar e fortalecer a herança e o legado ancestral para a vida das futuras gerações de africanos e seus descendentes no continente e na diáspora (TEDLA, 1995; SILVA, 1996, 2003).

Machado (2006) afirma que a própria vida, nas culturas tradicionais africanas em África era e é considerada como um processo contínuo de educação, no qual o dever do ser humano (p.79-80):

[...] era ficar ouvindo, aprofundando os ensinamentos recebidos, até se tornar um mestre, para devolver à comunidade a educação recebida, sem se afastar dos mais velhos com quem continuaria aprendendo).[...] Nessa tradição, é um mestre, um iniciador da criança, do jovem e até do adulto. Trata-se de uma iniciação para a vida. As histórias míticas são contadas e recontadas e funcionam como mapas que encaminham os sujeitos nas suas possibilidades de convivência, sem prescrever conselhos, fazendo valer o arbítrio e o jeito de ser de cada um. Ou seja, os conhecimentos produzidos nessas culturas e seu aprendizado sempre podem favorecer a convivência ou uma utilização prática (idem).

<sup>29</sup> Comunidades originárias são comunidades de destino. Refere-se à raiz da identidade e de pertencimentos das pessoas a sua origem étnicorracial, de classe, gênero, entre outras.

Nessa mesma direção Hampaté Bâ (1982), demonstra que a educação na perspectiva africana é permanente, praticada e significada por toda a vida, a educação é viva.

No Bafur, até os 42 anos, um homem devia estar na escola da vida e não tinha "direito à palavra" em assembléias, a não ser excepcionalmente. Seu dever era ficar "ouvindo" e aprofundar o conhecimento que veio recebendo desde sua iniciação aos 21 anos. A partir dos 42 anos supunha-se que já tivesse assimilado e aprofundado os ensinamentos recebidos desde a infância. Adquiria o direito à palavra nas assembléias e tornava-se, por sua vez, um mestre, para devolver à sociedade àquilo que dela havia recebido, mas isso não o impedia de continuar aprendendo com os mais velhos, se assim o desejasse, e deles pedir conselhos. Um homem idoso encontrava sempre outro mais velho ou mais sábio do que ele, a quem pudesse solicitar uma informação adicional ou uma opinião. "Todos os dias", costuma-se dizer, "o ouvido ouve aquilo que ainda não ouviu". Assim a educação podia durar a vida inteira (p. 208-209).

Para Tedla (2005), Machado (2006), Hampaté Bâ (2007) e King (2011), a educação na tradição africana se desenvolve durante toda a vida. A própria vida é um processo da educação, não tem horário e nem sala para se ensinar- aprender-ensinar. Aprende-se de modo particular por meio da oralidade, da observação do que o mais velho faz e fala, aprende-se e ensina-se a qualquer momento, no dia-a-dia entre mais experientes e menos experientes. E é a partir da palavra que a relação humana se projeta no mundo invisível com “as forças que sustentam o mundo vivível e que podem ser colocadas a serviço da vida” (HAMPATÉ BÂ, citado por SANTOS, 2007, p.15).

Compreende-se neste estudo, de acordo com Hampaté Bâ (1982, 1997) e Vanda Machado (1999, 2006) que a tradição oral é um dos elementos que constituem a escola da vida das experiências criadas, transmitidas e recriadas pelos povos de ascendência e descendência africana tanto no continente quanto na diáspora. Por meio da oralidade expressa no interior das manifestações da cultura de matriz africana, aprende-se e ensina-se observando, cantando, dançando, ouvindo, contando experiências e histórias. A oralidade, como processo e mecanismo da tradição oral e a observação, como análise da realidade, fazem parte do conteúdo da escola da vida. Conforme Hampaté Bâ, “a tradição oral é a grande escola da vida e dela se recupera e relaciona todos os aspectos [...] uma vez que todo por menor sempre permite a unidade primordial” (1982, p.183).

Nesse sentido, as coisas e as pessoas no mundo estão interligadas, interagem e fazem parte do todo do universo visível e invisível. Tudo está ligado a tudo, o ser humano é dependente e está ligado a todas as coisas existentes no universo, não há dicotomia, há uma unidade entre o que

consideram de sagrado e de profano, sendo assim, o universo não é linear e sim sincrônico, pois “o todo é a unidade de todas as partes” (OLIVEIRA, 2003, p.42). Para Hampaté Bâ, o material e o espiritual não se desvinculam no mundo, tanto a prática quanto a palavra são concatenadas na cultura africana, e são “ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação" num "mundo concebido como um Todo onde todas as coisas se religam e interagem" (1982, p. 183).

Dessa forma, os aprendizados, que derivam das experiências em que o ser humano vivencia no mundo, são inesgotáveis e, portanto inconclusos. Enquanto o ser humano viver ele estará aprendendo e/ou ensinando.

As pessoas vão aprendendo com e na vida de forma individual e/ou coletiva, desse aprendizado deriva um saber que se constitui na experiência vivida e na leitura de mundo no qual as pessoas, de forma particular, subjetiva e peculiar dão sentido, significam e se apropriam da vida (FREIRE, 1995; LAROSSA-BONDÍA, 2002). Esse aprendizado pode ocorrer em diferentes espaços educativos, institucionais ou não, intermediados por uma pessoa mais experiente. Por exemplo na cultura de matriz africana, o responsável por ensinar é uma pessoa mais velha, que já viveu muitas experiências e para transmitir os ensinamentos oriundos delas, se vale frequentemente da oralidade e do aprender-saber-fazendo para ensinar aos menos experientes.

Conforme explicita Bâ, sobre o que dizia seu mestre Tierno Bokar:

A escrita é uma coisa e o saber é outra. A escrita é a fotografia do saber, mas ela não é o saber em si. O saber é uma luz que está no homem. É a herança de tudo o que nossos ancestrais puderam conhecer e que nos transmitiram em germe, exatamente como o baobá está contido em potência em sua semente (BÂ, 1997, p.24).

E nesse processo segundo a perspectiva africana, os mais velhos transferem por meio da palavra, do seu corpo, do seu comportamento, dos seus gestos e do seu fazer os conhecimentos acumulados e aprendidos em suas vivências, isso permite às tradições africanas, sua permanência, recriação e uma contínua transmissão dos valores entre as gerações, especialmente aos mais novos. É desde o tempo de criança que se aprende os ensinamentos para dar continuidade às tradições e à vida. De acordo com Vieira (2003), observa-se que na congada é assim, a ancestralidade é sentida nas manifestações e relações entre gerações, “fazendo parte de todo o ritual, interferindo e participando, seja através do canto, dos gestos, da dança, enfim, de alguma maneira ela se faz presente” (p.62). Como se vê, o ancestral é uma realidade na comunidade, faz parte da comunidade,

eles garantem a permanência da raiz africana na diáspora. Por isso “os adultos são igualmente responsáveis pelas crianças da comunidade, sejam seus parentes sanguíneos ou não” (Silva, 2000, p. 80).

A ancestralidade, compartilhada enquanto realidade nas diferentes tradições africanas instaura um elo permanente entre as pessoas viventes e as que nasceram, viveram e morreram no seio da comunidade. Conforme apontam Sodré (1988) e Oliveira (2003), a ancestralidade estabelece um laço entre os que viveram e os que vivem na comunidade, a morte não aniquila a presença dessas pessoas, elas fazem parte da comunidade mesmo após sua passagem para o mundo invisível.

A ancestralidade, segundo Oliveira (2005), é o signo da resistência afrodescendente, é ela que estrutura a visão de mundo presente nas manifestações da cultura de matriz africana, é por meio dela que se funda a tradição na cultura, “sem a ancestralidade não haveria tradição. Sem tradição não haveria identidade” (OLIVEIRA, 2004, p.118). A identidade confere legitimidade e coletividade a um grupo ou comunidade, para além de caracterizar, manter a dinamicidade, autenticidade e originalidade da tradição que se busca preservar, transmitir, manter e/ou valorizar. Desse modo, é por meio da preservação da tradição e do respeito à ancestralidade que os mais velhos transmitem seus conhecimentos aos mais novos, e por isso permite que se crie ou reconheça a identidade e valorize o pertencimento étnicorracial. “Com efeito, a tradição não existe sem a ancestralidade” (idem, p.118)

Os ancestrais ligam todos os negros a seus antepassados africanos nascidos ou não em África, por meio deles se mantêm e reconhece o vínculo e o sentimento de pertencimento ao mundo africano, mesmo não tendo nascido naquele território. Por isso, entendo que para estudar e compreender os processos educativos decorrentes de relações intergeracionais na congada é necessário desvelá-los e compreendê-los desde a perspectiva dos conhecimentos situados e produzidos no mundo africano, África e diáspora, como herança da resistência, reminiscência e permanência africana desses povos.

No mundo africano o passado, a sabedoria, o conhecimento, o conselho e a memória dos(as) mais velhos(as) têm uma enorme dimensão de saber-poder, a trajetória ancestral é respeitada desde o legado e testemunho da história e da experiência do ancião. O ancião além de trazer à tona a lembrança do passado, ele elabora as memórias sobre as experiências passadas e as transmite às gerações futuras por meio da corporeidade. O corpo é que fala, dança e expressa à história, a força, a singularidade e a coletividade, “mais que um referente biológico, o corpo é território de cultura”, ele traz as marcas de pertencimento a uma determinada identidade no seio de um grupo ou

comunidade (ROCHA, 2009, p.60). O corpo “é a unidade mínima possível para qualquer aprendizagem. É a unidade máxima para qualquer experiência” (OLIVEIRA, 2004, p. 11), é através do corpo que experimentamos o mundo e por meio de nossas vivências vamos aprendendo, comunicando, movimentando e dialogando. O corpo é uno e ao mesmo tempo diverso na existência individual de cada pessoa e na convivência coletiva de cada sociedade ou entre sociedades, na visão africana, o corpo é parte da natureza, ele não é fragmentado, ele é um todo ligado entre as partes, do mundo e das coisas, da natureza, da razão e emoção, do sentimento e da ação, as partes desse todo não devem ser consideradas em superior e inferior, nem serem definidas numa hierarquia e até mesmo subordinação.

O corpo é tanto uma condição fenomenológica quanto ontológica para o empreendimento de qualquer discurso ou ação. O corpo é tal que, sendo máxima territorialização abre-se, por sua potência, à máxima desterritorialização, e que sendo mínima territorialização da cultura é também máxima desterritorialização do discurso (OLIVEIRA, 2005, sem página).

Sendo o corpo território cultural da palavra, logo inferimos que não há aprendizado sem a ação do corpo. É nele que habita o espírito, o corpo é a morada, é território e é através, por meio e com ele que se aprende e ensina algo. O corpo como nossa condição e possibilidade de ser e existir, revela, transmite e pronuncia o mundo, conforma, transforma e preserva culturas, bem como afirma, reivindica e estabelece identidades. O gesto, a fala, a memória, o pensamento, a dança, dentre outros são linguagens da corporeidade.

Enfim, o “corpo é a memória” da comunidade à qual se pertence. Segundo Oliveira, ele “significa e é significado, interpreta e é interpretado, representa e é representado” (2004, p.11), é o corpo que nos permite pensar, contar, narrar, imaginar, apropriar se do mundo, sentir, perceber, conhecer o mundo, as coisas que nele há e as pessoas, enfim, o corpo expressa a fala, a linguagem e a ancestralidade. Ele é o condutor da memória que se traduz no fazer. Contudo, “memória mantém uma revivência que não é tal como já aconteceu, mas como vem se repetindo nas suas diferenças em tempos e lugares. [...]a memória, que não separa o presente do passado, vai além atualizando os fatos da vida e da história” (MACHADO, 2006, p.80).

Neste contexto, os corpos congadeiros revestidos de chapéus com laços e fitas, manuseando instrumentos e vestimentas próprias vão relembando o passado, vivendo o presente e projetando o futuro, dançando, cantando e mantendo a re-existência, a memória e a história de seus ancestrais. De acordo com Machado “a memória assume a condição de representações coletivas, trazendo no seu contexto a história de um povo. As congadas, por exemplo, nos permitem perceber a forma de

organização política do povo banto” (2006, p.81), e posteriormente a recriação simbólica do poder desses povos e seus reinos em terras brasileiras, “toda vez que se quer falar em rei negro, em manifestações recriadas em terras brasileiras, uma referência é o Rei de Congo ou a Rainha Nzinga” (idem, p.90).

Sendo assim, a congada como tradição remonta, não somente a história dos antepassados em África e em solos africanos ao resistirem às opressões do sistema racista, mas também estimula seus participantes a acessarem, por meio da memória e experiência de seus anciões, um passado que permite projetar mudanças e transformações para um futuro que se constrói no presente e em diálogo com a realidade da sociedade atual (GOMES & PEREIRA, 2000; MARTINS, 1997).

Para Gomes & Pereira,

[...] se essas tradições não se mostram à superfície das ações cotidianas, é possível detectá-las através da memória dos descendentes de uma história marcada pela escravidão. Não se pode ignorar o caráter produtivo da memória, pois é por meio dela que os negros contemporâneos encontram estímulos para situar-se dentro da sociedade regional e nacional (2000, p.182).

É por meio da oralidade, da memória, das histórias, relatos e da experiência dos mais velhos que os mais novos têm diferentes oportunidades de aprender. Em comunidades e grupos de matriz africana, a primeira instituição de ensino e aprendizagem é a família. Conforme Tedla (2005), a família é constituída por toda a comunidade, e não comporta somente laços consanguíneos, mas de pertencimento àquela comunidade. Ao discorrerem sobre o aprendizado das crianças na comunidade congadeira dos Arturos em Minas Gerais, Gomes & Pereira (2000) afirmam que “a convivência se manifesta como um jogo que depende do Outro para realizar-se” (p. 200). Nos vários momentos em que ocorrem aprendizados os mais velhos ensinam e as crianças aprendem por meio da dança, cantos e brincadeiras, das histórias dos ancestrais, da família, assim “a diversão adquire o traço didático que orienta a criança para a necessidade de relacionar-se com o grupo do qual participa” (idem).

Entretanto, só aprende quem quer aprender e só ensina quem quer ensinar. Conforme aponta Silva (2011, p.108), a partir das raízes africanas, “aprender requer uma atitude fundamental – atenção e respeito aos mais experientes [...]. Requer trabalho cuidadoso, esforço pra interpretar dados e situações, enfrentar dificuldades, resolver problemas”, planejar situações e ações. Se “o aprendiz não assume a responsabilidade de realizar um trabalho dado, pode saber sobre plantar, cozinhar, ensinar, curar, mas não está de fato preparado, não aprendeu a executar esses processos” (Silva, 2000, p. 85).

Para aprender e executar o que aprendeu necessita muito mais do que conhecimento, segundo Oliveira (2005) é necessário ter sabedoria para “executar com maestria as ações que fazem bem à comunidade”, além do mais, “sabedoria é conhecimento vivenciado, ou seja, é uma experiência refletida e solidificada ao longo dos anos, daí a importância e a valorização dos anciãos e da ancestralidade”, ou seja, o respeito e valorização dos ensinamentos dos mais velhos.

Na medida em que o mais experiente vai ensinando, o menos experiente vai aprendendo, para que um dia ele saiba conduzir sua própria vida e futuramente fortalecer sua comunidade. Assim, a cada vez que se repetir o que está aprendendo presume-se que será cada vez melhor, ou seja, o resultado satisfatório do ensino se observará no fazer cada vez melhor, sempre aprendendo mais, para fazer cada vez mais e melhor o que se aprendeu em benefício da comunidade.

O conhecimento é construído conjuntamente junto, quando o mais velho fala, a palavra dele tem força e os aprendizes respeitam essa força. Na tradição africana a palavra é força inerente que anima e vitaliza o mundo, ela “se liga ao conhecimento e sua transmissão” se dá por meio da expressividade corporal (OLIVEIRA, 2003, p.45).

Assim, como linguagem, expressão, local da memória e espaço de aprendizagem.

O corpo é a condição da experiência, razão pela qual a sabedoria não se constrói sem corpo uma vez que sabedoria é experimentação. É impossível pensar sem um corpo e sem o corpo. É impossível pensamento sem corpo, assim como é impossível linguagem sem ele (OLIVEIRA, 2005, sem página).

Desse modo, a palavra quando proferida é acompanhada dos movimentos, gestos e dos fazeres do corpo, que juntos acessam a memória desencadeada nas falas e no movimento que propicia a comunicação entre as subjetividades de mais experientes e menos experientes. Assim, como instrumento do saber, ela tem força e não deve ser considerada somente como uma fonte de conhecimento ou mera comunicação. Segundo Oliveira (2003), a palavra quando proferida conduz energia que influencia e interfere na existência, “daí a necessidade de quem as pronuncia deter os conhecimentos necessários para que faça bom uso da energia-palavra, posto que ela é capaz de engendrar coisas, tanto construtivas quanto destrutivas” (p.45), tamanho “é seu poder que se for mal utilizada, pode, inclusive, voltar-se contra seu proferidor” (idem).

Por isso, que anciãos que são portadores de sabedoria, proferem e utilizam as palavras para edificar e construir a vida, tanto de si mesmo quanto daqueles nas quais se encontram aprendizes (TEDLA, 2005), cuidar da palavra proferida aos aprendizes simboliza cuidar da própria vida e isso



impetra influência no modo como os ensinamentos serão transmitidos e utilizados a favor da vida e da comunidade. Daí advém o respeito e a consideração à palavra do ancião.

Conforme Silva (2011), na relação estabelecida entre quem ensina e quem aprende, mais ou menos experientes, “novas aprendizagens se desencadeiam também para aquele que difunde seus conhecimentos” (p.117), e isso pode se evidenciar também nas relações entre gerações.

Na compreensão de Silva (2011), os processos educativos “partem do aprender que não só permite, instiga a ensinar, como supõe o compromisso ético de fazê-lo. Em outras palavras, o que aprendo, tenho de passar para outros” (p.117). Essa compreensão nos orienta para olhar as relações intergeracionais na Congada como experiências entre pessoas que compartilham da convivência num mesmo grupo, nos quais os conhecimentos e as experiências são transmitidos de geração para geração. Assim, constituir-se enquanto congadeiro(as) poder-se-á ser um processo desencadeado diariamente uns com os outros na convivência, na comunicação das experiências, nas quais as aprendizagens ocorrem em encontros e desencontros entre homens e mulheres, essas relações podem ser tensas assim como são as étnicorraciais.

Silva (2011) ao realizar sua pesquisa de mestrado ressalta que no Terno de Congada Marinheiro “o respeito pelos mais velhos, pelo saber de experiência é ponto fundamental nas relações que se estabelecem dentro do terno” (p.111), e é fruto desse respeito pelo conhecimento, postura e ensinamento do mais velho que a tradição é mantida e preservada com a ajuda dos mais novos. Nesse contexto, “o aprendizado se faz por meio da oralidade, ouvindo conselho, as histórias, as músicas” (idem) que ensinam, os mais experientes, neste caso “o aprender e o ensinar” estão alicerçados “na experiência e na convivência” (idem). Diante disso, o que aprendem, e conseqüentemente ensinam, no seio do Terno de Congada Chapéus de Fitas, uns com os outros congadeiros(as) mais novos(as) e mais velhos(as), com mais ou menos experiência, é o que buscamos desvelar e compreender nesta pesquisa.

## 2: “ALEVANTÁ, BANDEIRA” - CAMINHOS DA PESQUISA

“Alevantá, bandeira!

Alevantá, bandeira!

Ê vamos mandamento,  
Agora vai pro céu Mandamento”  
(Leda Maria Martins, 1997, p.157)

O levantamento das bandeiras na festa da Congada indica que os trabalhos e ações dos ternos de congada estão começando, e para isso os(as) congadeiros(as) têm que seguir os mandamentos do Congado, como se fossem a metodologia da pesquisa diária da experiência e conhecimento da fé, que foi transmitida pelos antepassados para que os presentes pudessem, a partir do que os mais velhos fizeram, seguir os passos para conduzir a própria vida e os rituais do Congado. Esse levantamento indica que a festa vai começar e que depois da bandeira hasteada no alto, a festa se desenvolve conforme os mandamentos, passando pelos procedimentos que se antecedem, que se processam durante e que se findam após a realização da festa em louvor aos ancestrais e aos santos padroeiros.

Neste capítulo, o levantamento da bandeira indica que o desenvolvimento da festa está no processo, deu-se o início, estamos no meio e caminharemos para o ponto alto da festa: a análise e interpretação dos dados. Assim, apresento a abordagem teórico-metodológica desta investigação, a partir do viés da fenomenologia. Na sequência, descrevemos a forma pela qual desenvolvemos o estudo, e o uso da metodologia e as maneiras para compreender o fenômeno em observação: os processos educativos desencadeados das e nas relações entre mais velhos e mais novos na congada. Ainda, buscamos demonstrar a maneira pela qual os dados coletados foram organizados e tratados para a interpretação e análise.

### **Metodologia**

"Não se assinala o caminho apontando o dedo, mas sim caminhando à frente."  
(Provérbio do grupo étnico-linguístico *bantu*, língua Macua – Moçambique).

A presente pesquisa se realiza por meio de uma abordagem da investigação qualitativa, na área da educação e adota a observação compreensiva e as conversas aprofundadas como

procedimentos metodológicos, organizados e analisados com princípios na fenomenologia. Dizendo de outra maneira, não se trata de um estudo fenomenológico, mas com as contribuições dessa filosofia busco, além de alcançar os objetivos propostos, que são: identificar e compreender processos educativos próprios da participação dos mais velhos e mais novos na Congada; busco também, me posicionar de maneira ética e respeitosa para com os demais participantes na pesquisa, sobretudo, para organizar, analisar e interpretar os dados coletados, com vistas a desvelar a compreensão acerca dos processos educativos que se desencadeiam no seio do Terno de Congada Chapéus de Fitas.

Como mostram Eizirik (1998), Hennemann (1998), Paviani (1998) e Silva (1998), a Fenomenologia visa superar as dicotomias entre corpo e espírito, consciência de si, com os outros e com o mundo. Esse entendimento de mundo dialoga com as referências africanas, que também considera que o corpo é um espaço de aprendizagem. É por meio do corpo no mundo que as aprendizagens vão se constituindo ao longo das experiências da vida, e em todo esse processo vamos aprendendo e ensinando. Com esse entendimento corpo e espírito não são dicotômicos.

Para o africano o corpo não se opõe ao espírito. Ele está dentro do mundo, no mundo; o indivíduo, a comunidade e o universo não vivem em justaposição, mas definem-se como uma comunhão alimentada pelos incessantes intercâmbios da vida. O diálogo ficou fixado na palavra, na imagem, nos sinais e símbolos, no ritmo, nas ações mágicas, nos ritos e nos cultos (ALTUNA, 1985, p.77 apud OLIVEIRA, 2004, p.122).

Dessa forma, o corpo está no mundo e faz parte do mundo, o corpo é o espaço condutor das experiências que por sua vez condicionam aprendizagens. Assim, as referências fenomenológica e de raiz africana, acima expressas, fundamentam a escolha pela opção teórico-metodológica deste estudo. Desse modo, considera-se que a convivência com todos(as) os(as) congadeiros(as) nos possibilita juntos construir os conhecimentos expressos na pesquisa. Conhecimentos esses que foram se tornando cognoscíveis por meio dos nossos corpos, que fazem, que sentem, que aprendem, ensinam, dançam e se interagem, tornando-se assim, visíveis na pesquisa. E esse é o ato de pesquisar em diálogo com as experiências tecidas entre pesquisadores na convivência com o Terno de Congada Chapéus de Fitas. Sendo assim, a busca para desvelar esses processos educativos é orientada pela seguinte questão:

*O que aprendem uns com os(as) outros(as) congadeiros(as) mais novos(as) e mais velhos(as)?*

Para atingir os objetivos e a questão de pesquisa, a pesquisadora se posiciona na investigação para conhecer seus participantes, na tentativa de perceber e de compreender “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p.51). Nessa direção,

O mundo fenomenológico é não o ser puro, mas o sentido que transparece na intersecção de minhas experiências, e na intersecção de minhas experiências com aquelas do outro, pela engrenagem de umas nas outras; ele é, portanto inseparável da subjetividade e da intersubjetividade que formam sua unidade pela retomada de minhas experiências passadas em minhas experiências presentes, da experiência do outro na minha (MERLEAU-PONTY, 1996, p.18).

Esse é um dos motivos para a busca de referências na fenomenologia, pois por meio de minha postura enquanto pesquisadora, busquei como posicionamento na pesquisa a participação dos congadeiros, busquei pensar o mundo, o outro e a mim mesma concebendo suas próprias relações. Tentei compreender o processo educativo em andamento, no sentido de valorizar, interpretar e respeitar suas manifestações, falas e gestos, me esforçando sempre para compreender sem juízos prévios, desde o ponto de vista de quem formula e de quem informa suas experiências e seus conhecimentos. Sendo assim, a pesquisadora estabeleceu estratégias e procedimentos que permitiram “tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador” (BODGAN E BIKLEN, 1994, p.51), os(as) congadeiros(as).

No caso da presente pesquisa, para constituir melhor a observação, o conhecimento e a compreensão da Congada, realizamos a inserção no contexto e na convivência com o Terno de Congada Chapéus de Fitas em seu ambiente de atuação, experiência e vivência no Congado. Nesse tipo de abordagem metodológica a pesquisa se caracteriza como descritiva, e busca-se entender, compreender, conhecer o que se vê, ouve, observa e interpreta, desse modo, o(a) pesquisador(a) atua como principal instrumento, cujo objetivo “é tornar-se um membro do grupo para se aproximar o mais possível da ‘perspectiva dos participantes’” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 28).

No meu caso, nasci congadeira, mas me inseri no grupo como uma pesquisadora-congadeira, portanto isso exigiu de mim, uma inserção e aproximação do grupo como pesquisadora, exigiu humildade para me inserir no terno de congada como alguém que queria conhecer desde a compreensão da fala e da experiência de congadeiros(as).

Por isso que para realizar uma pesquisa fidedigna me vali ao máximo das observações compreensivas e das conversas aprofundadas, para com isso, excluir possíveis pontos de vistas

meus ultrapassando a fala dos(as) congadeiros(as). Desse modo, fui procurando me afastar como congadeira e me aproximar como pesquisadora-congadeira sem romper com intersubjetividade estabelecida no convívio com os congadeiros, todos ali sabiam os momentos em que eu estava pesquisando, mesmo sendo pertencente ao terno de congada. As falas e as posturas dos(as) congadeiros(as) se estabeleceram como garantia ao rigor científico deste trabalho, por que foi a partir delas que procurei estar atenta aos pressupostos, certezas e preconceitos que eu poderia tentar inferir por conhecer de dentro aquela experiência, mas exercitando o afastamento e a proximidade enquanto pesquisadora pude me inserir e descobrir não mais a partir do que eu sabia e sim por meio do que falavam e expressavam os(as) congadeiros(as). Assim, fui participando da convivência com o terno de congada e em outros espaços em que ele participava.

Nessa perspectiva, entende-se que o(a) pesquisador(a) deve estar envolvido(a) com o campo de investigação e com os participantes da pesquisa, esse processo de condução da investigação “reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, sem estes serem abordados por aqueles de uma forma neutra” (BOGDAN E BIKLEN,1994), assim ambas as partes envolvidas na pesquisa se revelam pra si e para as outras.

E é nesse âmbito que se faz a experiência humana e seus significados. E é partir dela que se faz necessário compreender que “o ser humano está em trânsito. Enquanto se desloca no mundo, para fora e para dentro de si, avançando sempre, distribui e recebe significados” (SILVA, 1990, p.114). Dessa forma o ser humano põe sentido na vida. “Dar sentido instaura de uma só vez o sujeito e o mundo. Dar sentido constitui o ser humano, é forma sempre nova que adquire a vida” (idem, p.114). Ao buscar conhecer, buscamos também, além de compreender o campo e os participantes da pesquisa, superar e destituir nossos olhares de dicotomias, tipificações e quantificações entre a consciência e mundo vivido.

O que nos interessa, segundo compreensões da fenomenologia, é superar os olhares enviesados pela lógica cartesiana e positivista, e atentar para as particularidades daquele contexto em que voltamos nossa atenção e compreensão, essa é outra motivação que sustenta a opção teórico-metodológica de que lançamos mão neste estudo. Para Merleau-Ponty (1996, p.3) a fenomenologia é

o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, tornam a definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que considera as essências na existência [...] É uma filosofia transcendental que coloca em suspense, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas é também uma filosofia segundo a qual o

mundo está sempre “aí” antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço está em reencontrar esse contato ingênuo com o mundo para lhe dar enfim um “status” filosófico.

Assim, quando fizemos a escolha das referências teórico-metodológicas na pesquisa, as fizemos sob o entendimento de que estávamos adotando uma visão de mundo. Conforme aponta Silva, as visões de mundo “vão sendo reforçadas ou negadas ao longo da existência” humana (SILVA, 1990, p.110). Por isso, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.52), “quando nos referimos à orientação teórica ou à perspectiva teórica, estamos a falar de um modo de entendimento de mundo, das asserções que as pessoas têm sobre o que é importante e o que é que faz o mundo funcionar”.

Nesse sentido, a presente pesquisa toma referências da fenomenologia em sua metodologia, com o intuito de orientar os procedimentos e a postura da pesquisadora em relação à convivência com os (as) participantes da pesquisa, a coleta, análise organização e tratamento dos dados. No caso da fenomenologia, o método, “[...] não é fixado de antemão, não se decidem passos a seguir, antes de iniciada a trajetória. Dizer isso, não significa falta de norte, saída ao acaso. Há um horizonte, vivido num modo de se pôr no mundo, que situa os caminhantes” (SILVA, 1990, p.112)

Por isso, cabe aqui ressaltar que minha postura nesta pesquisa tem por base princípios da Fenomenologia, por compreender, conforme aponta Silva (1990), que “método é caminho”. Caminho esse “que vai sendo traçado à medida que a questão de pesquisa, fio de ligação entre as curiosidades, preocupações, engajamento do pesquisador e o objeto de pesquisa, vai sendo tecido, reforçado, enriquecido, explicitado, refeito” ao longo do processo de pesquisa, tentando reduzir ao máximo os juízos prévios e/ou construções enviesadas sobre o que se busca conhecer.

Segundo Chiarello (2003), ao buscar compreender o fenômeno – no caso desta pesquisa os processos educativos nas relações entre gerações do terno de congada – caminhei em direção às verdades que foram e são constituídas nas experiências de vida de congadeiros e congadeiras. É nesse sentido que a fenomenologia também contribui, pois se entende que o que se busca não é explicar, e sim compreender o fenômeno em mostraçãõ (SILVA, 1987), no momento em que ele ocorre.

Optei por essa metodologia, pois a fenomenologia se trata de uma “corrente de pensamento científico em que o caminho a ser percorrido não é estabelecido, nem pré-determinado. Ele vai se construindo à medida que caminha a investigação, à medida que me deixava envolver [...] pelo participante” (MORAES, 2006, p.81). Por isso que nessa pesquisa o caminho metodológico foi

sendo construído no caminhar da pesquisa, à medida que eu e os(as) congadeiros(as), fomos juntos nos envolvendo pelo fenômeno estudado e por nossas experiências, ou trocas de experiências: eu, como pesquisadora participante do Terno de Congada Chapéus de Fitas, e eles, os congadeiros, como participantes desta pesquisa, cada qual com seu papel, fomos nos tornando responsáveis pela construção do conhecimento nesta pesquisa. A isso se refere o rigor científico, no qual o outro se constitui como garantia na construção do conhecimento buscado.

Diante disso, essa filosofia ofereceu a esta pesquisa e à pesquisadora elementos que auxiliam na compreensão das manifestações, falas e ações dos participantes da pesquisa no momento em que estas ocorreram, no processo de constituição do fenômeno (MORAES, 2006) que é investigado a partir da fala, da experiência e do fazer congada de congadeiros(as) mais novos e mais velhos entre mais ou menos experientes no terno.

Assim, esta pesquisa pretendeu, de forma descritiva e aprofundada, conhecer e compreender experiências de congadeiros (as) no processo em andamento, no intuito de captar o significado dos processos, comportamentos e ações dos sujeitos, ao significar o mundo, a conjuntura social e política, o lugar e a realidade onde vivem. A opção epistemológica e metodológica dessa pesquisa buscou abranger a produção de gestos, comportamentos, ações, fazeres, saberes ou falas dos participantes em seu contexto sócio-histórico-cultural.

Engers (1994) afirma que a perspectiva da pesquisa em educação

[...] é penetrar no mundo pessoal dos sujeitos, buscando a compreensão, o significado particular da ação das pessoas e utiliza como critério a evidência do acordo intersubjetivo no contexto educacional. Pretende, ainda, desenvolver conhecimento ideológico, assumindo que descrição pode mostrar uma realidade dinâmica, múltipla e holística.

O contexto social e cultural da Congada é um elemento importante na pesquisa, pois se configura como um campo de percepções no mundo da experiência vivida e significada pelos(as) congadeiros(as). Pois concordando com os fenomenologistas, acredito que as “múltiplas formas de interpretar as experiências” estão à disposição do pesquisador, “em função das interações com os outros” na qual “a realidade não é mais do que significado das nossas experiências” (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p.54). Merleau-Ponty (1996) aponta que essa abordagem busca a essência dos fenômenos a partir das experiências dos sujeitos, no campo de subjetividade e historicidade, no qual a pesquisadora procurou se posicionar para conhecer essa essência do fenômeno estudado e

observado, a partir da percepção, nas relações sociais, da consciência do mundo experienciado, vivido e pronunciado pelos sujeitos.

Os(as) congadeiros(as) são vistos como pesquisadores(as) de sua tradição que ensinam e aprendem, não somente no decorrer da pesquisa como ao longo da vida. Sendo a pesquisadora oriunda do Terno de Congada Chapéus de Fitas, espaço onde a pesquisa se desenvolveu, os(as) congadeiros(as) que se dispuseram a participar da pesquisa foram considerados pesquisadores(as) no que tange à produção de conhecimentos. Portanto, na perspectiva do caminhar e do construir com os(as) congadeiros(as) e, a partir deles(as), essa trajetória de construção do conhecimento se constituir como pesquisa, denominamos os participantes desta investigação de: congadeiros-pesquisadores (comprometidos com a produção de conhecimentos e colaboração com a pesquisa no desvelamento do objeto de estudo) e, pesquisadora-congadeira (que além de partilhar da mesma responsabilidade dos congadeiros, fica imbuída de sistematizar e se responsabilizar pela pesquisa no âmbito acadêmico-científico, portanto cientista neste ambiente).

Compreende-se que a fenomenologia busca o que é de particular, próprio do fenômeno que se observa, tendo a preocupação de observá-lo em profundidade, ou seja, convivendo, deixando suspenso o que já havia acumulado de conhecimento e experiência para não inferir na compreensão do que pode surgir do cotidiano, da convivência, do processo de viver no dia-a-dia com as pessoas, com o fenômeno a ser investigado.

Dessa forma, tanto a pesquisadora quanto os(as) congadeiros(as) compartilharam da mesma realidade enquanto participantes da congada. No entanto, isso requereu da pesquisadora humildade e respeito para compreender o que se via, se passava, se escutava e se fazia no contexto da Congada, desde a perspectiva e visão de mundo dos(as) congadeiros(as). Isso não impediu um diálogo com a literatura, mas esta por sua vez, não determinou nem classificou as manifestações dos congadeiros e congadeiras. O que se buscou no diálogo com a literatura foi compreender o ponto de vista daqueles (os(as) congadeiros(as)) que também participam da pesquisa enquanto pesquisadores e colaboradores na construção do conhecimento. Conforme Bogdan e Biklen (1994), há significados simbólicos que não são explicados por conceitos e teorias, a “teoria não nega a existência de regras e regulamentos, normas e sistemas de crenças sociais. Sugere, contudo, que estes só são importantes para a compreensão do comportamento, caso as pessoas os tomem em consideração” (p.56).

Nesta perspectiva, compreende-se que a pesquisa é um advento que exige suspensão de posturas reacionárias e tendenciosas, a luz de um movimento de tornarem, ambos, pesquisadora e congadeiros(as) sujeitos de seu jeito próprio de ser, fazer, sentir e (re)conhecer, de firmarem sua



própria ação e criação no ato de pesquisar e pesquisar-se, de falarem por si, de tornarem protagonistas de sua própria história para além da cotidianidade despretensiosa numa versão acadêmica.

Na medida em que, vamos juntos pesquisando, eu e os congadeiros-pesquisadores, vamos também, reciprocamente nos desvelando e revelando um para o outro, vamos com isso, nos apropriando de nossas experiências constituídas no passado, no presente e no futuro, vamos pondo sentido em nossa existência, e, sobretudo, adquirindo novas aquisições, conhecimentos e percepções sobre a Congada. No movimento para conhecer, vamos juntos compreendendo a prática social da Congada e os processos educativos dela decorrentes.

Desse modo, utilizo a fenomenologia como referência, por que essa filosofia busca o que é próprio do fenômeno que se observa, tendo a preocupação de observá-lo em profundidade, ou seja, convivendo, deixando suspenso o que já havia acumulado de conhecimento e experiência para não inferir na compreensão do que pode surgir do cotidiano, da convivência, do processo de viver no dia-a-dia com as pessoas, com o fenômeno a ser investigado. A isso se fundamenta um processo investigativo que para além de explicar, se preocupa em compreender.

Entende-se nos termos de Schutz (1979: 164) compreensão,

[...] como tal, é relativa à significado, pois toda compreensão é dirigida para aquilo que tem significado e somente uma coisa compreendida é significante [...]. todos os atos intencionais que constituem interpretações das próprias experiências subjetivas de alguém seriam chamados de compreensão.

Contudo, a pesquisadora-congadeira, imbuída de seus compromissos identitários, sociais e acadêmicos busca uma compreensão dos significados, expressos nos processos educativos que envolvem as relações e interações entre congadeiros Chiarello mais velhos Chiarello e mais jovens, entre mais experientes e menos experientes no seio da Congada. Entende-se que há diferentes formas de produzir conhecimentos, e estes podem ser construídos em vários espaços, tais como se constroem no contexto da Congada.

Por isso, o presente estudo não tem a pretensão de classificar e/ou hierarquizar os conhecimentos, apenas de conhecê-los e assim sintetizá-los e compreendê-los no sentido de quiza contribuir para a área da educação. Conforme Silva (1990, p.111) “o saber acadêmico não é o mais nobre dos saberes, o saber dito popular é igualmente importante e tem de ser respeitado enquanto saber. Do diálogo entre o saber popular e o acadêmico é que surge o saber valioso para as Ciências Humanas” e ampliam-se horizontes e as aprendizagens. Para tanto, há outros conhecimentos que

podem ser úteis para a humanidade, há outras formas de conhecer que conforma uma determinada realidade que informa a identidade e pertencimento de pessoas que se encontram no seio de uma cultura, de um povo, de suas expressões e particularidades.

Imbuída dessa concepção, a pesquisadora ao assumir essa postura que também é política, no modo de fazer pesquisa inspirada na fenomenologia, tem o entendimento que só é possível conhecer algo e construir novos conhecimentos se houver o respeito, a consideração e valorização do vivido e da cultura dos indivíduos participantes da pesquisa, sendo esses igualmente pesquisadores no que tange a elaboração e informação do conhecimento. Portanto, isso também tem a ver com processos de humanização enquanto pessoas e de transformação da realidade enquanto cidadãos no ato de juntos pesquisar. A partir deste entendimento apresentarei o local da pesquisa e descreverei a seguir os procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento desta pesquisa.

#### Atuação no campo de pesquisa

Neste tópico, descreverei o modo como busco me inserir como pesquisadora-congadeira para desvelar os processos educativos desencadeados no campo de compreensão e atuação do Terno de Congada Chapéu de Fitas:

**Aproximação** – O primeiro momento se constituiu como um período de observação e percepção do campo de pesquisa a ser estudado tanto na definição da literatura quanto na percepção da Congada com o olhar de pesquisadora. Realizamos uma conversa entre os capitães e alguns congadeiros(as), nesse dialogo pedi permissão para realizar a presente pesquisa, expliquei os objetivos e propósitos da pesquisa, e o que gostaria de almejar. Todos os presentes contribuíram de alguma forma para a pesquisa, tanto sugerindo em posturas quanto em conhecimento, o rigor científico que foi estabelecido se deu no meu contato com os(as) congadeiros(as), nesse âmbito, fui tratada como pesquisadora, que com responsabilidade da universidade acompanhava o terno com o respeito que outrora aprenderá na congada. Assim, se estabelecia o contato e o dialogo das escolaridades e da educação adquirida, estabelecida e informada nos processos educativos formais inerentes aos espaço da congada e da universidade. O segundo momento, consistiu no processo de definição dos(as) integrantes na pesquisa. Foram propostos pela pesquisadora critérios para a escolha dos(as) congadeiros-pesquisadores: indicação de membros do “Terno de Congada Chapéu de Fitas”, considerando o tempo de envolvimento, histórico e colaboração com o grupo, priorizando a participação de pessoas de diferentes faixas etárias, sexo, entre outras características (profissão e

escolaridade); contemplando os capitães do terno de Congada. A partir desses critérios participaram das conversas aprofundadas três pessoas, dois homens e uma mulher.

**Aprofundamento** – esse momento constituiu-se da aproximação enquanto pesquisadora e do distanciamento/suspensão enquanto congadeira. Nesse período de inserção da pesquisadora, foi realizado um constante exercício de suspensão do conhecimento adquirido como congadeira, no intuito de não inferir na fala dos participantes da pesquisa, e também para ganhar distancia do que antes eu já sabia, e assim, passar a conhecer a Congada do ponto de vista dos(as) congadeiros(as). Esse processo de aprofundamento se constituiu aqui também como um processo de conhecer e compreender a humanidade dos(as) congadeiros(as) nos momentos em que esses(as) se expressavam no fazer, sentir, ser e conhecer na vida mundana cotidiana como pessoas que pertencem a comunidade da congada.

Nessa mesma direção, a fenomenologia auxiliou a pesquisadora para não produzir posturas e conhecimentos que coloquem os envolvidos como objetos de pesquisa, mediante olhares enviesados por preconceitos, estereótipos, estigmas ou inferiorização. Valendo-se de uma postura ética, respeitosa e solidária na convivência com o grupo, o principal meio para a coleta de dados são os diálogos que se estabelecem na pesquisa para além de meras técnicas, mas sim, como caminho e instrumentos teórico-metodológicos que contribuem para a intencionalidade das consciências e para os (as) pesquisadores (as), juntos, pronunciarem o mundo como “condição fundamental para sua real humanização” (Freire, 2005, p.156).

Na intuição de “ir a coisas mesmas”, ou seja, observar os processos enquanto eles ocorrem na vida mundana, houve participação em ações e manifestações culturais da Congada, observações e diálogos com congadeiros (as) a fim de estimular minha intuição para perceber e identificar os processos educativos, bem como as significações, sentidos, representações e relações estabelecidas entre congadeiros(as) do Terno de Congada Chapéus de Fitas.

Os dados coletados a campo oriundos das observações, anotações, experiências e diálogos, foram gravados, transcritos, registrados e organizados em diário de campo a fim de contribuir para a compreensão do todo na congada. Já os dados oriundos das conversas aprofundadas foram analisados à luz de princípios da fenomenologia e em aportes do pensamento africano, e interpretados a partir de referências teórico-metodológicas situadas no contexto sociopolítico: do Mundo Africano – África e Diáspora – e, da América Latina.

### Participantes da pesquisa

Esta pesquisa teve como contexto o Terno de Congada Chapéus de Fitas da cidade de Olímpia no estado de São Paulo. Esse terno é composto pela maioria de descendentes de escravizados, adultos, jovens e crianças, com idades entre 5 a 78 anos.

A investigação teve como foco principal a participação das pessoas escolhidas pelos critérios propostos pela pesquisadora, esses critérios estão descritos anteriormente e delimitaram a escolha dos participantes da pesquisa tanto nas conversas aprofundadas quanto nas observações compreensivas. Assim, participaram diretamente das conversas aprofundadas, os dois capitães da congada, Zumbi de 48 anos – 2º capitão e Mandela de 78 anos – 1º capitão e Sarafina de 34 anos congadeira dançante. Participaram também das observações compreensivas a capitã violinista de 73 anos – Dona Nzinga, a dançante Makota Maria de 53 anos, o capitão mirim de 12 anos - Luther e uma criança dançante de 5 anos – S. Biko. Essas pessoas congadeiras ofereceram orientações que deram sustentação para uma compreensão mais aprofundada sobre os processos educativos que são decorrentes da interação entre mais velhos e mais jovens na Congada. As conversas foram gravadas e posteriormente transcritas e as observações registradas em diário de campo.

Diante disso, procuramos conduzir as conversas aprofundadas e as observações compreensivas por meio de questões orientadoras que foram desencadeadas a partir da questão de pesquisa e que nos auxiliam na orientação dos diálogos. Essas questões buscavam desvelar e desencadear os processos em que foram se constituindo a experiência de serem congadeiros(as), o que aprendem e ensinam uns aos outros com os outros no mundo. São elas, as principais:

- Quando e como você se tornou congadeiro?
- O que fazem na congada os mais velhos e os mais novos?
- Como se reconhece numa pessoa um congadeiro?

### Procedimentos para a coleta de dados

Para a coleta de dados que foi realizada de maio a dezembro de 2011 fizemos uso dos seguintes procedimentos:

#### Observação compreensiva

A observação compreensiva foi um processo bem definido e acordado entre os pesquisadores e o grupo na qual se realizou a pesquisa. Conforme Freire os pesquisadores “iniciam suas visitas à área, sempre autenticamente, nunca forçadamente, como observadores simpáticos. Por

isso mesmo, com “atitudes *compreensivas* em face do que observam” (Freire, 2005, p.120) na contramão de impor marcos conceituais e tentarem encaixar o que visualizam neles, a atenção está voltada para captar particularidades que emergem do contexto e se configura na intersubjetividade presentes nessas relações e ações.

As observações foram realizadas no contexto, nas ações, manifestações e apresentações do Terno de Congada Chapéus de Fitas. Algumas das observações foram feitas no momento em que o terno de congada realizava sua festa em louvor aos santos padroeiros, algumas apresentações em outras cidades e a convivência na residência do capitão da congada. Procurei observar nesses momentos, como os mais velhos ensinavam e como os mais novos aprendiam, e o que ensinavam e o que aprendiam, e como esses lidavam com a congada suas indumentárias, instrumentos e outros materiais. E ainda como iam se fortalecendo, se tornando e se afirmando como congadeiros(as). As observações foram registradas no diário de campo e também em forma de fotos, esses registros contidos no diário de campo serviram como complemento para a análise dos dados.

#### Conversas aprofundadas individuais

As conversas aprofundadas foram nossos diálogos, as narrativas e os depoimentos que ocorreram nas residências e em outros espaços escolhidos pelos(as) congadeiros(as)-pesquisadores(as). Esse modo descontraído, mas bem sério de coletar dados foi utilizado para melhor aprofundarmos em vivências e conceitos presentes no fazer-sentir congada na vida mundana cotidiana dos participantes da pesquisa.

Essas conversas se realizaram individualmente nos locais escolhidos pelos(as) congadeiros(as), sendo assim, duas conversas ocorreram nas residências e a outra no Museu do Folclore, todas no mês de dezembro de 2011 na cidade de Olímpia e tiveram em média aproximadamente de 50 a 1h30min de duração. O diálogo se desencadeou a partir de questões que orientaram a discussão e desvelaram o processo em que foi se constituindo a experiência dessas pessoas. Antes de dar início a cada conversa, a pesquisadora-congadeira e os congadeiros-pesquisadores(as) dialogavam sobre a pesquisa, liam as questões orientadoras e a partir daí iniciavam a conversa aprofundada. Todas as conversas foram gravadas e posteriormente transcritas, e algumas observações, dúvidas e questionamentos decorrentes desses diálogos foram também anotados no diário de campo.

As conversas eram sempre muito bem desencadeadas a partir das experiências dos congadeiros, quando curiosa me punha a indagar para querer saber e conhecer, desse modo, o

diálogo se deu de forma descontraída, mas com muita seriedade e comprometimento demonstrado da parte dos congadeiros-pesquisadores(as), que revelavam suas vivências dispostos a construir o conhecimento da pesquisa.

Optei por esse tipo de coleta de dados, devido à convivência que dispúnhamos uns com os outros no terno de congada, essa proximidade nos auxiliou na pesquisa à medida que para relatar suas experiências a partir das questões orientadoras, os congadeiros-pesquisadores(as) acessaram suas memórias para lembrar, confirmar e afirmar o que haviam vivido, transformado, sentido, significado, ensinado, aprendido na congada. A fala dos congadeiros(as) expressavam em sua corporeidade, e ia assumindo papel principal na construção informativa nesta pesquisa. Segundo Merleau-Ponty a fala “é unidade, coexistência, como a dos elementos de uma abobada que encadeados se sustentam” (1990, p.141), ou seja, a fala exterioriza as ideias, as formas de ser, pensar e agir, compreender o mundo e a existência humana nele, assim, no momento em que os congadeiros(as) falavam eu procurava suspender juízos prévios para compreender a visão de mundo que eles expressavam.

Ao recordarem quando e como haviam se tornado congadeiros(as), o que faziam na congada e como se reconhecia numa pessoa um(as) congadeiro(as), eles(as) acessavam suas memórias e vivências na congada demonstrando emoções, sentimentos e reflexões que também me tocavam. Em muitos momentos ríamos, chorávamos, confidenciávamos experiências e refletíamos em nossos diálogos. O que os(as) congadeiros(as) faziam emergir, era a experiência do vivido que vinha à tona com o ato de lembrar, “refazer, reconstruir, repensar”, com as memórias lembradas, “com as imagens e ideias de hoje, as experiências do passado” (BOSSI, 1995, p.55).

### Registro dos dados

Os dados coletados conforme procedimentos acima, foram registrados em forma de áudio, imagem e escrita com o auxílio de um gravador, filmadora e de algumas anotações no diário de campo, esses dados posteriormente foram organizados e transcritos para a análise de acordo com as orientações baseadas na fenomenologia. A todos(as) os(as) participantes da pesquisa foi explicado, lido, assinado e entregue uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido conforme submissão e aprovação do projeto pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos, que obteve parecer favorável de número 244/2011. Para o registro utilizamos:

- Diário de campo: espaço de anotações onde posteriormente digitei no computador, as observações acerca das atitudes, curiosidades, dúvidas, falas, gestos, conversas, cantos e ladainhas da congada. Procurei com o auxílio desse recurso, descrever algumas situações, objetos, ambientes, grupos e pessoas, danças, entre outras expressões e manifestações que foram captadas e observadas no decorrer da convivência, interação e participação no grupo enquanto pesquisadora, e que muito contribuíram para a escrita referente ao contexto da congada.
- Gravador e câmera fotográfica: na função de pesquisadora no terno de congada, frequentemente fui designada para auxiliar na produção de materiais (tais como fotos, vídeos e escritas) que são utilizados para trabalho e arquivo do grupo, e que quando me permitiram, fiz uso na pesquisa. Em muitos momentos, fui designada para documentar tudo o que eles faziam, das ações e participações até as conversas descontraídas. Nos diálogos sérios entre capitães e congadeiros(as) dançantes, estive presente, nesses momentos e em vários outros para fotografar, passar contato da congada, falar da pesquisa, observar e aprender. E em situações oportunas me diziam: *“Tati, vem cá, preste atenção que isso que está acontecendo é muito importante na pesquisa”* (Zumbi). Vale ressaltar que nem toda situação me foi permitida registrar ou até mesmo divulgar na pesquisa, mas pude aprender e até mesmo fazer uso se um dia eu precisar.

Cabe mencionar, que os momentos de aproximação do campo como pesquisadora me permitiram ganhar distância para entender não mais somente de minha perspectiva, mas do ponto de vista dos(as) congadeiros(as). As idas a campo me proporcionaram abrir os horizontes e conhecer as potencialidades que a experiência de congadeiros(as) em seu contexto da Congada ofereciam para a educação, com isso pude delimitar a metodologia, as referências teóricas e fortalecer a postura respeitosa enquanto pesquisadora, que buscava se inserir no terno de congada para conhecer e auxiliar no que fosse preciso: buscando água, tirando fotos, digitando manuscritos, auxiliando um(a) congadeiro(a) ou outro(a) em suas indumentárias. Enfim, participei, auxiliei, dancei e cantei pesquisando o terno de congada.

Sendo assim, essa pesquisa se encerra somente nos âmbitos e cânones acadêmicos da UFSCar, mas com ela não se encerram as possibilidades de avanço, de diálogos, de análises e de feitura teóricas na perspectiva de outros olhares. Sem dúvida o conhecimento continua a ser construído e a pesquisa continua a ser percorrida pelo meu ensejo enquanto pessoa e congadeira

pela qual fui me constituindo pesquisadora juntamente com o Terno de Congada de Congada Chapéus de Fitas. Tenho a consciência de que como seres inacabados o conhecimento também é, e nessa inconclusão, vamos nos apropriando e re-apropriando da permanente transformação e mudança de que é a educação, nossas experiências, a sociedade e o mundo que nos rodeia. A seguir explico como organizei, analisei e interpretei os dados coletados.

#### Organização para análise e interpretação dos dados

"Passinho a passinho se faz muito caminho."  
(Provérbio popular brasileiro)

Os dados coletados por meio das conversas aprofundadas individuais foram transcritos, registrados em diário de campo, organizados, analisados e interpretados com base na fenomenologia, sem se distanciar dos aportes do pensamento africano, situado no contexto sociopolítico: do Mundo Africano – África e Diáspora – e, da América Latina.

Para elaborar a descrição compreensiva dos dados realizei os seguintes passos propostos por Bernardes (1989), Hennemam (1990) e Silva (1987, 1990):

1. Leitura geral: leitura das transcrições oriundas das conversas aprofundadas individuais. Essa primeira leitura me foi útil para captar, ter noção do todo (que vem a se relacionar com a questão de pesquisa), do sentido expresso na fala dos congadeiros(as)-pesquisadores(as) e no discurso por eles(as) conduzido;
2. Unidades de significado: tendo captado o sentido total dos dados, a pesquisadora realizou a releitura dos dados, e passou as falas para o discurso indireto, tentando evitar sempre a interferência nos significados contidos nas falas. Após, a pesquisadora buscou identificar e delimitar as unidades de significados que emergiam o contexto da congada e a experiência dos(as) congadeiros(as).
3. Temas: nesse momento se faz necessário retomar as unidades de significados, para a partir delas identificar os temas que os(as) congadeiros(as)pesquisadores(as) trataram no momento em que dialogavam com a pesquisadora. Busquei então identificar nas unidades de significados os temas que as pessoas abordaram para responder indagações e dialogar no decorrer das conversas.
4. Dimensões: uma vez identificados os temas tratados, a pesquisadora buscou sintetizar esses temas e as unidades de significados em dimensões que expressou o todo dos processos decorrentes do fenômeno estudado. As dimensões expressam a descrição compreensiva



acerca do contexto da pesquisa, por meio de uma síntese da experiência dos(as) congadeiros(as)-pesquisadores(as) e seu contexto.

As dimensões nesta pesquisa foram identificadas a partir dos procedimentos que acabamos de ver e são oriundas da experiência expressas nas falas e reflexões dos participantes da pesquisa ao revelarem seus modos de ser, viver no mundo, consigo mesmo e com os outros. Essas dimensões revelam o que há de peculiar, particular e próprio da experiência dos congadeiros(as)-pesquisadores(as). Como parte da descrição do fenômeno, o que aparece uma única vez não é descartado. Tanto o que aparece somente uma vez, quanto o que aparece inúmeras vezes, tem importância para compreender o que é comum e particular do fenômeno em estudo (SILVA, 1987). E é neste momento que se procede a escrita de uma compreensão descritiva que se baseia na reflexão dos dados, e posteriormente o diálogo com a literatura, a isso se denomina análise dos dados.

Diante disso, antes da redação final da síntese da dissertação, a pesquisadora realizou o compartilhamento, a leitura e a revisão dos materiais coletados e em diálogo com os(as) congadeiros(as)-pesquisadores(as), nesse momento, novas informações foram acrescentadas ao texto no sentido de enriquecê-lo conforme experiências de congadeiros(as)-pesquisadores(as). Buscou-se com isso confirmar ou alterar o material que juntos produziram no momento da pesquisa e por meio de interpretações das experiências vividas e dos significados empreendidos pelos congadeiros(as)-pesquisadores(as), nas quais esses conduziram a pesquisadora para compreender.

Nos anexos (Anexo 1) deste trabalho está anexo o quadro de análise dos dados para exemplificar a forma pela qual a pesquisadora procedeu na organização e análise dos dados na finalização do relatório desta dissertação de mestrado. Nele se encontram as unidades de significados que foram expressas nas falas dos(as) congadeiros(as), em conversas na pesquisa. As orientações que acompanham o quadro demonstramos procedimentos realizados para a interpretação e análise dos dados.

Da leitura e releitura dos dados à identificação das unidades de significados, são encontrados os temas e posteriormente as dimensões do fenômeno em pesquisa. Assim, a partir desse processo que se encontra no quadro de análises é que construímos a síntese, ou seja, as compreensões e descrição do fenômeno observado, que a seguir se apresenta sob forma de descrição compreensiva estruturada em dimensões apreendidas pela pesquisadora-congadeira a partir das falas dos(as) congadeiros(as)-pesquisadores(as).

### 3: “*SALVE O ROSÁRIO*”! - ANÁLISE DOS DADOS

“Não há ninguém que não tenha nada para ensinar, nem ninguém que não tenha nada para aprender” (Mestre Brasília).

A seguir, passo a descrever os processos educativos e seus significados em dimensões que foram desveladas por meio das falas de congadeiros(as) tanto nas conversas aprofundadas ou em anotações no diário de campo.

A fé, a devoção, a resistência, a inspiração, a força, a identidade, o sentimento de pertencimento, a alegria, a espiritualidade, a vivência do sagrado, a parceria colaborativa, as formas de resistir e sobreviver às adversidades, discriminações e preconceitos são resultantes de processos educativos que se aprendem e se constituem enquanto experiência entre congadeiros(as) mais novos e mais velhos, com mais ou menos vivências dentro do Terno de Congada Chapéus de Fitas terno de congada. Esses processos de ensinar-aprender-ensinar-aprender entre mais novos e mais velhos dentro das especificidades do terno de congada, se desenvolvem com vistas à formação de congadeiros(as): herdeiros de uma manifestação cultural tradicional de matriz africana e cidadãos conscientes de seu pertencimento, isto é, lugar no mundo.

Assim, saliento que nesse meio congadeiro a consciência de ser e estar no e com o mundo perpassa pelos ensinamentos-aprendizagens-embates de cunho político, religioso e etnicorracial que vivenciam as pessoas cidadãs em seu dia-a-dia, no contexto da sociedade e juntos na convivência do terno de congada. Sendo assim, os(as) congadeiros(as) mais novos(as) e mais velhos(as) com mais ou com menos experiência, aprendem uns com os(as) outros(as), nas e com as seguintes dimensões:

- Tempo, um capitão!
- Resistência Congadeira  
Sendo negro(a) e congadeiro(a) na sociedade
- O visível e o invisível: vivências do sagrado
- Na casa com os mais velhos
- O corpo aprendiz congadeiro
- Congadeiros(as)-pesquisadores(as) na experiência com a pesquisadora-congadeira

## Tempo, um capitão!

Kítembo iô!<sup>30</sup> Tempo, tempo, tempo. Tempo que marca vidas, se desloca no espaço, instaura a resistência, define a identidade, educa e se faz importante na formação de pessoas congadeiras. O tempo vai se representando contínuo na tradição da congada, compondo muitos destinos e marcando a vida dos congadeiros(as). Tempo que anuncia o início do ritual do terno de congada, a chegada, a permanência, a tradição, a idade cronológica, a tradição sofre mudanças com o passar do tempo, o vínculo, a transformação das pessoas, a partida e a passagem do mundo visível para o invisível. Nas falas, os(as) congadeiros(as) evidenciam que há tempo para tudo nessa vida. Tempo que demarca os segundos, os minutos, as horas, os dias, as semanas, os meses, os anos, os séculos da existência, da resistência e da educação de um povo. Tempo que conduz vida, a sabedoria, ilumina a espiritualidade e que é um orixá, o orixá do tempo que passa de lua a sol encaminhando as estações do ano. É esse tempo que os congadeiros trazem em sua fala, buscando (re)territorializar a África humana, viva e simbólica impressa nos corpos de seus descendentes. Tempo bom, tempo ruim, tempo um compositor de muitos destinos.

Toda a criação está nos desígnios do tempo. Tempo de congada. Tempo que passa, tempo presente, tempo que enseja o futuro, que deseja a continuidade, que relembra do passado as aprendizagens entre congadeiros(as) que no seio de sua casa, a tradição vão formando e informando, aprendendo e ensinando uns aos outros na escola da vida. Tempo que dá início, meio ao cortejo da vida e que nunca tem fim. Tempo que não somente indica a condição do tempo verbal, mas que põe ação nas palavras que compõem as frases do cotidiano vivido. Tempo que passa com a vida de cada congadeiro, que passa entre eles, e que ultrapassa a morte para continuar sempre passando no seu próprio ritmo. Tempo de construção da pessoa congadeira.

Tempo cronológico que marca os momentos da celebração e as aprendizagens para formar um capitão. O capitão da congada, inspirado pelo orixá tempo, apita os sons e a melodia que orienta a dança e o proceder na vida dos(as) congadeiros(as), ali o tempo é determinante e influi na formação dessas pessoas, não importa quando, onde, como e de que forma, mas o tempo sempre chega na hora certa na celebração da congada e na vida das pessoas que dela participam. Daqui em diante, no decorrer destas páginas o tempo aparecerá contando horário, demarcando aprendizagens, instaurando ancestralidade, apontando o visível, explicitando a presença do invisível, instaurando-se

---

<sup>30</sup> Essa é uma saudação à força da natureza, ao orixá Tempo, orixá muito antigo que conduz a seu próprio tempo, a ancestralidade e o tempo das pessoas.

na vivência do sagrado e do profano, demarcando sentidos e significados, e, sobretudo, formando pessoas ao longo de suas vidas.

Dessa forma, os(as) congadeiros(as) explicitam que muitas pessoas passaram o tempo de suas vidas participando da congada desde seu nascimento até a morte. Passada de geração a geração, essa tradição foi sendo aprendida, sentida e vivida pelos seus participantes, que com alegria e fé lutam no presente, inspirados pelo passado a fim de preservar a tradição no futuro. É relembrando suas experiências nas várias etapas, dias e situações da vida que congadeiros(as) vão pondo suas percepções, ideias e temporalidade na convivência que tivemos ao longo desta pesquisa. Cada pessoa que imprimiu sua fala neste trabalho carrega consigo uma experiência do tempo em que se tornou congadeiro(a).

A maioria dos(as) congadeiros(as) vão se formando enquanto tal ao longo da vida, desde o nascimento uma vez que pertencem a famílias de tradição congadeira, outros aderem a tradição por fé e devoção. Zumbi relata ter se tornado congadeiro há mais de 30 anos, quase 40 anos, seu pai já era congadeiro e capitão de terno de congo desde a infância. Assim, tanto o pai quanto o filho tiveram a oportunidade de se iniciar no ambiente congadeiro(a) na mais tenra idade.

Sarafina também afirma que é congadeira há mais de 34 anos, natural de Carmo do Cajuru estado de Minas Gerais, ela foi se tornando congadeira acompanhando seu terno de congada nos reinados e no convívio familiar. Atualmente, Sarafina reside em Olímpia, cidade na qual veio morar após seu casamento com Zumbi, desde então há 13 anos ela vem acompanhando o Terno de Chapéus de Fitas. Seguindo os exemplos na família, a congadeira diz que seus filhos acompanham a congada Chapéus de Fitas e o outro terno de Carmo do Cajuru “desde um ano, acho que desde dentro da barriga”.

Não diferente ocorreu com o Capitão Mandela, que revela “eu me tornei um congadeiro desde o tempo de criança” (Mandela, conversa, março de 2011), para ser um congadeiro, o capitão acompanhou seus pais nas festas de congado. É acompanhando com o passar dos anos, que a pessoa, no seio de sua família consanguínea e de tradição, vai aprendendo e se tornando congadeira, herdando assim o legado de seus antepassados. Nesse sentido, o tempo se instaura como um processo inacabado e constante no aprender e ensinar entre congadeiros(as).

O tempo não só aponta o início de quando essas pessoas se tornaram congadeiras, bem como assinala os percursos trilhados pelo caminho da vida nos diferentes tempos em que esses homens e mulheres foram se tornando quem são nos dias de hoje. O tempo é capitão na vida desses(as) congadeiros(as), apitando no processo contínuo de suas trajetórias e histórias de vida, ele se fez bem

evidente na vida do Capitão Mandela, desde a sua formação enquanto congadeiro e capitão do Terno de Congada.

No entanto, para falar de sua vivência, o capitão não obedece a uma ordem linear do tempo. O passado-presente-futuro que depreendem-se de sua fala seguem uma ordem não seqüencial, diferente daquela representada pelo relógio e calendário ocidentais. O presente é orientado pelo passado, que por sua vez, já não é mais passado quando este se faz presente no tempo vivido. Percebe que para os(as) congadeiros(as), o passado se desvela não como algo que já passou e que não tem importância, mas como referência para se entender o presente. O passado, na perspectiva desses(as) congadeiros(as) é que orienta o tempo, portanto, para entender o que acontece neste momento, se faz necessário compreender o que se passou no passado.

O capitão conta que com dez anos de idade ele se tornou capitão mirim num terno de congada de sua cidade natal, Lagoa da Prata-MG, chamado de José Negrim, ele era o dono da guarda<sup>31</sup> de bastão, como capitão mirim ele puxava o “estrado”, ou seja, se expunha, defendia, representava seu terno, e por isso, era protegido pelo Rei congo da festa, dali pra frente começou a sua trajetória dentro do reinado e da cultura no Brasil.

A história de vida do Capitão Mandela se alia com sua fé e devoção, e também com suas vivências de congadeiro desde a infância até depois de casado com sua esposa, a Capitã violinista Dona Nzinga. No entender dos(as) congadeiros(as), o tempo aliou com o casamento entre Mandela e Nzinga, a tradição e a ancestralidade de suas duas famílias, que desde longas datas vieram cultivando as raízes africanas, uma com o jongo no Rio de Janeiro e em São Paulo, e a outra com o congado em Minas Gerais. O casamento nesse sentido, foi algo importante e até inexplicado, conta Dona Nzinga, mas possibilitou aos dois dar sustento espiritual e material a sua família, a folia de reis e ao terno de congada. Como se vê a história dessa família expressa fé e religiosidade, que se imbricam nos meandros da vivência com duas diferentes manifestações culturais, a Companhia de Santos Reis “Estrela da Paz” e o Terno de Congada Chapéus de Fitas.

O Capitão relata que mesmo tendo estado afastado do congado por alguns anos devido à mudança de cidade feita com seus pais, aquele sentimento de congadeiro nunca saiu de sua alma e coração: “Meus pais mudaram para o estado de São Paulo, para a usina Junqueira, e lá não tinha festa de reinado, não tinha essa cultura” (Mandela, conversa, março de 2011).

---

<sup>31</sup> Dono da guarda é a pessoa responsável, geralmente a quem um capitão mais velho passa a responsabilidade de comando, ou quando a pessoa forma o terno de congo, ou resgata o grupo.

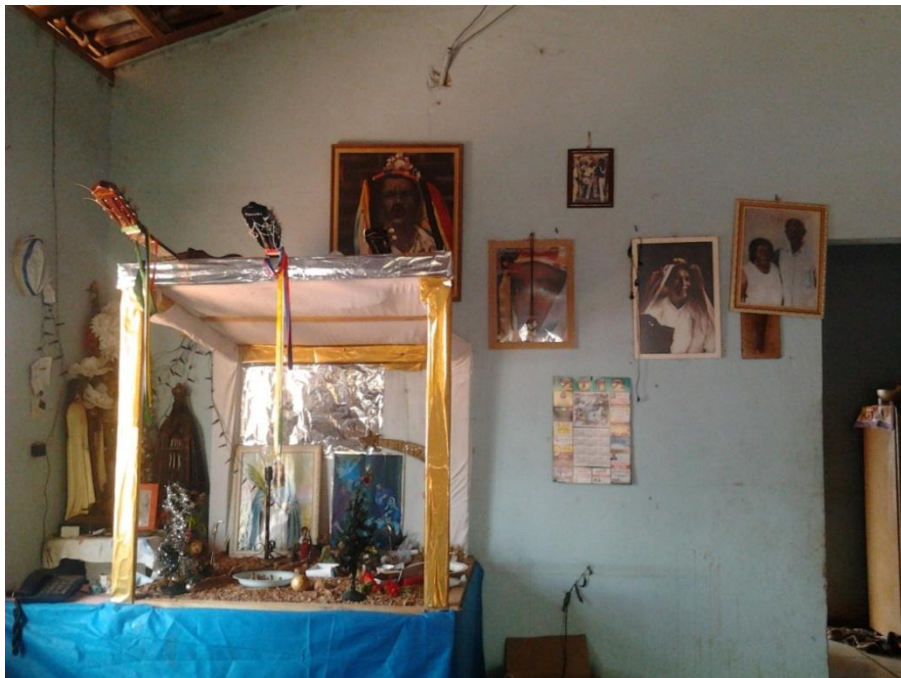
Eu como um mineiro de Lagoa da Prata, nascido lá atrás em seis de junho de 1934, quando cheguei aos dez anos comecei a andar pelo reinado, aos sete anos eu já acompanhava, mas aos dez anos eu já tinha conhecimento, porque já era Capitão mirim. E por isso o tempo foi correndo, eu vim para o estado de São Paulo acompanhando meus pais, aqui muitas vezes fomos para o estado de Goiás, lá eu encontrei também esta nossa raiz que é tão preciosa que é a raiz do reinado, mas eu não pude participar daquele grupo, porque assim que eu passei a conhecer vim embora de volta (Mandela, conversa aprofundada, dezembro de 2011).

O tempo é marcado por lugares onde o(a) congadeiro(a) transita, marcado também, por percalços da vida. Desse modo, o tempo correu e o Capitão Mandela acompanhou o seu tempo de vida e experiências, ele cresceu, tornou-se rapaz e com seus 23 anos se casou com Dona Nzinga, que por coincidência do destino tinha o mesmo sobrenome do esposo, Ferreira, os dois se uniram, constituíram família e foram morar em Nova Veneza-GO. Nesse período, residindo no estado de Goiás, Dona Nzinga foi picada por cobra cinco vezes, nas últimas vezes em que foi picada por cobra ela estava grávida, o Capitão conta que, num intervalo de doze dias sua esposa foi picada duas vezes, e em decorrência do veneno da cobra ela veio perder sua visão e o bebe que esperava na barriga. Diante disso, o Capitão fez uma promessa, pedindo a intercessão dos três Santos Reis, Belchior, Baltazar e Gaspar junto a Deus para que curasse a sua esposa e a devolvesse a visão, assim a graça veio de imediato, a prece foi atendida, e com isso o capitão foi realizando a promessa que havia prometido cumprir por um período de nove anos, saindo numa companhia de Santos Reis.

Ao retornar para Olímpia, o Capitão trouxe do estado de Goiás a promessa que tinha feito em relação à cura de sua esposa e por conta dessa promessa que ele tinha que cumprir por nove anos, o Capitão formou em Olímpia uma Companhia de Santos Reis chamada “Estrela da Paz”. Assim, o tempo de cumprimento da promessa foi seguindo seu curso, mas antes do prazo do prometido findar, numa ocasião seu filho mais velho, que também era folião da companhia, ficou muito adoentado e o Capitão fez novamente outra promessa, ajoelhou em frente à bandeira de Santos Reis, dizendo que se seu filho não morresse, ele iria sair com a Companhia de Santos Reis até o final de sua vida, quando Deus o levasse para o outro lado.

Até hoje o Capitão Mandela sai nos meses de dezembro a janeiro pelas ruas da cidade de Olímpia cumprindo sua promessa e a de seus companheiros foliões com a Companhia de Santos Reis Estrela da Paz. Apesar de não ter descoberto nesta pesquisa qual a relação entre Folia de Reis e Congada, observa-se que é comum entre os(as) congadeiros(as), participarem e saírem com folia de

reis<sup>32</sup>, talvez esse seja um dos mistérios que envolvem espiritualidade e fé que fazem parte da cultura do povo que ainda não sabemos.



Residência do Capitão Mandela e Dona Nzinga. À esquerda, altar dos santos padroeiros da Congada e o presépio da Folia de Reis. À direita, quadros de fotografias dos(as) congadeiro(a)s, dezembro de 2011. Foto: Tatiane Souza

Quando o Capitão Mandela fala de sua trajetória de congadeiro no Terno de Congada Chapéus de Fitas, ele cita sua experiência enquanto folião de reis, uma coisa está ligada a outra, não como manifestações idênticas, mas como espaços de devoção, fé e exercício da espiritualidade do Capitão. E isso aparece em sua fala quando este conta à formação do Terno de Congada Chapéus de Fitas.

O tempo se tece também na relação entre as pessoas o que vai construindo novas direções na vida, por exemplo, por ter criado, participar e incentivar um grupo de folia de reis, o capitão

<sup>32</sup> Ler Gomes & Pereira, 2000, p.264-280 “Folia de reis ou reisado” na comunidade dos Arturos. Esse fenômeno também é observável em outras comunidades de congada. Na comunidade dos Arturos a devoção a Santos Reis se faz presente como ritual de fé, promessa e devoção. A Folia de Reis ou Reisado é uma manifestação cultural que sai em visita a residências, com seus foliões cantando e rezando pelas ruas da cidade e do meio rural, essa representação busca rememorar a jornada e o trajeto feito pelos Reis Magos, a partir do momento em que eles recebem o aviso do nascimento do menino Jesus, até encontra-lo em uma manjedoura no qual repousava com seus pais Maria e José e aguardava a visita dos três reis magos, Belchior, Baltazar e Gaspar Para Gomes & Pereira, “tem ocorrido um sincretismo nas Foliás, com a presença de elementos de Congado, Boi-Bumbá e de variados entremeios (2000, p. 264)”.

conheceu o Professor Sant'anna<sup>33</sup> que estudava folia de reis, e então se deu conta de que seu grupo era diferente dos grupos que o professor conhecia. Esse encontro lhe dá a possibilidade de cumprir a promessa que havia feito na sua infância, que foi dar continuidade na sua família na tradição da congada. Nesse sentido, o tempo marca construção, a partir daí o capitão constrói um novo tempo em sua vida que foi influenciado pelo passado. Ele teve uma pressão que veio de fora e essa pressão encontrou um solo fértil para se desenvolver.

Eu comecei com a companhia de santos reis de uma promessa alcançada que foi feita ainda no estado de Goiás, mas eu vim começar cumprir ela aqui na Mogiana [fazenda da região de Olímpia onde o capitão trabalhava], depois vim pra Olímpia e aqui eu conheci o Professor Sant'anna e o professor Sant'anna passou me conhecer através dessa Companhia de Santos Reis "Estrela da Paz". Na ocasião ele tinha imensas companhias de santos reis, a única diferente era a minha que muita gente achava estranha, aquela companhia de santos reis sem palhaço e sem flauta, cantando toada baiana, mas isso é coisa que a gente vem fazendo ao longo dos anos e sempre deu certo, e vai continuando, dando certo. E por esta Companhia "Estrela da Paz" que o Professor Sant'anna passou a me conhecer melhor e procurou investigar minha vida lá em Minas Gerais e me encontrou, eu lá como congadeiro mirim, aí foi quando ele me encostou para formar um terno de congada em Olímpia (Mandela, conversa aprofundada, dezembro de 2011).

O tempo é marcado por segredos e mistérios, segundo os(as) congadeiros(as) há circunstância, situação e tempo certo para tudo acontecer nessa vida. E isso não foi diferente com a criação da Congada Chapéus de Fitas. O tempo foi construindo e dando as condições para que a família pudesse construir um novo tempo da tradição congadeira em terras diferentes das do estado de Minas Gerais. O Prof. Sant'anna que não tinha um grupo de raiz na cidade, viu no capitão a pessoa certa para criar um grupo. Para esse professor o capitão Mandela era o solo fértil para fazer isso, pois o capitão era congadeiro de nascença, ele já havia sido formado até espiritualmente para isso e, desde criança prometeu cumprir a tradição a seus familiares.

Sobre essa passagem em sua vida o Capitão Mandela comenta:

O professor Sant'anna com o decorrer dos tempos foi pesquisando minha vida desde lá trás. E ele tinha o festival do folclore aqui em Olímpia que ele criou em 1965, mas até em 1973 não tinha um grupo autêntico nascido nessa cidade de

---

<sup>33</sup>Segundo os(as) congadeiros(as), o Prof. Sant'anna foi o criador do Festival do Folclore de Olímpia (Fefol) que teve início em 1965, esse movimento buscava em sua época valorizar a cultura do povo. O museu, local onde estávamos naquele dia conversando, é para o Capitão "a prova que representa esse grande trabalho que esse Prof. Sant'anna fazia, parte dele está colocado aí dentro", afirma. E o Capitão continua contextualizando, "eu estou dizendo isso, porque foi através dessa história do folclore, dessa história da cultura que surgiu o Terno de Congada Chapéus de Fitas da cidade de Olímpia" (Mandela conversa aprofundada, dezembro de 2011).



Olímpia. Então, em 1º de maio de 1974 ele me procurou para fazer um grupo folclórico para ele, falei, olha professor você deve estar procurando a pessoa errada. Isso é um trabalho muito difícil, muito pesado (Mandela, conversa, maio de 2011).

A primeira reação do capitão foi em não aceitar por que era um trabalho difícil, apesar dessa primeira reação, no mesmo momento o capitão recebeu um estímulo espiritual para dar prosseguimento a sua obrigação no mundo visível:

Olhei de um lado vi São Benedito, olhei do outro vi Nossa Senhora do Rosário, olhei para frente vi Santa Efigênia [silêncio e emoção do Mandela]. - Desculpa tá! [falou chorando e continuou]. Fui lá na cozinha e falei para minha mulher: - olha meu pai sempre sonhava em ter um terno de congo, ele foi capitão de congo de tanta gente e ele nunca teve e agora chegou a hora (Mandela, diário de campo, março de 2011).

Foi mostrado para o capitão que era chegado a hora e o tempo para o cumprimento de sua promessa. Muitas foram as tentativas do Prof. Sant'anna para formar a congada, até que nesse dia, 20 de maio de 1974, após várias conversas o professor chegou com uma proposta que ia ao encontro das expectativas, o professor fornecia a cobertura financeira para a formação do grupo e o capitão entrava com o seu trabalho, crença e os conhecimentos herdados e aprendidos com seus pais na tradição congadeira. O Capitão conta com muita emoção que ao receber essa proposta do professor, ele foi conversar com sua esposa e ela disse que o apoiava e o ajudava, foi nessa hora que o Capitão percebeu que era chegado o momento de realizar o “sonho do papai” e dar continuidade ao legado deixado pelos seus antepassados. Mesmo não tendo o pai presente em corpo, percebe-se que foi feito um compromisso entre o Capitão e seu pai, a pessoa mais velha que foi também responsável por ensinar ao Capitão Mandela a se tornar o congadeiro que ele é hoje.

Trago aqui as histórias na íntegra por que os congadeiros sempre afirmam que para entender a vida é preciso compreender as histórias, desde o começo, onde tudo começa, onde tudo termina. A partir dessas concepções, foi possível entender que a promessa feita no passado permanece com o tempo, o passar cronológico não rompe com uma promessa, não a anula e nem faz esquecer. Nessa direção, o tempo é marcado pelo poder da ação e da palavra da pessoa que promete cumprir uma promessa seja em vida ou em morte. Nesse caso, o incentivo, o apoio tanto do lado do mundo visível, mediante auxílio do professor, quanto os estímulos do mundo invisível, foram determinantes para a fundação do Terno de Congada Chapéus de Fitas em Olímpia. Naquela época e ocasião o tempo marcou as realizações da família e da comunidade local. O tempo direciona vidas.

É no tempo que as pessoas se tornam congadeiras na medida em que vivem o compromisso e se deixam incentivar pela força que tem a palavra e as experiências dos mais velhos. A ancestralidade que não se finda e se renova após a morte do mais velho, garante elos entre as pessoas viventes e as que já se foram. Em momentos específicos ou de celebração, o Mandela sente a presença de seu pai e de outros antepassados que o instrui nessa tradição da congada, por isso a alegria em cumprir o desejo do seu falecido “papai”. Esse sentimento também é demonstrado nas palavras de Zumbi que ao se referir a criação do terno de congada, afirma a assertividade do tempo na condução do que já estava predestinado nos caminhos desses(as) congadeiros(as). O tempo presente é marcado por acontecimentos do passado e que influenciam os do presente. O agora começa a ser construído muito tempo antes, não só por aqueles que o vive no presente, mas também por aqueles que já se foram e cuja sabedoria permanece. Os(as) congadeiros(as) reconhecem a presença e a influencia de seus antepassados.

A congada Chapéus de Fitas ela foi criada em Olímpia com esse nome, mas ela é herança dos antepassados, herança dos meus avós, é trabalho que o Capitão Chico Ferreira [avô], implantou com o Capitão Ferreira [pai], a congada Chapéus de Fitas é o conhecimento que ele adquiriu junto com o pai dele, vivendo dentro da tradição, dentro da devoção. Ele encontrou aqui na cidade o apoio financeiro que ele precisava. **Tudo tem seu tempo, na verdade nós já pertencemos a esse universo quando nós nascemos, mas tem o tempo de você se encaixar, das coisas acontecerem na sua vida, e isso leva tempo.** Então as vezes você traça um caminho para você seguir, e aí de repente por qualquer motivo você vai parar em outro lugar e vai acontecer coisas que não estavam no seu plano, mas que tem a ver com seu passado, com o passado de seus familiares, alguma força te encaminhou por aquele lado (Zumbi, diário de campo, dezembro de 2011).

O tempo cruza com o lugar em que as situações ocorrem. As coisas acontecem num tempo nem sempre no tempo cronológico e num tempo desejável, mais uma vez tudo tem seu tempo, tudo acontece no seu tempo. “Tudo tem seu tempo, na verdade nós já pertencemos a esse universo quando nós nascemos, mas tem o tempo de você se encaixar, das coisas acontecerem na sua vida, e isso leva tempo” enfatizou Zumbi. Partindo do passado os(as) congadeiros(as) do terno de congada vão instaurando tempos de criação, renovação e continuidade da cultura que herdaram de seus antepassados, assim, buscam no presente, uns com os outros, cultivar a raiz da tradição que deverá se manter para permanecer germinando no futuro. Pode-se dizer que a semente plantada no passado pelos familiares do Capitão Mandela germinou em terras paulistas dando frutos nesse contexto. Atualmente a Chapéus de Fitas encontra-se em sua 2ª geração, hoje é o Zumbi, que fala da história

do Capitão Mandela, amanhã será o Luther que estará recontando a trajetória de seus familiares, “e assim por diante”.

Assim, o tempo passa e com ele a vida caminha. Observa-se que as experiências, as passagens e acontecimentos da vida desses congadeiros(as) foram encaminhando-os em direcionamentos acertados pelo tempo intangível, nos devidos momentos de suas existências aqui nesse mundo visível. Fica assim explícito que a vida segue um caminho que o tempo determina para cada pessoa, a vida tem prazo para começar e findar, assim, o tempo é dinâmico, as pessoas tem o espaço de protagonizar suas vidas, mas o encaminhamento é o tempo quem determina. Como se vê, o passado é o tempo que está orientando e possibilitando que se conheça o terno de congada hoje, em outras palavras, o passado que se faz presente na história da Chapéus de Fitas, esse terno de congada fundado em 5 de junho de 1974 se estabeleceu a tempos atrás com os antepassados familiares do Capitão Mandela. O tempo é o que dá continuidade, força e forma as pessoas e as suas construções: “nós viemos trabalhando e hoje estamos mostrando para o povo, que Olímpia tem uma congada que não é a melhor, mas é como poucas no Brasil” (Mandela, conversa aprofundada, dezembro de 2011),.

No passado, os antepassados dessa família descendente de africanos instaurou a continuidade do tempo que vem formando os(as) congadeiros(as) do Terno de Congada Chapéus de Fitas. Sobre isso, o Capitão Mandela afirma:

Hoje negô fala 'de quando é a congada'? Gente eu conheci o congado eu tinha sete anos, eu conheci moçambique eu tinha sete anos, mas ele não veio de agora, é uma dança, é uma cultura que ela vem de trezentos anos atrás, só que nós não podemos falar a respeito daqueles trezentos anos, nós podemos falar aquilo que nós vivemos, aquilo que nós vivemos. Mesmo que nós estamos tentando a dar continuidade naquele trabalho anterior, certo (Mandela, conversa aprofundada, dezembro de 2011).

Nesse sentido, cada congadeiro(a) tem no tempo passado rico informante que orienta. A experiência vivida que marca o tempo, pois cada um só pode falar a respeito do que viveu, num tempo que é seu tempo e que constrói.

Cada tempo é momento de criações e atualizações, muita coisa muda neste mundo, devido a intervenção humana na natureza, na sociedade, tempo é meio congadeiro, em que as celebrações são preparadas e acontecem. Tudo acontece em seu devido tempo, localizado numa determinada geração que aprendeu e continua aprendendo a tradição que cada um e todos executam a seu modo sem perder os princípios ensinados e transmitidos pelos mais velhos inspirados pelos antepassados.

O que se busca na congada é dar continuidade ao trabalho iniciado no passado pelos mais velhos. Como afirmam os(as) congadeiros(as), os mais velhos e os antepassados têm conhecimento do tempo, têm a sabedoria do tempo certo em que as coisas acontecem na vida numa determinada sociedade.

Dando um exemplo sobre isso, o Capitão Mandela evidencia que a criação do terno de congada ocorreu em seu tempo certo, porque em 1973, o Prof. Sant'anna já havia tentado criar um grupo de congada com um rapaz de Minas Gerais que ficou na cidade de Olímpia durante um ano, mas mesmo ele sendo congadeiro, ele não conseguiu criar o grupo. O tempo de realização das coisas é marcado por condições, relativamente à criação da congada assim o professor se manifesta como seu incentivador.

Foi quando ele viu que não tinha outra alternativa a não ser ele me procurar, porque ele já sabia da minha vida lá fora. Quando ele me procurou eu expliquei para ele que não era fácil criar um grupo religioso em uma cidade onde ninguém conhecia o que era, que ficava muito caro, que esse tipo de grupo tinha que ser criado no meio de pessoas pobres e simples, de pessoas humildes, e que nós não tínhamos poder de dinheiro para isso, e que isto tornava inviável (Mandela, conversa aprofundada, dezembro de 2011).

Ninguém constrói nada sozinho, para construir as pessoas contam com a colaboração de outras pessoas, desse modo o capitão contou com o apoio do Prof. Sant'anna. Diante da situação colocada pelo Capitão Mandela, o Prof. Sant'anna disse que essa condição não torna inviável, torna viável, porque ele arcaria com toda a cobertura financeira para a formação do grupo, desde que o Capitão assumisse a responsabilidade enquanto fundador. A partir, da proposta e do apoio material para poder realizar o sonho de seu pai daquele momento, o Capitão começava a dar início ao cumprimento do sonho de seu finado pai, com isso, o Capitão transformou sua casa em quartel da congada, cedendo o espaço para os ensinamentos dos(as) congadeiro(as) novatos(as), com isso ele foi transmitindo a fé, o amor, o esforço, as histórias e trajetórias, o carinho e o conhecimento que os seus pais haviam lhe dado desde quando o Capitão era criança. Foi “assim que esse grupo nasceu”.

O tempo se fez presente no surgimento do terno de congada. Ali, em muitos momentos, o tempo perdeu sua linearidade para interagir o passado-presente-futuro numa importante relação sincrônica. Foi cruzando caminhos, condicionando vidas a um destino que deveria ser cumprido, que o tempo colocou o capitão e o professor na encruzilhada da vida, para cada qual a seu modo, executar a missão e o que estava predestinado em suas trajetórias. Se o tempo de um lado demarca as diferentes atividades na vida, por um lado, não as separa.

Desse modo, as realizações têm tempos de dificuldades e tempos para se construir. O Capitão conta que encontrou dificuldade para formar esse grupo com pessoas de uma cidade cuja tradição não existia e não tinha se quer valor devido ao desconhecimento local. No momento em que ele foi com sua família procurar pessoas que estariam interessadas em conhecer a tradição e tornar-se congadeiras, o racismo (e o desconhecimento dele decorrente) foi o vilão na divulgação desta cultura de matriz africana. O racismo e o desconhecimento do que era a congada agiam contra a sua realização. Isso fica evidente na fala a seguir do Capitão a respeito do início da formação do terno de congada:

Em seguida [do acordo com o Prof. Sant'anna], eu já peguei um caderno e comecei ir para as ruas procurar pessoas para participar desse grupo, mas como o próprio racismo ele penetra dentro de nós negros também, eu tive dificuldades, por que muitas pessoas que eu conversava me perguntavam: - Seu Mandela, essa dança só dança homem ou dança homem e mulher? E eu falei: - Dança homem e mulher, porque o reinado é para todos. Aí, fizeram outra pergunta: Mas é só negro? Falei: - É só negro. Sabe o que ela respondeu? - Eu não vou nessa dança, porque eu não sou macaco para estar pulando no meio de nego para baixo e para cima. Naquele momento me deu um sistema nervoso, um estar complicado, uma sede de revolta, mas como Deus é poderoso ele me deu calma, e fui procurar outras pessoas. Marquei três ensaios não apareceu ninguém, quando foi no dia 05 de junho que é o dia do meu aniversário, nós saímos para a rua com os instrumentos da Companhia de Santos Reis e seis pessoas, eu, minha mulher, o Pelé, tua mãe e mais dois sobrinhos, o João ainda era pequeno naquela época, e fomos bater caixa, tocar, violão e cantar, ensaiamos até às onze horas da noite, a rua ficou cheia de gente, esse povo ficou doido. Daí foi onde nasceu o Terno de Congada Chapéus de Fitas (Mandela, conversa, maio de 2011).

O tempo demarca a festa, o esforço, a persistência, a colaboração e o trabalho para superar as opressões e instaurar a tradição congadeira. Mesmo diante das adversidades o tempo cumpriu seu papel na vida daquelas pessoas que estavam se tornando congadeiras sob a responsabilidade de um congadeiro mais velho, tanto pela idade em relação a maioria, quanto pela experiência em relação a todos, tanto os filhos, sobrinhos e demais familiares quanto os amigos e a comunidade começavam a ter oportunidade de se tornarem congadeiros(as), irmãos entre si e filhos do rosário.

O processo se estabeleceu firme no seu tempo, no dia 5 de junho o Terno de Congada Chapéus de Fitas realizou seu primeiro ensaio com seis pessoas, com o passar do tempo, esse número de congadeiros(as) foi crescendo “acessivelmente” a cada ensaio, como disse o Capitão. Assim, no dia 28 de julho, o terno de congada realizou o batismo da bandeira na casa da finada

Etelvina Macro, mulher negra e costureira do grupo, que confeccionou a bandeira customizada com a imagem do santo padroeiro, o São Benedito<sup>34</sup>.

No dia 09 de agosto de 1974, o terno de congada realizou a abertura do 9º Festival do Folclore de Olímpia, com vinte e nove congadeiros(as), todos praticamente pareciam que eram artistas, profissionais, congadeiros(as) de muitos anos, “daí pra cá nós viemos tocando essa congada que você conheceu a anos, e essa congada que você conhece hoje, e que você luta tanto para nos ajudar da maneira que você pode” (Mandela, conversa aprofundada, dezembro de 2011).

Diante disso, foi possível compreender que os processos educativos presentes na prática social da congada passam pela postura de conhecer e refletir a partir das histórias que ali são vividas e contadas. Passar a conhecer essas histórias de vida é conhecer as visões de mundo que circulam dentro do universo de experiências dessas pessoas congadeiras, que afirmando sua espiritualidade, se preocupam em passar o que sabem, contando e revelando suas histórias, condições e expectativas de vida ao longo dos tempos. À medida que o tempo passa há uma preocupação do mais velho de ir ensinando o que aprendeu para que no caso da congada ela tenha continuidade. Os conhecimentos devem estar acessíveis aos mais novos para que esses dêem continuidade ao trabalho anteriormente iniciado.

Porque você sabe hoje que eu estou com 77 anos, já vou para 78 anos agora em 2012 no dia 5 de junho. Eu tenho que passar essa moeda para alguém, eu não posso partir daqui, querer partir e levar comigo aquilo que meus antepassados me deram, até por que esse nosso mandamento é um rosário que tem que ter passado de geração a geração, pai, filhos, netos e bisnetos, parente ou congadeiro que não é parente, mas que vem dentro do grupo há muitos anos, tem sangue, tem coração para aquilo, tem amor para aquilo e tem raiz para sustentar (Mandela, conversa aprofundada, dezembro de 2011).

Quando o Mandela afirma que ele deve transmitir o que aprendeu a outras pessoas e gerações, ele está reafirmando o compromisso com a permanência da cultura de raiz africana no Brasil, quando ele explicita seu desejo de não encerrar o conhecimento com a morte dele, ele está imbuído da visão de mundo de raiz africana, que desafia a morte, que ultrapassa a barreira de um mundo materializado e de um corpo sem espírito, que inicia as crianças e seus jovens ainda na vida visível para assumir funções no futuro, para ajudar sua comunidade. O que se instaura na congada é

---

<sup>34</sup>Naquele tempo apenas esse santo era o patrono do referido terno, esse santo era aquele que tinha o comando espiritual da Congada Chapéus de Fitas. Atualmente na bandeira encontram-se as imagens da esquerda para direita, de Nossa Senhora do Rosário, São Benedito e Santa Ifigênia, santos que se tornaram padroeiros do rosário da Congada Chapéus de Fitas. Esse enredo será descrito na dimensão deste capítulo que trata “O visível e o invisível”.

o sentido do sagrado no espaço de memória que no presente reencena um passado trilhado pelos antepassados, o que permite a manutenção da tradição.

Percebe que o tempo da passagem para o mundo dos antepassados não encerra os conhecimentos que aprendeu e ensinou o Capitão. A morte, nesse sentido permite a passagem para outro mundo que os(as) congadeiros(as) acessam em seus rituais por meio do tempo que estabelece o momento do sagrado e do profano num mesmo espaço físico. Todavia, passar esses conhecimentos de geração a geração é não esgotar a possibilidade da permanência cultural de matriz africana na vida desses(as) congadeiros(as), que por sua vez, tem o dever de transmitir o que aprenderam para àquelas pessoas que buscam participar verdadeiramente de corpo inteiro, independente de terem nascido ou não na tradição.

Ao falecer os mais velhos continuam presentes, por isso a promessa não se finda com o falecimento de um mais velho. Em sua fala o Capitão traz um princípio presente nas sociedades africanas, a ancestralidade, que se fundamenta no respeito à experiência e legado deixado pelos mais velhos. No terno de congada as pessoas mais velhas que faleceram são consideradas antepassados. Assim, como os ancestrais, os antepassados fazem parte da vida e da existência da comunidade, de forma sagrada eles participam da comunidade ativamente para que sua própria presença se perpetue entre seus descendentes.

O conhecimento transmitido de geração a geração revela também a comunicação entre os mundos dos vivos (mundo visível) e dos mortos (mundo invisível) onde habitam os antepassados, espíritos, orixás e entidades sobrenaturais, nesse meio congadeiro, respeitar a tradição é considerar a presença e as orientações dos ancestrais em colaboração com a comunidade, que busca estabelecer aprendizagens entre o passado e o presente para assim, trilhar novos rumos para o futuro.

O passar do tempo, o viver o momento atual exige para os congadeiros retomar o passado, nesse caso, retomar o passado é um ato de reflexão no permanente exercício de viver. É retomando esse passado que conseguimos entender o que hoje se passa entre as pessoas, a sociedade e o Terno de Congada Chapéus de Fitas. Portanto, para os(as) congadeiros(as), prestar atenção no passado implica refletir, compreender o que passou, a fim de orientar e organizar o tempo presente, aquele em que vivemos, para com isso obter respostas e encaminhamentos para o que há de vir no futuro. Fica explícito nesta dimensão que o tempo rege os caminhos desses(as) congadeiros(as), que buscam enfatizar que “tudo tem seu tempo”. É esse tempo formador que instrui no tornar-se congadeiro(a), se passa ao longos dos anos, acompanhando a toada cotidiana da vida.

Segundo o capitão é o tempo quem determina a hora certa para tudo acontecer, nascer e morrer, desde a criação da tradição, passando pela resistência aos tempos de opressão até as aprendizagens das pessoas, que por sua vez, tornam-se congadeiras no interior da casa, acompanhando a família de tradição e a consangüínea, sobretudo, convivendo entre os mais velhos e seus respectivos tempos em que se manifesta a experiência do visível e do invisível. Dessa forma, de tempo em tempo a congada vai se recriando e permanecendo com suas raízes bem fincadas numa África, que embora simbólica, vêm germinando ao longo dos séculos suas sementes de resistência em solo brasileiro. Sobre a resistência dos antepassados africanos e a de seus descendentes na sociedade de ontem e de hoje é o que veremos na dimensão a seguir.

### Resistência Congadeira

Assim, como o Tempo, a Resistência vem demarcando espaços, criando lugares e estabelecendo culturas. Permanência do passado que insiste e constrói o presente que germinará num devir do futuro. Resistência que não se finda entre as gerações e que se renova a cada tempo da sociedade. A resistência foi, é e se depender dos congadeiros, continuará a ser, um solo fértil que possibilitou germinar a insurgência e as estratégias desde seus antepassados até os dias atuais frente às opressões de um sistema racista.

Resistir, conforme os(as) congadeiros(as) apontam, é um ato contínuo e um processo permanente em suas experiências. Resistir se estabelece como um instrumento na luta pela afirmação e defesa de sua cultura, tradição, identidade e cidadania. Desse modo, a resistência aparece de várias formas, anunciando trajetos de luta, afirmando raízes memoriais, sobretudo, confirmando a presença africana e sua contribuição para o Brasil.

A resistência que aqui se apresenta, persiste, insiste e se estabelece como uma cultura inspirada na vida e na luta dos antepassados na África e na diáspora. Assim, a resistência como cultura condiciona a cultura da resistência congadeira sentida, transmitida e ensinada às novas gerações. Em outras palavras, a resistência protagonizada pelos antepassados africanos proporcionou aos congadeiros(as) aprenderem o não conformismo diante das situações da vida, e foi por meio da cultura que tais ensinamentos foram sendo repassados, transformando cada congadeiro(a), em sua maioria, em pessoas críticas de sua realidade.



Nessa direção, resistir para os(as) congadeiros(as) é conhecer, valorizar e retomar simbolicamente os percursos trilhados pelos antepassados africanos. Resistir é saber que a defesa do negro foi na capoeira, no bater tambor, no cantar, rezar e dançarnas celebrações. ; no contar e recontar histórias das pessoas e das terras de lá e de cá. A resistência também se fez presente nos momentos difíceis, nas experiências de fé, no emprego e manipulação dos conhecimentos sobre a natureza e o mundo. O tempo de sofrimento também foi e é resistência. Permanecer vivo no passado com os açoites e, no presente com as chibatadas do racismo é ter resistência à violência. Resistir é ter orgulho e expressar com fé suas origens, é ter coragem de se auto-afirmar enquanto negro descendente de africanos, pessoas, congadeiros(as). Em relação a isso, Zumbi é enfático ao afirmar: “as origens do congado, ela veio da África para o Brasil é a cultura do africano em solos brasileiros” (Zumbi, conversa aprofundada, dezembro de 2011).

Ao mencionarem as origens dessa cultura, os congadeiros, além de reconhecerem o legado, a luta e os conhecimentos de seus antepassados, revelam um sentimento de pertença à África que aqui ressignificada, vêm instaurando um espaço forjado da experiência de ser congadeiro num ambiente que nem sempre é acolhedor.

Você pode ter certeza que toda essa nossa cultura, toda essa nossa dança de congada, de moçambique, ela não existiria se não tivesse a existência dos nossos queridos antepassados africanos, porque da vinda deles, de vários países africanos pra cá, para o nosso Brasil colonial, eles trouxeram consigo não só a saudade, não só a lembrança de suas origens, mas trouxeram também as lamentações, as suas crenças, os seus valores e a sua bonança [riqueza/conhecimento]. O negro-africano ele tem uma parte muito forte, o braço dele foi muito decisivo para o desenvolvimento do nosso Brasil (Mandela conversa, março de 2011).

De acordo com os(as) congadeiros(as), para manter viva sua tradição, os povos africanos, tiveram que reinterpretar suas raízes continentais em novas terras, foi rememorando o que viviam em África, que eles foram manifestando a construção de conhecimentos e estratégias de sobrevivência de suas culturas e identidades étnicas. Mesmo inseridos, num contexto racializado, esses povos, conseguiram por meio da resistência, ainda que velada, aos olhos dos senhores, estabelecer contato com a terra natal. Esse contato se dava, sobretudo por meio dos Ancestrais e do culto aos antepassados.

Sendo assim, a África está presente nas celebrações da congada. Zumbi pergunta: “Então o que os africanos comemoravam?” e ele próprio responde: “Eles comemoravam o seu passado nas suas terras”, os seus Santos, os seus soberanos os seus reis, e comemoravam a fartura dos palácios,

representavam suas guerras, representavam suas festas. “Então dentro do congado tem tudo isso, você encontra ali tudo o que os negros faziam em sua terra natal”, ou seja, as batalhas, as lutas contra a invasão de outros grupos étnicos, incluindo a invasão européia.

Segundo os(as) congadeiros(as), o congado retrata e representa com fidelidade a dança, a cantoria e a religião africana, as coroações de reis africanos, as batalhas de povos contra povos, a hierarquia militar africana, “têm tudo isso dentro do congado. Você pode ver que as guardas, os ternos de congo, moçambique, catopé e vilão, cada um tem, um segmento”. Observa-se que alguns aspectos de organização das sociedades africanas se fazem presentes na estrutura e no papel que cada grupo desempenha dentro do Reinado de Nossa Senhora do Rosário, popularmente conhecido como Congado. Nesse meio, os grupos assumem funções distintas dentro do cortejo, “então um tem a incumbência de proteger o rei e rainha, outros tem a incumbência de ir lá à frente limpando os caminhos, outros vem com a melodia, com a cantoria, com a dança, tudo tem uma simbologia e um significado dentro do congado” (Zumbi, conversa aprofundada, dezembro de 2011).

Nesse meio, a cultura se afirma na resistência, que por sua vez se estabelece na e com a cultura. Daí vem à importância de explicitar as terminologias<sup>35</sup> que são utilizadas por eles dentro de sua própria cultura. Nessa direção, as palavras de Zumbi, além de diferenciar os significados dos termos, emprega o sentido que esses tomam no interior do Congado:

Eu costumo dizer assim que as pessoas que não estão dentro desta tradição elas costumam generalizar, elas usam o termo congada para falar tudo isso, e na verdade a congada ela faz referência ao congo, a nação do congo, como o moçambique, faz referência a nação de angola. Então dentro do congado, todo mundo já sabe lá que o moçambique ele é da linha de angola, por que a rainha Conga é uma rainha Angola – rainha conga – rainha Nzinga Mbandi (Zumbi, diário de campo, dezembro de 2011).

Localizar as terminologias e suas funcionalidades dentro do congado é uma resistência frente às possíveis generalizações dessa cultura. É sabido entre os(as) congadeiros(as) que cada grupo dentro do congado tem uma função que é diferente de acordo com a raiz africana a que se vincula o grupo. Essa diferença se pode observar no jeito de dançar, no conteúdo e ritmos dos cantos, no tipo de rezas e ladainhas, nos estilos das vestimentas. Todo esse conjunto de

---

<sup>35</sup>Os congadeiros fazem questão de enfatizar que há diferença entre o termo congada e congado, cada termo tem um significado que pode até coincidir, dependendo da região. O termo Congada se refere aos ternos, guardas ou corte de congo (grupos de congada), já o termo Congado, faz referência à festa maior que acontece o Reinado da rainha e do rei congo, as celebrações e o culto aos antepassados, ancestrais africanos e aos santos católicos. Conforme eles(as) ressaltam, o congado é a festa principal, espaço que congrega a participação de outros grupos de congada, como, moçambique, catopés, marujos, caboclinhos e vilão.

manifestações que se completam e se comunicam são diferentes de acordo com a origem africana a que se vincula cada grupo. Isso pode ser observado em cada grupo que representa cada nação africana, banto na sua maioria.<sup>36</sup>

“Então o que ocorre quando se organizou o congado no Brasil?” se pergunta um dos participantes. E ele mesmo responde: “Por serem várias as nações de negros, inclusive rivais, como congo e angola . Então o que eles [os africanos] fizeram?” Segundo Zumbi, de início, como estratégia para manterem suas tradições aqui no Brasil, os africanos, se uniram, mesmo diante das rivalidades mantidas lá no continente, e passaram, a coroar um rei congo e uma rainha conga, fazendo referência somente a Angola. Com o passar do tempo, de acordo com o que conta os antigos, esses povos viram que isso não estava dando certo, por conta das diferenças na “linguagem” e pelo fato de alguns terem guardado a lembrança de “serem inimigos históricos”. Diante disso, os africanos criadores do congado passaram a eleger um rei do Congo e uma rainha de Angola: “a rainha conga é uma rainha angola né, e o rei congo é o rei congo”.

Aquela separação não persistiu na diáspora africana no Brasil, afirmaram mais de um dos participantes da pesquisa. Assim, foi criada uma narrativa em que os dois povos se juntam numa aliança que de fato ocorreu, que foi o casamento da rainha angola com rei congo. Os(as) congadeiros(as) contam que nas guerras entre os povos do congo e dos povos de angola, a rainha conga venceu o reino do congo, e com isso ela veio a dominar em regime de servidão o povo do rei congo, com o passar dos anos a rainha conga se casou com esse rei. A união, por meio do casamento entre o rei congo e da rainha angola se estabeleceu como estratégia de resistência de africanos frente às circunstâncias impostas pela invasão européia a seus reinos. Com isso a rainha angola passou a ser chamada de rainha conga. “Então você vê lá dentro do congado que essa união é representada, por isso ficou o rei congo e a rainha conga”.

Em virtude dessa história, segundo dizem os(as) congadeiros(as), dentro do congado a rainha conga tem um poder maior que o rei congo, guardando a memória de que a aliança entre os dois povos concretizada pelo casamento entre seus líderes se deu por iniciativa política da rainha angola. A rainha, pois é soberana na festa do congado também chamado pelos(as) congadeiros(as) de festa do “reinado brasileiro” conforme expressam em seus cantos. Os “ternos têm um respeito pelo rei congo e a rainha conga, mas a rainha conga é uma reverência maior porque ela é a rainha

---

<sup>36</sup>Devido ao contingente de escravizados que vieram de além-mar, capturados desde o declínio do antigo Reino do Congo, que como percebemos também compreendia as províncias de Angola.

que venceu a batalha entre as nações africanas lá no seu tempo” (Zumbi, conversa aprofundada, dezembro de 2011).

Foi possível perceber que a figura da rainha Nzinga, traz à tona a presença da força feminina, e se corporifica como uma influencia a resistência de mulheres congadeiras, que ocupando o cargo de rainhas congas e outras atribuições, se inspiram na rainha Nzinga e em outras rainhas africanas para resistir aos percalços da vida.

Segundo afirmou Makota Maria, primeira rainha entronada do Terno de Congada Chapéus de Fitas, no momento em que ela vestia as indumentárias de rainha para as celebrações da congada, passava a se sentir como se fosse a própria Nzinga, africana, “lá na África”. Makota Maria afirma que as outras pessoas costumavam dizer que a força que ela transmitia enquanto estava investida na condição de rainha na congada, era para eles como se fosse a força daquela rainha africana. As palavras e a postura de Makota Maria significam essa força como: o poder presente daquela rainha conga lá na África se faz presente na rainha da congada quando está investida dessa circunstância durante as celebrações.

De acordo com os congadeiros os santos católicos que fazem parte das celebrações da congada são representações de pessoas africanas, que tiveram sua vida como espelho a ser seguido. Para tanto, foi possível observar que, nesse meio do congado há outras representações que rememoram a vida em África e que fazem intersecções com aspectos do cristianismo e da religiosidade reinterpretada no modo africano. Nessa direção, a religiosidade é outro elemento que além de compor a resistência congadeira, a dinamiza nas tessituras da fé e da coletividade entre os(as) congadeiros(as). Conforme coloca Zumbi, no congado “você vê que tem não só o rei congo, mas tem lá o rei São Benedito, a rainha Santa Efigênia, e assim por diante”.

No caso da Chapeús de Fitas, São Benedito é rei, “ele está ligado aos filhos do rei congo”. Segundo as narrativas, São Benedito representa aquele que era incumbido de fornecer alimentação aos súditos do palácio do reino do congo e de angola, no caso, é claro, das nações africanas. Ele era responsável pelos tempos de colheita de alimentos e pela alimentação farta fornecida para as pessoas, por isso “que se fala que São Benedito está ligado ao rei da fartura, ele era responsável nessa parte pela fartura no palácio. Então até hoje se você entrar na África e for pesquisar, até hoje eles [os africanos da região do congo] festejam a colheita” (Zumbi, conversa aprofundada, dezembro de 2011). Esse status de fornecedor de alimentos o coloca entre pessoas da mesma linhagem dos reis, como ele era da mesma linhagem, por isso a congada o reverencia como rei.

Segundo os(as) congadeiros(as), os nobres da África por meio dos Santos e suas histórias de vida faz-se representada no Brasil. Essa religiosidade que se imbrica com a nova realidade vivida e trazida pelos africanos e revivida por seus descendentes é uma forma de resistir a favor da preservação da memória e história de seu povo.

Para tal, os(as) congadeiros(as) têm a África os seus antepassados e sua história como uma referência, ponto de partida. Voltar os olhos e regressar a África não significa colocar os pés lá fisicamente, significa sim, acessar o que foi deixado lá e traduzido aqui, Significa também retomar e honrar as origens dos conhecimentos, da cultura, da cor e do tom de sua pele como uma consciência de si e dos outros. Por isso, os(as) congadeiros(as) buscam estreitar os laços com a terra-mãe onde pertencimentos e ascendência têm assento e inspiração, e isso conforma resistência.

Então, isso é interessante, é coisa que vem de muitos anos, de muitos séculos atrás, que ainda hoje, você vê dentro do congado, as pessoas ter este tipo de comemoração, o pessoal [congadeiros] vem preservando essas tradições, essas manifestações desde lá [África], depois de vários séculos de resistência(Zumbi, conversa aprofundada, 2011).

Essa resistência a que se referem, os(as) congadeiros(as), atravessa tempos, compõe contextos e propõe a transformação de sociedades, conforma pertencimentos e se perpetua séculos a fora. Como se vê, para os(as) congadeiros(as), a própria congada representa a resistência, pois além de atravessar contextos e séculos, ela vem disseminando fé e cultura como estratégia subversiva de combate a ideológica racista, do branqueamento, da inviabilização e do apagamento de características ancestrais, físicas e culturais dos negros. Para resistir, os negros reinventaram a congada, ela é uma forma traduzida das matrizes da cultura africana manifesta no mundo visível e invisível até os dias de hoje.

A congada é entendida pelos participantes da pesquisa como ação estratégica para cultivar a cultura e a religiosidade de seus povos originários africanos. Para os primeiros congadeiros, africanos escravizados, essa ação significava resistência ao sistema de dominação, interpretada pelos senhores, como conformismo e adaptação à cultura da dominação. A congada, portanto permitia e camuflava a resistência. Os(as) congadeiros(as) relatam que muitas coisas foram se diferenciando no modo de ser ou de fazer a tradição, “porque, teve muita influencia de outros povos europeus”. Como os africanos não podiam fazer o que eles queriam, “porque os senhores não deixavam, eles tiveram que se adaptar a outras formas, para poder ficar de bom grado aos olhos dos seus senhores, mas eles não perderam o verdadeiro sentido das coisas” sublinha Zumbi.

Recriando um jeito de ser africano, segundo Mandela, foi criada o que ele chama de “a terceira cultura”, ou seja a cultura afro-brasileira, isto é, a cultura africana recriada em solos brasileiros. Cultura essa que permite articular o protagonismo do povo enfatizando sua procedência que conota o “afro”.

Nós sabemos que ela [a congada] veio de origem africana, mas aqui no Brasil a gente misturando a cultura deles com a nossa, nós formamos a terceira cultura que é a afro-brasileira (Mandela, diário de campo, março de 2011).

Para os(as) congadeiros(as), a congada é parte da raiz africana no Brasil, isto é, os(as) africanos(as), introduziram elementos dessa matriz ao catolicismo europeu, o que era para ser fruto somente da imposição dos brancos, passou a ser um catolicismo negro com aspectos simbólicos e ritualísticos da herança africana. E os valores e elementos dessa herança cultural e ancestral se traduziram como permanências africanas que sobrevivem, mesclam, misturam, compõem, traduzem e transformam as imposições da cultura dominante em encruzilhadas que percorrem vários caminhos e raízes dos povos africanos. Conforme evidenciam as falas, a congada é uma forma de resistência e fortalecimento identitário e cultural.

O congado é uma resistência e foi uma maneira que eles acharam para preservar tudo isso, juntamente com suas religiões como o candomblé, a umbanda, samba de roda e outras coisas. Então são várias nações dos africanos. E por outro lado, dentro desse conflito todo, o colonizador tinha que manter aquele povo rebelde, que se rebelavam muitas vezes, faziam suas sublevações, fugiam para os quilombos. Eles [os colonizadores] tinham necessidade de manter esse povo unido [numa só religião]. Aí entrou o trabalho dos padres dominicanos com a catequese, espalhando a devoção, aos seus santos, a essas nações africanas. Mas dentro desse contexto, eles [os africanos] se mantiveram fiéis as suas origens; sabiamente a partir do momento que eles eram proibidos de se manifestar foi desenvolvido um sincretismo religioso. Eles atrelavam um orixá a determinado santo, e assim por diante, tanto é que eles puderam preservar muitas coisas (Zumbi, diário de campo, maio de 2011).

Ao falarem da congada, os congadeiros buscam valorizar a luta que tiveram os africanos para manter seus conhecimentos e preservar suas origens culturais. Resistir para esse grupo é resgatar as resistências dos antepassados. Resistir é preservar, não é ficar parado imerso esperando o tempo passar. Resistir é agir para transformar uma realidade, e tentar sobreviver nela sem abandonar sua tradição cultural africana. Tradição essa que ainda hoje se faz presente numa roda de samba, numa congada e em outras manifestações que se preocupam em manter a herança legada por seus antepassados.

Aqui resistência é sinônimo de inteligência. Para Zumbi e os(as) demais congadeiros(as), se tornar devoto da religião branca e aliar os santos aos orixás significa acomodar as culturas, não no sentido de pura assimilação, mas como estratégia de sobrevivência. O sincretismo no sentido que o congadeiro aponta, toma o significado de acomodar para sobreviver e com isso se rebelar de outras maneiras pela dança, pelo canto que ocultam o culto aos orixás. Também pela insurgência de líderes como Zumbi do quilombo de Palmares, pela força concedida na fé aos ancestrais e a imagem dos santos católicos que na verdade representava as entidades africanas.

Segundo os(as) congadeiros(as) o que poderia parecer uma acomodação é de fato uma forma inteligente de resistência. Parecer o que não é para poder ser o que é. Sobre isso assim diz Mandela: “os negros-africanos tinham que se adequar ao poder vigente, então eles usavam os santos da Igreja Católica para reverenciar sua fé” (diário de campo, outubro de 2010). A acomodação nesse sentido era um disfarce da verdadeira insurgência que invisível aos olhos dos senhores vinha se rebelando contra o sistema.

Assim, como aparece nas falas, resistência é própria da congada é o que as pessoas aprendem e ensinam para preservar a tradição e formar pessoas congadeiras. Essa resistência influi, educa e forma identidades imbuídas de um sentimento de pertença à África. E isso representa a continuidade da presença africana, portanto dessa resistência no Brasil.

Os negros foram arrancados da sua terra, do seu continente trazidos pelo colonizador para um mundo distante o qual eles não conheciam, pra eles não era permitido trazer seus pertences, eles eram apartados das suas famílias, toda aquela história (Zumbi, diário de campo, março de 2011).

Então eu acho que é de bom tom essa influencia entre negros e congadeiros, por que quando nós estamos falando do negro estamos falando na África brasileira, então é muito importante que essa união seja feita (Mandela, diário de campo, maio de 2011).

Porque na época da escravidão, na verdade os negros foram arrancados de suas terras, foram arrancados de seus países, de sua gente como se fossem animais selvagens, porque o colonizador estava interessado na sua força de trabalho (Zumbi, conversa aprofundada, dezembro de 2011).

Como se vê, essa resistência perpassa dentro da congada também como uma identidade negra de descendência africana. Os(as) congadeiros(as) retomam a história da experiência africana para se deslocarem no tempo e compreenderem suas vidas no presente. Preservar aprendizados e ensinamentos do passado é uma forma para eles de resistir no presente as discriminações, ao racismo e aos preconceitos.

Por isso, tendo consciência dos sofrimentos a que foram submetidos seus antepassados, os congadeiros relatam que para sobreviver os negros tiveram que se adaptar, ou se adaptavam, fingiam, camuflavam ou morriam. No tempo do cativeiro, afirma Zumbi, “quando eles [os africanos] eram oprimidos”, eles encontravam outras maneiras de se manifestar, “quando eles não podiam cantar, eles rezavam”. Ao contrário que a sociedade pensa, os africanos não eram subservientes, se eles apanhavam nas senzalas é porque se rebelavam. Essas pessoas não eram domáveis, elas resistiam a seu modo, mesmo com toda a “dificuldade imposta”, mesmo com todo “o preconceito” vigente, salientam Zumbi e Mandela.

Para os(as) congadeiros(as), os africanos e seus descendentes “é um povo que merece muito respeito”. Pois, os africanos quando chegaram ao Brasil, sabiam que faziam parte de um povo, que pertenciam a um povo, a uma nação como qualquer outra. Na África, eles tinham os seus familiares, seus comandantes, suas obrigações, seus deuses, “assim como tinha o homem branco”, que por sua vez, imbuído de sua arrogância e ganância “não enxergava os escravizados como um povo, como seres humanos”.

Os(as) congadeiros(as) afirmam que diferente do homem branco, os africanos não tinham a mesma meta de riqueza material que a do escravizador, mesmo “morando em cima de um tesouro, em cima de um metal precioso” os povos africanos não via nisso uma maneira de se enriquecer materialmente, “não era isso que fazia deles um ser ganancioso, não era o ter ou a riqueza que eles perseguiram e sim aquele modo de vida simples que eles tinham, de viver lá com sua comunidade, preservando sua cultura, seu modo de vida simples, na humildade” (Zumbi, conversa aprofundada, 2011). A riqueza para eles era e para os congadeiros, hoje, é o bem estar de todos pertencentes à comunidade.

Para os(as) congadeiros(as), foi à corrida, a saga pelo acúmulo de riqueza que levou os europeus a negar a própria humanidade ao escravizar outros seres humanos. “Então, eu particularmente vejo assim que a África só se deixou escravizar, por que a África, seus países e seus povos não tinham essa gana que os colonizadores tinham de dominar, de conquistar riqueza, de conquistar o outro” (Zumbi, conversa aprofundada, 2011). O estilo de vida era outro. Os africanos priorizavam o desenvolvimento com respeito a natureza e ao seu meio ambiente, retirando dele o necessário para a sobrevivência de sua comunidade, para assim continuar vivendo em harmonia “com o que eles mais gostavam de fazer, o seu jeito de ser”, explicita Zumbi.

Cientes de que a cultura africana influenciou a cultura no Brasil, os(as) congadeiros(as) afirmam que há uma peculiaridade aqui, e “que se for ver a população brasileira 47% ou mais é



negra”, nesse contexto as matrizes africanas ressoam na composição da sociedade. Para Zumbi isso ocorre porque “o Brasil é praticamente uma África em solos brasileiros”, para ele, o país herdou “esse grande universo cultural” das diversas nações que para cá vieram, “por isso que fala que o brasileiro é um povo alegre, é devido à descendência, devido às origens do povo e a contribuição dos povos africanos para essa formação” (Zumbi, conversa aprofundada, 2011). Nessa direção, congadeiros assumem que a resistência que cultivam e celebram até hoje são raízes plantadas no passado por seus ancestrais.

Zumbi diz que ao observar a África e alguns de seus povos, na época da copa do mundo e em outras reportagens, ele percebeu semelhanças entre os congadeiros e os povos de lá. Semelhante à realidade daqui o povo africano é um povo sofredor devido as desigualdades, é uma população que leva uma vida simples, mas apesar dessas condições adversas “a musicalidade e a religiosidade está presente no coração deles, eles vão rezar eles estão cantando, vão cantar eles estão dançando, tem um jeito diferente de viver que os povos do ocidente não estão acostumados” (Zumbi, conversa aprofundada, 2011). A congada congrega esses aspectos africanos em seu contexto e rituais de celebração.

Então a congada é tudo isso que você vê, o pessoal [os congadeiros] rezam cantando, rezam dançando, rezam brincando, para muita gente parece brincadeira, para muita gente é um povo que está ali bailando, mas na verdade não é só isso, tem muitas coisas por detrás da dança, por de trás da cantoria, o modo de ser, o modo de viver. Então o congadeiro não quer perder essa origem, ele não quer perder essa identidade sua que vem lá do seu povo, lá [África] (Zumbi, conversa aprofundada, 2011).

Desse modo, para os(as) congadeiros(as) a congada além de ser portadora dessa herança ela comporta identidades que se inspiram em África. Ao resistir o congadeiro constrói sua identidade tendo como referencia a cultura de seus antepassados africanos. A resistência também é uma forma de empunhar os chapéus de fitas diante da vida numa sociedade que discrimina, rotula e estigmatiza em virtude da cor da pele e de suas origens. O ato de resistir é viver numa sociedade que desde o período da escravidão vem cultivando o ódio racial e suas ideologias racistas em detrimento da negritude.

Resistir é uma junção de estratégias, ações e entendimentos que buscam acabar com as opressões e situações segregacionistas a que são submetidos os negros. Resistir é ser quem é sendo congadeiro em quaisquer circunstâncias. Resistir para os congadeiros é ser agente de sua própria história, e ter consciência dela, é traduzir o passado, é planejar o presente, é construir um futuro cuja tradição se estabeleça fortalecida, digna de respeito e, sobretudo, com status de cultura.

A resistência congadeira é uma forma de ver o mundo, é um jeito de ser, pensar e viver nele, é uma atuação cultural, política, intelectual e religiosa. Essa resistência foi e é composta por vários processos que se imbricam ao longo dos tempos com o objetivo de promover a humanidade daqueles que desde então vêm sofrendo ataques violento as suas raízes culturais, psicológicas, sociais e religiosas. A resistência precedida pelos africanos e seus descendentes vêm propondo, por meio de várias estratégias seja na educação ou na cultura, a transformação social. Por final, resistir para essas pessoas também é continuar sendo e afirmando-se enquanto negro e congadeiro nessa sociedade de ontem, de hoje e de amanhã. Do combate ao racismo, da afirmação da cultura e tradição congadeira, do fortalecimento da pertença e da identidade do negro e do congadeiro, da luta para preservar a cultura, é o que trataremos com maior profundidade a seguir.

#### Sendo negro(a) e congadeiro(a) na sociedade: vivências de resistência

A congada é um meio de resistência no combate aos preconceitos, é um lugar de fortalecimento, um lugar de onde a gente sai de casa apanha na rua, O que quero dizer que a gente sofre muito preconceito, muita discriminação, e quando a gente se reúne na congada os congadeiros, a gente é fortalecido, por que recebe conselho dos mais velhos , dos amigos ali e dos companheiros . A gente não é só um grupo , agente é como se fosse irmãos (Makota Maria, diário de campo, fevereiro de 2012).

Os participantes dessa pesquisa afirmam que ser negro(a) e congadeiro(a), é viver sendo resistente, é “ser quem você é”, é não ter vergonha de suas origens e lutar por ela se preciso for, é enfrentar os obstáculos da vida, superando problemas e aprendendo com as frustrações. Tudo isso, para eles, faz parte das várias formas existentes da luta e da persistência por uma vida melhor na sociedade. Sendo assim, a consciência de uma sociedade injusta e discriminatória, e a influência do racismo desde os tempos remotos da escravidão até os dias atuais, aparecem enfaticamente nas falas dos(as) congadeiros(as), que veem nesta pesquisa uma forma de resistência e oportunidade de visibilidade de parte da história por eles(as) mesmos contada e vivenciada cotidianamente.

Ultrapassar e vencer as barreiras socialmente impostas – entre elas o racismo, as dificuldades de escolarização, acesso a empregos bem remunerados, intolerância religiosa -, além de desafio é um campo que eles(as) constroem diferentes formas de superação das dificuldades provocadas por barreiras sociais. O entendimento de que é preciso ter força para superar as adversidades da vida é, para os congadeiros(as), uma herança herdada dos antepassados. Mesmo tendo consciência de que muita coisa mudou desde a vinda dos africanos para o Brasil, os(as)

congadeiros(as) relembram da África<sup>37</sup> como lugar de origem, conforme explicita Zumbi: - “mas nós sabemos que os nossos antepassados vieram de solo africano”. Esse sentimento de pertença é a todo o momento manifestado, seja num ritual da congada, seja na vida diária.

De acordo com Zumbi, os escravizadores achavam que tratando os negros como objetos ou animais, esses, perderiam sua humanidade, entretanto a história dos negros durante o período escravista mostra o contrário, basta relembrar as rebeliões, as fugas e as formações de quilombos e outras formas de persistência e luta contra o sistema da época. Para Zumbi, antes da invasão europeia, o africano “era alguém e com a escravidão ele passou a ser ninguém”, passou a ser considerado negro e para viver ele teve que lutar, teve que criar várias formas para valorizar sua humanidade.

Então uma maneira dos negros mostrarem que eles eram alguém, que eles tinham identidade e uma cultura foi dentro do quê? Dentro das suas danças e de sua tradição. Foi preservando suas danças e tradição e mostrando para o homem branco da época até hoje, que eles tinham força, que eles tinham poder de se organizar, que eles eram uma sociedade organizada do modo deles, não nos padrões europeus, e que eles tinham suas festas, suas danças, eles tinham suas comemorações. E eles tiveram força para mostrar isso (Zumbi, conversa aprofundada, 2011).

Segundo os(as) congadeiros(as), foi por meio da manifestação cultural que a força se instaurava. Na medida em que os tambores iam batendo e fundindo-se na cultura brasileira, o enfrentamento contra a opressão ficava ainda mais evidente afirma, Zumbi. A tal ponto de a congada ter sido considerada uma afronta à sociedade. De acordo com Zumbi, a congada e outras “manifestações africanas foram proibidas”, porque elas mostravam a força em resistência ao sistema dominante da época: - “mas por ai você vê como é o interesse” dos escravizadores “de ter de posse sobre os dominados”, tolhendo-os o direito a liberdade de expressão, diz Zumbi.

A força para resistir provinha da música, da dança, do batuque. Bater tambor, segundo os(as) congadeiros(as), também era por parte de seus antepassados um ato que significava buscar por meio da espiritualidade forças para lutar, pois

na verdade eles [os negros] estavam ali batendo seus tambores pedindo força para seus orixás, força para seus protetores para suportar tudo aquilo, para que surgisse novos líderes e esses novos líderes pudessem levar eles a liberdade. Na batida do tambor, eles tanto cultivavam suas tradições e seus orixás, como se organizavam e traçavam suas estratégias (Zumbi, conversa aprofundada, 2011).

---

<sup>37</sup>Relembrar a África, para eles(as), é reafirmar-la enquanto herança dos antepassados, que aqui no Brasil foram tratados como se fossem semoventes, ou seja, mero instrumento de trabalho, submissos, desprovidos de inteligência.

Bater tambor era estratégia e ação rumo à libertação. De acordo com os(as) congadeiros(as), os negros nunca foram passivos, nem subservientes e domáveis, se eles apanhavam nas senzalas, sofriam castigos é por que “negô se rebelava”, mas isso a maioria das pessoas não sabem, porque a história não conta.

Então tem muitas coisas que não são contadas, que não é mostrado como é para as pessoas comuns. A história que aconteceu com os povos negros é maior ainda do que a gente conta e do que você encontra por aí. Só que interessa para quem? Interessa para nós. Não interessa para quem nos discrimina: o escravizador; porque ele pertence a outra cultura, a cultura dele é a da pele branca. Então ele sempre vai esconder aquela que tem a pele negra, então ela vai estar sempre em segundo plano (Zumbi, conversa aprofundada, 2011).

Para os(as) congadeiros(as), retomar e recontar a história do ponto de vista do negro é lutar contra a glória do “vencedor”, que para eles foi o branco escravizador. Como vimos, no passado, o negro protagonizava sua resistência com a rebeldia ao sistema opressor. E essa história não é contada, assim como não é revelado que muitos conhecimentos que permitiram uma vida saudável e confortável do “branco” provinham da sabedoria e da experiência africana. Zumbi e Mandela contam que os negros de tudo faziam e com tudo sofriam, principalmente as mulheres que eram as cozinheiras, as parteiras, amas de leite e mães de criação dos filhos do senhor escravocrata.

Segundo os(as) congadeiros(as), a violência contra a mulher negra era descabida, o senhor tirava “o direito das escravas amamentarem seus próprios filhos, muitas das vezes os filhos das escravas ou eram mortos ou eram escondidos, porque tinham o sangue dos senhores” (Zumbi). Muitas mulheres negras, além de serem vitimadas por árduo trabalho doméstico, elas ainda eram vítimas de abusos e estupros sexuais. “Então essa história não aparece, essa dívida do colonizador e dos senhores de pele branca com os negros, com seus familiares com os escravos não aparece. Essa história eles não apontam, não contam, essa dívida eles nunca vão poder pagar”, ressalta Zumbi. Esse outro lado da história é silenciada, ressaltam os(as) congadeiros(as).

A resistência negra frente a essas e as outras opressões da época colonial foi e ainda é silenciada. Essa resistência não é abordada nos bancos escolares que ainda disseminam a falácia da superioridade racial em detrimento do povo negro.

O que se fala na escola são coisas superficiais. Não interessa para eles evidenciar e valorizar um povo que foi escravizado, então subtende que quem foi escravizado é por que é inferior, se tem essa conotação de quem ganhou o jogo foi fulano, que foi campeão. O vice campeão não importa, ou seja, quem ganhou, toda a glória para

ele, quem perdeu foi derrotado; tudo de ruim para ele, por que ele é ruim. Então o que aconteceu com nosso povo, foi escravizado porque era considerado um povo inferior, então esse conceito de inferioridade foi o que alimentou o ódio, o preconceito e o racismo até hoje (Zumbi, conversa aprofundada, 2011).

Para os(as) congadeiros(as) esse conceito de inferioridade potencializado pela lógica da competitividade afeta a vida das pessoas, uma vez que a sociedade aprendeu as facetas do racismo considerando os negros como inferiores, violentos, preguiçosos, imorais, vagabundos, marginais, incapazes para o trabalho livre, criminosos em potencial, contrários ao progresso, ordem e desenvolvimento do país, essas e outras qualidades negativas que atribuíam e atribuem ao negro, serviam e servem de elementos estruturantes para o racismo a moda brasileira, sutil, melindroso responsável pelo atraso histórico do desenvolvimento brasileiro devido a desigualdade racial. Para Zumbi, esses estereótipos foram desculpas para manterem o trabalho escravo e depois justificarem a marginalização dos descendentes de africanos. Por que isso que lutar foi e continua sendo imprescindível para os(as) congadeiros(as), pois suas origens e heranças culturais carregam historicamente, aqui no Brasil, o jugo da escravidão e do racismo cultivado pela sociedade.

A luta faz parte da resistência construída pelos congadeiros(as). Lutar, se rebelar e resistir contra as opressões são características de defesa e de vida dessas pessoas. Na congada há uma luta e recusa à assimilação para dar continuidade à tradição. Em termos gerais, busca-se superar as adversidades e combater o racismo, o preconceito e a discriminação nas relações étnicorraciais. Essa postura faz parte da vida dos(as) congadeiros(as), que entendem, que as pessoas não nascem racistas, elas, no decorrer da vida, vão aprendendo a discriminar e tratar a alteridade com preconceito e exclusão. Combater o racismo e as discriminações e primar pela inclusão de todo aquele que aceita de coração a congada é uma forma de ser congadeiro(as). Valorizar sua origem étnico-racial e lutar contra a inferiorização é uma forma de ser negro(a) e congadeiro(a).

Em muitos momentos, foi possível perceber a preocupação que se tem para coibir as tentativas de embranquecimento e de aculturação das pessoas que participam da tradição congadeira. O que se busca é preservar as raízes o que não impede diálogos, mas instaura lutas de preservação e manutenção de valores transmitidos de geração a geração na congada. Tudo isso para manter a valorização e o reconhecimento positivo de ser negro e congadeiro.

Mas hoje em dia você vê que há um esforço muito grande de pessoas, do universo cultural em embranquecer as pessoas, de tirar as pessoas que pertencem a este grupo que realiza estas coisas, levar para outras tradições, da sua origem. Isto é

ruim, isto entristece a gente, que gosta e que precisa preservar as tradições da gente, desta cultura. (Zumbi, conversa aprofundada, dezembro de 2011).

Para Zumbi, a luta para preservar uma cultura popular tradicional de raiz africana reside aí, contra a assimilação cultural. Pois, a sociedade busca classificar as culturas em melhor ou pior, bom ou ruim, ou ainda trata de marginalizar aquelas que não tem a descendência europeia, tratando-as como folclore, quando não a demonizam ou as perseguem.

É possível notar também, que muitos na sociedade tentam engendrar mecanismos perversos para penetrar a inferioridade nas raízes culturais, buscando abalar o pertencimento das pessoas. Nesse sentido, os congadeiros demonstram engajar-se contra esse processo de negação da cultura de matriz africana, afirmando-se:

[A congada] é uma dança que pertence a nós, que nós devemos lutar por ela, e mostrar para as pessoas, que congada, não é como muitas pessoas pensam, que é dança de sarava, dança de demônio, que o cara que vai dançar congada, ele vai ser excluído. Não é nada disso! (Zumbi, conversa aprofundada, dezembro de 2011).

Muita gente às vezes não consegue entender esse universo, mas a gente que está dentro entende muito bem, muitas vezes as pessoas não entendem por que muitas histórias são contadas, são passadas de geração a geração, muitas histórias não estão nos livros, muitas histórias é o povo simples que está contando, não são doutores que estão contando então aquilo que o povo conta, o pessoal vê como algo assim, muito como folclore: isso é conversa do povo, o povo generaliza (Zumbi, conversa aprofundada, dezembro de 2011).

Ao falarem das representações negativas que veiculam na sociedade sobre os negros, pobres com escolaridade não avançada, os(as) congadeiros(as) enfatizam a importância da congada na condução de suas vidas. Pois a congada ajuda a repelir o preconceito, mostrar que as manifestações culturais não tem nada de negativo, que participar de tais manifestações não desvaloriza as pessoas, pelo contrário, eles(as) se sentem fortalecidos para enfrentar a sociedade que os exclui, desvaloriza, os classifica negativamente por conta da origem étnico-racial, grupo social e/ou cor da pele.

Para os(as) congadeiros(as), a congada é uma forma de luta, pois a todo momento seus integrantes tem que buscar estratégias para conseguir manter-se e manter a congada. E manter a congada é manter a si próprio enquanto indivíduo cidadão pertencente a uma raiz significativa da cultura brasileira que é a africana. Cabe sublinhar mais uma vez que, para os(as) congadeiros(as), a luta para dar continuidade à tradição congadeira é árdua, pois desde tempos remotos, veem historicamente enfrentando as desigualdades sociais por serem negros, pobres, trabalhadores, por manterem uma tradição secular, sobretudo, por se desviarem das estratégias homogeneizadoras que

vem transformando cultura em folclore, folclore em show e show em forma de ganhar dinheiro com a indústria cultural. Zumbi conta que são anos de trabalho desenvolvido no sentido de preservação da cultura, e enfatiza que há muitas pessoas que tem interesse de fazer da cultura um comércio para uso e benefício próprio ou da indústria cultural, que busca esvaziar o conteúdo e enfraqueceros princípios da tradição. Os(as) congadeiros(as) afirmam que aqueles que pretendem transformar a congada num show não participam dos grupos desde dentro, não convivem com os irmãos de tradição, em comunidade, em família. Muitas dessas pessoas buscam a aprendizagem por meio de outras vias que não é a participação, fazendo ver, observando, estando ali convivendo de coração. Pessoas assim “recorrem, a CDs, a DVDs de grupos que gravam e vai cantando as músicas”, formando grupos, muitos desrespeitando tradições.

É diferente aquela pessoa, que vivencia aquilo, que vive aquilo ao longo do ano. E que luta para manter aquilo de pé, luta para que aquilo não se acabe. E luta também para que a congada, a tradição da Congada, seja aceita em qualquer lugar e seja divulgada. Por que, não é fácil você manter um grupo, você tocar para frente às coisas (Zumbi, conversa aprofundada, dezembro de 2011).

Mandela diz que muitas pessoas e instituições propõem mudanças nas estruturas e jeitos do terno de congada, querendo sugerir e colocar outros elementos à tradição que não fazem parte do que ensina a própria cultura congadeira. Ele diz que as pessoas querem misturar “Pedro com Paulo”, querem impor condições, para que os congadeiros aceitem algum padrão que é conveniente para a indústria cultural e não para a comunidade.

Ele conta que quando tentavam fazer alterações sugerindo “alguma coisa para colocar dentro do seu reinado, coisa que não cabia” as pessoas não gostavam. E completa, “então se você não aceitava ficava de bico duro com você”, e por não aceitar muitas imposições de políticas partidárias ou até mesmo de governo, o terno deixou de ter apoio em algumas situações: - “nós sentimos uma política rasteira contra nós, rasteira que eu falo é perseguidora”, ressalta Mandela.

No contexto da cidade de Olímpia, considerada no país como a Capital Nacional do Folclore, se observa que os grupos portadores da tradição de raiz de geração a geração são denominados grupos folclóricos. E esses muitas vezes não são valorizados tal como deveriam, devido sua origem junto a simplicidade do povo. Foi possível observar que ao se referir sobre as políticas de desvalorização da cultura tradicional de raiz, os(as) congadeiros(as), lembravam dos diálogos e do apoio que encontravam no trabalho do falecido Prof. Sant’anna, idealizador do Festival Nacional do Folclore e incentivador do terno de congada. Segundo relatos, o professor

tinha com os grupos considerados folclóricos, um respeito, carinho e admiração pela cultura que ele buscava conhecer e que os grupos buscavam preservar. Entendia o professor ser dever do poder público apoiar a preservação das diferentes manifestações e grupos da cultura nacional. Cultura era para ele a escola de uma vida toda dedicada ao conhecimento, à transformação social.

Para Mandela, que era amigo e companheiro do falecido professor, “a congada é folclore e também é cultura”, mas tem uma diferença entre folclore e cultura. E segundo o capitão, essa diferença se destaca, “no tipo da cultura que está sendo desenvolvida e no tipo de folclore que esta sendo feito”. Quando se trata do folclore autêntico, o capitão traduz como sendo a cultura de raiz do povo, “não pode falar do folclore sem a cultura e você não pode falar de cultura sem pensar também no folclore”. Ele diz que a diferença está no tratamento, pois o povo, as pessoas ao pensarem em folclore, elas pensam como “uma coisa lastimosa”, inferior, “é claro que cultura é cultura, folclore é folclore, mas são a mesma parceria”.

Percebe-se a partir das falas que não é uma dificuldade das pessoas que fazem cultura tradicional participarem de festivais e eventos que abordam a cultura ou o folclore, a dificuldade maior é serem tratadas com desvalorização, desrespeito e folclorização, como algo que não tem grande relevância, é primitiva, e que, portanto não faz parte da cultura.

Na congada “as pessoas praticam cultura”. Os mestres de cultura, os capitães de congo, capitão de moçambique, capitão de catupé” são guardiões dessa cultura, essas “danças que pessoas externas denominam folclore fazem parte do seu jeito de ser e se comportar na sociedade. Como afirma Mandela “elas nascem dentro da cultura e não tem como sair”. Nascer dentro de uma cultura não coincide necessariamente com o nascimento físico para a vida, esse nascimento pode dar-se em qualquer etapa da vida. Entendem os congadeiros que estar enraizado numa tradição não implica em se manter isolado, ao contrário dá energia para possibilidades de diálogos e parcerias com pessoas que se mostrem respeitadas e merecedoras de confiança, capazes de entender outras possibilidades e visões de mundo.

Pois, conviver ali proporciona aos congadeiros novos olhares, conhecimentos, recriações e perspectivas. Para Zumbi e Mandela a congada educa, transforma, ensina à luta, a resistência, a necessidade de dialogar para conhecer e aprender no e com o mundo; para eles a congada:

É uma cultura que faz parte da memória do país, da construção do país e do povo negro, como o jongo faz como outras tradições fazem, como a capoeira. É preciso que a gente que é congadeiro tenha sempre isto em mente, gostar do que faz, e querer levar esta tradição adiante, nos meios populares né, levar mais próximo das pessoas, e passar para as pessoas [...] Então, é preciso mostrar para a sociedade,



cada vez mais, ter espaços adequados, para que esta sociedade possa conhecer melhor as Congadas, os grupos de Congados, e ver que ali, dentro daquele grupo ali, são pessoas humildes, pessoas que trabalham, pessoas que lutam com a sua vida no dia a dia e que tira tempo, arruma tempo, com toda a dificuldade, pra poder se juntar e pról de alguma coisa, precisa se juntar e durante aquele período as pessoas se embrenhar na dança, na cantoria, as pessoas se deixam elevar por este universo, se deixa mostrar sua alma, a sua identidade. Isto valoriza as pessoas (Zumbi, conversa aprofundada, dezembro de 2011).

De acordo com os participantes da pesquisa, se faz necessário, até para acabar com o preconceito, que a sociedade conheça a congada e seus protagonistas que se unem numa família que busca transformar suas vidas, fortalecer identidades, reivindicar cidadania e dar continuidade a tradição. Para isso, Zumbi afirma que a participação e a convivência são garantias que se tem para conhecer os caminhos que proporciona essa cultura, reconhecida como “uma grande família”. De acordo com Zumbi, essas pessoas, os(as) congadeiros(as), independente de morarem perto ou longe, elas tem uma identidade em comum, elas pertencem à tradição, “elas estão defendendo à mesma causa, elas estão lutando pela mesma causa. E se elas lutam pela mesma causa a gente tem algo em comum” (conversa aprofundada, 2011). Os(as) congadeiros(as) têm conhecimento de que é preciso se juntar um ao outro:

Para que juntos possamos ter voz, e essa voz ser ouvida pelas pessoas pela sociedade. E também que através dessas vozes, a gente consiga chegar ao ouvido de outras pessoas, no coração de outras pessoas para que essas pessoas se sintam atraídas por aquilo e venham participar também e venham ajudar a gente, a fazer com que cresça esse universo, a fazer com que tenha sempre alguém disposto a lutar por aquilo, a defender aquela causa, defender a tradição, sempre estar participando das congadas, sempre defendendo o espaço das congadas, sempre defendendo a tradição como algo pertencente à gente. Que a gente tem a obrigação de tocar para frente aquilo (Zumbi, conversa aprofundada, dezembro de 2011).

A voz que buscam afirmar em colaboração é a expressão de sua cidadania, do cuidado, para atrair as pessoas e juntos trabalharem pela comunidade, defendendo os interesses que lhes são comuns e necessários para a preservação da cultura. Assim, as pessoas congadeiras aprendem a se portarem diante das situações desfavoráveis da vida, caminhando com fé, elas vão aprendendo a lutar, a lidar com as adversidades para superá-las com sabedoria e assertividade. Tudo isso se aprende acompanhando os mais velhos. É dançando, cantando que os congadeiros vão aprendendo a lutar, é vendo e observando os mais velhos, “[...] a maneira que eles vão saindo de uma situação de dificuldades, é a partir das situações que vão surgindo no decorrer do dia a dia”, que se aprende a

superar limites e os obstáculos que a sociedade impõe (Zumbi, conversa aprofundada, dezembro de 2011).

Para os(as) congadeiros(as), ser negro e congadeiro é resistir empunhando o chapéu de fitas diante da vida, é formar uma consciência política e cultural a respeito da realidade e da dinâmica racial na sociedade. Nesse sentido, lutar é persistir em busca da cidadania negada; é resistir, é afirmar uma história, uma cultura, uma identidade, uma tradição, sentir-se parte dela, pertencer e filiar-se a ela com a alma e com o coração.

“Quando a alma da gente de congadeiro é despertada, aflora aquele sentimento de elevação da alma, eleva a autoestima da gente, trás alegria, trás força” (Zumbi, conversa aprofundada, 2011).

Por que isto trás de alguma forma, o encontro com a pessoa, o encontro com o seu eu pessoal, o seu eu verdadeiro, isso dá um equilíbrio para as pessoas. Faz dizer para a pessoa, você existe, você é importante, você tem o que comemorar, tem o que festejar, você é algo mais, você pertence a algo. Esse algo é bom, é algo que eleva a alma da pessoa, a autoestima da pessoa, algo que faz a pessoa encontrar a paz na diversidade, que faz a pessoa encontrar alegria mesmo quando a situação não é de sorrir (Zumbi, conversa aprofundada, 2011).

Segundo, Zumbi, participar da congada eleva a autoestima dos(as) congadeiros(as), que se sentem parte daquilo que fazem, sentem-se ativos, úteis, no modo como são, do jeito que pensam, Ali, essas pessoas são aceitas, e encontram forças para viver em sua simplicidade com alegria e equilíbrio. Essa é uma maneira mais positiva de se perceber ativo e valorizado dentro de um contexto que ensina e reivindica enquanto cultura os direitos de cidadania de seus indivíduos, e não somente, ensina a dimensionar com equilíbrio as facetas da vida pessoal, social e espiritual. O equilíbrio advém do reconhecer e conhecer a si mesmo, aos outros congregados na tradição.

Sendo assim, a autoafirmação de uma identidade racial, social, cultural e religiosa presente na fala dos(as) congadeiros(as) demonstram por um lado o pertencimento a congada, e por outro, os conflitos, tensões e negociações que fazem parte do viver em uma sociedade pretensiosamente assimétrica, que se propõe historicamente homogeneizar as diferenças, tentando assim, obstaculizar a dignidade da diversidade humana presente no povo brasileiro.

Zumbi afirma sua identidade enquanto congadeiro, que consciente de seu dever, luta para preservar sua tradição e cultura passada pelos seus antepassados e familiares. Ao discorrer sobre sua experiência na congada, ele afirma que essa cultura tradicional popular, do povo, essa dança que tem raízes africanas no Brasil pertence a seus protagonistas, foi deixada de herança para aquelas pessoas que dela participam e que lutam para mantê-la. Então “é preciso mostrar para sociedade”

que as pessoas que fazem e participam da congada são pessoas que em sua simplicidade lutam para viver e sobreviver com dignidade no dia-a-dia, que doam seu tempo para firmar sua fé expressa na dança, na cantoria, nas rezas.

A partir das elucidações do congadeiro Zumbi, reflete-se que essas pessoas são o que fazem, vivem e põem sentido no que fazem; imersas nesse universo, elas se deixam expor, mostrar suas almas, mostrar sua identidade, e isso gera um sentimento de pertencimento que valoriza essas pessoas, e que proporciona a elas a autoestima para enfrentar as adversidades e ser quem elas são em quaisquer espaços onde se propõe frequentar. Como se vê a seguir, as identidades enraizadas dentro do terno de congada conformam resistência, história, tradição e a herança de uma cultura africana e sua cosmovisão:

Identidade é a raiz da gente. Aquilo que a gente pertence. Aquilo que tá dentro da gente, aquilo que a gente gosta, aquilo que a gente herda dos nossos antepassados. É como os genes. Cada gene tem uma característica. Então a característica da gente, do povo negro, são as suas crenças, as suas danças, as suas tradições, aquilo que seu povo construiu e fez ao longo dos anos [...] o modo de ser, o modo de viver daquelas pessoas, você entendeu? (Zumbi, conversa aprofundada, 2011).

Ao definir identidade, Zumbi, nos mostra a relação que se estabelece com o pertencimento étnicorracial e cultural de raiz africana. Tal compreensão não somente desvela seu sentimento de pertencimento a comunidade congadeira, como aponta o sentido da construção de sua identidade de congadeiro no seio das relações étnicorraciais na sociedade. Para exemplificar tal relação ele se utiliza de um exemplo, afirmando que se ele pertence ao universo do samba, então ele vai fazer samba a vida toda, vai estar sempre no meio do samba, ali está sua origem. Ele poderá gostar de outras coisas, como o rock, por exemplo, mas, saberá que ele pertence ao universo do samba. Logo ele é fiel ao samba. Da mesma forma ocorre com ele no terno de congada:

Eu sou Congadeiro. Então eu sou Congadeiro de corpo e alma. Aonde eu tiver, eu vou fazer outras coisas, mas eu vou ter ali uma bandeira fincada. No Congo, eu vou defender estas tradições em qualquer lugar que eu tiver, e outra, por que eu estou defendendo algo que foi assim construído, foi passado de geração a geração, e que muito sangue foi derramado pra que a gente pudesse hoje estar comemorando e festejando alguma coisa. Então, não é admissível que eu enquanto negro, pertencente a este segmento, vá chegar nos lugares e concordar com aquelas pessoas que vê isto como uma simples manifestação folclórica, alguma coisa assim que não tem importância. Tem importância! (Zumbi, conversa aprofundada, 2011).

Participar do terno de congada é algo importante na vida dessas pessoas, e ser negro congadeiro é uma identidade que exige da sociedade respeito. Nesse sentido, Zumbi, assume uma postura de valorização da sua tradição, pois demonstra que se hoje existe congada é por que muitas pessoas trabalharam e lutaram para preservá-la mediante processos de desvalorização e folclorização da cultura negra. E mais, ao assumir-se enquanto negro, ele permite identificar, ser identificado e reconhecer-se em sua humanidade antes negada e, até hoje, por muitos rejeitada e discriminada. Ser e reconhecer-se congadeiro(a) e negro(a)são posturas políticas mediante a sociedade.

Para Zumbi, ser negro no Brasil é uma condição difícil, “a gente a todo o momento está sendo passado para traz, o racismo e o preconceito insistem em não deixar a gente avançar. Quero ser agente da minha história, não quero outra pessoa falando por mim. O preconceito é latente em nossa sociedade no dia a dia dos negros” (Diário de campo, janeiro de 2012).

Essa fala demonstra que o negro congadeiro vive em seu cotidiano o racismo que o vitima e obstaculiza sua vida. Para Zumbi, o racismo é um problema social que tenta se impor de várias maneiras, essa ideologia assume estruturas que se corporificam nas pessoas, desencadeando atitudes discriminatórias e outras formas de violência que tentam desumanizar o negro. Ser e sentir-se discriminado é uma das formas mais cruéis de ter a dignidade e os direitos humanos negados e violados. Todavia, a discriminação gera o preconceito que é por ela legitimado devido aos desconhecimentos a outras culturas, que não são eruditas ou de matrizes europeia.

Em meio a esses processos, defender a tradição, conforme os(as) congadeiros(as), é ser resistente e ativo em sua própria história, é deslocar-se de uma posição passiva e defender a si mesmo e aos outros que até ali trilham e batalham para um mundo melhor, sem racismo. Isso é uma questão de identidade que fortalece, não somente o pertencimento de congadeiros-e-negros, mas de todos que desempenham suas funções anti-racistas numa sociedade que insistem em ensinar para discriminar. E se, por um lado, essa sociedade vem ensinando o racismo, a discriminação e o preconceito a todos, negros e aos não-negros. A congada vem ensinando o amor, a fraternidade, os valores da família e do respeito à humanidade e o direitos das pessoas viverem em paz na sociedade.

Mandela diz que muitas pessoas negras estão desvalorizando sua própria cultura, por que o próprio racismo penetra nos negros, uma vez que as histórias são contadas sempre do ponto de vista daqueles poderosos que detêm o poder e que se sentem superiores. Em decorrência dessa discriminação, os(as) congadeiros(as) enfrentam dificuldades para levar essa cultura àquelas

pessoas cuja participação a pertence devido a ancestralidade. Conforme aponta Sarafina, os obstáculos estão por toda parte, “igual na minha família muita gente já largou, tem muita gente ainda, mais a maioria nem passa perto mais” (conversa aprofundada, 2011).

De acordo com os(as) congadeiros(as), uns não querem saber da tradição por que viraram evangélicos, por que muitos vinculam a prática da congada como sendo demoníaca, ou por que a considera coisa de pretos, outros por que não se permitem viver na simplicidade, pois a congada não rende status financeiro conforme vincula a indústria e o comércio cultural. São muitos os processos que tentam seduzir as pessoas para que essas venham negar o que é próprio de sua cultura, de seu povo. Esses e possíveis outros motivos, levam algumas pessoas a abandonarem sua tradição.

Hoje em dia, são muitas as opções que as pessoas têm de coisas supérfluas, coisas que não valoriza a identidade das pessoas, que não valoriza a tradição das pessoas. Que nem a Congada. É uma dança de origem africana, que está presente no universo cultural dos negros, que se espalhou por todas as raças. Você tem Congadeiro de todas as cores, de todos os níveis e isto é muito bom (Zumbi, conversa aprofundada, 2011).

Para os(as) congadeiros(as) a congada é inclusiva, pois as origens africanas dessa manifestação ensina a respeitar a humanidade das pessoas. Estar dispostos a aceitar a todos dentro da congada é uma ação antidiscriminatória:

A maioria [dos congadeiros] são negros, por que muitos consideram a dança da congada vindo pelos africanos, mas hoje está tudo mestiçado, por que hoje os brancos tem muito interesse em estar no meio, muitos até pedem permissão pra poder estar no meio (Sarafina, conversa aprofundada, 2011).

Essa aceitação da diferença é evidente, basta observar a presença de pessoas com deficiência e de diferentes pertencimentos étnico-raciais. E ainda, foi possível perceber que os brancos que participam do terno de congada “Chapéus de Fitas”, além de possuírem respeito as pessoas negras que ali comandam a tradição, demonstram ter conhecimento das origens africanas dessa manifestação, uma vez que os cantos improvisados, as danças, os diálogos e a convivência ressaltam a todo momento essa origem e o processo sofrido pelos africanos escravizados.

Aprender a história dos africanos e dos antepassados faz parte do processo de ensino e de aprendizagem dentro do terno, ou seja, aprende-se nas e com as relações étnico-raciais entre negros e não-negros. Sendo assim, os(as) congadeiros(as) entendem e conversam em muitos momentos sobre a dinâmica racial no Brasil.

Nesse espaço de convivência familiar e educativa, a identidade e o fortalecimento de congadeiros(as), tem como referência a resistência não somente dos antepassados, como também dos santos patronos da congada, como São Benedito, Santa Efigênia, “esses santos são negros, são os maiores conciliadores dessa fé” (Mandela, conversa, maio de 2011). Ele afirma que seria muito importante se boa parte dos negros entendessem que dentro do reinado, dentro do congado tem uma negritude, que proporciona uma grande união, “por que é bem verdade que o reinado não foi feito só para negros, branco também tem sua fé, tem seu amor, tem sua tradição e tem o direito de participar até para excluir aquela palavra racismo”, mas é preciso que o negro aprenda a valorizar sua própria cultura. Para Mandela os negros deveriam estar “mais unidos dentro desses dois conjuntos, que é o congado e a raça negra” (conversa, maio de 2011).

Nessa direção, Mandela afirma que muitos(as) congadeiros(as) negros(as) estão deixando o seu povo de lado, deixando seduzir-se pelas facilidades que o racismo oferece, enquanto mobilidade social, se você excluir ou negar seu pertencimento ao povo negro. Para Mandela ter congadeiros(as) brancos(as) participando da congada “não é obstáculo, o obstáculo maior é ver que o próprio negro está se excluindo daquilo que ele é: um congadeiro” (conversa, maio de 2011).

Então quando o Capitão se refere a essa situação de desvalorização da cultura negra impostas por processos de embranquecimento, ele faz um apelo, que demanda uma maior participação do Movimento Negro em estar conhecendo e trabalhando junto com os negros congadeiros que estão em constante movimento na vida.

Então eu acho que é de bom tom essa influência entre negros e congadeiros, por que quando nós estamos falando do negro estamos falando na África brasileira, então é muito importante que essa união seja feita tão já não é possível, no futuro ela precisa ser mais composta até para mostrar uma força maior (Mandela, diário de campo, maio de 2011).

E essa força que deve ser mostrada e reivindicada perpassa pela recusa a assimilação que é imposta constantemente pela sociedade que ainda conserva resquícios colonialistas. No espaço da congada, congadeiros(as) reconhecem o valor que tem a tradição em suas vidas e na sociedade, como porta vozes da memória viva e corpórea de uma cultura que é tradição secular, e a cada passo de uma dança, o toque do pandeiro, a batida da caixa, a pronuncia no canto, reata os laços identitários de pertencimento pessoal e coletivo no contexto brasileiro, a um povo e a uma cultura, cujas origens africanas vem marcando seus corpos, colorindo suas vidas, assim como laços de fitas que se prendem nos chapéus do terno de congada.

Foi possível perceber que o racismo impõe marcas e marcos na vida e sob os corpos dos(as) congadeiros(as), que ao revelarem suas consciências e percepções acerca da realidade que os circunda, explicitam com veemência vários exemplos e situações vexatórias a que tiveram que enfrentar nesse contexto discriminatório em que se inserem na sociedade brasileira. No entanto, ao contrário, do movimento excludente e racista de muitas pessoas da sociedade, o terno de congada congrega o respeito à diferença, ali é possível ver que as pessoas são reconhecidas em sua humanidade, valorizadas como pessoa, como cidadãs que merecem respeito, carinho, amor, dignidade e atenção. O desejo de que o racismo venha acabar um dia, é traduzido nas relações entre os(as) congadeiros(as) que tem em suas ações o combate as discriminações e ao preconceito, e que buscam reivindicar seus direitos, enquanto grupo, pessoas e cidadãos.

Diante das posturas e das falas dentro do terno de congada, tornar-se congadeiro(a) é construir sua dimensão enquanto pessoa, que possui uma identidade e pertencimento na esfera étnica, econômica, religiosa, de gênero, pessoal e coletiva, tudo isso vai se consolidando constantemente no seio dessa cultura cujas matrizes africanas revigoram a força e renovam o legado ancestral dos antepassados. Ser congadeiro(as) na vida e na congada passa pela vivência dessas questões, seja por conta da cor da pele ou pela origem da manifestação que prática. Por isso é possível perceber que as crises de identidade e a recusa ao pertencimento de muitas pessoas negras, se dá devido à imposição e invasão da afirmação cultural, moral, psíquica, física, escolar e religiosa da branquitude e ou supremacia branca.

Fica aqui registrado em virtude das várias falas desveladas, que é preciso romper e recusar valores culturais de embranquecimento, que vem tentando desde o passado criar mecanismos para reduzir, humilhar e desumanizar, o negro e as demais manifestações corpóreas entre a diversidade humana na sociedade de ontem, de hoje e não doravante no futuro. Para Zumbi, os(as) congadeiros(as) devem ser autores de sua própria história. E isso só é possível quando essas pessoas buscam preservar o elo e a força estabelecida por seus ancestrais entre o mundo visível e o invisível. De toda forma, a resistência também é parte da manifestação do sagrado na vida dos(as) congadeiros(as). Sendo assim, sobre a espiritualidade e religiosidade que confere forças ao resistir dos congadeiros é o que veremos na dimensão a seguir.

O visível e o invisível: vivências do sagrado

“Tudo tem uma simbologia e um significado dentro do congado” (Zumbi).

Os(as) congadeiros(as) reconhecem Deus como sendo a força que rege e que criou o universo, isto é, e tudo o que existe as pessoas, a natureza, os fatos da vida diária, os fatos da vida da cidade, das comunidades onde as pessoas vivem. Dizendo de outra forma o universo é o espaço infinito que congrega eventos, elementos e matérias que se interagem e se manifestam no mundo visível e no mundo invisível<sup>38</sup>. Para eles(as), não reconhecer a existência de Deus como o grande criador, mentor do universo, é desconhecer a existência de si mesmo, é desconsiderar a força que rege a vida de cada um em seu devido tempo e lugar. Nesse universo, tudo está ligado a tudo, o sagrado está presente no cotidiano, acompanhando a vida do congadeiro, permeando as relações sociais em que este atua, fortalecendo-o a partir de sua fé e devoção.

Por isso, por meio da convivência com os congadeiros e das suas falas é possível compreender que a congada é parte do universo no qual se manifesta o mundo visível, isto é, aquilo que dá para ver e observar na vida e na realidade em que se inserem os congadeiros. Nesse meio também é manifestado o mundo invisível através do culto aos antepassados, sobretudo da festa em devoção à presença das “divindades”, das almas, dos Ancestrais, dos Santos – entre outros Nossa Senhora do Rosário, São Benedito, Santa Efigênia, Nossa Senhora das Mercês, que, juntos, auxiliam sincronicamente os(as) congadeiros(as) no mundo da vida e no mundo da morte. Essa vivência consciente e corporificada com os dois mundos dá equilíbrio e vem sustentando a vida dos congadeiros. A integração desses dois mundos está garantida pela religiosidade, a força central da vida completa dos congadeiros, não somente nas celebrações da congada.

Assim, a espiritualidade toma acento numa religiosidade que emana dos conhecimentos e da sabedoria passados pelos mais velhos e herdados pelos mais jovens. Tal religiosidade implica respeito não só aos antepassados e ancestrais africanos, como também aos nativos da terra, os indígenas e suas entidades espirituais. Esses também são evocados para guiar e a dar orientações aos congadeiros e outros irmãos. É dessa forma que os congadeiros fazem suas leituras de mundo corporificadas no cotidiano, na vivência do sagrado encarnado no tempo e nas esferas de suas vidas. A espiritualidade cultivada pelos congadeiros vem fortalecendo-os para viverem e sobreviverem em suas realidades.

---

<sup>38</sup> Em alguns momentos a palavra invisível aparecerá com sentidos diferentes devido aos significados expressos pelos(as) congadeiros(as).



Nessa direção, a resistência congadeira que vimos anteriormente também se consolida como uma manifestação dos mundos visível e invisível que não dicotomicamente cadenciou no passado e cadencia no presente as experiências entre congadeiros e seus antepassados. Dessa forma vão educando os viventes e recebendo força e sabedoria para superar as adversidades conforme seu tempo *de e na vida*:

Então quando os negros foram arrancados de suas terras, eles vieram para o Brasil como se fossem animais selvagens. O que aconteceu com eles? -Eles chegaram aqui, viveram em baixo de pancadarias, de castigos e mesmo assim eles encontraram força, para resistir. E aqueles que detinham a sabedoria, o conhecimento das artes, o conhecimento da cultura, da cura através da benção, da palavra: isso daí eles preservaram. A batida do tambor, o modo de festejar o seus Santos batendo tambor e cantando, isso eles preservaram e foram passando de geração a geração, o conhecimento que eles tinham (Zumbi, conversa aprofundada, 2011).

Assim, o poder, conhecimento e a sabedoria de cura, são herdados do mundo invisível. Percebe-se que a força, a coragem e a arte de ensinar dos congadeiros mais velhos e a disposição para aprender dos mais novos advêm da fé, imbricada pela religiosidade africana e uma espiritualidade cultivada sob “a brasa colonial”, como dizem os congadeiros, ao se referirem aos açoites físicos, morais, psíquicos e culturais que sofreram os escravizados nas tentativas de reduzi-los aos moldes da religiões e visões de mundo eurocêtricas. Tanto sofrimento não conseguiu apagar a ardência da chama do mundo invisível. Mundo esse que em resistência, veio por meio de realizações visíveis, memórias, revelações e sonhos, desvelando e territorializando as heranças africanas como elementos devocionais, de resistência transmitida de seus descendentes.

Os(as) congadeiros(as) vivem e manifestam com e em seus corpos a presença do sagrado. Acessam o sagrado por meio das rezas, cantos e danças. Como se vê, a vivência do sagrado perpassa e é perpassada pela corporeidade. Um congadeiro está sempre rezando, conversando com as “divinidades”, pedindo força, proteção e sabedoria a Deus, é o que mostraram em suas falas tanto os mais velhos quanto os mais novos, inclusive crianças. É no caminho da escola, na volta do trabalho, na hora de dormir, ao pé de uma árvore, no canto de um quarto, aos pés do altar, na igreja, na hora de assistir um show, em qualquer lugar ou hora, para o congadeiro pode ser um espaço para rezar em favor de si e dos outros. Zumbi afirmou: “quando você perceber que um congadeiro está mexendo os lábios, pode ter certeza que ele está rezando”, isto é, exercendo sua espiritualidade, na conversa com os santos, com os antepassados.

Nessa direção, “tudo tem uma simbologia e um significado dentro do congado”, completa Zumbi. E para saber, conhecer e vivenciar a congada, é preciso se dispor a participar, conviver, caminhar e ir se tornando com o tempo um congadeiro, preparado para desempenhar seu papel no mundo e resistente às opressões, problemas e sofrimentos que podem ocorrer em sua vida.

A estrutura do congadeiro, para atravessar situações difíceis e agradecer momentos felizes, é a sua espiritualidade, é a prática da religiosidade presente no interior da congada e inspirado por ela que lhe confere resistência. Conforme os(as) participantes da pesquisa, é daí que advém a força da comunidade congadeira, que desde os primórdios vêm através da fé não somente combatendo o racismo, mas também instaurando conhecimentos de raízes africanas e até indígenas no seu dia-a-dia. Mandela disse que a presença indígena no congado em Minas Gerais está presente no grupo e manifestações dos caboclinhos. E Dona Nzinga que é filha de um jongueiro e de uma mulher indígena, ela diz que aprendeu a unir as fontes de conhecimento oriunda do pai e da mãe, e que hoje ela tenta passar para aos netos e todos que convivem com ela na casa, na congada.



Vista da bandeira e dos instrumentos e indumentárias do Terno de Congada em Atibaia, janeiro de 2012.  
Foto: Tatiane Souza

Ela ensina, por exemplo, a ornamentar os instrumentos e indumentárias do terno. Esse é um processo que se observa prazeroso e espiritualizado tanto para quem ensina quanto para quem aprende. Ao cortar as fitas, prendendo-as nos pandeiros, na bandeira, nas caixas e no tamboril, os

congadeiros(as) reatualizam um conjunto de características e conhecimentos que são definidores da identidade do terno de congada.



Dona Nzinga e seu violão. Desfile de ruano Festival do Folclore em Olímpia, agosto de 2012.  
Foto:Acervo do Terno de Congada.

Cuidar, costurar, passar e preparar as vestimentas e os chapéus do terno é um trabalho que fica na responsabilidade, não exclusivamente, mas principalmente, das mulheres congadeiras. A Dona Nzinga, mulher negra, descendente indígena, capitã violinista do terno e benzedeira no dia-a-dia, orienta o trabalho de outras mulheres congadeiras ou não, colaboradoras permanentes ou esporádicas, que ajudam no extenso trabalho de lavar as roupas do terno e passar uma a uma para estarem asseadas a cada apresentação ou ação da congada. Com um sorriso no rosto, e com poucas palavras, demonstrando orgulho e prazer no que faz, assim ela se apresenta:

Meu nome é Nzinga Ferreira faz muitos anos que eu sou capitã da congada, mexo com as roupas e com os chapéus muitos anos, e graças a Deus estou em pé (diário de campo, março de 2011).

Trabalhar com a congada é exaustivo e prazeroso, não se ganha dinheiro com isso, mas a recompensa é valiosa, dizem os(as) congadeiros(as). Ali, o trabalho coletivo e a fé refletem a parceria solidária entre os congadeiros e a comunidade. Muitas pessoas, mesmo não sendo congadeiras, não dançando na congada, têm fé nos Santos padroeiros, e por isso ajudam no que podem. Todos os anos, Dona Nzinga, e outras mulheres e homens, consertam, arrumam e costuram nos chapéus as rosas, as fitas já passadas a ferro e colocam o espelho. Cada um desses elementos tem significado próprio. De acordo com o Mandela, as rosas são oferendas aos santos padroeiros, o espelho serve para espantar e refletir o mal feito a quem olha para o grupo e deseja algo maldoso e as fitas representam as cores dos orixás, como salienta o Capitão “tudo no reinado [congado] tem significado”.

Na indumentária está presente também o invisível que manifesta o sagrado no visível, e assim, num jogo de aparências e de significados ocultos para olhos estrangeiros, os(as) congadeiros(as) vão materializando a herança africana. Ao falar dos significados das cores contidas nos elementos e símbolos do terno de congada, Mandela revela a religiosidade e a resistência da cultura africana ali presente. O capitão diz que cada a cor de cada uma das fitas possui um significado, uma representação, assim, a cor branca representa a paz, o amarelo, o ouro, a verde, as matas, o azul, a cor do céu. Referindo-se as religiosidade africana no congado, ele diz, “o marrom ele é o trono do Xangô, já é uma outra linha, né”. E continua, “o preto representa a resistência, não é luto não, é resistência. Porque muitos falam *ah por que preto é luto*. Não é nada disso, não, *o preto é resistência*”, que representa também os antepassados. Segundo o Capitão, tais são os significados das cores presentes na congada. Nas “fitas, em nossos chapéus de fitas, cada fita, representa uma linha” de cada ancestral, de cada força da natureza.

O branco, por exemplo, representa Oxalá, o marrom representa Xangô, o verde representa Oxóssi, o vermelho representa Ogum e o amarelo representa Iansã. E aí só se muda o tipo de significado quando se muda de religião, certo? Que nem o verde, lá no catolicismo, ele representa as matas e quando se trata da outra linha ele representa Oxóssi (conversa aprofundada, dezembro de 2011).

Mandela diz que mesmo tendo nascido em meio ao catolicismo, a congada preserva “um fundo do espiritismo<sup>39</sup> que é a nossa tradição”, que é para os congadeiros a tradição que os africanos deixaram para seus descendentes. Quando o capitão fala de “espiritismo”, ele está se referindo a

---

<sup>39</sup> Para não sofrer perseguições o capitão muitas vezes ao se referir as religiões de matriz africana usa a expressam espiritismo, esse uso é reflexo da perseguição a essas religiões consideradas negras, cujos os fies para não serem agredidos, se diziam espíritas.

essa herança das religiões de matriz africana, tais como a umbanda e a macumba, o omolokô, o candomblé, entre outras. O Capitão explica que as cores representadas nas fitas dos chapéus, mudam de sentido conforme a matriz religiosa tanto de raiz africana como cristã. As cores visíveis trazem a presença invisível dos Ancestrais durante as celebrações.

O rosário, elemento da religiosidade cristã, cria novos significados na congada. A isso Zumbi designa como “sincretismo” entre culturas e suas religiões. Sarafina afirma que o(a) congadeiro(a) geralmente usa no peito de forma cruzada um colar de conta de lágrimas<sup>40</sup>, esse colar é chamado de rosário e faz referência às lágrimas derramadas por Nossa Senhora do Rosário quando se compadeceu dos negros pelos sofrimentos a que eram acometidos no período da escravidão.



Vestimenta e o Rosário do congadeiro Zumbi, maio de 2011.  
Foto: Tatiane Souza - Acervo da Semana da Calourada do Coletivo Malick

No Terno de Congada Chapéus de Fitas, o uso do rosário é comum entre os congadeiros mais experientes, os capitães por exemplo, isso ajuda a identificá-los à distancia.

---

<sup>40</sup> Conta de lágrima é uma semente extraída da planta do mesmo nome, que se encontra nas matas ciliares de alguns rios.

Ah! Um congadeiro se conhece pelas vestimentas, pelos rosários que é usado pelos capitães né, que é diferenciado de um terço, que é enorme [o rosário], que tens uns que costuma cruzar no corpo ou até mesmo colocar na cintura, ou à escolha do congadeiro (Sarafina, conversa aprofundada, dezembro de 2011).

Com sua simbologia sagrada, o rosário é utilizado por cima da vestimenta do terno, cruzado no peito, junto com terço e as guias dos orixás. Isso demonstra a crença e o vínculo devocional que se estabelece entre a tradição e religiosidade de matriz africana e o catolicismo.

Outros elementos que põem sentido na vivência do sagrado no terno de congada são as caixas, o bastão, os pandeiros, o violão, os chocalhos, a sanfona e o tamboril. Diferentes instrumentos, que juntos formam não somente a harmonia da musicalidade, como também os elos no plano do visível e do invisível dessa expressão de fé, identidade e cultura congadeira, como por exemplo, o bastão que o Capitão se utiliza para orientar os congadeiros.

Os chocalhos e as caixas, os tambores do terno, são construídos pelo Capitão Mandela, e em uso com todos os outros instrumentos juntos à voz dos congadeiros se formam as melodias que caracterizam o terno, que é reconhecido com frequência pela sua forma própria de cantar, dançar e tocar. Por mais que a Chapéus de Fitas cante músicas antigas e/ou de outros ternos, dentro do Congado, essa congada é reconhecida pela sua forma particular de dançar, cantar e ornamentar seus chapéus e vestimentas. Como diz o Mandela “No estado de São Paulo a única cidade que tem uma Congada Chapéus de Fitas é Olímpia” (diário de campo, novembro de 2011).



Caixa, tamboril e Chapéus de Fitas em Atibaia, 2010. Foto: Acervo do Terno de Congada.

Por meio desses elementos, os (as) congadeiros(as) se revestem da força de seus antepassados para viver o sentido religioso dos caminhos percorridos historicamente pelos africanos e seus descendentes, até a os dias de hoje.

A presença do sagrado de forma visível e invisível seduz, emociona e cativa às pessoas para participarem do Congado, mesmo aquelas pessoas que não nasceram na tradição e que se sentem atraídas pela dança, música e batuques dessa cultura. Ao entrarem em contato com a congada, algumas se tornam promesseiras e devotas, outras vão se tornando congadeiras.

Quando tem alguém assim que tem interesse, os mais velhos ensinam, porque a maioria dos congadeiros na verdade, hoje, a maioria é mais por devoção ao São Benedito, Nossa Senhora do Rosário Santa Efigênia, Virgem das Mercês e por aí vai, e também por interesse assim pelos batidos, pelos ritmos (Sarafina, conversa aprofundada, 2011).

Todo aquele que demonstra fé, devoção, respeito, compromisso e amor à tradição e as pessoas que dela participam, podem vir-a-ser congadeiro(a). A afirmação da congada, do congado como rituais em louvor a Nossa Senhora do Rosário, São Benedito e Santa Efigênia, aparece quando os congadeiros se reúnem para expressar e manifestar a religiosidade dessa cultura de matriz africana. Assim, em solidariedade todos ali vêm reatualizando e tornando presente a memória dos ancestrais e exercendo os ensinamentos dos mais velhos.

Conforme afirma Zumbi “Você indo mais a fundo, você vai perceber que o congado é um culto aos antepassados, é uma dança dos pretos velhos” . Segundo esse congadeiro, no terno de congada cultuam-se também os espíritos dos antepassados, representados em entidades, como, o pai Joaquim do Congo, pai João do Congo, pai Joaquim de Angola, mãe Maria Conga e assim por diante. “Então tá muito ligada uma coisa a outra. Ao mesmo tempo, que você tem o santo católico, você também tem os Santos da matriz africana, que você não pode esquecer”. Pois essas pessoas em vida foram importantes para a vida equilibrada de sua comunidade.

Exercitar a espiritualidade e cultuar os Santos, nesse terno, significa preservar as origens do congado que vieram “da África para o Brasil, é a cultura do africano em solos brasileiros” afirma Zumbi .

As falas dos participantes da pesquisa levam a entender que a expressão de religiosidade da congada marcadamente de raízes africanas não exclui ninguém que dela se acerque, ao contrário, busca sim incluir a todos que a busquem nas celebrações e rituais. Como observa Mandela “fundamental importância é saber que todos nós somos filhos de Deus, é saber que a cultura ela foi feita para todo mundo que tem vocação, que tem fé na cultura religiosa e que quer fazer companheirismo no caminho do bem com as pessoas”.

Ao se referir dessa forma, o capitão além de expressar sua religiosidade, mostra o entendimento e compreensão que faz da realidade social e das relações étnicorraciais entre negros e não-negros. Conta, Mandela, que antigamente só participavam do terno de congada pessoas negras, pois o trono do terno era conduzido unicamente pelo mandamento de São Benedito, cujo regimento do rosário não permitia a participação de pessoas brancas devido ao processo opressor a qual passaram os africanos no Brasil. Aquele era um lugar reservado ao negros que impediam a participação daqueles que lembravam os opressores. Na medida em que a sociedade foi mudando, pessoas de outros pertencimentos étnico-raciais foram querendo participar também. O capitão diz que muitas eram as pessoas brancas que pediam para entrar na congada, mas como isso era vetado pelo mandamento congadeiro regido por São Benedito, ele então se apegou a devoção pelo Santo, para resolver essa dificuldade.

Tendo em mente esse mandamento restritivo a participação de não-negros, o capitão foi “lá no mato”, pedir conselhos e orientações a São Benedito, para que esse santo lhe desse um aviso, permitindo a participação de pessoas não-negras na congada. Após realizar sua prece, sua reza e pedir um sinal de confirmação, o pedido foi atendido. Assim que o capitão chegou a sua residência lá estavam três pessoas brancas pedindo para participar do terno de congada. Em virtude disso, hoje participam da “Chapéus de Fitas” negros e não-negros<sup>41</sup>. Pois, conforme diz o Capitão, o terno aderiu ao rosário de Santa Efigênia e o de Nossa Senhora do Rosário, além do rosário de São Benedito.

Como explica o capitão, para contemplar a participação de pessoas não-negras, por inspiração e licença de São Benedito. A busca de solução para a questão que se colocava para a participação se dá no dialogo entre o visível e o invisível, dialogo esse que só um iniciado pode ter. Pois bem, assim, o capitão juntou os três rosários o de São Benedito, Nossa Senhora do Rosário e Santa Efigênia, o que foi possível somente após permissão de São Benedito.

Os rosários são constituídos por contas de lágrimas e têm características próprias segundo o Santo que representa. Além disso, cada rosário tem outros significados que os participantes da pesquisa não revelaram, embora tenham dito que existem. Há coisas que se sabe e se aprende, mas não se revela.

Você não perguntou, mas eu vou te falar qual é a diferença desses três rosários. O rosário de São Benedito ele é conta branca, mas aquela conta branca não significa

---

<sup>41</sup>Mas ressalta o Capitão que todas essas pessoas têm descendência negra que seja de 1ª a 5ª geração de ascendência.



branco, significa negro, ela [a conta] tem uma magia. Porque se fosse preta aquelas contas, “nêgo” falava que era rosário de magia negra e como pode ter rosário de magia negra, sendo que as contas são brancas? Não pode [risos] (Mandela, conversa aprofundada, dezembro de 2011).

A presença do visível e do invisível na congada se revela nas falas do capitão que se refere a espiritualidade que ele construiu e lhe é exigida para comandar o grupo. O capitão fala de sua espiritualidade para comandar o terno se valendo das estratégias que aprendeu para livrar a cultura congadeira de possíveis perseguições ou afirmações preconceituosas. Ele explica os significados dando ênfase ao fato de que “o rosário de São Benedito é conta branca, mas é da raça negra”, diferentemente, do rosário de Nossa Senhora do Rosário tem contas de várias cores, menos a de cor branca, mas o povo que o representa é branco, já o rosário de Santa Efigênia, tem muitas outras cores, pois seu mandamento representa a mistura do “povo pardo”, do “povo moreno”; pois na congada de Santa Efigênia participam negros, brancos e morenos “é misturado, certo? Ali forma um colorido”. A junção dos rosários simbolizada na bandeira do grupo na qual estão pintados os três Santos, a união entre os mundos visível e o invisível, numa conjunção do sagrado que conduz a vida dos congadeiros. Cabe dizer que esta conjugação dos três rosários é peculiar, muito próprio do Terno de Congada Chapéus de Fitas.



Santos padroeiros do Congado, da esquerda pra direita, Santa Efigênia, Nossa Senhora do Rosário e São Benedito.  
Foto: Arquivo do Terno de Congada Chapéus de Fitas

Cabe observar na fotografia acima os três andores que desfilam com o terno. Note-se que embora Nossa Senhora do Rosário esteja no centro, o “santo do coração”, não só dos congadeiros, como do terno é São Benedito. Em outras palavras não é o tamanho da representação por meio da imagem do santo e nem sua localização, ao apresentarem os andores que revela qual deles é central para os congadeiros.

Imbuído pela devoção aos santos padroeiros, segundo emerge das falas, se reconhece um congadeiro pelo seu modo de tratar o sagrado, de lidar com ele, de professar sua fé, por meio dos instrumentos musicais, das danças, dos cantos e das vestimentas nos momentos de ações, manifestações e celebrações da congada. Nas falas e nas observações dos fazeres de congadeiros(as), o respeito aos Santos Padroeiros aparece como propulsor de fé e devoção que conduz não somente a ação das pessoas na congada, mas também na vida.

Além dos santos padroeiros toma parte do ritual da congada aqueles que já passaram para o mundo dos antepassados. Esses se fazem presentes transmitindo aos congadeiros a força para realizar o trabalho, ou seja, desenvolver a celebração festiva da tradição do Congado. Outro elemento sagrado que faz a ponte entre o mundo visível e o invisível é a promessa, elo entre o plano espiritual, onde habitam, as “divinidades”, e o terreno.

É com essa convicção segundo os(as) congadeiros(as), que muitas pessoas fazem promessas e pedidos em devoção aos Santos. Isso faz parte do mandamento da congada.

O mandamento é conforme o que exige a irmandade do congado, porque tem muitos que participam, por exemplo, que fazem voto pela saúde, ou pelo um fato acontecido, algo que eles pedem, ai nisso pega uma coroa que seja pra São Benedito, Nossa Senhora do Rosário, esse é um dos mandamentos do congado. O congado envolve fé (Sarafina, conversa aprofundada, 2011).

Uma fé que se alimenta de uma raiz afro-cristã. O mandamento que orienta o proceder dos integrantes do grupo de congadeiros Chapéus de Fitas são conhecimentos que os mais velhos dominam e que segundo eles fundamentalmente não são diferentes entre os grupos de congada. Isso mantêm a unidade entre os grupos, sem contudo torná-los homogêneos. É esse mandamento que permite sobrevivência, isso para os(as) congadeiros(as) têm importância., “Por que se não tiver importância, por que tantas irmandades estão ai muitos anos, muitas décadas. Lutando, se juntando, construindo igrejas, construindo salões para poder em muitas décadas, reunir estas pessoas em volta disso”, diz Zumbi.

Conduzindo suas culturas por meio do jogo de aparências que visava enganar os opressores, os(as) congadeiros(as), os negros se apossaram de espaços, notadamente as Irmandades Negras, criando seus próprios signos, mitos e dando novos sentidos aos símbolos e funções que herdaram da África e que garantem a permanência de suas africanidades.

Segundo Zumbi, o que fundou o surgimento do Congado/Reinado, foi um milagre concedido aos negros: a aparição de Nossa Senhora do Rosário na beira de um rio, na época da escravidão no Brasil.

[...] o culto do rosário, quando ele foi inserido aos negros africanos, foi no sentido de converter os negros à religião do colonizador, e se tornar mais atraente aos olhos dos senhores. Só que os colonizadores não imaginavam que uma santa de pele branca iria ser protagonista de uma grande repercussão que teve. Porque essa santa se compadeceu do sofrimento e dos castigos que eram impostos aos negros, e só santo mesmo, só uma divindade de Deus que teria esse sentimento de optar, de escolher ficar ao lado daquele povo, de mostrar que esse Deus é Deus para todo mundo, não é só para aquela pessoa que têm dinheiro, para aquela pessoa que têm a pele branca, ou vice-versa, e assim por diante, ou de quem está no poder (Zumbi, conversa aprofundada, dezembro de 2011).

Contam os congadeiros que naquela época o negro não podia nem exercer sua religiosidade e fé. Com a aparição de Nossa Senhora do Rosário, os negros criaram uma forma para se afirmarem enquanto pessoas católicas e devotas dessa Santa de aparência branca, mas de origem negra.

Então a virgem do rosário, é uma santa admirada e venerada pelos negros porque ela conquistou o coração deles, quando ela preferiu ficar com os negros na sua aparição, ela conquistou o coração do povo negro, suas orações e sua fé. E por sua vez, os negros conquistaram inúmeras e inúmeras graças, inúmeras e inúmeras bênçãos através da devoção por meio do Rosário de Nossa Senhora. Então isso o colonizador não esperava que fosse acontecer, mas isso é a mão de Deus, porque Deus trata todo mundo de igual para igual, como filho e filha, independente da cor da pele. Quando Nossa Senhora do Rosário apareceu nas águas, os negros achavam que era Iemanjá, Nossa Senhora das Águas, então você vai ver no congado referências a Nossa Senhora do Rosário como minha santa, como minha Iemanjá, porque que isso acontece? Porque ela apareceu onde? Ela apareceu nas águas. Então como que eles perceberam que era Nossa Senhora do Rosário, por que quando ela apareceu, ela trazia na sua mão o rosário, mas no momento da aparição dela, os negros achavam que era Santa Iemanjá, para você ver que curioso né! (risos) E daí veio o São Benedito, Santa Ifigênia, Virgem das Mercês que são santos negros, que foram incorporados à tradição e a devoção (Zumbi, conversa aprofundada, dezembro de 2011).

Essa narrativa, segundo os congadeiros, demonstra por um lado à religiosidade dessa prática social, por outro explicita uma forma de luta no qual os negros estabelecerem contato com a

realidade tentando inverter o status de marginalização a qual era a eles relegado, por serem escravizados. Como se observa na fala dos congadeiros, mesmo nesse contexto racista, o negro reconstitui sua cultura, seus Santos, compondo o seu reinado, com reis e rainhas com hierarquia, soberania, respeito e divindade ancestral, afirmando sua humanidade e construindo sua identidade. Desse modo, os Santos negros personificados na crença católica também serviam como exemplos de pessoas santas que lutaram a favor do respeito da ascendência e descendência africana. Ali, a religiosidade do negro também era uma forma de compreender e atuar religiosamente na realidade. Nesse sentido, a conformidade que era visível trazia de forma invisível à persistência e a espiritualidade negra.

Conforme afirmaram, os(as) congadeiros(as), os santos negros e as irmandades religiosas possibilitaram aos negros criar espaços para filiar-se e unir-se a outros irmãos da mesma condição racial e social, para juntos galgarem novos rumos na vida, se fortalecendo para não sucumbirem a tantas opressões do sistema escravocrata e atualmente da sociedade racista. Nota-se que o congregar das pessoas previa e prevê não apenas a preservação da cultura, o fortalecimento da religiosidade, mas também a resistência<sup>42</sup> frente as imposições sociais e religiosas da estrutura dominante do período colonialista brasileiro. Isso mostra fortemente que as experiências do passado servem como base e princípios de organização e solidariedade entre os congadeiros para se firmarem no presente. Mediante as reminiscências de um passado marcado por violência a seus antepassados, buscam na fé e na luta nos dias de hoje, a afirmação do respeito e da dignidade religiosa. Esse é um marco político da religiosidade de matriz africana presente no Congado e no terno de congada.

Assim, o sagrado vai se manifestando na vida dos(as) congadeiros(as). A congada, como demonstram as falas, proporciona aprendizagens que fortalece a espiritualidade das pessoas, que mesmo sem condições materiais, ou desprovidas de escolarização, elas têm no fazer coletivo e solidário, a escola que inspira suas vidas. Ali as experiências dos congadeiros são atravessadas por aquilo que se pode chamar de manifestações do mundo invisível. Tais manifestações, para os congadeiros, têm o sentido do sagrado, do contato direto com a ancestralidade, é manifestação de espiritualidade, com os mistérios e os segredos que permanecem entre o céu e a terra.

Então quando você participa de uma congada e, esta congada participa das danças, dos eventos tradicionais do gênero, dos reinados de Nossa Senhora do Rosário, São Benedito, Santa Efigênia, que é as festas maiores das congadas [o congado]. Dentro destes reinados, você se depara com um monte de situações, que não é

---

<sup>42</sup> Como vimos na dimensão intitulada “Resistência Congadeira”. A resistência como prática social desencadeia processos educativos do aprender a se organizar, discutir, construir conhecimentos e estratégias de luta, fé e devoção.

situações comuns do seu dia a dia, que também se você não tiver dentro daquilo, não viveria, não vivenciaria aquilo. Então, você estando dentro desta tradição, você vai ver coisas que nem imaginava que existissem, que era possível de fazer. Você vê pessoas que não tem leitura, pessoas que não tem estudo, pessoas que pegam instrumento na mão e elas cantam e dançam a noite inteira e vão os dias, elas tiram frases, elas tiram músicas, tiram cantos dali que você não sabe da onde vem, isto é inspiração. Inspiração de Deus [pausa para pensar] do poder maior supremo que vem através da devoção, através da divindade (Zumbi, conversa aprofundada, dezembro de 2011).

Ao expressarem sua fé e devoção, os congadeiros transcendem a sua realidade visível e se comunicam com o mundo invisível. Nesse espaço essas pessoas se tornam protagonistas que cantam, dançam e professam sua religiosidade, ali elas fazem promessas, e cumprindo-as, obtém respostas aos problemas e dificuldades da vida. A fé e a devoção são um dos elementos que levam as pessoas a participarem da congada, e assim se comprometerem a continuar a tradição.

Na congada é comum observar exemplos de graças e pedidos alcançados, pessoas pagando promessas e realizando suas preces em devoção aos seus Santos cultuados, e sobretudo a Deus..

O que me leva a participar da congada é a fé e a tradição que eu tenho, eu mesmo sou um exemplo disso, mesmo estando no meio desde quando eu nasci, tive um problema sério de saúde aos 13 anos de idade, quando perdi meu pai, e minha mãe fez uma promessa, e essa promessa eu quis continuar com ela, e prometi levar até no ultimo dia da minha vida (Sarafina, conversa aprofundada, 2011).

Na congada cumprir promessa é um dever, um trabalho e uma obrigação cuja feitura proporciona satisfação e alegria. Todos os elementos até aqui apresentados pelos congadeiros compõem o sagrado presente nas celebrações e na Festa do Congado que participa e promove o Terno de Congada. Nessa festa, as pessoas pagam seus votos e cumprem as obrigações prometidas aos Santos, contam e agradecem as graças alcançadas, sejam elas por motivos de enfermidades ou de livramento, isto é, quando são livradas de um perigo iminente contra a vida. A congada, pois, para os congadeiros se constitui um espaço onde os devotos encerram ou renovam, no seu tempo prometido, os votos de fé com as divindades.

É no Congado, a “Festa Maior dos Santos e Reis Pretos”, que, segundo os participantes desta pesquisa, os devotos congadeiros e outros devotos cumprem suas obrigações religiosas. Cada terno e/ou irmandade marca o período de sua Festa, em Olímpia a Festa do Congado, que como já foi dito reúne diferentes grupos dessa tradição, é realizada pelo Terno de Congada Chapéus de Fitas e vem ocorrendo desde 2002, em meados do dia 13 de maio. Para a permanência e manutenção do

sagrado, a festa tem sua estrutura que distingue as funções e participações de cada grupo ou pessoas que representam a raiz africana. Conforme explica Zumbi:

A congada e o moçambique são os principais grupo de dentro dessas tradições. Por que são os principais grupos? Porque o moçambique é a guarda de honra, tem a incumbência de fazer todo o traslado do reis, ele tem a incumbência de coração dos reis, então se vai coroar um rei congo, uma rainha conga, o rei congo pode até ser coroado pelo congo [terno de congada], mas a rainha conga é de bom grado que seja sempre coroada pelo moçambique. Então o moçambique na verdade ele é o grupo que vem na frente [do cortejo], ele é o primeiro grupo, ele é o grupo que sem ele numa festa, a festa perde muito seu brilho, por causa da responsabilidade que ele tem: a cantoria, o modo de cantar, o jeito de cantar, aquela cantoria que é diferente do congo[terno de congada]. A cantoria do moçambique é diferente da do catupé, e assim vice e versa, assim como o congo é diferente do vilão e assim por diante. Cada grupo tem sua característica, tem sua função dentro do reinado, dentro do cortejo e dentro do congado. Dentro das tradições todos vão trabalhar em conjunto visando um mesmo sentido, um mesmo objetivo que é comemorar e festejar o reinado do rei congo e da rainha conga, festejar a devoção a São Benedito e Nossa Senhora do Rosário e seus antepassados (Zumbi, conversa aprofundada, dezembro de 2011).

Essa Festa para os congadeiros é uma junção e união de funções da diversidade presente na própria tradição, de toda forma cada um, seja pessoa ou grupo, na sua diferente função, desempenha papéis distintos uns dos outros, mas todos se estruturam igualmente importantes para o encaminhamento do festejo e da obrigação sagrada. Numa comparação, é como as dimensões que por hora se sucedem neste presente estudo, ambas estão separadas por partes que compreendem e comportam o todo: os processos educativos presentes no Terno de Congada Chapéus de Fitas; assim as várias dimensões que contêm os significados de processos educativos que a congada desencadeia e que foi possível a esta pesquisadora identificar e conhecer. A compreensão de que “as coisas não são separadas em partes” ajuda a entender a perspectiva de raiz africana que não separa o mundo visível, do invisível.

De acordo com os participantes da pesquisa, a Festa do Congado de São Benedito, Nossa Senhora do Rosário e Santa Efigênia, em Olímpia, inicia-se formamente todo ano, com suas preparações, nas últimas semanas do mês de abril e finaliza após a segunda semana do mês de maio. Essas celebrações e rituais da Festa transcorrem pelas semanas sucessivamente em quatro grandes momentos:

- No levantamento dos mastros da bandeira de aviso na Praça da Igreja de São Benedito, na cidade de Olímpia. Esse ato anuncia a abertura dos festejos em louvores aos Santos Padroeiros – São Benedito, Nossa Senhora do Rosário, Santa Efigênia, entre outros;

- Na novena de preparação para os festejos. Novenas essas que são rezadas, pelos congadeiros e demais devotos, nas residências das pessoas que são promesseiras ou devotas dos santos padroeiros. Desse ritual “qualquer pessoa pode participar”.
- No dia 13 de maio, ocorrem as homenagens ao dia da libertação dos escravizados. Nesse dia participa da celebração, representando personagens e autoridades do período colonial, a princesa Isabél, que na época era equivalente ao presidente da república. E, em seguida inicia-se o levantamento das três bandeiras dos santos padroeiros, as bandeiras de São Benedito, Nossa Senhora do Rosário e Santa Efigênia.
- Para finalizar, no último dia, é realizado logo pela manhã o Café de São Bendeito. Após o café, do qual participam os congadeiros, pessoas da comunidade, inclusive de outras confissões religiosas, os grupos saem em direção às residências de fies que cumprem promessas. Vão buscar as coroas dos promesseiros, que em cumprimento de suas processas, devoção e/ou gratidão aos Santos, oferecem aos ternos um almoço gostoso e completo. Em seguida, os grupos se preparam para realizar a procissão em cortejo com os andores dos Santos Padroeiros e o Reinado dos reis negros. O cortejo cantante e dançante segue em direção a Igreja de São Benedito, lá os congadeiros realizam a Missa Conga. Fazem-se, então, lamentações à realidade da época colonial que são lembradas nas letras e cantos, com personagens e representações daquela época. Tanto a estrutura da missa, bem como sua liturgia é escrita pelos congadeiros, eles são os conhecedores dos fundamentos e mandamentos da Festa do Congado.

O cortejo é realizado pelas ruas da cidade e a missa conga se celebra do lado de fora da igreja<sup>43</sup>, para firmar, entre outros motivos, a presença e memória dos antepassados africanos que naquele tempo não podiam entrar na igreja.

Então, quando os negros tiveram esse direito de reunir, de fazer suas festas e de escolher seus soberanos, então para eles, foi assim uma mão na roda, por que em determinado período [na festa] eles podiam se juntar. Então aquilo corria de senzala a senzala, o mensageiro levando as mensagens do ia acontecer, as estratégias que eles tinham traçado e assim por diante, isso ajudou a gente muito. E também a criação das irmandades ajudou também de mais da conta, porque os senhores achavam que ia controlar melhor, e na verdade favoreceu a nós também. O negro soube usar isso a seu favor, isso é interessante, isso é estratégia. E outra coisa que eu queria falar também em relação a todo esse universo: - “o senhor ia

---

<sup>43</sup> Dependendo do padre responsável pela Igreja de São Benedito, às vezes o congado é autorizado a realizar suas manifestações dentro da Igreja.

na missa era o negro que levava, então o senhor entra na igreja lá fora negro ficava, negro só ia rezar quando na senzala chegava” cantou Zumbi (conversa aprofundada, dezembro de 2011).

Assim ocorre a festa, lembrando os passos de seus antepassados que tanto na festa quanto em reuniões das Irmandades Negras foram se organizando para celebrarem sua espiritualidade e resistirem ao tempo da escravidão até os dias de hoje.

Os congadeiros afirmam que, todos os anos, contam com a compreensão e apoio de parte da comunidade, “para que essas tradições seculares pertencentes à cultura e a devoção do povo permaneçam presentes “no nosso dia e na memória coletiva daqueles que crêem em Deus e na Virgem Maria e nos santos”. Os participantes da pesquisa, relatam que essa festa ocorre com muita fé, “com muita dificuldade” em meio a lutas constantes para continuarem “de pé, trabalhando o ano todo em prol da devoção”, mantendo-se firmes no “objetivo de não transformar esses eventos tradicionais, devocionais em espetáculos para a indústria da cultura”. Para os congadeiros, seus valores fazem parte dos fundamentos que sustentam a festa de São Benedito, que viveu com simplicidade “e construiu suas obras santas na pobreza”. Com isso “Deus o elevou a tão alto grau na santidade”, fazendo-o de exemplo para seus fieis, é “por essa razão que fazemos uma festa simples e humilde no meio dos excluídos pela alta sociedade. Mas, graças a Deus fazemos parte da grande irmandade de São Benedito”.

Para os participantes da pesquisa, o congado é uma festa do povo negro que até na religiosidade teve e têm que lidar com a exclusão. E que apesar de todas as dificuldades, vêm realizando suas obrigações com a tradição congadeira. Festejar não é somente se alegrar, é caminhar na alegria lutando na tristeza, é fazer da alegria uma arma para não sucumbir. Festejar e celebrar é uma forma de interpretar a realidade, é cultivar a religiosidade por meio da corporeidade, expressa nas danças, nas músicas e cantos, nas rezas e versos de inspiração. Assim, segundo Zumbi, essa festa:

É uma tradição que é passada de pai para filho, de geração a geração. Então tem diferença quando a pessoa fala assim: - olha vai acontecer festa do reinado, festa do reinado de Nossa Senhora, então na verdade, nós sabemos que vamos chegar numa festa que vai ter o congado completo. Você vai ter todas essas manifestações, você vai ter o Rei Congo com sua corte já coroada, e quando há necessidade de sucessores, esses sucessores vão ser coroados também. Vão se reunir todo mundo: todos os grupos, todo o clã, todas essas pessoas pertencentes, seja o dançarino, aquelas pessoas que compõem a corte, com promessas, com votos, e assim por diante. Por que tem tudo isso daí, é uma dança, uma tradição, é tudo isso, mas tem o lado devocional. No lado devocional têm aquelas pessoas que são os promesseiros, aquelas pessoas que fizeram votos e acreditam fielmente na cura



através da fé, que acreditam em Nossa Senhora do Rosário por que fez um voto a ela, que fez um voto para São Benedito, para Santa Efigênia. Então aquela pessoa vai participar das festas da tradição como promesseiro, então ela vai ser engajada no movimento (Zumbi, conversa aprofundada, dezembro de 2011).

E mais uma vez os congadeiros afirmam que muitas pessoas se tornam congadeiras, seduzidas pelo lado devocional da congada. Uns vão unicamente para assistir, outros vão trabalhar para a devoção. E assim os congadeiros distinguem quem são os participantes do Terno de Congada e, os outros festeiros e devotos congadeiros ou não que pagam promessas na Festa do Congado.

Normalmente, os promesseiros são pessoas que elas podem ser congadeiras e pessoas do povo; pessoas que identificam com a tradição; pessoas que tem uma devoção, não são só as pessoas que participam do congado que dançam. São pessoas que através da necessidade, de uma enfermidade elas descobriram um caminho que levaram elas à cura daquela enfermidade, oferecendo um sacrifício que está ao alcance delas. Muitas vezes essas pessoas oferecem um café para um terno de congada, para um terno de moçambique, ou oferecem uma alimentação. Ou a pessoa faz uma promessa e dá uma esmola para um grupo, ou para ajudar na festa. Por que essas festas são feitas com a ajuda do povo, o pessoal se reúne e se junta e faz a festa, a parte de alimentação, essas coisas todas sai tudo por conta da festa; são as pessoas que se juntam para fazer. Então a pessoa tem uma devoção, e ela sabe que a congada e o moçambique ou qualquer grupo desses, eles dançam homenageando São Benedito, Nossa Senhora do Rosário, Santa Efigênia, Nossa Senhora da Conceição, Virgem das Mercês e assim por diante. Então a pessoa quer participar, muitas vão procurar um terno para dançar, por que a pessoa se identifica, a pessoa gosta, faz parte da etnia da pessoa, faz parte dos antepassados da pessoa, e a pessoa não quer perder esse vínculo, então essa pessoa vem e passa a ser um congadeiro. Então a pessoa muitas das vezes ela vai pelo lado devocional, ela fez um voto e foi válido, ela vai colaborar de alguma forma, e como ela vai colaborar, ela precisa pagar? Não. Olha uma maneira mais simples dela pagar essa promessa, de contribuir, ela sabe que tem o evento [festa], então ela vai ajudar participando desse evento, ajudando na parte de alimentação, ou vai dar um almoço para a congada, assim essa pessoa estará pagando a promessa e ajudando (Zumbi, conversa aprofundada, dezembro de 2011).

E com isso o sagrado vai se incorporando na vida dessas pessoas, se manifestando de forma visível por meio das graças atendidas e de forma invisível através dos sentimentos e bem-estar gerados. Para essas pessoas participar da Festa do Congado:

É algo assim que é tão mágico, que as pessoas passam a gostar tanto que passa o tempo da promessa da pessoa, e a pessoa continua, passa a pertencer ao grupo e não consegue sair mais. Muitas não conseguem sair mais, por que se identificaram com aquilo, e aquilo preenche o espaço, o vazio que tinha no coração delas, na vida delas, e elas passam a serem seguidoras. E vai indo, com o passar do tempo à pessoa [ganha novas funções] passa a ser Rei, no caso do Rei Perpétuo, é aquela pessoa que todo ano está ali, por que a pessoa já é pertencente aquilo, já faz parte da vida da pessoa (Zumbi, conversa aprofundada, dezembro de 2011).

Como se vê, a Festa do Congado para seus devotos e/ou congadeiros é um trabalho de muita fé, compromisso e respeito, que com o tempo vai instaurando a presença do sagrado por meio do cumprimento dos mandamentos congadeiros. Zumbi enfatiza que para a pessoa congadeira executar bem esse trabalho, ela tem que estar preparada espiritualmente, isso está dentro do mandamento. O preparo espiritual é o combustível que alimenta o corpo da pessoa, é a fé que confere a “força” para a atuação dessas pessoas dentro e fora da congada. Nesse sentido, afirma, Zumbi:

Os congadeiros em si, eles tem muita força e eles acreditam naquilo que eles fazem. Por que eu falo isso, porque se as pessoas não tiverem fé, não acreditassem, por que elas iriam sair atrás de um grupo, de um Terno de Congo ou de um terno de Moçambique, cantando e dançando, homenageando São Benedito, homenageando nossa Senhora do Rosário, Santa Efigênia, homenageando Rei Congo e a Rainha Conga. Se elas não tivessem a crença naquilo, se elas não acreditassem que aquilo traz um benefício para elas, que aquilo eleva a alma delas. Então a fé que essas pessoas têm do lado devocional, do lado espiritual é muito forte dentro dessas pessoas (Zumbi, conversa aprofundada, dezembro de 2011).

Os(as) congadeiros(as) acreditam no que fazem, eles(as) tem, na fé, na crença e na devoção, a força que os(as) impulsa para caminharem juntos(as) rumo as vitórias espirituais e materiais a que se propõem usufruir por meio das obrigações e rituais que desempenham no “lado devocional” da congada. Desse modo, pude perceber que a fé e a devoção fazem parte da expressão religiosa vivida em espiritualidade pelos(as) congadeiros(as), expressão essa que ultrapassa as barreiras da vida, ao mesmo tempo em que nela se vive. Portanto, para ser um congadeiro e um capitão congadeiro é preciso ser sensível, aprender e estar suscetível à manifestação do invisível em sua prática, pois

Quanto mais o capitão é inspirado, é mais conhecedor, é mais devoto, quanto mais ele é concentrado naquilo que ele faz, melhor sai à cantoria, melhor sai os versos. Por que não são versos escritos e que as pessoas vão lá e decoram, nada disso. É inspiração. Aquilo ali é de acordo com a situação que a pessoa está presenciando ali (Zumbi, conversa aprofundada, dezembro de 2011).

É o sagrado se manifestando de forma visível: nos versos cantados e criados para o momento necessário; nos olhares de proteção e compreensão; nos sorrisos; nos abraços de cuidado; nos cantos com melodia que toca o coração e debulha lágrimas; na coroação dos reis; na missa conga; na busca de coroa e nos cortejos das casas à igreja; bem como, na forma cantada de agradecer o almoço, de dar bronca, de desmanchar malfeitos, de espantar maldades, de trazer a

alegria; sobretudo, de agradecer as presenças visíveis e invisíveis. Essas últimas, que poucos podem ver, sentir, tocar e conversar. É a linguagem do mundo invisível que o corpo congadeiro sabe inspirar, e decifrar, por meio dos rituais e celebrações do terno de congada e ao comando do mais experiente.

Nessa tradição congadeira, falar em inspiração tem a ver com experiência de vida, com pessoas mais velhas e experientes que vivenciam o sagrado, que têm passado por situações em que se utilizam de conhecimentos e sabedoria para inspirar outras pessoas, para cativar, e para saber conduzir os caminhos, aconselhar e orientar trajetórias de vida. Nesse meio congadeiro, também têm ambiguidades que circundam os segredos e mistérios que fazem parte da tradição, é o que se deduz das falas de Sarafina: - “Eu mesma estando no meio ainda não descobri muita coisa, tem muito segredo, que acho que não dá pra descobrir tudo, não”. É com o passar do tempo que vai descobrindo, aprendendo e dominando o sagrado entre meio o que se pode ver com os olhos e com o coração. Só se guarda segredo aquele que sabe guardá-lo em segurança.

Geralmente quem domina esses segredos, são os capitães, os responsáveis pelo terno, os guardiões da tradição que vinculam conhecimentos de ordem material e espiritual. Nesse meio e em convivência com essas pessoas, nem tudo é dito e explicado, há momentos oportunos para revelar alguma informação, nesse sentido, guardar alguns ensinamentos transformados em segredos faz parte das estratégias e dos processos de manutenção e preservação da tradição congadeira.

Com certeza são os capitães, ou os próprios criadores mesmo do congado, acho que cada um carrega assim, preserva, aquele segredo, não passa tudo o que aprendeu, tudo o que sabe. Acho que também, tem que ser trancado a sete chaves por que hoje em dia, muitas pessoas saem por aí tirando fotos, copiando, para depois falar que fez. Sai tirando foto, por exemplo, da congada de um moçambique, e sai editando por aí colocando na internet, e depois fala que foi criado por eles (Sarafina, conversa aprofundada, dezembro de 2011).

Os mais velhos, no terno de congada são tratados como uma figura sagrada, com hierarquia, com domínio do conhecimento necessário, para orientar a comunidade no fortalecimento individual e coletivo das pessoas ali.

Aos mais velhos fica a função de uma pessoa que conhece muito e sabe o porquê de cada conhecimento e/ou ação desempenhada dentro da congada. Aos mais velhos, fica a incumbência de disseminar a importância do sagrado na vida dos mais novos. A esses anciãos fica visível a permanência do sagrado no lidar com os eventos e situações do mundo invisível. Sem dúvidas, a vivência do sagrado, para esses congadeiros, se dá nas dimensões do mundo visível e do mundo

invisível, que envolvem sincronicamente a espiritualidade cultivada por essas pessoas tanto nos planos da vida e para além dela.



Como pessoa mais velha o Capitão Mandela transmite os ensinamentos na congada no Revelando São Paulo, setembro de 2010. Foto: Acervo do Terno de Congada Chapéus de Fitas.

Por final, fica desvelado, por essas pessoas, que ser e aprender a ser congadeiro envolvem o sagrado, a religiosidade, a fé, o segredo e o mistério, a ancestralidade, a vida e a morte de si e de seus parentes de casa e de tradição congadeira. Pois, a dimensão que se estabelece na congada é a vida de uma espiritualidade congadeira que cada pessoa ali de certa forma cultiva e constrói a seu próprio modo, considerando os mandamentos da tradição.

#### Na casa com os mais velhos

A casa, também chamada de ilê, kwe, inso ou cazuá é para os africanos a morada onde reúne e concentra o aiyê, o axé, isto é, as energias que conferem força e sentido para viver. E é, para os congadeiros, seus descendentes, um espaço divinizado onde se reúnem a família, os amigos, as pessoas mais chegadas, aquelas que “nós amamos e que nos amam”. No seu sentido de morada, a casa é o lugar onde se pode sair e regressar, dormir e acordar, trabalhar e descansar, viver e conviver ao lado dos moradores e também de seus frequentadores. É na casa que todos estudam, no sentido de que é no interior da casa que os mais velhos ensinam e os mais novos aprendem. È ali que todos se relacionam para aprender uns com os outros, conseqüentemente formando-se um elo

de ensino-aprendizagem, pois todos de certa forma, independentemente dentro de sua faixa etária e geração, vão aprendendo e ensinando. O convívio é ensejo para passar adiante o que aprendeu e, assim, brindar o convite para ensinar.

A casa, na experiência dos congadeiros, está intrinsicamente ligada ao espaço físico, afetivo, religioso e simbólico onde habitam os mais velhos, as pessoas mais experientes que com sua bagagem de vida e conhecimento vão contribuindo para a formação do congadeiro. É nesse espaço que se reúnem a família composta por relações consanguíneas e comunitárias dentro da tradição congadeira. A casa é também o espaço de muitas lembranças, histórias, fotografias e memórias, é o lugar onde se encontram e se reencontram todos nascidos, os que ainda vivem e os que já se foram. A casa é também o espaço físico e simbólico onde se congregam frequentemente as pessoas que compõem a família do terno de Congada Chapéus de Fitas.

Sendo assim, o terno de Congada é a casa dos congadeiros, e a casa do Terno de Congada é a tradição e a cultura do Congado. Nesses espaços se reúnem os frequentadores da casa, que muitas vezes se aproximam para ajudar as pessoas a seguirem seus caminhos. Dentro dessas casas, respectivamente do terno e da tradição maior de que ele, o terno, faz parte, são realizadas, como vimos anteriormente, celebrações e promessas em culto, rituais e louvações aos espíritos antepassados, ancestrais e Santos. Ali dentro se encontram pessoas designadas, preparadas e bem estudadas com relação à vida, à música, ao canto, à dança, à reza para orientar e formar novas pessoas e congadeiros.

A casa, pois, ultrapassa a compreensão física restrita de um edifício destinado à habitação e vai percorrendo seu sentido simbólico e sagrado, pois nela habitam e muitas vezes se reúnem os mais velhos tanto em vida quanto em ancestralidade. Em muitos momentos pude perceber que o lugar ocupado pela casa na vida dos congadeiros é privilegiado, a ela se referem com muito apreço e apego. Para eles, a casa são as pessoas, a casa é a experiência que orienta, a casa é a família e a família é a casa. É ali que podem recorrer num momento de necessidade, é com e dentro de casa que aprendem a contornar, superar e vencer as dificuldades da vida. É na casa que se encontra a vida privada, os segredos, os sonhos e os conhecimentos guardados em segurança prontos para serem ensinados ou despertados. A casa não é somente o físico a construção, nela se inclui também.

Entre tudo isso e muito mais, na casa também manifesta o invisível. Ali estão os utensílios com que se preparam as ervas, os chás, a defumação perfumada e a alimentação diária e também até para os dias de festa. Ali se prosseguem os benzimentos do dia-a-dia, se ouvem as lamentações e se presencia a cura pelas orações e obrigações. A casa também preserva a memória de um passado,

guarda as recordações da primeira infância de seus habitantes e também de seus frequentadores. Guarda também as aprendizagens das relações que simbolizam o início e o final da vida. Na casa, que é também corporificada e simbolizada em pessoas e pelo terno de congada, está a herança, as propriedades imateriais das relações criadas entre familiares e de familiarizados, de geração em geração.

São essas várias, as casas que têm os congadeiros. São elas, espaços religiosos, escolares, físicos, materiais, simbólicos e sagrados, privilegiados, sobretudo, por uma educação ao longo dos tempos, transmitida no cotidiano, no trabalho diário, nos rituais e celebrações. É por isso que no entendimento expresso pelos congadeiros, a casa é uma escola. A casa é o espaço onde circulam os mais velhos que ensinam aos mais novos. Como dimensões do sagrado, tanto a casa quanto os mais velhos são as melhores escolas para o(a) congadeiro(a). Dentro das nuances de significados, para o congadeiro a casa é uma escola, os mais velhos são os professores dessa escola.

Nesse sentido, a pessoa mais velha se corporifica como uma casa para os mais novos, pois com eles se sentem acolhidos, recebidos e orientados para conduzirem suas próprias vidas. O respeito pelo saber de experiência do mais velho se apresenta como um princípio essencial para toda pessoa participante da congada. Percebe-se pelas falas dos(as) congadeiros(as) que a palavra proferida pelo mais velho tem força, sentido e significado em suas vidas, por isso, pedir conselho ao mais velho é uma prática bem presente nesse terno de congada. Os(as) congadeiros(as) consideram os mais velhos a fonte do conhecimento, da sabedoria e da fé, tão presentes na resolução dos problemas e enfrentamento das adversidades cotidianas. Os processos educativos resultantes da prática do aconselhar-se com os mais velhos é o aprender as estratégias para resolver e enfrentar as dificuldades, saber conviver com os problemas que surgem no dia-a-dia. Esse mandamento congadeiro, o respeito aos mais velhos, faz parte da herança africana ratificada nas formas de ser, pensar e se relacionar dentro do terno de congada.

Fica evidente, nas falas, que o mais velho é respeitado e amado enquanto é vivo e depois que essa pessoa vem a falecer, ela se torna um antepassado. A saudade, o carinho e o respeito aos mais velhos, fazem parte da visão congadeira e isso acompanha a descendência dessas pessoas não só em vida como também após a morte. Aos mais velhos, comporta a sabedoria concedida e estudada na escola da vida, a chance de uma pessoa mais velha ser sábia e experiente é considerada enorme. Mas o que valida é sua trajetória de vida e pertencimento dentro da comunidade congadeira. O que importa é quem essa pessoa foi para sua comunidade, o que ela trouxe de bom para dentro de sua casa – o terno de congada - e compartilhou com seus familiares, os congadeiros. Como diz Zumbi:

Os mais velhos eles têm a força, eles têm a sabedoria. É raro você ver essas pessoas mais velhas que tão segurando o cajado ali, essas pessoas envolvidas com festejada, com televisão, com outras coisas que desvirtuam a mente da pessoa. São pessoas que você pode prestar atenção, são pessoas que rezam o rosário, são pessoas que tão sempre fazendo as suas orações pra si, pro seus filhos e pras irmandades em geral. São pessoas de mente firme.” (Zumbi, conversa aprofundada, dezembro de 2011).

Na fala dos congadeiros fica expressa a missão dos mais velhos em transmitir conhecimentos aos mais novos, como pode se observar:

Não paguei por esse conhecimento, pra ter esse conhecimento, eu só me dediquei, observei e respeitei, e aceitei a orientação dos meus superiores que eram meus pais, meus avós e outros capitães que a gente conversava e que explicava pra gente como iria ser dali uns anos, né (Mandela, conversa aprofundada, dezembro de 2011).

No terno de congada as pessoas mais velhas são as “memórias vivas” da tradição, são as anciãs (o mesmo que griô, dǎli, doma ou soma), os(as) velhos(as) são os guardiões da tradição e da sabedoria, a eles(as) fica a responsabilidade de proteger a tradição. Essas pessoas mais velhas são reconhecidas como mestres conhecedores e fazedores de conhecimento a favor de sua comunidade; suas missões e deveres são formar, com o passar do tempo, outras pessoas para assumirem papéis e funções dentro da “casa”, por isso é comum observar na congada uma interação entre o mais velho e o mais novo.

Conforme demonstram, os(as) congadeiros(as), a pessoa mais nova também é respeitada dentro do terno. A ela fica a responsabilidade de dar continuidade à tradição. Zumbi aponta que quando o mais velho dá oportunidade para os mais novos de estarem atuando dentro de sua própria casa, ou seja, o terno de congada, “eles se tornam adultos imbuídos com o mesmo pensamento de fazerem parte e de crescerem dentro da tradição e de levarem a tradição mundo afora como algo que lhes pertence [...] algo que faz parte da existência dele” (conversa aprofundada, dezembro de 2011). Então, o respeito dentro do terno de congada é mútuo entre mais velhos e mais novos, porque ambas são pessoas que buscam preservar cada qual, no seu tempo, as matrizes da cultura que representam e que o constituem enquanto pessoas cidadãs. Isso motiva os mais jovens. Toda essa noção educativa e congadeira é transmitida e revalidada no convívio familiar, seja sanguíneo ou comunitário, dentro da casa do terno de congada. Sendo assim, a família torna-se um espaço educativo:

Eu vou chegar lá para você entender o que eu quero falar, porque foi através dos conhecimentos dos pais, dos meus avós, da minha mãe que eu pude aprender um pouquinho do que sei hoje pra transmitir para crianças de hoje (Mandela, conversa aprofundada, dezembro de 2011).

A família aparece na fala dos(as) congadeiros(as) com uma grande relevância de valor e respeito. Como dimensão do sagrado e do espaço educativo, a família sanguínea e/ou de tradição<sup>44</sup> é entendida como espaço de conhecimento, união e colaboração entre as pessoas que participam do terno de congada. A família é um ponto de referencia no qual o pertencimento dos participantes da congada, bem como de seus familiares consanguíneos, ganha forma e contorno, se fortalece e dialoga com os aspectos da formação pessoal, racial, espiritual e até profissional das pessoas congadeiras.

É a família o primeiro espaço de aprendizagem da congada. Para os(as) congadeiros(as), dar continuidade ao que faziam e fazem os mais velhos é unir a família em torno de um propósito maior que é a fé nos santos padroeiros do congado, e a celebração aos ancestrais. E ainda, salientam que quem nasce nesse meio vive em contato com a história, que junto com a cultura vai tornando os(as) congadeiros(as), agentes e protagonistas de sua própria história. E é com histórias - pessoais, do terno de congada, das congadas e dos descendentes de africanos no Brasil - e pelas histórias que os elos que se estabelecem entre congadeiros e congadeiras, vão se fortalecendo na convivência, por isso que “o congadeiro quando ele está dentro da congada, ele se transforma” (Zumbi, conversa aprofundada, dezembro de 2011). Para os participantes da pesquisa, a congada também é história, cultura e convivência que ensina e transforma a realidade de muitas pessoas, que comovidas pela fé e educadas no interior de sua casa pela família vão pondo sentido no que fazem na vida.

Às vezes tem famílias inteiras, cada um é de um lugar, de uma região e se junta aí como se fosse uma família só (Zumbi, conversa aprofundada, dezembro de 2011).

Para muitas pessoas as congadas ou os moçambiques são a razão delas existirem. O congadeiro quando ele está dentro da congada [de sua casa], passa a ser o agente da própria história, o agente daquela cultura, ele é um interlocutor (Zumbi, conversa aprofundada, dezembro de 2011).

É na casa que não se aprende tudo, mas se aprende muito para ajudar na vida. Para aprender congada não há instruções em livro e nem manual de procedimento, para aprender congada é necessário se propor a participar, sabendo que a qualquer momento é hora de aprender. Aprendem,

---

<sup>44</sup> É a família que o individuo adota em seu coração, por exemplo, os congadeiros tem na congada uma família de tradição.



no convívio da casa num contexto familiar, em qualquer momento e lugar, em diferentes situações que propiciam um bom aprendizado e ensinamento. Para aprender congada e se tornar congadeiro, é necessário aprender fazendo congada, participando da família que ela constitui. Assim, aprendizagens ocorrem no convívio familiar, é nesse espaço que o legado dos antepassados vai se tornando herança. E isso vai fazendo parte do tornar-se congadeira e congadeiro portador de uma história, parte de cultura e pertencente às raízes africanas, se não pela cor da pele, pelo jeito de ser e ver o mundo.

É no convívio da casa com a família que as pessoas vão se tornando congadeiras.

Aprendi na casa do meu bisavô, desde um ano de idade. [...] ele simplesmente começava a bater os batuques dele, tocar sanfona e pandeiro, todo mundo ia atrás (Sarafina, conversa aprofundada, dezembro de 2011).

Aprendemos a gostar a dançar Congo com os nossos pais e através do nosso grupo a gente foi conhecendo outros grupos do mesmo gênero, da mesma tradição da congada. Isto fez com que despertasse em nós aquela herança que nós tínhamos, então fez com que despertasse na gente a alma congadeira (Zumbi, conversa aprofundada, dezembro de 2011).

Congadeiros(as) aprendem a gostar, dançar, conhecer, pertencer e exercitar o conhecimento adquirido com os mais velhos manifestando o legado da cultura africana que se fortalece nas fronteiras das memórias, nos caminhos da ancestralidade, da oralidade, dos ensinamentos, da transmissão e da continuidade da tradição no dia de hoje, no ontem e no amanhã.

A família congadeira é uma escola da tradição, é o seio pedagógico da vivência sagrada e do saber congadeiro. E falando da experiência do pai sobre congada, percebe que o conhecimento que Zumbi expressa por meio do acesso a memória, ilumina seu próprio processo de aprendizagem congadeira.

Você vê um exemplo, meu pai, foi menino e ele acompanhava o finado do meu avô dançando Moçambique. Então, ele teve uma escola dentro da sua própria casa, que eram os meus avós, os tios e assim por diante. Logo mais tarde, ele veio assumir a posição de capitão e formador de um grupo. Ou seja, dando continuidade àquela tradição que os seus pais já faziam, mesmo em terras diferentes (Zumbi, conversa aprofundada, dezembro de 2011).

De geração em geração os ensinamentos são passados. De acordo com os congadeiros(as), na congada o trabalho é construído coletivamente, de maneira respeitosa, um ajuda e ensina o outro, numa irmandade. Zumbi explicita que um exemplo disso são as irmandades de

negros católicos, que desde muitas décadas, estão unidas, algumas em interação com as congadas, lutando juntas, construindo igrejas e salões para reunir pessoas e celebrar a religiosidade. Ele afirma que dentro dessa tradição participam famílias inteiras, vindas de várias regiões que se juntam como se fossem uma família só. Muitas dessas pessoas que participam vêm de outros estados, e quando chegam a sua casa são tratados como se fossem da família sanguínea, pois elas pertencem à tradição. Ele enfatiza que as portas da casa dele estão abertas para esses familiares da tradição, e afirma: “Então aquelas pessoas por você saber que ela faz parte da mesma tradição sua e que pertence aquele segmento, então isso já é motivo para você acolher aquelas pessoas” (Zumbi, conversa aprofundada, dezembro de 2011).



Capitães, da esquerda para direita, Zumbi e Mandela em Atibaia, janeiro de 2011.  
Foto: Acervo do Terno de Congada Chapeús de Fitas

Como se vê diante de tudo o que se vem dizendo sobre a casa, o terno de congada é visto por seus participantes, como uma casa que congrega uma grande família. Isso é para os congadeiros algo muito grandioso, que não dá para definir ou delimitar numa simples classificação, para eles congada é a vida, o passado, o presente e a sua continuidade com os filhos, netos e demais congadeiros e colaboradores da tradição<sup>45</sup>. A compreensão que eles(as) expressam dessa prática

---

<sup>45</sup> Aquelas pessoas que não são congadeiras, mas que participam das iniciativas da congada ajudando a fazer a festa ou pagando promessas dentro da congada.

social perpassa pelo apoio e acolhimento no qual todos são bem vindos e tratados como pessoas que pertencem a uma tradição, a uma família, que juntos lutam pela cidadania de negros, de brancos e pessoas pobres que aderiram à congada, defendendo de forma solidária a tradição e a cultura afro-brasileira da qual são porta vozes. De acordo com Zumbi, a congada

Faz com que a pessoa seja mais conciliadora, faz com que a pessoa seja mais fraternal com o outro ser humano, faz com que a pessoa seja mais acolhedora. Por que, na verdade é o seguinte, a Congada é algo também que é acolhedor, é uma associação de pessoas. Vamos dizer assim, são pessoas que se juntam e juntos elas se transformam (Zumbi, conversa aprofundada, dezembro de 2011).

E nesse movimento pela humanidade das pessoas, Zumbi enfatiza que a congada traz de alguma forma, o encontro com a pessoa, o encontro com o seu eu pessoal, o seu eu verdadeiro, isso favorece o equilíbrio para as pessoas. Isso faz com que as pessoas se sintam importantes dentro do terno de congada, ali elas têm o que comemorem, tem o que festejarem, são pertencentes à tradição, o que conseqüentemente, influencia na autoestima e na vida dessas pessoas.

A pessoa congadeira não apenas apresenta a congada nos eventos, ela a representa, ela vive a congada e nela se educa desde uma raiz africana, esses são processos educativos que se estabelecem na experiência de viver e conviver entre essas pessoas na sociedade.

Portanto, os(as) congadeiros(as) mostram que a congada é uma casa, uma família, é um espaço educativo que tem sua própria pedagogia, que atravessa os processos de ensinar e aprender em dimensões da vida e da formação para a vida seja nos aspectos social, familiar, cultural, religioso e/ou político. O aprendiz que às vezes somente observa, acompanha, escuta, se faz atento, em oportunidades até dialoga, mas não contrária, porém pergunta, não discute com rispidez, se mostra dedicado, busca perceber o que o mais velho fala e se deixa guiar pelos seus conselhos, para aprender, tocar, cantar e se solidarizar com os(as) outros(as) irmãos(as) na tradição.

Dentro dessa casa congadeira como em qualquer casa, as pessoas estão imersas em processos educativos, dia após dia elas vivenciam e participam em trocas como ensinantes e/ou aprendizes. Assim, os(as) congadeiros(as) que participaram dessa pesquisa são, uns com os outros, colaboradores na construção de aprendizagens, próprias e dos companheiros..

Na congada, todos passam e recebem ensinamentos dos mais simples aos mais complexos. Aprender exige que haja disponibilidade um mais experiente para passar o que aprendeu para outros. Assim, vai se construindo a sabedoria do congadeiro a medida em que vai vivendo, a vida de cidadão e de congadeiro. Há uma hierarquia para a transmissão dos conhecimentos congadeiros,

que exige disciplina, força e respeito ao mais velho, que exige também condições, mandamentos, regras, deveres e funções que articulam-se ao tempo e à situação oportuna. Seja em que lugar for, em que momento possa ocorrer, sempre é lugar e tempo para aprender e ensinar.

É central nas relações de ensinar e aprender o respeito aos capitães, aos reis e rainhas, e a outros mais velhos seja em idade ou em experiência. Assim, crianças também podem ensinar, e de fato, ensinam. Respeito não significa submissão, e tem a ver com admiração. Zumbi afirma que geralmente são as pessoas mais velhas que ocupam cargos como de comandante, diretor, presidente, capitão, capitão mor, capitão regente, general, dentre outros cargos “que já vem de muitos anos” dentro da casa congadeira, elas ocupam essas funções, por que “são pessoas que fizeram a congada acontecer”. Uma criança ou um adolescente pode ensinar, por exemplo, um toque do tambor a um adulto que não o conheça. De acordo com os(as) congadeiros(as), diante do dever de repassar os ensinamentos aprendidos com os antepassados, essas pessoas mais velhas vão “preparando os mais novos pra assumir as suas posições”, vão ensinando conteúdos da tradição aos futuros substitutos.

Um exemplo, [o Mandela] é o fundador da congada, mas ele sabe que um dia Deus vai chamar ele. Então a congada não pode ter o fundador e mais ninguém, senão ele vai morrer e acabar a congada. Então ao longo dos anos ele trouxe pessoas junto com ele e preparou algumas pessoas para que essas pessoas pudessem assumir o seu lugar enquanto ele não está presente, isso em vida, não só após a morte (Zumbi, conversa aprofundada, dezembro de 2011).

O desafio das futuras gerações é manter a tradição secular, desse modo, conhecer as histórias do passado e as atuais, as de outros grupos, acontecimentos que marcaram a vida do próprio terno e de outros é necessário. Essas são aprendizagens que ocorrem na casa. Cabe lembrar que todas as atividades constituem a casa do terno de congada, que tanto é material como imaterial, que tanto é uma construção física como também o é o desfile. É dentro da casa no seu sentido amplo e na companhia dos mais velhos que processos educativos vão ocorrendo. Ao se referir de seu aprendizado na congada desde quando era criança, Zumbi relata que herdou essa tradição dos seus familiares, do pai, e em memória e ancestralidade dos avós, dos bisavôs, enfim, dos antepassados.

Meus avôs, meus bisavôs também eram congadeiros, capitães de Congo, Moçambique, portanto, participavam desta tradição. Então o meu pai herdou, dos meus avôs, dos pais deles, e conseqüentemente nos também herdamos dos nossos pais (Zumbi, conversa aprofundada, dezembro de 2011).

A partir dessa fala é possível perceber o respeito e valorização dessa prática social que é a congada, dessa família, que não é apenas sanguínea, mas é de tradição congadeira.

Eu já nasci congadeira, porque há 37 anos minha família já tem essa tradição de congadeiro. Já está na terceira geração, que a primeira geração foi criada pelo meu bisavô Elísio Abisalão que hoje é falecido, depois foi passado para o filho Antônio Batista Duarte que hoje também é falecido e agora está nas mãos dos sobrinhos e filhos do Antônio (Sarafina, conversa aprofundada, dezembro de 2011).

Dentro deste universo você vê que a Congada tem um lado cultural, tem um lado religioso, social e de integração, que na verdade as congadas é uma grande integração de pessoas de todos os lugares, de todas as idades, de todas as raças. Então, a Congada se realiza com a colaboração e a participação de pessoas simples, pessoas humildes. É o avô, é o bisavô, é a mãe, é a filha, é o neto, é o bisneto, são todas as junções destas pessoas. São famílias que se juntam em prol de um objetivo que é: não deixar estas tradições morrerem estas tradições acabarem. (Zumbi, conversa aprofundada, dezembro de 2011).

Os significados expressos pelas falas revelam que os congadeiros se fortalecem inicialmente dentro de casa com a família e vão, com o passar do tempo, enraizando seu pertencimento a congada, por meio das experiências ali construídas. Na medida em que a pessoa vai conhecendo a história de seus antepassados e da congada, ela vai descobrindo a si mesma.

Quando você está na congada, você está dentro de um universo, dentro de uma cultura que tem ai vários séculos de existência. E a gente, você se sente pertencente desta tradição, que tantas pessoas, nossos avôs, nossos bisavôs e assim por diante, eles tanto lutou para preservar isto, para preservar esta cultura, esta crença, esta dança, esta tradição, para que nós pudéssemos dar continuidade a isto (Zumbi, conversa aprofundada, 2011).

Como se vê, os familiares consangüíneos ou não são referências para os mais novos, que se espelham nos mais velhos e tem com eles o compromisso de respeitar a tradição. Desse modo, a congada faz parte da vida das pessoas, e a luta para preservá-la também, pois o exemplo dos mais velhos é como caminhos já trilhados que orientam os percursos a serem seguidos e reinventados pelos mais novos. Os(as) congadeiros(as) aprendem com a congada o que se precisam aprender para a vida.

Por que aquilo faz parte das suas vidas, faz parte da sua história. Então quando morre uma pessoa que faz parte da Congada, ou de qualquer grupo [dentro do Congado], há uma tristeza muito grande entre as pessoas, porque, você sabe que ali está morrendo aquela pessoa, e muita das vezes, são pessoas que deram a sua vida para que aquilo ali [a tradição] acontecesse. Muitas pessoas que às vezes, enquanto os outros estavam se divertindo, fazendo festas, elas estavam ali, trabalhando para que aquelas coisas não acabassem, para manter aquela tradição, manter a devoção, para manter aquelas pessoas ali, mostrar para as pessoas que aquilo ali, tem um significado, que aquilo ali tem uma razão de ser e que aquilo ali é algo que está

dentro da gente, que vai valorizar a gente, é algo que pertence à gente. A gente tem que levar aquilo à diante (Zumbi, conversa aprofundada, dezembro de 2011).

De acordo com os(as) congadeiros(as), as pessoas que fazem congada são pessoas que fazem por amor, fazem de coração, que vivem muitas até sua morte se identificando como congadeira, que vivem a congada como um trabalho no qual a devoção e a fé são seus instrumentos de ofício. Geralmente essas pessoas tiram do bolso o pouco que tem para que as coisas aconteçam, muitas dessas pessoas compram suas roupas, seus instrumentos, ou mesmo que não comprem, elas se unem entre elas para realizar os festejos, auxiliar um ou outro que está precisando de um bem material, de uma mão amiga, de uma ajuda espiritual. Essas pessoas congadeiras, sejam velhas ou novas, se juntam para fazer com que “a coisa aconteça. Então isso é importante, isso é uma característica do nosso povo, que se junta para realizar algo, e esse algo é grandioso, é maior que a gente” (Zumbi, conversa aprofundada, 2011).

É a congada na vida dessas pessoas. É essa tradição, crença, cultura e prática social que traz alegria e ensinamentos que valem até a hora da morte, se assim for permitido desvendar os segredos e mistérios do mundo invisível e do mundo visível.

A congada para mim, para falar a verdade é tudo (sorrisos), por que eu já nasci no meio, ainda casei com alguém que é do meio, hoje tenho dois filhos que também é do meio, então não tem nem muito o que falar (Sarafina, conversa aprofundada, 2011).

Até para aquelas pessoas que não nasceram no congado, no momento em que aprendem com o capitão e com outros congadeiros mais experientes, essa tradição congadeira toma sentido e significado em suas vidas. E o que antes era desconhecido passa a ser familiar e digno de apreço. Vejam-se os depoimentos a seguir dados por congadeiros não-negros:

- Meu nome é Aparecido, ela é minha esposa, a gente participa também a dois anos, tanto na congada como no reis. Eu gosto demais e considero o senhor Zé Ferreira como meu pai (Diário de campo, março de 2011).

- Meu nome é Antônio Montanhana faz oito anos que estou na congada e eu gosto muito da congada (Diário de campo, março de 2011).

- Me chamo Lazaro, moro em Olímpia, já estou a cinco anos na congada, também participo da folia de santos reis, e do o que eu posso ajudar (Diário de campo, março de 2011).

Expressar que gosta de participar da congada é afirmar a importância dessa prática social na condução de suas vidas. Conforme mostram os(as) congadeiros(as), para acompanhar a tradição é importante gostar, estar disposto a participar, e nesse sentido, a colaboração entre congadeiros nos momentos de viagens e outras situações das quais participam em apreço à tradição, fortalece a união e a alegria de se identificarem enquanto familiares pertencentes a casa do terno de congada. Como diz Zumbi, essa casa:

É uma tradição, é algo muito valioso e graças a Deus eu faço parte e me orgulho muito de fazer parte e me orgulho demais de ver meus filhos também junto com a gente. Tá aprendendo o caminho da gente. Tá aprendendo um pouquinho de um, está aprendendo o caminho com o avô, está aprendendo com o pai, aprendendo com os tios. E isso é importante, você ter uma boa escola. **Então os mais velhos é a melhor escola que tem, são os melhores exemplos que nós temos dentro da congada.** Porque essas pessoas, como eu já disse, muitos de 90 anos, já com bengala, mas eles estão ali de pé, sem cair, e lutando pra que as coisas aconteçam, faça sol ou faça chuva. E os mais novos, eles a partir do momento que você dá oportunidade pra eles estarem juntos pra eles crescerem dentro do grupo, então eles se tornam adultos imbuídos com o mesmo pensamento de fazer parte e de crescer dentro da tradição e de levar a tradição mundo afora como algo que lhes pertence e que é seu de direito. Como algo que não é imposto a ele, mas sim como algo que faz parte da existência dele (Zumbi, conversa aprofundada, dezembro de 2011). grifos meus.

Esses processos e significados edificam a humanidade desses congadeiros(as) que vão se tornando quem são dentro de casa. Sendo assim, a família é um espaço de aprendizagem que se configura por meio da experiência de pessoas mais velhas que transmitem a tradição, afirmando-a, consolidando-a, para ser passada a frente, e posteriormente, renovada pelas mãos dos mais novos, como diz o Mandela “O que nós esperamos é que a juventude dê continuidade ao nosso trabalho, mesmo a gente estando do outro lado [após a morte], conforme os nossos antepassados que já estão, eles estão vendo o que nós estamos fazendo, eu também quero ver o que eles[os mais novos] vão fazer daqui pra lá [frente]”.

Quando os mais velhos transmitem conhecimentos, criam-se laços de identidade e pertencimento, e ainda, educam as crianças desde a mais tenra idade para executar com maestria os ensinamentos em favor de sua comunidade, ou seja, desde cedo à juventude vai aprendendo a conhecer e defender sua comunidade, seu terno de congada, sua casa. Para dar continuidade à tradição é preciso fazer um trabalho com as crianças. Como explicita Zumbi “Você vê os patriarcas ali que tem oitenta anos, outros noventa anos, outros setenta, outros tão de bengalinha, e eles estão

ali de pé, no meio da juventude, no meio das crianças, segurando as suas posições”, ensinando-as a guiar a própria vida (Zumbi, conversa aprofundada, dezembro de 2011).

Ao mais velho ensinar ao mais novo é garantir que a escola da tradição congadeira que tem sede no terno de congada não venha demolir. Garantir o aprendizado dos mais novos é fortalecer os caminhos trilhados desde o passado, é considerar que nessa vida nossos corpos são passageiros, mas nossa história permanece desde que seja contada, recontada, vivida e recriado pelos seus próprios agentes.

O Terno de Congada Chapéus de Fitas não tem como ele acabar, não tem como ele morrer, mesmo o Zé Ferreira partindo, tá ficando muita gente que pode dar sustentação [...] eu tenho para quem deixar esse congado. Tenho para quem deixar e ficar muito feliz (Mandela, conversa aprofundada, dezembro de 2011).

Para tanto, a certeza da continuidade da tradição é a certeza vivida decorrente de um processo de ensino e de aprendizagem no qual todos puderam de alguma forma aprender e ensinar ao longo dos tempos contantemente. E com isso, continuar aprendendo para seguir ensinando com dignidade, respeito à história e a cultura do seu povo.

A congada é tudo isso e muito mais, “a Congada [...] é uma associação de pessoas, [...] que se juntam e juntas elas se transformam. Elas se transformam nos Congadeiros”, numa grande família (Zumbi, conversa aprofundada, dezembro de 2011). E assim, caminhando nos cortejos da vida do terno de congada, as pessoas se fortalecem, educam, influenciam, transformam, ensinam, se posicionam no mundo enquanto congadeiros, e posteriormente como cidadãos que exercem com autoridade o que tem apreendido na congada. Nesse universo da congada a educação tem ambiente didático-pedagógico na sala do diálogo e da convivência, ciência no legado e conhecimento ancestral, método no fazer de todos os(as) congadeiros(as) e escola na vida congadeira, que instrui seus participantes da preparação da festa, de um cortejo até a uma apresentação da congada. Desse modo, a luta é o lápis, a fé a caneta, a devoção é a borracha, que apaga as tristezas, e a alegria é a linha que percorre todas as páginas do livro da vida que vai sendo escrito com as mãos unidas dos irmãos e das irmãs do rosário, os congadeiros e as congadeiras, que se assentam sobre a mesa do Terno de Congada Chapéus de Fitas, que tem na tradição do congado sua casa. Portanto, a casa é um ambiente, um símbolo e um dos espaços propícios para uma educação que fortalece os laços familiares para além da consangüinidade. É na, com e dentro de casa que o corpo vai se tornando congadeiro.



### O corpo aprendiz congadeiro

No terno de congada o corpo se manifesta congadeiro. O corpo que dança, fala, sente, reza e canta é portador de fundamento, de conhecimentos, da espiritualidade, da resistência, da inteligência de atuar, criar, aprender e também de ensinar a congada. Quando o mais velho instrui, conversa com o mais novo, quando mostra como se afina um instrumento, de que forma se toca uma melodia ou como é feito um tambor, o corpo vai mergulhando em africanidades, e assim vai elaborando conhecimentos. Dessa forma se expressa a cultura preponderantemente africana, na forma de ser, estar, atuar no mundo.



Momentos de aprendizagens entre mais velhos e mais novos, dezembro de 2011. Foto: Tatiane Souza.

A experiência, o conhecimento, no conviver entre congadeiros(as), proporcionam o aprendizado que se desenvolve por meio do corpo inteiro nas suas diversas maneiras de se expressar: a fala, o canto, a dança, a alegria, a tristeza, o pensamento, a premonição, a percepções, os demais sentimentos, e assim por diante. É observando, ouvindo, acompanhando, fazendo junto que se aprende com os mais velhos e mais experientes. Nesse fazer “juntos”, o respeito pelo saber de experiência das pessoas, vai se consolidando, na medida em que os congadeiros(as) vão aprendendo, caminhando junto, estando e se fazendo presente, acompanhando de perto, fazendo parte, se identificando e pertencendo à tradição. O tempo mostra o processo pelo qual a pessoa vai aprendendo e se tornando congadeiro.

Mesma coisa eu, a gente vai aprendendo com o passar dos anos, você acompanhando, você vendo, você escutando os mais velhos cantar, tocar. Têm os contos, a maneira que eles vão saindo de uma situação de dificuldades, as situações que vão surgindo no decorrer do dia a dia quando você está dentro da Congada. São várias situações que acontecem, vários elementos que existem dentro da

Congada, que você estando presente você vai vendo, e você vai observando coisas que não acontecem no dia a dia comum da gente (Zumbi, conversa aprofundada, dezembro de 2011).

Aprendendo uns com os outros, os congadeiros, vivenciam de corpo inteiro, nas danças, ao tocar os instrumentos, ao rezar, ao rememorar a lembrança dos antepassados, num aprendizado que proporciona a convivência entre todos. A cada momento em que interagem e participam, numa troca contínua de ensinamentos e aprendizagens a respeito da congada, vão aprendendo sobre a vida, a viver e conviver. Isso são processos educativos contínuos no seio da família congadeira. Nesse âmbito, o corpo – o físico, a inteligência, a espiritualidade, as emoções - é um espaço de aprendizagens da cultura a que o indivíduo pertence. Como diz Zumbi, “Aprendemos a gostar e a dançar congo com os nossos pais e, através do nosso grupo, a gente foi conhecendo outros grupos [...] da mesma tradição da congada [...]”, e com isso ampliando os conhecimentos decorrentes desse contexto congadeiro.

As experiências dos congadeiros mostram que dentro do terno de congada há formas de ensinar e de aprender na perspectiva dos valores tradicionais, culturais e sociais trazidos há tantos séculos de África e aqui recriados. Dançar e cantar também é uma forma de aprender e ensinar a tradição. E isso ocorre com alegria, fortalece a fé; ensina a rezar, a ser devoto e a respeitar os mais velhos e os santos. Ensina também a celebrar os ancestrais, e sobretudo, a exercitar sua espiritualidade, a fim de vencer na vida. Tudo isso se aprende observando, dançando, vendo, cantando, participando, brincando, apresentando, elaborando e conversando na e sobre a tradição. Pouco a pouco, as pessoas vão se tornando congadeiras e vão aprendendo que

A Congada é algo alegre, é uma dança festiva, é uma dança participativa, é uma dança que também tem fundo religioso, é uma dança que pode ser cantada e apresentada em vários lugares. (Zumbi, conversa aprofundada, dezembro de 2011).

Cada congadeiro toca, dança e canta a sua maneira, mas todos juntos cantam, dançam e tocam à maneira própria da Congada Chapéus de Fitas. O corpo congadeiro é um e se manifesta sempre inteiro, com os diferentes recursos que possui e que atuam inseparadamente no fazer congada. Foi possível perceber, em alguns momentos, que no terno de congada, o corpo manifesta o princípio da vida que circula em energia nas relações entre as pessoas com o mundo visível e invisível. De maneira única, singular e particular cada pessoa ali vai se fazendo congadeira juntamente com os outros. Assim, para aprender, nesse meio, o corpo se manifesta amplamente, é

por meio dele que participando se aprende. Aprende-se não somente pensando e sentindo, mas também fazendo, ouvindo, prestando atenção, dançando, dialogando, cantando e rezando.

E isto, nós aprendemos, trabalhando dentro dos grupos, aprendemos vivenciando, vendo as pessoas mais velhas executarem, vendo as pessoas mais velhas fazendo as suas embaixadas, fazendo as suas cantorias, fazendo as suas danças e fazendo as suas preparações (Zumbi, conversa aprofundada, dezembro de 2011).

É vendo os mais experientes fazer e fazendo que o congadeiro aprende de corpo inteiro o toque, a batida, o ritmo, o canto, a reza que a dança na congada expressa. Os(as) congadeiros(as) quando dançam e cantam reconstróem suas africanidades, impressas nas marcas de seus corpos, pela descendência que corre em suas veias ou pela adesão a essa cultura. Assim cada congadeiro(a) recompõe sua própria existência e experiência no mundo.

A dança, a gíngá e a cantoria vêm desta alegria de estar vivendo, de estar presenciando, de estar podendo se expressar da melhor forma possível, da melhor maneira possível (Zumbi, conversa aprofundada, dezembro de 2011).

Então quando eu aprendi a dançar Congada, eu aprendi tudo isto, que observando, estando junto com o meu pai, vendo à maneira que ele se colocava diante das situações, a maneira que ele cantava, os tipos de música que ele cantava. Por que dentro da congada, tem canto para todas as situações, canto que você canta para chegar na casa de uma pessoa, canta para fazer uma alimentação, canta para agradecer um café, ou uma esmola, canta para você agradecer uma promessa, pagar uma promessa, canta para você entrar numa igreja. Canto para você alegrar um rei, alegrar uma rainha, tem canto de todas as maneiras. (Zumbi, conversa aprofundada, dezembro de 2011).

É também por meio do canto que processos educativos se desencadeiam, desde que mais velhos e mais novos estejam dispostos, a aprender e ensinar, cada qual da sua forma, dialogando do seu jeito e no ritmo da congada. Desse modo, a disposição de ensinar é oportunidade para aprender, e conseqüentemente ensinar dentro do terno de congada entre pessoas de diferentes faixas de idade, crianças, jovens e adultos.



À direita os dois irmãos cantando congada, dezembro de 2011. Foto: Tatiane Souza.

Na situação captada pela imagem acima, na medida em que o menino mais crescido ia cantando: - “A congada chegou, é de São Benedito é de Nosso Senhor”; o mais novo ia observando, respondendo e acompanhando com seu instrumento, o irmão, conforme o batido da caixa que ele comandava. Em nenhum momento se ouvia alguma instrução verbal de um para o outro. Comunicavam-se pelo olhar, pelo ritmo: eles cantavam, repetiam a cantoria, se olhavam. Quando o mais novo errava o toque, o mais velho tornava a repetir o som, numa mistura de brincadeira. Dessa forma, as duas crianças repassavam uma para a outra o que haviam aprendido entre e com os adultos. A observação é um dos princípios da aprendizagem na congada.

Quando criança, para aprender a se tornar um bom congadeiro, o Mandela disse que observou os mais velhos e mais experientes.

Observava não só o capitão que estava cantando, observava os congadeiros que participavam, congadeiro ou moçambiqueiro que participava dentro daquela guarda ou daquele corte <sup>46</sup>ou daquele terno. E observava qual era a veste, qual era os calçados e o que eles usavam. Aquela observância minha não era pra servir de crítica contra ninguém, era pra servir de conhecimento para o dia que eu tivesse o poder daquele de comandar um grupo (Mandela, conversa aprofundada, dezembro de 2011).

De seu desejo de aprender, do ato de observar os mais experientes, adveio o conhecimento necessário para o congadeiro tornar-se um capitão e ter orientações essenciais para conduzir o terno,

<sup>46</sup> Sobre a diferenciação na denominação dos grupos dentro do Congado, ler a partir, e principalmente, das páginas 13 e 26 desta pesquisa.

tudo isso aprendido quando criança. O corpo expressa e adquire autoridade ao desempenhar funções dentro do terno de congada: capitão que tem a tarefa de comandar o grupo, capitã violonista que comanda a parte da melodia, caixeiros, dançantes, reis e rainhas, princesas, bandeira, cada um em sua função.

O processo de aprendizagem dentro do terno de congada exige respeito à função das pessoas mais experientes, que podem ser mais velhas ou mais novas. Segundo demonstram os(as) congadeiros(as), a pessoa que recebe um cargo para desempenhar determinada função sagrada na tradição, se compromete, demonstra e realiza o exercício do compromisso, da dedicação e do amor. Esses elementos são fundamentais para aprender a disciplina de ajudar, de saber ouvir, de exercitar a humildade e a paciência na hora de dançar e desempenhar seu papel, compreendendo as manifestações entre os mundos do visível e do invisível. Conforme Mandela, a coroa de um capitão, ou seja, o aval para o comando de um terno é atribuída por um capitão mais velho.

A coroa de um capitão é uma coroa que vem orientada por um capitão mais velho, mas é dada por Deus, por que se Deus não te der o dom daquela coroa, capitão nenhum vai te ajudar, capitão nenhum vai tirar o chapéu dele e pôr na sua cabeça. Porque no momento que você está dentro de um corte, o capitão chefe do terno chegou e tirou o chapéu dele e pôs na sua cabeça é porque ele confia em você. Só que ele não põe calado, ele põe o chapéu e pede a Deus para coroar, assim que é feito capitão (Mandela, conversa aprofundada, maio de 2010).

Os congadeiros dizem que o reconhecimento de capitão vem com o tempo, pela inspiração e fundamento, advindo de um processo de aprendizagem que geralmente inicia-se na infância e posteriormente é reconhecida a função pelos mais velhos e experientes na congada, que iluminados pela orientação divina e espiritual, conferem à pessoa escolhida, a responsabilidade de comando ou ajuda no comando de um determinado grupo.

Agora quando a pessoa vira capitão é outra história. Coroa de capitão não é para qualquer um não, depende de muito estudo, depende de uma vocação santifica, espiritual, por que se ele não tiver uma vocação naquilo que ele quer fazer ele não pode, não chega a capitão. Ele é desafiado o tempo todo. Um capitão, ele tem que aprender muito, muita coisa, muita, muita coisa, e não é no sentido de palavra. O trabalho tem que ser bem feito, mas dentro de poucas palavras, com um bom capitão não tem superioridade (Mandela, conversa aprofundada, maio de 2010).

De acordo com os(as) congadeiros(as), para ser um bom capitão a pessoa tem que exercitar sua inspiração aquela sabedoria que vem de Deus, para com isso ter condições de ajudar sua comunidade no que for preciso. Há casos de pessoas que desempenham a função de capitães em

mais de um grupo, mesmo não sendo sua família inicial, por exemplo, Zumbi é capitão do terno de congada em Olímpia e de outro terno em Carmo do Cajuru. Conforme do Mandela, ser comandante de um terno, representando os santos padroeiros e os antepassados, exige fé, sabedoria, força, conhecimento, comprometimento e humildade. Para Mandela, ninguém sabe de tudo, nem é dono da verdade, sempre há oportunidade para aprender. E foi aprendendo com respeito que o Capitão, se tornou congadeiro desde criança.

Eu já acompanhava meu pai, minha mãe, meu avô J...para as festas de Reinado lá em Santo Antônio do Monte, Lagoa da Prata e Itapeçirica da Serra-MG, eles eram capitães de muita categoria, capitães muito fortes, muito conhecidos na região. Por algumas pessoas eram até temidos, não por eles serem maus, mas por conhecer bastante (Mandela, conversa, março de 2011).

As pessoas mais velhas, orientavam Mandela e o ensinavam por meio das palavras, da dança e dos gestos, o contexto religioso e espiritual do congado. Foi assim que ele aprendeu para posteriormente incentivar a participação das crianças e dos mais jovens na tradição. Durante a pesquisa, na convivência com congadeiros(as) foi possível saber e perceber que as crianças brincam de congada, e com isso vão pondo em prática o que aprendem com e entre os mais experientes. É comum brincar de congada, sair batendo tambor, cantando e dançando quintal a fora.

Assim, se engendra um modo sutil e intrínseco do aprendizado que é familiar para as crianças, que vendo seus pais e avós, querem também aprender e fazer bonito o trabalho religioso, festivo, alegre, celebrativo, solidário e identitário que fazem na congada. Dessa forma, as crianças ao segurarem a caixa, conforme o faz o capitão, tocar o pandeiro como um congadeiro mais experiente, elas ressignificam os jeitos próprios de os mais velhos dançarem. Colocando seus trejeitos, vão elaborando sua própria personalidade no modo de dançar, de rezar, de cantar, no jeito de manusear um instrumento. Se a família participa e dá continuidade à tradição, a tendência dos filhos continuarem e manterem viva a tradição é bem grande, pois desde cedo, até mesmo na barriga da mãe, as crianças são levadas a participar e a gostar do que fazem, tendo nos seus pais e familiares um exemplo a seguir. Nesse sentido, nem sempre a reprodução é uma cópia, cada um tem uma forma particular de reproduzir, produzindo sua forma própria de aprender que é construída no contato de subjetividades, entre adultos e crianças, entre pessoas mais velhas e mais novas, com mais ou menos experiências. Por exemplo, Sarafina diz:

Meu tio mesmo esse que morreu, meu avô mesmo ele criou o terno de gainho, que falava o terno de criança e ele passou a ensinar os bisnetos dele para poder tomar

conta desse terno de gainho, então na verdade quem ficou nesse terno foram os bisnetos e os netos dele (Sarafina, conversa aprofundada, 2011).

Dentro do terno de congada, o(a) congadeiro(a) está em constante processo de aprendizagem. A criança dentro de sua própria casa, aprende com o mais experiente, a disciplina de não sair da fila de formação da congada sem consentimento do fiscal ou do capitão. Aprende a respeitar os mais velhos, a se concentrar no que está fazendo, aprende também a cooperar e acompanhar o passo do congadeiro que está na sua frente. Tanto as crianças quanto os adultos aprendem a serem solidários uns com os outros. No terno, tem funções que as crianças e os adultos desempenham igualmente, por exemplo, como caixeiros, tocadores de pandeiro, chocalho, mas o tratamento e entendimento são diferenciados, pois se observa que nem tudo uma criança pode fazer, mas ela pode ir aprendendo em sua infância.

Nesse contexto, as relações geracionais possibilitam que uma criança conquiste funções e que exerça a autoridade de passar e ensinar algum mandamento e conhecimentos da congada, como por exemplo, ensinar a tocar a caixa, falar sobre a fé nos santos padroeiros da congada, convidar um coleguinha para conhecer o terno. Enfim, as crianças adquirem conhecimentos sobre a congada e se preocupam em preservar e respeitar tais conhecimentos. Com isso os mais jovens, vão dialogando e conhecendo a tradição, colocando suas visões, conhecendo o passado, melhorando o presente, e transmitindo essa cultura para que ela possa permanecer no futuro, conforme orientaram os mais velhos.

Nesse meio, é comum presenciar trocas de carinho e cuidado com o mais velho. Respeito ao mais velho é uma das primeiras coisas que se aprende numa congada, especialmente entre os participantes Terno de Congada Chapéus de Fitas, e isso condiciona aprendizagens entre todos independentemente da geração a que pertencem.

Pude observar que na medida em que os mais velhos vão dialogando com os mais novos, ambos vão aprendendo a aceitar e conviver com as visões de mundo de suas gerações, e a fé e a convivência no terno de congada colabora para isso, pois exercita a ambos a paciência. O mais velho muitas vezes é surpreendido por indagações e ações que fazem os mais novos, que por sua vez, tem que se desprenderem da impaciência dessa era tecnológica, computacional, e exercitarem o tempo, o modo, o jeito de aprender que se faz na observação do fazer dos mais velhos. Eles(as), os mais novos são orientados a prestar atenção, ser atenciosos, utilizarem-se do refletir para entenderem uma palavra, um conselho dito de forma misteriosa, poética, num canto, num gesto corporal, num olhar, numa reza.

Como se pode ver ao longo dessa pesquisa, o corpo nesse caso é um espaço de aprendizagem, juntos, aprendizes e ensinantes, se utilizam dos seus corpos – físico, inteligência, sensibilidade, emoção - para transmitirem e apreenderem conhecimentos. Numa ocasião, observei algo que acontece constantemente, segundo os congadeiros(as). Com ar descontraído e alegre, João Herinque, criança de cinco anos brincava de congada, não compreendi ao certo o que ele dizia, mas sabia que era congada por que ele cantava e dançava no ritmo e melodia do terno de congada. Vendo seu neto brincar, o Mandela, ficou alguns minutos observando, se aproximou e ali começou a interagir com ele em sua brincadeira, na forma de canto e de dança tocava seu tamboril, e transmitia um canto de congada. O Capitão, assim, mostrava e a criança fazia, a criança fazia e o Capitão observava, a criança prestava atenção, sorria, e os dois faziam juntos, até que ao final da brincadeira, o Capitão disse: “Viu meu filho? É assim que se faz!”.

Como se vê, o mais velho também aprende com o mais novo, pois para o mais velho ensinar, ele observa o mais novo e com isso, aprende com ele uma forma adequada para transmitir ensinamentos. Nesse processo observado, o mais velho se fez atencioso, comunicativo e lúdico, para assim alcançar o seu objetivo de ensinar. O mais velho, para ensinar, tem que observar o que o mais novo está fazendo, dialogar com ele e no caso, se inserir no seu mundo – na brincadeira de uma criança de cinco anos, por exemplo –, e ali, passar os ensinamentos de forma agradável e divertida, utilizando-se da dança, dos cantos e do brinquedo, enfim, uma didática instruída pela experiência.

Nesse conviver o mais velho também precisa do mais novo para aprender outras coisas. Foi possível perceber que é constante a interação entre as gerações. Com frequência os mais velhos solicitam explicações sobre o uso do computador, do celular, de aparelhos eletrônicos, da máquina fotográfica. Os mais velhos aprendem novos conhecimentos com os(as) congadeiros(as) estudantes da etapa básica ao nível universitário, ao consultar com eles palavras, entendimentos, livros, textos. Em vários momentos vi o Capitão lendo livros e escrevendo documentos referentes à congada, depois ele solicitava a um dos congadeiros para que digitassem e opinassem sobre o escrito, e as opiniões eram feitas e muitas aceitas. Incentivar os estudos e entender o valor do estudo para os congadeiros mais velhos, é entender que formar congadeiros nas escolas é contribuir para a ampliação do conhecimento e dos recursos para todos ali na comunidade.

Há uma relação pedagógica que se estabelece na convivência entre as pessoas congadeiras, os mais experientes ensinam em momentos oportunos. Na observação do terno de congada durante a Semana da Calourada do Coletivo Malick na Universidade Federal de São Carlos (março de



2011), evento em que a congada participou, realizando um cortejo e roda de conversas - que foram realizados no calçadão do centro da cidade de São Carlos e na UFSCar – duas situações me chamaram muito a atenção. No cortejo as crianças que estavam dançando recebiam comandos a todo o momento do 2º Capitão Zumbi que recebia comando do Capitão Mandela. Elas prestavam atenção no que o Mandela estava fazendo. O comando que ele dava era com o apito que determinava o início, pausa ou fim da cantoria, na medida em que ele erguia seu instrumento, o tamboril, os(as) congadeiros(as), faziam um movimento que repercutia numa marcação diferente na música, conforme os batidos das caixas e dos pandeiros.

Quando alguém errava o passo ou ritmo do instrumento, o capitão se aproximava para mostrar e corrigir com organização, os demais que observavam a situação procuravam prestar atenção no que estava sendo feito, para não serem abordados, em público, pelo capitão. Dessa forma, a atenção se espalhava entre congadeiros(as) que olhavam, sorriam e repetiam a marcação feita nas caixas e pandeiros, e ainda respondiam os versos do capitão, ao mesmo tempo cantavam e dançavam no ritmo e na melodia. Principalmente as crianças demonstravam muita atenção. No compasso da melodia e ao comando do capitão, os congadeiros dançavam e cantavam.

Constatei que estava acontecendo um ensinamento entre congadeiros mais e menos experientes, e isso ocorre com frequência em outros espaços e lugares nos quais a congada participa, educando as crianças que acompanham seus pais e dançam desde muito novas. Na medida em que as crianças vão crescendo, elas vão aprendendo as funções do terno, a história dos antepassados, aprendem a tocar, a cantar e a dançar, aquelas que mostram envolvimento, dedicação e “devoção” são preparadas para os cargos de capitães, reis, rainhas e outros, para assim, dar continuidade à congada.

Como se vê, as situações aqui apresentadas se constituíram em espaços educativos, de ensino e aprendizagens no fazer congada. Ali na relação entre as gerações, adultos e crianças foram fazendo e refazendo seus saberes e, aprendendo, enquanto interagem entre si e com os outros, o público que assistia o cortejo.



Zumbi com S. Biko, maio de 2011. Foto: Tatiane Souza – Acervo da Semana da Calourada do Coletivo Malick

Outra situação de aprendizagem que observei, aconteceu também em São Carlos. Estava apenas olhando e ouvindo, quando fui convidada a participar. Então peguei uma caixa e me pus a bater. Na medida que batia, Dona Nzinga ia me ensinando, só com olhares e gestos, a forma como eu deveria bater a melodia. Percebendo minha dificuldade, ela pegou a baqueta da minha mão, e começou a mostrar o ritmo da música batendo na caixa. Aquela melodia, eu não havia escutado antes, não havia letras, apenas a melodia, aprendi a bater no ritmo, então ela pegou o violão, e juntas fomos tocando.. Valendo-se da corporeidade e da oralidade expressa no dançar, cantar e batucar congada que Dona Nzinga se pôs a me instruir um novo ritmo congadeiro.

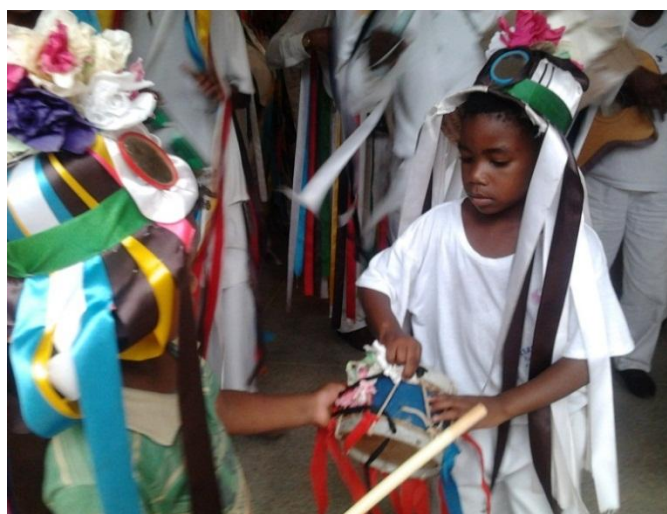
Como se observa, o corpo é o condutor de aprendizados na Congada. De acordo com Sarafina, para aprender é necessário fazer, e esse fazer envolve o corpo inteiro, trabalha com as forças visíveis e se influencia pelas invisíveis.

Meu bisavô simplesmente começava a bater os batuques dele, tocar sanfona e pandeiro, todo mundo ia atrás. Os cantos e os batidos são tudo assim aprendido mesmo com os ritmos do congado, os cânticos a maioria é criado na hora, então não tem como nem falar assim como foi passado os cantos (Sarafina, conversa aprofundada, 2011).

Nesse processo de aprender fazendo, os aprendizes tem que ter disposição, habilidade, comprometimento, atitude de não desistir quando erra. Nesse caso a persistência e a coragem também incentivam processos educativos que fazem parte dessa prática social. Conforme expressa Sarafina:

[Na congada] se aprende de outro modo. É como eu falei. Tem aqueles que já nascem ali no meio assim como é meu caso, e tem outros que pela fé, ou pelo barulho, pelo batido do congado, às vezes pede para participar (Sarafina, conversa aprofundada, 2011).

E nesse meio, todos têm oportunidades para ensinar e aprender. É brincando e se divertindo ou conversando com crianças que não são congadeiras que “os pequenos congadeiros” ensinam o que já sabem e fortalecem o que aprenderam. As crianças produzem e criam às táticas e estratégias para fazer congada, as adaptações e jeitos próprios de aprender. A brincadeira decorrente da curiosidade de conhecer, de fazer é um espaço inventivo e criativo do aprender e do ensinar entre crianças. E nessa interação os conhecimentos são produzidos e fortalecidos. Conforme se observa na foto abaixo:



Interação e contato entre congadeiro e não-congadeiro, maio de 2011.  
Foto: Tatiane Souza – Acervo Semana da Calourada do Coletivo Malick.

Nesse caso o corpo é local da memória, que permite tanto aos mais novos quanto aos mais velhos acessarem os conhecimentos já acumulados pelo saber de experiência. Nesse sentido, o corpo vai se configurando como um território cultural de valor inegável para qualquer aprendizagem,

Observa-se no terno de congada que o uso do corpo por meio do cantar, dançar, rezar, gesticular, brincar, observar, ouvir, sentir e respeitar articula pensamento, ação, emoção e

espiritualidade. Dessa interação decorre uma experiência que é particular para cada um que a vivencia e é isso que gera conhecimentos decorrentes da cultura que ali vai sendo transmitida. Esses são modos de ser e viver que se enraízam na sabedoria africana, que educa por meio da ancestralidade, da negritude, do corpo que se emociona e do conhecimento que dessa experiência é decorrente. Nesse sentido, as crianças congadeiras ao ensinarem e demonstrarem seus conhecimentos em interação com outras crianças e até mesmo pessoas adultas menos experientes na congada, elas redescobrem a tradição da qual fazem parte, elas se tornam agentes e protagonistas de sua própria cultura. E nesse protagonismo e participação, as crianças criam laços afetivos e familiares, criam estratégias de resistência a partir do que aprendem no terno de congada.

Convivendo com as crianças do terno de congada e analisando as falas expressas pelos(as) congadeiros(as), pude constatar que as crianças não são como os adultos que expressam em palavras bem elaboradas sua experiência e percepção no terno de congada. Diferentemente dos adultos, as crianças expressam sua percepção e experiência na tradição, executando, fazendo, experimentando, brincando, recriando, traduzindo para seu mundo o que aprendem com os mais velhos. E, assim, elas desempenham suas respectivas funções e atuações dentro do terno de congada com muita destreza e seriedade. Como se observa na imagem a seguir:



S. Biko na Chapéus de Fitas em Atibaia, janeiro de 2011. Foto: Antônio Scarpinetti

As experiências desencadeadas pelas crianças no terno de congada demonstram que há aprendizado na brincadeira, imitação, repetição ou reprodução do que fazem os mais velhos, como já dito anteriormente. Nesse reproduzir as crianças produzem seu próprio jeito de fazer e tomam no mais velho, um ponto de partida, uma referencia, uma inspiração, uma alegria. A seguir a criança da foto acima expressa o seu fazer parte da congada.

S. Biko: A congada é muito bonita, tem muita alegria.

Tatiane: Com quem você aprendeu congada?

S. Biko: Com meu vô, com meu irmão, com minha mãe e mais todos os grupos [pessoas] de congada Chapéus de Fitas.

Tatiane: Você sabe cantar?

S. Biko: Eu sei!

A congada chegou, a congada chegou, é de São Benedito é de nosso senhor.

No meio congadeiro, não somente a criança, como o adulto, entre mais jovens, com mais ou menos experiência vão constituindo sua própria percepção da vida, consciência de si e visão de mundo, observando os passos e fazeres dos mais velhos e mais experientes. Ensina-se brincando. Aprende-se na e pela brincadeira. Mas não é qualquer brincadeira, é brincadeira de Congada. Brincar é comum e cotidiano na vida das crianças. O brincar é o mundo das crianças.

Qualquer coisa ou objeto na mão de uma criança pode se transformar num brinquedo, ou no que ela quiser e no que sua imaginação permitir. Por meio do brincar as crianças congadeiras expressam o mundo, elaboram conhecimento, manifestam suas percepções da realidade, brincam, imitam, dançam, cantam, reproduzem, experimentam, vivem e reelaboram suas relações com o mundo e com as outras pessoas. As crianças sabem da história e da origem do grupo, elas aprendem isso.



Fotos: Acervo do Terno de Congada Chapéus de Fitas.



Da esquerda para direita, S. Biko cantando e brincando de congadano quintal da sua residência, janeiro de 2012. E ao lado, fardado participando com o Terno no Desfile de Rua do Festival do Folclore em Olímpia, agosto de 2012.  
Fotos: Acervo do Terno de Congada Chapéus de Fitas.

Aliando o real e o imaginário, a criança congadeira amplia seu conhecimento, juntando e reelaborando tudo o que ouve, vê, faz e pensa de si, dos outros e de sua realidade. O brincar de congada desafia o corpo, provoca a força, a inteligência, a memória, a ancestralidade, a habilidade, a paciência e a sabedoria da criança, assim, brincando a criança também se faz congadeira. Durante suas brincadeiras, as crianças expõem vários elementos da cultura que por elas são descobertos, memorizados e reelaborados no dia a dia. Aprende na convivência e momentos de lazer e diversão entre familiares. O fazer congada também é lazer que se aprende na hora, pela espontaneidade e vontade de querer fazer.

Para essa criança congadeira de cinco anos, que aparece na foto anterior, o brincar congada é fazer-se enquanto congadeiro. Na ocasião em que estive conversando com sua mãe, ele e seu irmão estavam presentes brincando, correndo de um lado para outro, até que num momento eles começaram a brincar de congada no mesmo local onde eu e Sarafina conversávamos sobre a pesquisa. Vendo sua mãe dialogar, S. Biko se aproximou, ficou um tempo observando e pediu para participar da conversa<sup>47</sup>. “Então, deixa eu falar? A congada é de karatê, ele disse brincando com o gravador na mão, imediatamente sua mãe o corrigiu falando que não é era aquilo. E ele continuou, “

<sup>47</sup> A partir desse momento o João Henrique tomou gosto pela pesquisa, em dois momentos em que estivemos juntos, ele dizia: “Vamos gravar? Pega lá o gravador, vamos falar da congada!”, e quando ele ia brincar de congada ele me chamava para ir com ele e tirar fotos do que estava fazendo. A foto acima faz parte desses momentos em que ele brincou de congada e também de fazer pesquisa, por que ele queria que eu gravasse, deixasse registrado o que ele estava fazendo.

É de dançar congada, pulando em muita cidade e população do país”, neste momento perguntei a ele se ele gostava de dançar congada? E ele respondeu demonstrando alegria, “Eu gosto, porque a congada é linda”, e afirmou dizendo que gosta de dançar congada e ouvir o se avô tocar caixa.

Tatiane: O que você faz na congada?

S. Biko diz: na congada? Eu toco um pandeiro e uma caixa.

Tatiane: E o que mais?

S. Biko diz: uma caixa e um pandeiro. o Luther, meu avô, todas as pessoas tocam, o que elas quiserem elas tocam, muitas pessoas tocam.

Quando perguntei com quem ele aprendeu a dançar congada, rapidamente respondeu, “Eu danço com meu irmão e o Luther dança comigo! Meu pai, meu avô e todas as pessoas e minha avó. A congada foi nascida num país, o país da congada Chapéus de Fitas”. Ao pedir para participar, a criança brincou, afirmou e aprendeu a partir de sua experiência de ser criança congadeira no seio de sua família e da comunidade “o país da congada”.

A criança que nasce numa comunidade congadeira é iniciada para aprender sobre a congada, as brincadeiras, as conversas despretensiosas, os momentos de afinação de um instrumento, o aprender de uma melodia, o brincar junto entre crianças e com os mais velhos faz parte da pedagogia congadeira, que num processo pedagógico constante instaura a aprendizagem nesse terno de congada. As crianças e algumas pessoas que podemos observar estão inseridas desde seu nascimento nesse contexto, assim seus comportamentos estão impregnados por essa imersão que acaba sendo inevitável, cotidiano, familiar e ancestral na congada.

Então quando a gente descobriu a congada através de nosso pai, a gente já sabia que era algo que ia acontecer, estava predestinado a acontecer conosco, por que aquilo ali, estava esperando que a gente descobrisse para que a gente levasse adiante aquilo. Tatiane: Como assim esperando? - Zumbi diz: Como assim, por que já vem lá. É interessante este negócio né. Na verdade, a descendência da gente, já herda tudo isto, nós já fazemos parte deste contexto. Ou você assume lá na frente ou não! (Zumbi, conversa aprofundada, 2011).

A fala acima menciona a espiritualidade presente na convivência da congada. Os(as) congadeiros(as) a mencionam como parte fundamental do processo de aprendizagem, do tornar-se congadeiro, a preservação da espiritualidade deixada pelos antepassados é considerada valiosa herança que confere força e ligação com a ancestralidade de raiz africana presente nas relações entre as pessoas do terno de congada. Ali o cultivo da espiritualidade toma contornos que orientam tanto a vida espiritual quanto material das pessoas. Segundo Zumbi e Mandela, as coisas ocorrem em seu devido tempo, por meio da força vital (o axé, a energia que rege o universo) os ancestrais

ligam o mundo visível e o invisível, colaborando com a ampliação dos horizontes dentro das relações humanas, ajudando as pessoas, orientando a sabedoria, a inspiração, alimentando o conhecimento, fortalecendo os espíritos, para assim, continuarem a abrir os caminhos da comunidade, da família, da permanência da tradição. O corpo congadeiro é portador desse conhecimento e é desde criança que esse conhecimento vai sendo ensinado, pois é nas crianças que os mais velhos alimentam a esperança e o ensejo da continuidade da tradição. Para Zumbi, as crianças congadeiras são a certeza para a cultura viva, são elas que herdarão esse legado passado de geração a geração.

E o conhecimento que sustenta essa certeza é o fundamento da espiritualidade, no sentido da vivência, da continuidade e relação entre o mundo visível e invisível, pois na congada a memória dos ancestrais se funda como uma rede de contato entre os elementos, os valores, as pessoas e o sagrado, assim como afirma a experiência do Mandela, quem é congadeiro será congadeiro até sua morte se assim ele continuar sendo de coração, alma e amor, mesmo estando distante em outros locais, sem participar da congada o sentimento de pertencimento, solidariedade e colaboração com o grupo jamais se perde ou esquece, ao menos se assim a pessoa quiser ou se afastar, romper com sua comunidade, pois para “deixar de ser congadeiro é muito fácil é só o cara não ter amor naquilo que faz” (Mandela, conversa aprofundada, maio de 2010). Assim, congadeiros homens e mulheres vão resistindo às opressões e obstáculos impostos pela sociedade, por meio da fé e devoção esses agentes com seus corpos vão superando as adversidades e protagonizando suas próprias histórias na vida.

Para concluir está análise e dar sequência ao diálogo com a literatura, destaco a passagem a seguir, cujos significados são passíveis de várias interpretações, dentre elas, a fala ressaltou o aprendizado do valor que tem as experiências das pessoas anciãs e dos antepassados na vida dos congadeiros. Pois, os mais velhos como guardiões de uma sabedoria que ensina para a igualdade, busca estabelecer a seu próprio modo, o cuidado com a alteridade do outro, o zelo por um tratamento de respeito às pessoas congadeiras independente de sua cor, escolaridade, cargo ou função que ocupam na tradição. No Terno de Congada Chapéus de Fitas respeitar a pessoa com mais ou com menos experiência de vida é um ensinamento que se perpetua entre gerações.

É como dizia tata Joaquim, tata Maria e tata Mané: aquele que tem fé em nosso senhor Jesus Cristo, que tem segurança no Bastão, congadeiro é. Então, eu acho que você tem que ter fé, amor e ter carinho por tudo o que você vai fazer, não abusar de ninguém, não abusar de congadeiro, não abusar de capitão, não abusar de rei congo e nem rainha e nem nada disso, o carinho tem que ser uma régua só com todo mundo [...]. Tá gravando mais não né? (Mandela, conversa aprofundada, dezembro de 2011).



## Congadeiros(as)-pesquisadores na experiência com a pesquisadora-congadeira

Em algumas falas pude perceber que os(as) congadeiros(as) se desprendem de algumas reflexões para significar o papel da pesquisadora frente a pesquisa e a sociedade. Como se vê a seguir:

Essa menina Tatiane [...] é uma das nossas companheiras de pulso firme dentro dessa congada, não estou dizendo que ela tem mais valor que os demais cada um no seu lugar, cada um no seu trabalho, [...] ela tem autoridade para nos representar aonde nós não pudermos ir com o grupo, certo! Ela vai lá e faz o trabalho dela (Mandela, março de 2011).

O Terno Congado Chapéu de Fita não tem como ele acabar, não tem como ele morrer, porque mesmo o Zé Ferreira partindo, tá ficando muita gente que pode dar sustentação, tá ficando [...] você a Tatiane Pereira de Souza que é minha neta, que ela tem o conhecimento o bastante para chegar e falar eu vim assumir o lugar do meu avô se um dia ela quiser. E depois tem congadeiros(as) [...] (Mandela, conversa aprofundada, dezembro de 2011).

Então, como se diz, você vai ter a força que você puder, vai fazer o seu trabalho direitinho, as suas pesquisas, e eu tenho fé em Deus que o seu trabalho vai ser desenvolvido, vai ser aprovado, o Mandela, o vô Zé, está aqui pra te apoiar no que for preciso. Mesmo você sabendo que eu sou um analfabeto que não sei falar direito, que às vezes eu não sei completar as frases, mas você acha um meio de entender lá e resolver esse trem! (Mandela, conversa aprofundada, dezembro de 2011).

Eu estou muito feliz e orgulhoso de estar batendo um papo cultural desse com uma pesquisadora já formada, que é minha neta (Mandela, diário de campo, maio de 2011).

Alguma força te encaminhou por aquele lado. O que fez você ser uma pesquisadora de congada? É por que você descobriu que havia a necessidade disso se tornar mais evidente, havia por detrás disso algo de muito valioso e que algumas pessoas ou por desconhecimento, ou por estar interessadas em outras fontes e valorizar outras culturas, estavam tratando essa cultura como algo inferior, que não tinha valor, então talvez por você pertencer a esse meio, e por você achar que aquilo pertence ao seu povo, e que seu povo realmente tem valor e que seu povo, e que pertence a uma cultura que merece ser destacada, talvez por você não concordar com pensamento de outrem que você resolveu ou encontrou esse caminho de gritar de mostrar para o povo não isso não é assim, tem algo por detrás disso e esse algo é grandioso. Por que se não tiver um pensamento, não acreditar, não ter a convicção de que aquilo é grandioso ela não vai mexer [pesquisar] com aquilo. Por que fazer cultura é fácil, mas fazer cultura de negro é difícil (Zumbi, diário de campo, dezembro de 2011).

#### 4: “VIVA A CONGADA”! - (IN)CONCLUSÕES QUE NÃO SÃO FINAIS

Viva São Benedito! Viva Nossa Senhora do Rosário! Viva a Santa Efigênia! Viva ao nosso senhor Jesus Cristo! Viva aos nossos protetores! Viva a todos os congadeiros! Viva! (Mandela)

Apresento neste capítulo final as considerações que foram se constituindo no decorrer desta pesquisa, mas que neste momento não se findam. Orientada pela busca em compreender o que aprendem uns com os(as) outros(as) congadeiros(as) mais novos(as) e mais velhos(as) na Congada, fui desvelando esse universo que lhe é tão próprio e educativo.

A metodologia utilizada me possibilitou dialogar tanto com minha experiência quanto a dos congadeiros(as). Juntos, fomos nos constituindo pesquisadores, cada qual com seu devido comprometimento e responsabilidade, assim fomos construindo o ambiente da pesquisa enriquecido tanto pelas vivências coletivas com terno de congada, como em conversas individuais e ricas em conhecimento. O entendimento de que a pesquisa estava sendo zelosamente tecida imersa na visão de mundo dos próprios congadeiros(as), fez parte de todo o processo de pesquisar, tivemos a consciência do nosso papel na construção do conhecimento que se apresentou sistematizado. No momento em que fomos a campo extrapolamos nossos horizontes e sentidos, trabalhamos juntos, fizemos observações, compartilhamos experiências, abrimos caminhos para assim compreender o que foi proposto pela questão de pesquisa.

Nesse processo eu também aprendi e ensinei em interação e convivência com as pessoas do Terno de Congada Chapéus de Fitas. Esse foi nosso trabalho, pesquisar partilhando de nossas experiências, em outras palavras, em interação com o mundo e com a congada. Em campo, ouvi e fui ouvida, dancei, cantei, me emocionei, chorei, sorri, me entristeci, me alegrei, convivi com o terno de congada em algumas ações que empreendia e participava, mesmo tendo nascida nesse contexto, durante a pesquisa ele se fez novo para mim, à medida que fui descobrindo coisas que antes não sabia e outras que passavam despercebidas.

Falar que foi menos difícil seria uma mentira, nesse processo empreendi grande esforço, dedicação e compromisso para provocar distanciamentos e aproximações enquanto pesquisadora. Tive que desenvolver certa assertividade e intuição para desvelar os limites entre a congadeira e a pesquisadora, nesse sentido, eduquei meu olhar. Certamente não fui passiva a neutralidade, mas a metodologia adotada permitiu-me em vários momentos os atos de voltar, parar, pensar, me

concentrar, para então desconstruir, refazer e construir considerando a visão dos congadeiros(as), que com sua ética me possibilitaram o rigor científico no ato de pesquisar.

Dessa forma, em cada encontro fui lendo as manifestações e a convivência do terno de congada, por meio desse contato foi possível compreender que como, cultura, a congada é uma criação e recriação do ser humano que por meio dela expressa sua experiência vivida e sua visão de mundo. E no seio dessa cultura as pessoas participam da educação ali propiciada, num processo pelo qual as pessoas se colocam no ato de construir a “própria vida”, de por sentido nela (SILVA, 1987), de constituir jeitos próprios de ser, pensar e estar com as pessoas no convívio com grupos sociais, com a comunidade, na família, na cultura dessa prática social, portanto, educativa da congada.

Percebemos que, a cultura congadeira não é estática, porque ela muda e se atualiza conforme os homens e mulheres de seu tempo, mas ela também se informa da ancestralidade, do modo como eram os(as) congadeiros(as) do passado, como forma de resistir as pressões de um mundo capitalista, onde tudo que faz referencia ao velho, ao pobre, ao negro e ao antigo é considerado inútil e inválido, inferior e ruim, e com isso, descartado, desqualificado. As pessoas congadeiras resistem contra esses valores excludentes que a sociedade insiste em ensinar. Como afirmam Zumbi e Mandela, ser congadeiro(a), negro(a) e trabalhador(a) nessa sociedade, é difícil e doloroso, pois a todo o momento as dificuldades são impostas. A sociedade tem preconceito, não somente por causa da cor da pele, mas também pela matriz africana que confere raiz a congada, e que, portanto, traduz o modo de ser, viver e ver o mundo. A sociedade tende a criar mecanismos de rejeição e aniquilamento dessa cultura, dessa identidade e desse pertencimento que reconhece sua raiz africana.

Infelizmente em muitos espaços sociais, as pessoas continuam aprendendo a serem preconceituosas, racistas e excludentes, assim, concordo com Freire (2005) quando este explicita que os processos educativos podem ser humanizantes e desumanizadores, podem conduzir a libertação ou a opressão, podem excluir e segregar. Isso dependerá da visão de mundo que comunga a pedagogia do espaço educativo.

Certamente, como explicitaram os(as) congadeiros(as), o desconhecimento da história e da cultura de origem africana, somado a falta de referências positivas dessa população, são fatores que influenciam negativamente o pensamento social e, por conseguinte, favorecem o ensino das opressões. Desse modo, o silenciamento do protagonismo afro-descendente nos bancos escolares, na mídia, nos livros favorecem a ideologia do branqueamento, que busca criar estratégias para

desenraizar e desvalorizar as matrizes que constituem a identidade negra das pessoas e de sua cultura.

Por conta desses processos negativos contra a identidade negra que manifestações culturais e territoriais tais como as Congadas se estabelecem como referências positivas. Participar desses territórios é aprender a resistência negra, por que ali, além das pessoas reconhecerem sua própria história, demonstram orgulho de falar sobre ela e aprender com ela. Muitas dessas pessoas geram uma consciência crítica, não somente por que sofrem na pele o preconceito e a exclusão por serem negros, mas também porque vivem cotidianamente na esfera social e espiritual o ensejo pela manutenção dessa tradição congadeira, que confere a negros e não-negros o exercício civil e religioso de sua própria humanidade e espiritualidade.

Dessa forma, o desejo de ser respeitado como ser humano é também um direito de exercer sua cidadania, pois muitas dessas pessoas congadeiras, como vimos, quando já tomam certa consciência de sua exterioridade e alteridade negadas, se percebem à margem, excluídas do sistema vigente; assim, se conscientizam umas com as outras e criam estratégias para não assimilar totalmente o que lhes é imposto (DUSSEL, s.d. /a, p.48). Do lugar marginalizado surge a recusa a passividade, surge o anseio de ser quem é, na coletividade e na individualidade. Surge a certeza de afirmarem suas identidades em “ser gente”, “agentes” e congadeiros(as), em quaisquer circunstâncias, aonde quer que estejam, independente das condições hostis e adversas atribuídas pelo racismo e por outras formas de discriminações e segregação na sociedade.

Para Freire (1996, 1999) os fenômenos dessa realidade podem até condicionar essas pessoas, mas isso não as determinam. Como seres condicionados por uma realidade opressora, mas não determinados por ela, os(as) congadeiros(as) buscam subverter a lógica imposta para criar possibilidades de superação e transformação dessa realidade, sendo em virtude disso, um apelo à ação. Por isto, congadeiros(as) não somente reagem ou sobrevivem as imposições simbólicas, materiais e imateriais de valores sociais dominantes, como também afirmam suas posições, mostram suas razões, criam suas condições e contextualizam suas estratégias de resistência. Essas pessoas são sujeitos de sua vida, elas:

[...] não são simplesmente reatoras: elas são criadoras, inventando seus próprios mecanismos de sobrevivência, suas próprias ferramentas ideológicas e redes de reações sociais, seus próprios veículos de luta através do tempo e do espaço. Este é o processo cultural, uma expressão criativa, dinâmica da totalidade das relações que caracterizam sua realidade física e cultural (HAMILTON apud GUSMÃO; SIMSON, 1989, p.239).

Nessa direção, ser congadeiro(a) é afirmar tal humanidade ou ainda afirmar a prática de uma cultura negra, de uma cultura africana no Brasil que foi se mantendo no seio da família consanguínea, estendida e comunitária. Como vimos, é dentro de casa convivendo com os mais velhos(as) que se dá o primeiro fortalecimento da identidade e pertencimento dos congadeiros(as). É na e por meio dessa família que aprendem - uns com os outros e com o passar do tempo - a importância de ser quem são, o legado deixado pelos antepassados, o respeito aos ancestrais e os desdobramentos que tal herança desencadeia em suas vidas.

A Congada, nessa direção, oferece suporte para as pessoas desempenharem suas identidades, seus papéis sociais e ser quem elas são no mundo. Fica evidente que enfrentar as barreiras que a sociedade impõe gera anticorpos sociais para as pessoas congadeiras, que vitimadas por opressões, vão gerando estratégias de fortalecimento e resistência para sobreviver mediante o racismo. A isso se nomeia Resistência Congadeira, uma forma inteligente de viver, cuja consciência ativa, advém também dos exemplos, das histórias e dos papéis que desempenharam seus ancestrais.

O enfrentamento de situações adversas, a consciência e percepção da realidade em que vivem, o compromisso em preservar sua cultura e se afirmar enquanto descendentes de escravizados africanos - seja pela descendência sanguínea, ancestral, cultural ou de adoção por reconhecimento e amor - condiciona para os(as) congadeiros(as), uma postura política que lhes permite serem críticos(as) e resistentes perante as relações sociais e raciais que são estabelecidas na sociedade. Além disso, essas pessoas fazem da congada um espaço de preservação da memória coletiva no espaço-tempo da história e da cultura do negro no Brasil, retualizando as identidades por meio de sua (re)criação. Isso faz parte dos processos educativos que formam pessoas na congada.

Portanto, a congada não somente celebra o sagrado o ancestral, como também ensina a celebrar a vida, na coletividade, considerando a colaboração, união, solidariedade e alteridade. Educar-se e educar no interior de um terno de congada é se envolver em colaboração e união, é resistir, lutar, dançar, cantar, tocar, observar, cultivar, aprender e ensinar, cultivar a espiritualidade, amar a família e a comunidade, descobrir-se na herança ancestral, emocionar e orgulhar-se, pertencer, defender a tradição, constituir-se numa consciência política e cultural, respeitar as pessoas, valorizar o mais velho, conhecer hierarquias e histórias vividas, assumir identidades, enfrentar o preconceito, se auto afirmar e saber lidar com as adversidades em situações cotidianas, e sobretudo, considerar a fé, a devoção, que ali se aprende como conhecimentos educativos para a vida. E como se aprendem esses conteúdos?

Aprende-se, aprendendo a ensinar e ensinando para aprender; convivendo **na casa com os mais velhos**; com o passar do **tempo**; por meio da **resistência congadeira** forjada na luta contra o racismo e em prol da preservação da tradição dos antepassados; que afirmaram sua humanidade **sendo negros(as) e congadeiros(as)** desde o período da escravidão aos dias atuais; tendo **no corpo** espaço aprendiz e insinuante da **vivência do sagrado** manifestado por meio do **mundo visível e invisível** as africanidades, ou seja, as permanências africanas de uma África, ao mesmo tempo, viva, simbólica, mítica e diaspórica.

Tais processos educativos, que podemos chamar aqui de africanidades congadeiras, são aprendidos e ensinados por meio da observação, com respeito, sentindo o amor e carinho na alegria e na tristeza, com colaboração, fazendo, dançando, cantando, ouvindo, de corpo inteiro, pela fé, com humildade e sabedoria, estando disposto para ensinar e para aprender. E nesse processo não tem cor e nem idade, para aprender basta ter humanidade, por que só assim a aprendizagem será aproveitada para a vida. Todos ali são pessoas importantes e fundamentais para que esses processos educativos aconteçam.

O educar e ser educado na congada é um processo peculiar que expressa a singularidade desse terno de congada Chapéus de Fitas, que se utilizando do saber de experiência dos mais velhos e de suas histórias de vida educa na convivência com os mais novos e/ou menos experientes o respeito pela humanidade do outro, que é igualmente congadeiro(a). Essa educação manifesta na corporeidade dos(as) congadeiros(as), e ensina a respeitar a identidade e a condição social do outro, enquanto mulher, homem, criança, jovem, adulto, negro, não-negro, trabalhador, estudante, e tantas outras identidades, que ali, convivem devido ao pertencimento à tradição.

Nesse convívio as pessoas vão aprendendo a ser congadeiras, vão construindo sua visão de mundo, dando sentido e significado suas experiências. Assim, os conhecimentos que vão sendo gerados dessa experiência são transmitidos, atualizados e recriados no convívio entre gerações de homens e mulheres. As pessoas aprendem com os mais velhos e com os mais experientes. E os mais velhos também aprendem com os mais novos e fortalecem o respeito, as africanidades, a ancestralidade e a valorização da cultura que se constituem em marcos essenciais para as identidades dessas pessoas. Que como indivíduos e sujeitos de direitos vão aprendendo a ser quem são por meio dos conhecimentos que são passados de geração em geração. Isso é educação, isso é pedagogia. A isso se refere o processo educativo no qual lhe é instruído pela educação congadeira.

A forma de ensinar e aprender dentro do terno de congada é bem própria e específica deste grupo, até por que, como manifestação cultural esse terno tem suas próprias expressões, como

ênfatiza Mandela, “nesse rincão paulista, só existe uma congada denominada Chapéus de Fitas, com esse tipo de características”. Tenho o entendimento de que esses processos não são os únicos, e talvez alguns não exclusivos do terno, existem outros processos educativos que em outras oportunidades e grupos poderão ser desvelados e compreendidos, conforme interpretações e a luz de outras referências teóricas. Por tudo isso, afirmamos que os processos educativos, desencadeados no interior dessa prática social do Terno de Congada Chapéus de Fitas, são frutos da tradição cuja fonte é o conhecimento adquirido com o passar do tempo, por meio da oralidade, do aprender fazendo, das experiências compartilhadas pelos mais velhos que ainda conservam muitos elementos do aprender-ensinar-aprender inerentes a visão de mundo de raiz africana.

Então, por que identificar essa manifestação como uma prática social? Tem alguma ação humana individual ou em grupo que não seja uma prática social, mesmo que se pretenda humanizante ou desumanizante? Seria possível numa prática social o não desencadeamento de processos educativos que podem formar ou deformar? Toda prática social educa seja para libertar ou oprimir, tal ação educativa, mesmo não institucionalizada pode ser capaz de educar as pessoas. Por isso se entende que a escola não é o único espaço, nem a única instituição capaz de educar; além do mais, tem-se o entendimento de que dentro dela somos educados por uma instrução hegemônica, que a priori no conjunto do mundo colonial/moderno do capitalismo, além de selecionar os conteúdos que interessa principalmente a ordem dominante, frequentemente naturaliza as relações de poder e de dominação. Por isso sabemos que “o sistema educativo, que começa com a escolarização que é elitista, embora seja obrigatória e gratuita, culmina sua lógica dominadora nas universidades, a ciência e a tecnologia e, por último e extensivamente, com os meios de comunicação” (DUSSEL, s/d, p.208).

Assim os dados desta pesquisa mostraram que há outras formas de educar na sociedade, há ensinamentos ancestrais que buscam a compreensão da diversidade no sentido de educar para um convívio respeitoso e solidário, a educação congadeira nos mostra isso. Desse modo, os valores e conhecimentos congadeiros uma vez conhecidos podem ser muito úteis para a educação formal, na perspectiva de uma ação anti-discriminatória cujo ensejo pretenda promover:

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico-raciais positivas [que] têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se de sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no

seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras (BRASIL, p. 16, 2004).

É sonhar demais querer uma sociedade que almeje e pratique o respeito às diferenças? Que aprenda e ensine com as culturas? Que compreenda a raiz africana como fonte legítima de conhecimento, de civilização? Que reconheça a Congada como prática social que desencadeia processos educativos relevantes para a educação, para escola, para a sociedade? Certamente que não.

Há muito que aprender e ensinar com, nas e por meio do respeito às diferenças, a diversidade no país. Há muito que aprender com a educação em comunidade, com a educação congadeira que traz perspectivas anti-racistas em sua prática, que traz a valorização, o reconhecimento e o trato respeitoso e aberto à diversidade, sem querer ensinar a dicotomia da superioridade e da inferioridade entre as pessoas, buscando com isso a convivência harmoniosa e prazerosa entre todos. E que, sobretudo, preserva elementos culturais de uma educação tradicional africana.

Contudo, conforme apontaram as referências teóricas, principalmente Freire (1987; 2005) pude constatar que nesse espaço educativo da congada, as pessoas vão se educando mutuamente, nesse conviver ninguém educa ninguém, cada congadeiro educa a si mesmo junto com os outros. Na perspectiva africana, alguém só é o que é por que o é com as outras pessoas. É na convivência que as pessoas vão se construindo, fortalecendo, pertencendo e se identificando. E é por meio dessa experiência e do conhecimento que dela se deriva que as pessoas vão se posicionando no mundo.

Na medida em que é vivida, a experiência se torna uma situação educativa, se dar a conhecer a história dos antepassados, é tomar consciência da realidade em que a Congada se insere, é criar expectativas e ações para sua continuidade. A experiência vivida é o próprio processo educativo que se transmite significando sentidos e atribuindo significados ao longo da convivência e história de vida dessas pessoas (SILVA, 1987). Esse modo de educação tem no cotidiano da vida e nos mais experientes uma escola. Em práticas sociais, tais como essa, promove-se uma formação para a vida na sociedade, por meio dos processos educativos que ali são desencadeados (OLIVEIRA et al., 2009, p.4). Nesse meio torna-se um congadeiro(a) aquela pessoa que assim quer ser, se identificar e pertencer aquela tradição, tornar-se congadeiro(a) quem passa por um processo de aprendizagem e de transformação material e imaterial, visível e invisível, do coração, de dentro para fora, de corpo inteiro.



Como vimos nas dimensões, há um método da tradição capaz de educar um congadeiro(a), há a força vital e a circularidade do sagrado, o poder da palavra, a forma como ela atua significativamente na vida das pessoas, a forma como o corpo recebe tal palavra, tal axé que erradia, permuta e amplia energia nas ações, nas reflexões, no canto, na dança, nas preces, de modo geral, no fazer congada consolidado pela aprendizagem contínua e pelo exercício da fé. Portanto, esse fazer congada, não é isolado, em uso ou benéfico exclusivo de uma única pessoa, nessa prática do fazer e tornar-se congadeiro(a), todos, entre mais velhos e mais jovens, adultos e crianças, homens e mulheres, negros e não negros com mais ou menos experiência se beneficiam da construção coletiva que advém da importância e do fazer de cada um ali, que constrói e faz a unicidade do Terno de Congada Chapéus de Fitas dentro da cultura, da tradição maior do Congado, do Reinado, razão pela qual investem amor, confiança e fé na tradição. Noutras palavras, a congada é um espaço de experiências coletivas construídas ao longo da vida. E em cada etapa da vida essas experiências se consolidam de uma forma diferente para cada pessoa, pois conforme nos informou Larrosa Bondía (2002) a experiência não se repete da mesma forma para um indivíduo ainda que eles compartilhem do mesmo acontecimento, cada um a compreenderá a sua própria forma, pois a experiência é para cada pessoa singular, única e impossível de ser reprisada.

Nessa experiência congadeira, as pessoas que participam da congada, aprendem que seus antepassados não aceitavam a condição subalterna a que eram condicionados, esses se rebelavam, e criavam condições para serem protagonistas de sua cultura e anunciarem a percepção da realidade a qual estavam inseridos. Hoje, aliando o passado com o presente para construir o futuro, os(as) congadeiros(as) denunciam a escravidão no passado e o racismo no presente e anunciam perspectivas de sua fé, professada muitas vezes pela arte do improviso nos cantos, ladainhas e rezas para a vida.

As representações e entendimentos expressos pelos congadeiros a cerca da congada põe sentido no processo de lembrarem sua história e, juntos, congadeiros(as) ligados pela fé, constroem com sua comunidade: sua história, a história do povo negro, do povo brasileiro, histórias e memórias por vezes esquecidas, desvalorizadas, folclorizadas e desconhecidas pela sociedade. Nesse sentido, lembrar a história, professar a memória é reconstituir identidades consolidadas no seio de uma cultura entre gerações que também honraram seu pertencimento étnico-racial e a ancestralidade africana como posicionamento político.

Mas para compreender tudo o que foi dito até aqui, sobretudo, para compreender os processos educativos presentes nessa prática social da congada é fundamental entender essas

histórias que são demonstrações das visões de mundo que influenciam as experiências dessas pessoas. Entender suas origens e experiências no passado é conhecer suas formas de aprender e ensinar no seio de suas próprias histórias, cultura e vivências, estabelecidas nas relações de confiança e de respeito, oriundas de suas raízes e heranças de permanência africana nos modos de ser e viver do povo brasileiro. Entender as falas que expressam histórias e experiências de um passado e de um presente é compreender as pessoas com suas visões de mundo não como “uma moldura onde todos e tudo devem se encaixar”, mas sim como “uma referencia primordial, sempre avaliada e refeita para entender a vida, as pessoas, a sociedade [...]” (SILVA, 2005, p.38).

Por isso que nessa prática social as pessoas ao interagirem, no processo participativo da prática de ser congadeiros(as), elas aprendem e produzem informações próprias, dentre elas, sobre o dançar, cantar, o fazer e o ritual da congada. Essas pessoas ao formularem compreensões e conhecimentos da prática social da congada elas descobrem a si mesmas, na medida em que elas vão descobrindo a congada e os procedimentos de congadeiros(as), elas descobrem também aos outros na medida em que estão convivendo. Além de ser um processo simbólico, cultural, ancestral de educação, também é uma aprendizagem entre subjetividades que se desvelam na convivência. Conforme afirma Fiori “na intersubjetividade, as consciências também se põem como consciência de um certo mundo comum e, neste mundo, se opõem como consciência de si e consciência do outro” (1983, p.10). Nesse ambiente, o processo que se instaura, se dinamiza na oportunidade de aprender-ensinar-aprender. Ensinar a si é disposição para aprender.

Estar disposto para aprender na congada é trabalhar com o corpo que dança, canta e faz a resistência de uma cultura que se constitui em sua própria história. O corpo é espaço para aprender e unidade para se expor à experiência. O corpo é o que somos e o que representamos, nele está impregnado as marcas de uma cultura, de uma ancestralidade, nele se expressa a identidade e pertencimento a determinada cultura, povo e comunidade (OLIVEIRA, 2003; 2004). E nesse âmbito, o corpo é o lócus civilizatório, o ambiente pedagógico da cultura à qual o indivíduo pertence. Civilizatório por que é pedagógico.

Sendo assim, podemos compreender que o corpo congadeiro é esse espaço cheio de signos que toma sentido e significado conforme as experiências de cada um dentro do terno de congada, nele as aprendizagens se conformam, se transmutam. O corpo é o condutor da tradição, é produtivo, pró-ativo e é por meio dele que os modos de ensino e de aprendizagem se processam dentro da congada. É com o corpo que congadeiros(as) brincam, aprendem e ensinam a cantar, dançar, ouvir e celebrar os conhecimentos necessários à manutenção e o fazer da tradição. O corpo é, portanto,

espaço onde o saber e o conhecimento que advêm dos antepassados são recriados, transmitidos, transformados e colocados em prática no sentido celebrativo da congada e da vida.

O conhecimento que se adquire com a corporeidade valorizada na congada, denota a ancestralidade presente na forma pela qual a tradição vem sendo transmitida, dar continuidade a tradição é passar pelas etapas da vida até torna-se um antepassado, com isso o corpo nasce e morre dentro da tradição. Nesse sentido, a ancestralidade “como categoria coletiva, atinge seu ápice na vida comunitária na medida em que o indivíduo vence as etapas de sua vida (nascimento, trabalho, iniciações, casamento, filhos) e torna-se um ancião” e depois da morte, um antepassado (OLIVEIRA, 2003, s/p). O mais velho é visto como um elemento sagrado, como sábio que orienta caminhos e dissemina conhecimentos para a vida, mas não é qualquer pessoa que se torna uma sagrada anciã, ela precisa ter se dedicado em e com honra e dignidade à sua comunidade, sendo exemplo dentro dela:

“tornar-se ancião é o maior bem que se pode alcançar. O ancião vai se tornando portador de sabedoria, que se revela na sua espiritualidade, generosidade, discrição, simplicidade, bravura. Por isso, o valor do respeito aos mais velhos é um valor supremo” (SILVA, 2000, p. 81).

Valorizar e respeitar os mais velhos, segundo os(as) congadeiros(as), faz despertar neles a disponibilidade para ensinar e nos mais novos a disposição para aprender. Em vários momentos presenciei o mais velho (entre adulto e criança) brincando de congada e ao mesmo tempo ensinando congada ao mais novo (entre crianças), ou seja, o mais experiente se valia da brincadeira para ensinar o menos experiente, com isso ambos aprendiam congada. Dentro do terno, o aprender também pode ser lúdico, numa brincadeira, sem a pretensão formalizada do anúncio, mas com a intenção e finalidade de ensinar fazendo, praticando, observando e interagindo. Foi enriquecedor observar a brincadeira ensinada entre congadeiros que ocorria em meios sorrisos, gargalhadas e muitos olhares perceptivelmente satisfeitos. Isso prova que a educação pode ser exercida com afetividade, com amor, com respeito aos saberes dos educandos, com tal finalidade educativa contínua para além da escola (FREIRE, 1996). Assim, convivem mais novos e mais velhos num processo de aprendizagem mútua, no qual, crianças são iniciadas na congada num contexto da família que senão é sanguíneo o é pela tradição, que tem nos mais velhos, fonte de inspiração, confiança e experiência, como bem destaca Silva “é preciso que alguém mais experiente se disponha a demonstrar, a acompanhar a realização das tarefas sem interferir, a aprovar o resultado, ou a exigir que se refaça” (2011, p.109).

Desta forma, as crianças congadeiras são cada qual com sua perspectiva, protagonistas, em seus diferentes contextos de ação na congada, sendo atuantes em contato e interação com o mundo dos adultos (OLIVEIRA, 2011), ali elas se fazem agentes e protagonistas, produtoras e criadoras da cultura congadeira num diálogo situado no seu tempo e em sua geração. É o tornar-se pessoa e congadeira que vai se consolidando desde a infância dessas crianças, que desde muito cedo, crescem brincando e fazendo congada com seus familiares, amigos e irmãos de tradição. Portanto, volto a insistir, que ser congadeiro(a) é constituir-se enquanto pessoa, no reconhecimento da alteridade, da interculturalidade, da observação, da escuta, do diálogo, da brincadeira, do ritual, do canto, da dança, da reza, da festa e da atuação em várias outras esferas da vida. Ser pessoa congadeira é também perceber o dever cultural e social de fazer da tradição, sua vida, sua família, sua história e sua escola, sempre respeitando a todos que ali ajudam a manter a tradição. É, sobretudo, defender e afirmar sua cidadania, se posicionar em diferentes circunstâncias da vida por meio do exercício da fé, da espiritualidade, da consciência, da ação, do sentimento de pertença à tradição, cujas raízes africanas permanecem de uma forma ou de outra, seja pela cor da pele, pelos elementos culturais, pela ancestralidade e/ou pela corporeidade em movimento.

Para finalizar, o desenvolvimento desta investigação tem me dado até aqui elementos para dizer que a Congada também é educação, expressão histórica e cultural na comunidade, tradição que educa, fortalece identidades, pertencimentos e prepara o ser humano para viver em sociedade, compartilhar, receber e dar orientações para a vida. Sem ter a pretensão de impor verdades, sinto-me a vontade para afirmar que os processos educativos da congada podem contribuir para a educação das relações étnico-raciais e também para educação escolarizada, por emergir conhecimentos de uma raiz africana, que se utiliza da corporeidade, da ancestralidade, convivência e transmissão oral como subsídios pedagógicos para ensinar e aprender a tradição como uma pedagogia da vida, aquela que se instaura no dia-a-dia educando e formando pessoas para serem congadeiras na congada e cidadãos na vida.

Assim, compreendo que são muitos os valores e significados que podemos extrair da experiência dos(as) congadeiros(as) no Terno de Congada Chapéus de Fitas e na tradição do Congado de modo geral, esse estudo jamais poderá esgotar em si e nos seus resultados as possibilidades de compreensão dessa prática social e de seus processos educativos. Trouxe aqui uma parte do iceberg, espero que outras pesquisas possam contribuir ainda mais com o aprofundamento da potencialidade e do conteúdo pedagógico que tem no interior da congada, e que

muito podem contribuir para a valorização do ser humano, de sua cultura, origens, raízes, e também para o combate ao racismo e discriminação racial na sociedade brasileira.

Lutar por uma sociedade melhor para todos é um desafio que muitas pessoas vêm enfrentando, e têm muitas outras com coragem para continuar, para emergir suas vozes, significando suas vidas, e contribuindo para o respeito à cultura e modos de ser, pensar, agir e atuar no mundo, desde seu próprio protagonismo em diálogos com outras culturas.

De alguma forma ou de outra, as pessoas sempre estarão no convívio social se educando, para qualquer que seja sua finalidade, como disse Zumbi, as pessoas criam condições e estão na sociedade defendendo seus interesses, sua memória, sua história. E tais interesses, podem ser prerrogativa para preservar narrativas de grupos dominantes ou socialmente marginalizados, há uma disputa de espaço, uma correlação de força, cujas relações de poder estão em jogo. É nesse meandro que entra o diálogo com as culturas, por que de alguma forma, elas interagem entre si no espaço social, onde umas tentam subjugar outras, e outras tentam escapar dessa opressão, afirmando sua própria existência e seu direito de existir valorizando suas raízes. Ocorrem nessas tensas relações, processos de negociação, acomodação e confronto entre as culturas dominantes e elitistas e as culturas populares, subalternas, do povo que buscam se afirmar, ora resistindo, ora sincronizando-se com as fronteiras culturais.

Sem dúvida há um trânsito cultural, “existem diferentes culturas, cada uma das quais dá feitiço a uma forma distinta de individualidade, e o problema é como elas podem se comunicar entre si. Mas, pertencer a uma cultura, significa apenas ser parte de um contexto, que é inerentemente ilimitado e aberto” (EAGLETON, 2005, p. 139). Essa ideia de culturas, apresenta uma pluralidade que inclui a cultura da elite, e a de diferentes grupos sociais, com destaque para as diferenças a despeito das etnias, nacionalidades, classes econômicas, sexualidades e gerações. Aí está a complexidade das relações entre pessoas e grupos sociais, por que cada uma dessas culturas conformam uma visão e significado de mundo.

Desse modo, nossa sociedade está marcada por uma diversidade cultural, reconhecer e valorizar essa pluralidade de grupos sociais, étnicos e culturais que a compõem, é afirmar a humanidade dessas pessoas, rejeitando “quaisquer mecanismos discriminatórios contra grupos que se manifestam em seu interior” (MACHADO, 2002, p. 31). Cada cultura em si, em especial a cultura congadeira, traz consigo um conjunto do universo e da dinâmica civilizatória da África no Brasil, isso influencia radicalmente os processos de ensino e aprendizagem no interior dos grupos que buscam preservar essas raízes.

Por fim, ocorrem ainda indagações, que ficam como anseio para futuras pesquisas e que de certa forma nos permitem refletir sobre a complexidade do estudo das relações étnico-raciais e do ensino de história e cultura africana e afro-brasileiras, são elas: Como trazer a África e sua diversidade para dentro dos currículos e das práticas pedagógicas? Como articular os conteúdos educativos desvelados na congada com os conteúdos da educação escolarizada? Como esses elementos de matriz africana podem subsidiar uma prática pedagógica que leve em conta o reeducar as relações étnico-raciais e as formas próprias de negros se educarem no seio de sua cultura e comunidade? De que forma aprender com a diversidade, em contato e com respeito à cultura do outro, num processo educativo que busca aproximar de forma positiva os conhecimentos que aprendem as pessoas na tradição congadeira com aqueles que já vêm aprendendo na tradição escolar? Será que essa possível articulação pode contribuir para o sucesso da educação escolarizada? Ou ainda para a excelência acadêmica? Acredito que sim.

Portanto, conhecer, respeitar e valorizar a história, a cultura e o modo como as pessoas aprendem a congada não deve ser uma responsabilidade somente de congadeiros(as) e de negros(as), pois a congada é parte do patrimônio imaterial e da memória coletiva do país. A congada deve ser de conhecimento de todas as pessoas na sociedade, pois

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos cotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram [participaram] cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional” (MUNANGA, 2005, p.16).

Portanto, somos todos nós responsáveis por empreender a busca para conhecer e compreender o que é próprio das diferentes raízes étnico-raciais que constituem a nação brasileira, a fim de nos fortalecer enquanto pessoas no exercício da cidadania com a pretensão da igualdade de direitos e respeito à diversidade, pois sem ação tampouco muda a educação, quem dirá a sociedade.

## **“CONGADEIRO VAI EMBORA, VAI DANÇAR EM OUTRO LUGAR”**

“Congadeiro vai embora, vai dançar em outro lugar, salve a estrela da guia salve os santos do altar”! (Verso de despedida cantado pelo Terno de Congada Chapéus de Fitas).

A despedida não é o fim, mas é chegada a hora de nos despedirmos, enquanto pesquisadores, que conviveram na pesquisa a fim de desvelar os processos educativos que educam as pessoas a viverem enquanto congadeiras e cidadãs. Nos momentos em que estivemos pesquisando, fui tocada a observar que mesmo tendo nascida na tradição eu ainda tenho muito a aprender, o conhecimento como diz Freire (1995, 1996) é inacabado e inconcluso, é no decorrer da vida que vamos aprendendo. Aprender e ensinar são processos que acompanham nossa existência. As andanças, os cantos escutados e sentidos, os versos por nós ensaiados, as danças, as rezas, as conversas, os olhares, a convivência, as experiências compartilhadas e os sorrisos, tudo isso me tocou. Uma certeza eu tive, nunca é tarde para aprender, pois não nascemos e nem morreremos sabendo de tudo, sempre há espaço, momento e tempo para aprender fazendo, e para mim, naqueles momentos de pesquisa, tive que aprender fazendo para aprender a aprender o modo e o jeito de ser dos(as) congadeiros(as) para além do que eu sabia.

Nesse momento, os pesquisadores-congadeiros vão embora, para continuar dançando aqui e em outros lugares, onde aceitarem um modo diferente e próprio de ver e de significar o mundo desde a experiência na congada, para então, se firmar diálogos e possibilidades de aprendizagem. Sabemos, tanto eu, quanto eles, que o canto de despedida do Terno de Congada acima destacado, é cantado sempre como um acalanto de um possível regresso ao lugar saudado, desse modo, saúdo a academia, e afirmo meu desejo de um dia regressar, para continuar descobrindo conhecimentos próprios da raiz africana que muitas vezes são desconhecidos e deturpado pelas representações homogeneizantes da sociedade, devido ao ranço histórico e colonial que ainda vigora nas práticas cotidianas dos(as) brasileiro(as). Finalizo aqui esta pesquisa que por meio das rimas, da presença do sagrado, das danças, das letras e dos cantos, trouxe para essa pesquisadora que vos escreve a melodia da vida que foi sendo construída entremeios as ações de congadeiros(as) e de seus caminhos percorridos e desvelados de geração em geração, de pais para filhos. Aprendi. Fica nas últimas palavras minha gratidão e encantamento por essas pessoas do Terno de Congada Chapéus de Fitas que fazem desta tradição uma cultura viva e dessa cultura inspiração para nossas vidas.

Viva aos ancestrais, os nossos antepassados! Viva!

Viva a Nossa Senhora do Rosário, Santa Efigênia, São Benedito, Nossa Senhora das Mercês, aos outros Santos! Viva!

Viva as forças visíveis e invisíveis que nos deram inteligência, fé e força! Viva!

Viva a todos aqueles e aquelas que estiveram firmes na parceria desta pesquisa!

Viva a todas as pessoas do Terno de Congada Chapéus de Fitas! Viva!

Asè, umojubá!

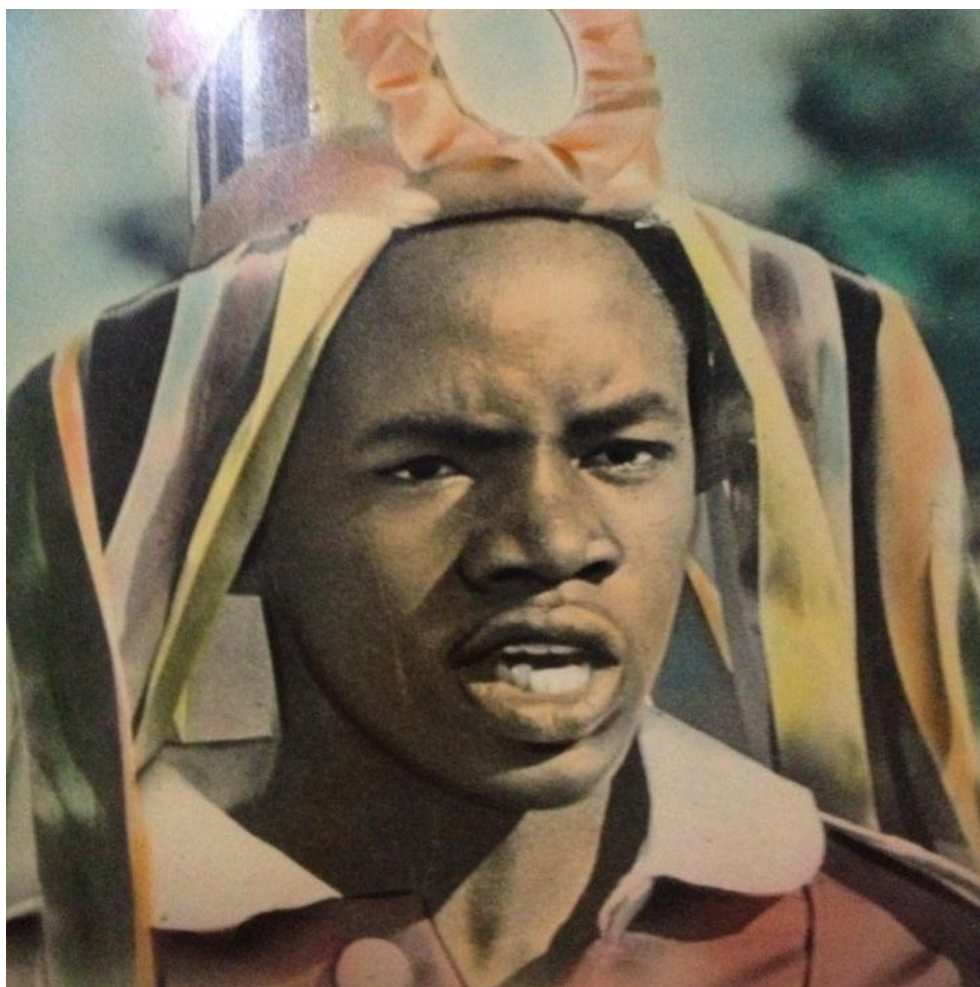


Foto: Acervo do Terno de Congada Chapéus de Fitas, entre década de 70 e 80



## REFERÊNCIAS

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. **Capoeira Angola**: cultura popular e o jogo dos saberes na roda. Campinas: UNICAMP, 2004. Tese de Mestrado

ANDREWS, George Reid. **América Afro-Latina (1800-2000)**. Trad. Magda Lopes. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2007

ANJOS, Rafael S. A África, a educação brasileira e a geografia. In: **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

ANJOS, Rafael S.(pesq). **Quilombolas**: tradições e cultura da resistência. São Paulo: Aori Produções Culturais, 2006.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **O trato dos viventes**: formação do Brasil no Atlântico Sul, século XVI e XVII, 5ª reimpressão, São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ALGARVE, Valéria Aparecida. **Cultura Negra na sala de aula**: pode um cantinho de Africanidades elevar a auto-estima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas? São Carlos: UFSCar, 2004. Dissertação de Mestrado

AMARAL, Sharyse Piroupo do. **História do negro no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação. SECAD: Centro de Estudos Afro Orientais, Salvador, 2011. Disponível em [www.ceao.ufba.br/.../pdf/livro2\\_HistoriadoNegro-Simples04.08.10.pdf](http://www.ceao.ufba.br/.../pdf/livro2_HistoriadoNegro-Simples04.08.10.pdf)

ANDRADE, Inaldete Pinheiro de. Construindo a auto-estima da criança negra In: MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da educação fundamental, 2001. p.111-117.

ANDRADE, Paulo Sérgio de. **Pertencimento Étnico-Racial e Ensino de História**. Dissertação de mestrado. São Carlos: UFSCar, 2006.

ASANTE, Molefi K. **Afrocentricidade**: notas sobre uma posição disciplinar. In: Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-110.

BENTO, Maria Aparecida Silva Bento; CARONE, Iray (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BERNARDES, Nara Maria Guazzelli. **Crianças oprimidas: autonomia e submissão**. Tese de doutorado em Ciências Humanas e Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1989.

\_\_\_\_\_. SILVA, Petronilha Beatriz G. Roda de conversas: Excelência é diversidade. **Educação**. Porto Alegre, v. 30, p. 53-92, 2007.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

\_\_\_\_\_. **Memória e Sociedade: lembrança dos velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, SariKnopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

\_\_\_\_\_. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº10.639/03**. SECAD: MEC: 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação; Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial. **Parecer CNE/CP 003/2004 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas Escolas**. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 10.639/2003**. 9 de janeiro de 2003. D.O.U de 10/01/2003.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 9.394/1996**, LDB -Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996. D.O.U de 23/12/1996.

BRASILEIRO, Jeremias. **Congadas de Minas Gerais**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2001.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 110p. (Coleção Questões da Nossa Época, v.43).

CAMPOS, N. S. ; GRANDO, B. S. ; PASSOS, I. A. . Cultura popular e educação intercultural na perspectiva da formação de professores. In: **Seminário de Educação 2009 políticas educacionais: cenários e projetos sociais.**, 2009. anais Seminário de Educação 2009 políticas educacionais: cenários e projetos sociais.. CUIABÁ : UFMT, 2009. p. 1-10. Disponível em <http://luizaugustopassos.com.br>

CASALI, Alípio. **Paulo Freire: O educador na história**. Revista Educação, Sociedade e Culturas, nº10, p. 95-109, 1998.

CASTELLS. Manuel. **O poder da identidade**. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CASTRO, Márcio Sampaio de. **Bexiga. Um bairro afro-latino: comunicação, cultura e construção de identidade étnica**. Dissertação de mestrado. São Paulo: USP, 2006.

CARNEIRO, Edson. **Dinâmica do folclore**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor**. In: Cavalleiro (org) **Racismo e anti-racismo na educação**. São Paulo: Summus, 2001.

\_\_\_\_\_. Introdução. BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

CHAGAS, Conceição Corrêa. **Negro: uma identidade em construção- dificuldades e possibilidades**. Editora Vozes: Petrópolis, 1996.

CHARTIER, Roger. **Cultura popular: revisitando um conceito historiográfico**. Estudos históricos: Rio de Janeiro; vol.8; nº 16, p. 179-192, 1995.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e Resistência**: aspectos da cultura popular no Brasil. 4ª edição. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1989.

CHIARELLO, Rosana Aparecida Peronti. **Preconceitos e Discriminações Raciais**: um olhar de professoras sobre seus (suas) alunos (as) negros (as). Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 2003.

COTA, Maria Célia. **Formação de professores**: um estudo sobre a construção e reconstrução de referências do fazer docente. Departamento de Metodologia de Ensino. Tese de Doutorado. São Carlos: UFSCar, 2003.

CONCEIÇÃO, Regina. **Lugares de Memórias, espaços de vivências de negros de São Carlos – SP**. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 2001.

COPPETE, Maria Conceição. **Da multiculturalidade à Interculturalidade**: percursos e processos. In: VALLEJO, Antonio Pantoja; ZWIREWICZ, Marlene. Sociedade da Informação, educação digital e inclusão. Florianópolis. Insular, 2007. p. 117-142.

COSTA, Patricia Trindade Maranhão. **As raízes da Congada: a renovação do presente pelos filhos do rosário**. Tese de doutorado. Brasília:UnB, 2006.

COSTA, J. F. Da cor ao corpo a violência do racismo. In: **Violência e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Graal.

CUNHA Jr, Henrique. Nós, afro-descendentes: história africana e afro-descendente na cultura brasileira. In: Brasil. Ministério da Cultura. **História da educação do negro e outras histórias**. Secad: Brasília, 2005.

DAMASCENA, A.A. O caráter formativo da Congada. In: OLIVEIRA, I; SILVA, P.B.G; PINTO, R.P. (org). **Negro e educação**: escola, identidades, cultura e políticas públicas. Aço Educativa, ANPED: São Paulo, 2005.

DUSSEL, Enrique. D. A pedagógica latino-americana (a Antropológica II). In: DUSSEL, Enrique D. **Para uma ética da libertação latino americana III: erótica e pedagógica**. São Paulo: Loyola; Piracicaba: UNIMEP, 1997.

DUSSEL, Enrique.D. A pedagógica latino americana (a antropologica II). In DUSSEL, E.D. **Para uma ética da libertação latino americana III: Erótica e Pedagógica**. São Paulo: Loyola, Piracicaba: UNIMEP, p.153-281, s/d.

\_\_\_\_\_. **Filosofia da libertação**: na América Latina. Trad. Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola, s.d. /a.

\_\_\_\_\_. Autopercepción intelectual de um proceso histórico. **Anthropos**. Barcelona/Espanha: Projecto A. Ediciones. No. 180. set/out. 1998.

\_\_\_\_\_. Europa, modernidad y eurocentrismo . In: **HACIA UNA FILOSOFIA POLÍTICA CRÍTICA**, 2001, p. 345-358

\_\_\_\_\_. **Ética da libertação**: na idade da globalização e da exclusão. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.p.93

\_\_\_\_\_. **Transmodernidad e interculturalidad** (interpretación desde la filosofía de la libertación). México City: UAM, 2005.

\_\_\_\_\_. Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In:LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. ColecciónSurSur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. pp.55-70. Disponible en la World Wide Web: [www.npms.ufsc.br/programas/Dussel.rtf](http://www.npms.ufsc.br/programas/Dussel.rtf). Acesso em 13/12/2011.

ENGERS, M. E. A. **Pesquisa Educacional**: reflexões sobre abordagem etnográfica. In: \_\_\_\_\_. (Org). Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994. p. 65-74.

FAFUNWA, A. B. African Education in Perspective, in: AB Fafunwa, JU Aisiku (Eds). **Education in Africa**: A Comparative Survey (London, George Allen and Unwin Ltd.), 1982, p. 14-22.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afrodescendente**: Identidade em construção. Rio de Janeiro: Pallas, 2000.

FIORI, Ernani. Maria. Conscientização e Educação. Porto Alegre, **Educação e Realidade**, n.15, p.3-10 jul. 1986.

\_\_\_\_\_. Prefácio. Aprender a dizer a sua palavra.in: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 46.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , n. 23, Aug. 2003 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782003000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 25 de maio de 2011.

FONSECA, Dagoberto José da. **África – Desconstruindo mitos**. Secretaria de Educação Municipal de São Paulo, CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade: São Paulo, 2008.

\_\_\_\_\_. In: BOLAMA, Nico António [org]. **Redes de Conhecimentos** - Novos horizontes para a cooperação Brasil e África. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007.

FORONI, Yvone Mello d’Alessio. A perspectiva intercultural na formação de professores. Revista Puc Viva. São Paulo, n. 21, julho a setembro de 2004, s/d. Disponível em <http://www.apropucsp.org.br/revista/r21r09.htm>. Acesso em 22 de janeiro de 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 46.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 1981. Disponível em [www.mda.gov.br/portal/saf/.../Ação\\_Cultural\\_para\\_a\\_Liberdade.pdf](http://www.mda.gov.br/portal/saf/.../Ação_Cultural_para_a_Liberdade.pdf)

\_\_\_\_\_. MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo**. Trad.Lólio Lourenço de Oliveira. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1995.

\_\_\_\_\_. **Como trabalhar com o povo?** São Paulo: Centro de Capacitação Cristã, 1982.

\_\_\_\_\_. **Cartas a Cristina:** reflexões sobre a minha vida e minha práxis. São Paulo: UNESP, 2003. 2.ed.

FREITAS, Décio. **Palmares a guerra dos Escravos.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

\_\_\_\_\_. **O escravismo no Brasil.** Porto Alegre: Mercado Aberto. 1982.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala:** introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil. 3ª edição, Rio de Janeiro: Record, 2000.

GABARRA, L. O. . **Congado:** Patrimônio Imaterial de Uberlândia.. In: Adriana Sanajotti Nakamuta, Dayane de Souza Justino. (Org.). Arte e patrimônio de Uberlândia (entre) o passado e o presente. 1º ed. Uberlândia: Ed. Aline, 2009, v. 1, p. 48-80. Disponível em [http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0510831\\_09\\_cap\\_02.pdf](http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0510831_09_cap_02.pdf). Acessado em 12/05/2010

GEERTZ, Clifford. (1989). **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Livros Técnicos Científicos.

GLAZIER, JJack D. e POWELL, Ronald R. **Qualitative research in information management.** Englewood, CO: LibrariesUnlimited, 1992. 238p.

GOMES, Nilma Lino. **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte.** São Paulo: USP, 2002 (tese: doutorado).

\_\_\_\_\_. **Educação, identidade negra e formação de professores/as:** um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educ. Pesqui., jan/jun 2003, vol.29, no.1, p.167-182. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf>

\_\_\_\_\_. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. e BARBOSA, Lucia Maria de Assunção (Orgs.). **O pensamento negro em educação no Brasil.** São Carlos: Edufscar, 1997, p.17-30.

\_\_\_\_\_. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal no 10.639/03 . Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

\_\_\_\_\_. Intelectuais negros e produção do conhecimento: reflexões sobre a realidade brasileira. In: Boaventura de Sousa Santos; Maria Paula Menezes. (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009, v. , p. 419-441.

GOMES, Nilma L., SILVA, Petronilha B. G. e. O desafio da diversidade. In: GOMES, Nilma L., SILVA, Petronilha B. G. e. **Experiências Étnico-culturais para a formação de professores**. 2º Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. P. 13-34.

GOMES, Núbia P. M.; PEREIRA, Edimilson A. **Negras raízes mineiras**: Os Arturos. 2.ed. Belo Horizonte: Mazza edições, 2000.

GONÇALVES, Luiz A.O.; SILVA, P. B. G. **Multiculturalismo e educação**: do protesto de rua a propostas e políticas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 109-123, 2003.

GONÇALVES, Luís Alberto de Oliveira. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, Eliana Lima Teixeira, (org.) **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: 2000, Ed. Autêntica.

GORZ, André. **O imaterial**: conhecimento, valor e capital. São Paulo: Annablume, 2005.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes; SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von. A criação cultural na diáspora e o exercício de resistência inteligente. In: **Ciências Sociais Hoje**, Anuário de Antropologia, política e sociologia, São Paulo: Vértices, Ed. Revista dos Tribunais/ANPOCS, 1989.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 2ªed. Rio de Janeiro: DPeA, 1998.

\_\_\_\_\_. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

HAMPATÉ-BÂ, Amadou. A tradição viva. In: **História geral da África**: I. Metodologia e pré-história da África / J. Ki-Zerbo (org). São Paulo: Ática; (Paris): Unesco, 1982, p.181-218.

\_\_\_\_\_. **A educação tradicional na África**. In; Revista THOT n. 64, p.23 – 26, 1997.



HASENBALG, Carlos. A pesquisa das desigualdades raciais no Brasil. In: **Relações Raciais no Brasil Contemporâneo**. IUPERJ. Rio de Janeiro, 1992.

HASENBALG, C. Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil. In: Maio, M. C.; Santos, R. V. (Orgs.). **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1995.

HEGEL, Frederich. **Filosofia da História**. Brasília: Ed da UNB, 1995.

HENNEMANN, Mírian Sirley. **Fenomenologia e psicologia em Amadeo Giorgi**. Seminário sobre pesquisa fenomenológica nas Ciências Humanas e Sociais. Anais ANPESS/CBCSS, 1990.

HILLIARD III, Asa G. O rabequista e a festa: uma crítica africana à “educação multicultural” nos Estados Unidos. In: **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 315-329.

INGOLD, Tim. **Humanity and Animality**. Companion Encyclopedia of Anthropology, Londres, Routledge, 1994, pp. 14-32. Versão traduzida por Vera Pereira, disponível em [http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs\\_00\\_28/rbcs28\\_05.htm](http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_28/rbcs28_05.htm). Acesso em 13/03/2012.

KRAMER, S. (2002). **Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças**. Cadernos de Pesquisa, n.116.

LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**. Eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latino-Americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-228.

LAROSSA BONDÍA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, n.19, p.20-28, 2002.

LOPES, Nei. **Bantos, malês e identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

LOPES, Helena Theodoro. **Axé e vida**. In: Estudos Afro-Ásiáticos: CEAA do Conjunto Universitário Candido Mendes, n.o.2. Rio de Janeiro: 1986, p.39-62.

LUCAS, Glauro. **Os sons do Rosário: Um estudo etnomusicológico do congado mineiro dos Arturos e Jatobá**. Dissertação de mestrado. Escola de Comunicação e Artes da USP. São Paulo, 1999.

\_\_\_\_\_. **Os sons do Rosário:** O congado mineiro dos Arturos e Jatobá. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, Marco Aurélio. **Agadá:** dinâmica da civilização africano-brasileira. 2ª ed. Salvador: EDUFBA, 2000.

MACHADO, Cristina Gomes. **Multiculturalismo:** muito além da riqueza e da diferença. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MACHADO, Vanda. O que está no “Orun” e no “Aiyê” não está na Educação Sistêmica. In: \_\_\_\_\_. **Ilê Axé:** vivências e invenção pedagógica – as crianças do Opô Afonjá. Salvador, EDUFBA, 1999.p. 45-80.

\_\_\_\_\_. Considerações Finais. In: \_\_\_\_\_. **Ilê Axé:** vivências e invenção pedagógica – as crianças do Opô Afonjá. Salvador, EDUFBA, 1999.p. 117-137.

\_\_\_\_\_. Tradição oral e vida africana e afro-brasileira. In: SOUZA, Forentina; LIMA, Maria Nazaré. **Literatura afro-brasileira.** Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. Disponível em: [http://www.ceao.ufba.br/livrosevideos/pdf/literatura%20afrobrasileira\\_cIII.pdf](http://www.ceao.ufba.br/livrosevideos/pdf/literatura%20afrobrasileira_cIII.pdf)

MANCI, Euclides André. **As filosofias africanas e a temática de libertação.** Instituto de Filosofia da Libertação. Disponível em: <http://www.macondolugar.com.br/noticias.php?acao=ver&id=431>. Acessado em 04/01/2009.

MARANHÃO, Fabiano. **Jogos africanos e afro-brasileiros nas aulas de Educação Física:** processos educativos das relações étnico-raciais. Dissertação de mestrado. São Carlos: UFSCar, 2009.

MARTINS, Leda Maria. **Afrografias da memória:** o reinado do rosário no Jatobá. São Paulo: Perspectiva; Belo Horizonte: Mazza Edições, 1997.

\_\_\_\_\_. A oralitura da memória. In; FOSENCA, Maria Nazareth Soares. Brasil afro-brasileiro (org). Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 61-86.

MEIRA, Renata Bittencourt. **Baila bonito baiadô: educação, dança e culturas populares em Uberlândia, Minas Gerais**. Tese de doutorado. Campinas: UNICAMP, 2007.

MELLO e SOUZA, Marina de. **Reis Negros no Brasil Escravista: história da Festa de Coroação de Rei Congo**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996. (Texto original publicado em 1945)

\_\_\_\_\_. O ser-para-si e o ser-no-mundo. In: MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1996, p.492-612.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Globais/projetos Locais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MOORE, Carlos. **Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. – Belo Horizonte: Mazza. Edições, 2007.

\_\_\_\_\_. Apresentação à nova edição – Por que as matrizes africanas? In: **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 17-19.

\_\_\_\_\_. **A África que incomoda: sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro**. 2ª ed. Belo Horizonte: Nandyala, 2010 (Coleção Repensando África, vol.3).

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo: Possibilidades e Limites. In: \_\_\_\_\_. **Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994. p.103- 111.

MORAES, Regina Helena. **“Nos meandros do processo da formação da identidade profissional de professoras e professores negros”**. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 2006.

MOURA, Clovis. **De bom escravo a mau cidadão**. Rio de Janeiro: Conquista, 1987.

\_\_\_\_\_. **Rebeliões da senzala - quilombos, insurreições, guerrilhas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. (1ª edição: 1959)

\_\_\_\_\_. **Os quilombos e a rebelião negra.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma L. **Para entender o negro no Brasil de hoje:** história, realidades, problemas e caminhos. 2.ed. São Paulo: Ação Educativa, 2006.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional versus identidade negra. Rio de Janeiro, Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação, 2005.

MUNHOZ, Vanessa. **"Nóissomo irmão congueiro":** estudo sobre Congadas no século XXI em São Paulo. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC, 2006.

NASCIMENTO, E. L. (org). **Fórum Educação Afirmativa Sankofa.** Caderno de Estudos. Rio de Janeiro: Ipeafro, 2010.

\_\_\_\_\_. **Afrocentricidade:** uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

\_\_\_\_\_. Sankofa: educação e identidade afrodescendente. In: Cavalleiro (org) **Racismo e anti-racismo na educação.** São Paulo: Summus, 2001.

NASCIMENTO, José Magno. **O Religioso no Congado e Moçambique na Diocese de Patos de Minas.** Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: Faculdade de Teologia, Centro de Estudos Superiores da Companhia de Jesus, 1999.

NOBLES, Wade W. Sakhusheti: retomando e reapropriando um foco psicológico afrocentrado. In: **Afrocentricidade:** uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 277-297.

NOGUEIRA, Simone Gibran. **Processos educativos da Capoeira Angola e construção do pertencimento étnico-racial.** Dissertação de mestrado. São Carlos: UFSCar, 2008.

OLIVEIRA, Maria Waldenez. et. al. **Processos Educativos em Práticas Sociais:** reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em Espaços Sociais. ANPED-GT 6 – 5383, 2009.

OLIVEIRA, Eduardo. **Filosofia da Ancestralidade: Corpo e Mito na Filosofia da Educação Brasileira**. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007. Disponível em [http://afrobrasileira.multiply.com/journal/item/29?eshow\\_interstitial=1eu=%2Fjournal%2Fitem](http://afrobrasileira.multiply.com/journal/item/29?eshow_interstitial=1eu=%2Fjournal%2Fitem) Acessado em 02/04/2011.

\_\_\_\_\_. **Estudo para a inserção da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar: educação infantil, ensino fundamental, médio e superior**. Brasília: MEC/SECAD, 2004.

\_\_\_\_\_. **Cosmovisão Africana no Brasil: Elementos para uma Filosofia Afrodescendente**. Fortaleza: LCR, 2003.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de and CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista** [online]. 2010, vol.26, n.1, pp. 15-40. ISSN 0102-4698. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de et al. Imagens na pesquisa com professores: o oral e a fotografia. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria** (Org.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 163-180.

OLIVEIRA, Iolanda. Negros na universidade (palestra). **Colóquio de ações afirmativas**. UFSCar: São Carlos, 2010.

OLIVEIRA, Iolanda; GONÇALVES, Maria das Graças; MÜLLER, Tânia Mara Pedroso (orgs). **Cadernos Penesb: Especial Curso ERER/UFF**, Niterói, n.12, 2010, p. 161-169.

OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial**. Dissertação de mestrado. UFSCar, São Carlos, 2004.

OLIVEIRA, Rachel. **Preconceito, discriminação e formação de professores: do proposto ao alcançado**. Tese de Doutorado em Educação. UFSCar: São Carlos, 2001.

OLIVEIRA, Irene Dias de. Das culturas tradicionais africanas. In: **Nossas raízes africanas**. São Paulo: Centro Atabaque de Cultura Negra e Teologia, 2004, p.117-123.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Os tambores estão frios: herança cultural e sincretismo religioso no ritual de Candombe**. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade, poder, globalização e democracia**. In: Novos Rumos, nº37, São Paulo, Instituto Astrojildo Pereira, 2002, p.4-28.

\_\_\_\_\_. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**. Eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latino-Americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-228.

\_\_\_\_\_. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGUÉL, R. (Orgs.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

\_\_\_\_\_. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS; MENESES (orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo. Cortez, 2010.

RATTS, Alex. **Eu sou atlântica**: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Instituto Kuanza, Imprensa Oficial, 2006, .p.39. (1974b) Negro e racismo. Revista de Cultura Vozes. 68 (7), pp. 65-68

RICHARDSON, Roberto.J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo, Atlas, 1999.

ROMÃO, José Eustáquio. A civilização do oprimido. In: CORTESÃO, Luiza, et.al. **Diálogos através de Paulo Freire**. Ed. Instituto Paulo Freire de Portugal, Porto, 2004. Disponível em [www.ipfp.pt](http://www.ipfp.pt)

ROSEMBERG, Fúlvia. **Raça e Educação Inicial**. São Paulo: Cadernos Pagu, p. 25 – 34, 1991.

\_\_\_\_\_. Raça e racismo. In: AQUINO, J. G. **Diferenças e preconceito na escola: Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Toward a new common sense: law, science and politics in the paradigmatic transition. Nova Iorque: Routledge, 1995

\_\_\_\_\_. Maria Paula Menezes. (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A invenção do ser negro: um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros.** São Paulo: EDUC/ FAPESP; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SANTOS, Joel Rufino. **O que é racismo.** São Paulo: Abril Cultural/Brasiliense, 1984.

SIQUEIRA, M. L. Identidade e racismo: a ancestralidade africana reelaborada no Brasil. In: \_\_\_\_\_. **Racismo no Brasil.** São Paulo: Fundação Peirópolis/ Abong, 2002.

SILVA, Ana Célia. **A discriminação do negro no livro didático.** 2ª ed. EDUFBA, 2004.

\_\_\_\_\_. Movimento negro e ensino nas escolas: experiências da Bahia. In: SILVA, P. B. G. e BARBOSA, L. M. de A. (Orgs.). **O pensamento negro em educação no Brasil.** São Carlos: Edufscar, 1997, p.31-39.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Educação e identidade dos negros trabalhadores rurais do Limoeiro.** Tese de Doutorado (Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1987.

\_\_\_\_\_. Pesquisa em educação com base na fenomenologia. In: **Pesquisa em serviço social: Seminário sobre pesquisa fenomenológica nas Ciências Humanas e Sociais.** ANPESS, CBCISS: Rio de Janeiro, nº1, 1990.p. 109 – 132.

\_\_\_\_\_. Aprender a conduzir a própria vida, dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos. In: BARBOSA, L. M.; SILVA, P. B. G. e; SILVÉRIO, V. R. **De Preto a Afrodescendente: trajetos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil.**São Carlos: EDUFSCar, 2003. p. 181-197

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: **Superando o racismo na escola.** Ministério da Educação: Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_.**Entre Brasil e África: construindo conhecimento e militância.** Belo Horizonte: Mazza edições, 2011.

\_\_\_\_\_. Dimensões e sobrevivências de um pensamento em educação em territórios africanos e afro-brasileiros. In: LIMA; SILVEIRA (orgs.). **Negros, Territórios e Educação.** Florianópolis: Atilênde. N.7, Núcleo de Estudos Negros/NEN, 2000. (Série Pensamento Negro em Educação).

\_\_\_\_\_. Pesquisa e luta por reconhecimento e cidadania. In: ABRAMOWICZ; SILVÉRIO (orgs). **Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola**. Campinas. Papirus, 2005

\_\_\_\_\_. "**Chegou a hora de darmos a luz a nós mesmas**": Situando-nos enquanto mulheres e negras. Cad. CEDES [online]. 1998, vol.19, n.45, pp. 7-23. ISSN 0101-3262. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000200002>.

\_\_\_\_\_. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. Educação, Porto Alegre, Faculdade de Educação/PUC/RS. V. 30, p. 489-506, 2007. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2745/2092>. Acesso em 20/04/2010.

\_\_\_\_\_. ARAÚJO-OLIVEIRA, S. E. Cidadania, ética e diversidade: desafios para a formação em pesquisa. In: **Encuentro – corredor de las ideas del cono sur “soceidade civil, democracia e integración”**, 6., Anais... Montevideo, 2004, p. 127-144.  
SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. e BARBOSA, Lucia Maria de Assunção (Orgs.). **O pensamento negro em educação no Brasil**. São Carlos: Edufscar, 1997.

SILVA, Rubens Alves da. **Negros Católicos ou Catolicismo Negro?** - Um estudo sobre a Construção da Identidade Negra no Congado Mineiro. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

SILVA, Valdir Luciano Pfeifer. **As Congadas: canções, narrativas e palavras**. Dissertação de mestrado. Campinas: UNICAMP, 2009.

SILVA, Vivian Parreira. **Do chocalho ao Bastão: Processos Educativos do Terno de Congado Marinheiro de São Benedito – Uberlândia-MG**. Dissertação de mestrado. São Carlos: UFSCar, 2011.

SOARES, Dalva Maria. **Salve Maria(s): mulheres na tradição do congado em Belo Horizonte, MG**. Universidade Federal de Viçosa: Viçosa, 2009):

SODRÉ, Muniz. Diversidade e diferença. In: **Revista Científica de Información y Comunicación. Sección Claves**, Sevilla, nº 3, p. 5 – 15, 2006. <[www.ic-journal.org](http://www.ic-journal.org)> Data de acesso: 12/04/2010

\_\_\_\_\_. **Claro e Escuros** - identidade, Povo e Mídia no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1999.



\_\_\_\_\_. **A verdade seduzida:** por um conceito de cultura no Brasil. 2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. 214p.

\_\_\_\_\_. **O terreiro e a cidade.** A forma social negro-brasileira. Petrópolis: Vozes, 1988.

SOMÉ, Sobonfu. **O Espírito da Intimidade:** ensinamentos ancestrais africanos sobre maneiras de se relacionar. Tradução: WEINBERG, Deborah. 2 ed. São Paulo: Odysseus Editora, 2007.

SOUZA, Ana Lúcia Silva [et al...]. **De olho na cultura:** pontos de vista afro-brasileiros. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2005.

SOUZA, Marina de Mello. **Reis Negros no Brasil Escravista:** história da Festa de Coroação de Rei Congo. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

SOUZA, Neuza Santos. **Tornar-se negro:** as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SOUZA, Tatiane Pereira de Souza; SILVA, Maria José Miranda. **Áfricas:** a construção da identidade negra também passa pela escola. Trabalho de conclusão de curso. UNIRP: São José do Rio Preto, 2008.

\_\_\_\_\_. **Relatório do Projeto Fazendo no Parte com o “Terno de Congada Chapes de Fitas”.** Curso pedagogia. . UNIRP: São José do Rio Preto, 2008.

TEDLA, Eleny. **Sankofa, African Thought and Education.** New York, Peter Lang, 1995.

TRAMONTE, Cristiana. **Educação Intercultural e práticas afro-brasileiras:** construindo a tolerância na diversidade. Linguagens & Cidadania, Santa Maria (RS), edição n°. 08, 2002. Disponível em [http://www.ufsm.br/lec/02\\_02/CristianaLC8.htm](http://www.ufsm.br/lec/02_02/CristianaLC8.htm)

VALENTE, Ana Lúcia E. F. **Ser Negro no Brasil Hoje.** São Paulo: Moderna, 1987.

VALLA, Vitor. A crise de interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas. **Educação e Realidade.** 21(2). 1996. p.177-190

VIEIRA, Camila Camargo. **Nogiro do Rosário: dança e memória corporal na Comunidade dos Arturos**. Dissertação de mestrado. São Paulo: USP, 2003.

WALESCO, Ana Maria Hoffmann. **A interculturalidade no ensino comunicativo de língua estrangeira**: um estudo em sala de aula com leitura em inglês. Dissertação de Mestrado. UFP: Curitiba, 2006.

WAGNER, Adriana. A dinâmica familiar e o fenômeno da transgeracionalidade: definição de conceitos. **Como se perpetua a família?** A transmissão dos modelos familiares. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005, p.25-46.

YEMONJÁ, M.B. de. **Caroço de dendê** – a sabedoria dos terreiros: como ialorixás e babalorixás passam conhecimentos a seus filhos. Rio de Janeiro : Pallas, 1997.

\_\_\_\_\_. (2004). **Histórias que minha avó contava**. São Paulo : Terceira Margem.

# ANEXOS



## Anexo 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS.  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - Tel/Fax: (0xx16) 3351-8356  
CEP 13.565-905 – São Carlos - SP – Brasil. e-mail: secppge@power.ufscar.br



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você, \_\_\_\_\_, está sendo convidado (a) para participar da pesquisa em nível de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, sob orientação da Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, e patrocínio da CAPES, intitulada “Áfricas: processos educativos presentes no Terno de Congada Chapéus de Fitas”, que tem por objetivos identificar e compreender processos educativos próprios da participação dos mais velhos e mais novos no Terno de Congada Chapéus de Fitas. Você foi selecionado para participar da pesquisa pelos membros do Terno de Congada Chapéu de Fitas juntamente com a pesquisadora responsável Tatiane Pereira de Souza. Sua participação nesta pesquisa será voluntária, não obrigatória, sem gastos e consistirá em conceder conversas aprofundadas – entrevista coletiva e/ou individual gravada, imagens e participação das rodas de conversas para uso exclusivamente acadêmico-científico, que envolverá observações compreensivas no contexto, na experiência, nas ações e manifestações da Congada. Se porventura você avaliar, antes ou durante a entrevista, que sua participação lhe causa constrangimento, fadiga, embaraço, timidez e/ou tristeza, você poderá recusar a participar ou a continuar a entrevista, sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição, a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Para coibir e evitar o risco de constrangimento, os materiais recolhidos e as imagens serão selecionados por você e os (as) demais participantes antes da divulgação. De qualquer modo, nos comprometemos em manter o sigilo quanto aos participantes. As informações e todo material gerado será de uso exclusivo desta pesquisa e poderá haver benefícios no sentido de colaborar com a produção e construção de conhecimento sobre esse tema na área da Educação. Você receberá uma cópia deste termo onde constam os dados documentais e o telefone da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa, agora ou a qualquer momento.

Declaro e confirmo ter explicado a natureza e os objetivos desse estudo ao voluntário acima. Coloco-me à disposição para outros esclarecimentos que se fizerem necessária.

\_\_\_\_\_  
Tatiane Pereira de Souza  
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPG  
Tel.: (16) 8125-6195/ E-mail: afritati@gmail.com

Após a leitura das informações acima, tive oportunidade de conversar com a pesquisadora Tatiane Pereira de Souza e esclarecer dúvidas sobre a pesquisa e os procedimentos adotados. Eu, abaixo assinado, concordei, voluntariamente, em participar da pesquisa acima, obtive informações detalhadas sobre a natureza, pressupostos e objetivos do estudo e fui informado que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFSCar, Tel: 3351-8110, e-mail: cephumanos@power.ufscar.br

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Sujeito da Pesquisa

(Tel.: \_\_\_\_\_, Local: \_\_\_\_\_, Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2011)

### Anexo 3 – Autorização de uso da imagem individual



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS.  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - Tel/Fax: (0xx16) 3351-8356  
CEP 13.565-905 – São Carlos - SP – Brasil. e-mail: secppge@power.ufscar.br



#### AUTORIZAÇÃO DE USO DA IMAGEM

Eu, \_\_\_\_\_, estou ciente da minha participação da pesquisa em nível de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, sob orientação da Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, e patrocínio da CAPES, intitulada “Áfricas: processos educativos presentes no Terno de Congada Chapéus de Fitas”. E autorizo o uso de minha imagem, som da minha voz, nome e dados biográficos por mim revelados em depoimento pessoal concedido e, além de todo e qualquer material entre fotos e documentos por mim apresentados, para compor o material utilizado nesta pesquisa que os vinculará no meio acadêmico e para fins de estudos, divulgação e pesquisas científicas. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos a minha imagem ou som de voz, ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

Declaro e confirmo ter explicado a natureza e os objetivos dessa autorização ao voluntário acima. Coloco-me à disposição para outros esclarecimentos que se fizerem necessários.

\_\_\_\_\_  
Tatiane Pereira de Souza - pesquisadora  
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE  
Tel.: (16) 8125-6195/ E-mail: afritati@gmail.com

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

(Tel.: \_\_\_\_\_, Local: \_\_\_\_\_, Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2011)

## Anexo 4 - Autorização de uso da imagem coletiva



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - Tel/Fax: (0xx16) 3351-8356  
CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. e-mail: secppge@power.ufscar.br



### AUTORIZAÇÃO DE USO DA IMAGEM COLETIVA

Nós participantes do Terno de Congada Chapéus de Fitas, estamos cientes da nossa participação da pesquisa em nível de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, sob orientação da Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, e patrocínio da CAPES, intitulada “Áfricas: processos educativos presentes no Terno de Congada Chapéus de Fitas”. Assim, autorizamos o uso de nossas imagens, som das vozes, nome e dados biográficos por cada um de nós revelados em depoimento pessoal concedido ou coletivo e, além de todo e qualquer material entre fotos e documentos por nós apresentados, para compor o material utilizado nesta pesquisa que os vinculará no meio acadêmico e para fins de estudos, divulgação e pesquisas científicas. Por esta ser a expressão da nossa vontade declaramos que autorizamos o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos a minha imagem ou som de voz, ou a qualquer outro, e assinamos cada um de nós congadeiros a presente autorização.

Nº	NOMES	ASSINATURAS
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		

### Anexo5 - Origens Históricas da Congada: Antigo Reino do Congo

Essa tradição de coroação dos reis que tem a congada como forma de manutenção simbólica do poder real e ancestral, tem sua origem ainda em solos africanos no antigo Reino do Congo entre os séculos XVI e XVII,<sup>48</sup> entendido pelos portugueses dos séculos XVI ao XIX, de Congo e Angola.

O território desse reino antigo atualmente se situa geograficamente entre o noroeste de Angola, o enclave de Cabinda, a República do Congo, a parte ocidental da República Democrática do Congo e a parte centro-sul do Gabão, a população desse reino que foi formada por povos bantos principalmente pela etnia bacongo.



Reino do Congo - Fundado por NtinuWene, no século XIII, esse Estado centralizado dominava a parcela centro-ocidental da África. Na sua máxima dimensão, estendia-se desde o oceano Atlântico, a oeste, até ao rio Congo, a leste, e do rio Ogoué, no actual Gabão, a norte, até ao rio Cuanza, a sul.

Com a expansão da Europa na conquista do mundo, de suas riquezas e extensão de poder escravagista, por meio da economia e religião, em meados de 1482 início de 1483<sup>49</sup> Diogo Cão chega na foz do Rio Zaire, que nominou de Rio do Padrão, ali sua armada finca uma pedra, assinalando a chegada dos portugueses. Não tendo intérprete para compreender os naturais, os

<sup>48</sup> Cabe salientar que não queremos aqui tecer uma revisão histórica e detalhista do Reino do Congo de sua origem e declínio, uma vez que essas contextualizações carecem de informações provenientes dos próprios descendentes desse reino predominantemente bacongo, tudo o que se tem em suma maioria, são trabalhos acadêmicos e literários com informações oriundas das cartas e registros dos colonizadores, o que dificulta a compreensão de um ponto de vista dos congolese, angolanos e do povo bacongo, descendentes de Reino.

<sup>49</sup> Nos registros de D. Domingos José Franque (1940), Diogo Cão aporta da foz do rio Zaire em meados de 1482, já para Marina Mello e Souza (2006), Charles R. Boxer (2002) datando o contato dos portugueses em 1483.



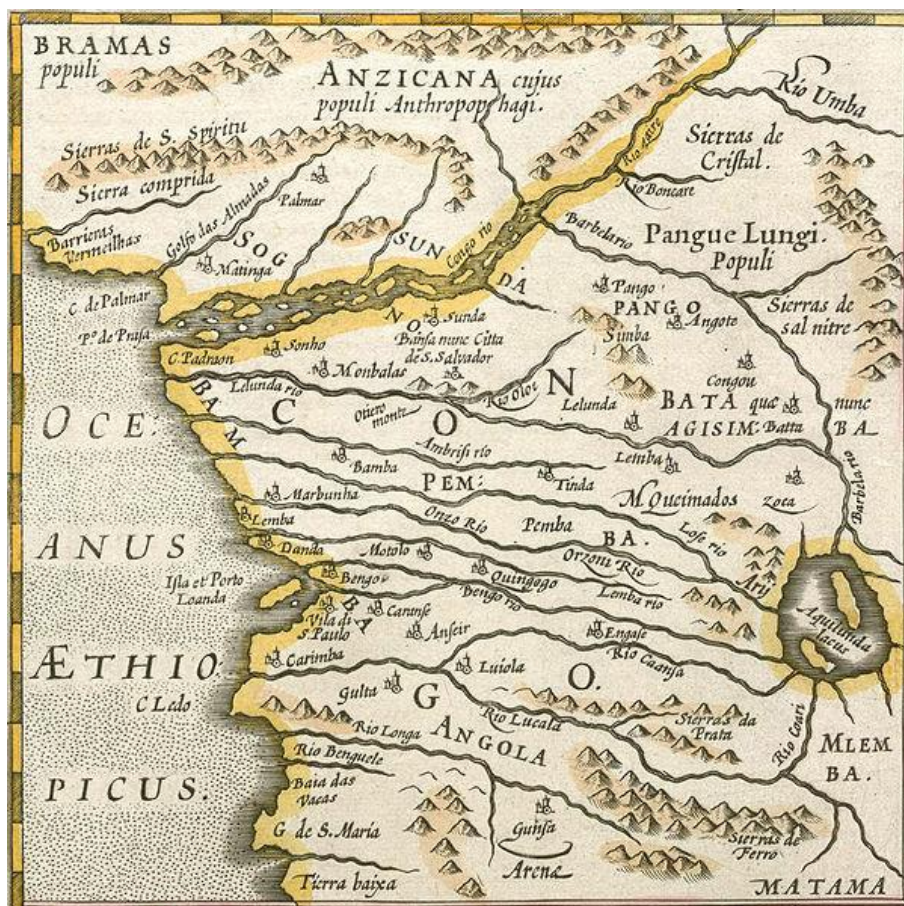
portugueses assimilaram que os nativos dali diziam ser senhor daqueles povos um rei muito poderoso, que tinha a sua corte a muitos dias de caminho dali, para o interior do país. Diogo Cão envia alguns mensageiros a saudarem tal rei, e ficou à espera deles na povoação chamada Mpinda, assim contata por meio de seus mensageiros pela primeira vez o *mani*Soyo, chefe local do Reino do Congo. Após alguns meses os mensageiros não regressaram, pois foram retidos pela corte congoleza para prestar esclarecimento do que faziam ali e suas intenções. Cansados com a demora Diogo Cão decide regressar a Portugal, captura e leva consigo quatro negros daquela região, com a intenção de lhes ensinar português e outras matérias da civilização europeia, a fim de servirem de intermediários numa segunda viagem. Como prometido, a nova expedição retorna com os congolezes capturados, agora instruídos na língua e nos costumes portugueses, como veremos mais adiante, a mediação dos emissários portugueses e dos congolezes rendem preciosas informações aos planos de expansão econômica e marítima de Portugal.

Os portugueses perceberam, constataram e tinham interesses no comércio forte e influente que o Congo exercia, e no sistema monetário de trocas e compras na qual o dinheiro eram as conchas extraídas na região da ilha de Luanda, chamadas de *nzimbu*. Num primeiro momento, os lusitanos “contentaram-se em reconhecer seus reis do Congo como irmãos de armas, trata-los como aliados, e não como vassalos” (BOXER, 2002, p.112). Após sucessivas invasões e negociações, portugueses e congolezes estreitariam e conflitariam as “relações” de poder e força, ora por parte do reino contra a dominação, invasão portuguesa e intensificação do tráfico de escravos, ora os portugueses tentando impor-se, dominar, conquistar e subjugar os habitantes nas terras do Congo.

Datado formação desde meados do século XIV, o Reino do Congo que era bem estruturado e forte, compunha-se de vários povos bantos que residiam na vasta extensão da África Centro-Ocidental, abrangendo províncias tais como, Soyo, Mbata, Wandu e Nkusu que eram governadas por chefes de primeira categoria, os herdeiros e descendentes de invasores que controlavam a região “dominada” politicamente, ou por chefes de segunda categoria que faziam parte da nobreza local, a “dominada” e que mediante escolha do rei administravam províncias que eram atribuídas pelo reconhecimento do Rei e dos grupos invasores.

Além de recolherem parte dos rendimentos no reino para si, ambos os chefes, tinham como dever arrecadar encargos e impostos para o rei - *mani* Congo, designação dada ao rei (do povo bacongo que fala o idioma kikongo). Essas províncias eram compostas por aldeias, cada aldeia tinha seu chefe, o *kitomi*, chefe religioso, ou os *nkuluntu*, o mais velho local, que eram os responsáveis pela divisão e estrutura do trabalho na aldeia, e ainda, pela comunicação entre os setores do reino,

província e aldeia. A esses chefes era conferido o dever de receber os excedentes agrícolas, para repassar parte destes aos superiores políticos, os nobres das linhagens governantes-chefes das cidades das províncias locais (MELLO E SOUZA, 2002, p.45-47).



Mapa do Reino do Congo, publicado em 1630 por Gerhard Mercator, 1512-1594.

Segundo Mello e Souza (2002), o controle do reino era exercido pelo rei, que estreitava e governava por meio da linhagem dos nobres que casavam entre si, e fortaleciam suas relações comerciais, sociais e políticas. O *mani* Congo e os chefes nobres controlavam a produção e cultivo nas terras dentre as diferentes regiões e provinciais do reino, da capital M'banza Congo (literalmente cidade do Congo), que mais tarde se chamaria São Salvador do Congo<sup>50</sup> por influência

<sup>50</sup> Nas cartas de Álvaro I entre os anos 1568-1587, aparecem às primeiras referências a M'banza Kongo como São Salvador do Congo, esse nome perdurou até 1975. Com a independência de Angola seu nome original foi restituído e a cidade volta a se chamar M'banza Congo. Atualmente M'banza Kongo é uma cidade angolana da província do Zaire em Angola, e tem cerca de 68.000 habitantes. Esse município foi fundado antes da chegada dos portugueses, ela era a maior cidade da África subequatorial, e era o lar do Mani Kongo que governava o Reino do Congo desde 1483, durante guerras civis que eclodiram no século XVII o local foi abandonado.

portuguesa. O rei administrava juntamente com pessoas da nobreza num conselho real, com atribuições administrativas que eram divididas em: coletores de impostos, secretários reais, oficiais militares, empregadores pessoais e juizes que auxiliavam na administração das províncias, regiões e chefes do reino (MELLO E SOUZA, 2002, p.47-48).

Todo o trabalho que acumulava a riqueza e a produção do reino era feita por trabalho escravo, mas não nos moldes europeus que retira a dignidade e humanidade do Outro, mas da soberania política de poder da guerra, que torna os vencidos em servos que com seu trabalho contribuem para a expansão dos territórios e das riquezas locais. Conforme uma apropriação da mão-de-obra dos prisioneiros de guerra “que garantia uma concentração de trabalhadores nas cidades e permitia que os senhores administrassem a produção, mas não implicava que os escravos trabalhassem mais arduamente” (MELLO E SOUZA, 2002, p.48). Os “escravizados” que trabalhavam na produção cultural e econômica do reino eram oriundos de várias etnias dos povos bantos da região ocupada da capital M'Banza Congo e viviam com suas famílias tendo direito de exercer sua humanidade e direito a vida.

Após a conversão dos reis congolese ao cristianismo em 1482, a região de M'banza Congo passou a se chamar São Salvador. Segundo cálculos de 1650 essa região foi habitada por cerca de 500 mil pessoas, de diferentes etnias e linhagens nobres que conferia ao *mani* Congo vital solidez e força política, pois apesar das revoltas e lutas sucessórias internas em relação à resistência no pagamento dos impostos e tributos, as diferentes etnias e nobres “linhagens preferiam aderir ao grupo que no momento dominasse a política da capital”, reforçando a coesão da administração do rei (MELLO E SOUZA, 2002, p.48). Apesar dos enfrentamentos militares empreendidos por expedições a mando da administração do reino aos rebeldes nas aldeias e províncias, o *mani* Congo manteve o reino unido e exerceu domínio significativo do final do século XV a meados do século XVII, segundo Mello e Souza (2002,p.49) a população do reino se sentia parte e membro daquela comunidade sob organização política do rei, esse “sentimento estava presente ao cumprirem com suas responsabilidades tributárias, ao se engajarem em guerras[...]”, na aceitação das ordens do poder vigente, e nos momentos em que compareciam em cerimônias, eleições e entronizações da realeza. Mas como veremos a seguir, esse sentimento de pertença e organização social e política enraíza novos e piores contornos a partir do contato e acordos comerciais entre congolese e portugueses.

O contato entre congolese e portugueses



*Bakongos e Portugueses* -O contato dos portugueses com as autoridades políticas deste reino teve grande importância na articulação do tráfico de escravos.<sup>51</sup>

Estudos tais como do inglês Battel, de W. G. L., entre outros, ainda descrevem o contato estabelecido entre congoleses e portugueses do ponto de vista do colonizador, e de interpretações das cartas e crônicas que não são aquelas oriundas dos próprios habitantes da terra. Infelizmente tais estudos não consideram a tradição oral como fonte segura ou comparativa e nem sequer mostram em sumula a resistência e insurgência dos povos locais contra a invasão européia. A tradição oral reconta e conta por meio da memória dos mais velhos, trajetórias e histórias dos povos e das famílias tradicionais em África.

Por muitos anos com a invasão européia aos países do continente africano a escrita se postou com os colonizadores em detrimento e desvalorização da oralidade, que no nosso entender também é uma forma de escrita, mas se configura de outra forma, a caneta se constitui na fala, e o papel se constitui na memória de quem conta a história. E a história é uma narrativa do que se passou no passado, não é boato, algo inventado, e nem evidencias, indícios, são fatos verídicos, que

<sup>51</sup>Uma expressiva parte dos escravos que trabalharam na exploração aurífera do século XVII, principal-mente em Minas Gerais, era proveniente da região do Congo e de Angola. O intercâmbio cultural com os europeus acabou trazendo novas práticas que fortaleceram a autoridade monárquica no Congo.

<http://civilizacoesafricanas.blogspot.com/2010/01/reino-do-congo.html>

podem até tomar contornos distintos em algumas palavras, mas o fato narrado é sempre o mesmo nas escritas narradas e impressas na memória dos mais velhos.

Fica difícil entender a historia disponível somente na versão e interpretação por indícios e comparações com entendimentos do que pode vir a ser uma palavra, um gesto e até mesmo as expressões da época. Mesmo porque quando os portugueses chegaram à região do Congo o idioma que se falava era o kikongo não o português, esse último idioma foi ensinado-e-aprendido com o decorrer do contato-amizade-colonização-opressão, assim foram escritos documentos e cartas dos próprios congoleses já cristianizados, mas essas informações carecem de metodologia mais sensível a tradição oral e os costumes locais da época, para entender maneiras próprias da escrita e da comunicação dos e entre os africanos. É preciso considerar as dificuldades de entendimento da língua e também o fato de que as narrativas, registros e crônicas encontradas sobre esse contato foram as anotações em cartas entre congoleses e portugueses, quiçá sejam conflituosas e tendenciosas, dada ao projeto de expansão e domínio comercial e religioso europeu.

Continuaremos a breve contextualização dos fatos históricos, mas sabemos que no momento o que utilizamos como fonte escrita de informação, são pesquisas e escritos que ainda carecem de um bom entendimento desde a perspectiva dos povos que lembram e descendem da história e do reino do congo em África, fica aqui impresso a necessidade de desenvolvimento de pesquisas nesse sentido, de estudar a história dos povos e civilizações da África desde a perspectiva dos africanos, levando em consideração a oralidade que se faz presente nas distintas tradições e formas de desenvolvimento e organização das sociedades entre os povos deste continente.

Como já sabemos a história do Reino do Congo e dos demais povos africanos e de outros povos no mundo não começa com a “chegada”- invasão dos europeus. Os povos do mundo já eram protagonistas de sua historia independente dos europeus, a história que começa com a chegada dos europeus, é a historia da invasão, colonização e malfeitorias em detrimento de outros povos, cujos europeus consideravam inferiores, criaturas, não civilizadas, e que tinham que se redimir perante o amor de cristo e ao trabalho redentor da salvação: a escravidão e a colonização- o maior holocausto em massa da humanidade até os dias de hoje. È considerando o interesse religioso, sobretudo comercial desses invasores europeus e como consequência esse holocausto que abordaremos a seguir os fatos que se sucedem.

Segundo Teixeira (1967), Mello e Souza (2002), no fim do século XV, no ano de 1485, Diogo Cão e sua expedição retornam a África e chega ao Reino do Congo às margens da foz do rio Zaire, trazendo consigo os homens que haviam sido capturados e levados e que vinham satisfeitos

com o tratamento que haviam recebido em Portugal. Desta vez a expedição sobe a foz do Rio Zaire até onde lhe foi possível e fica detido na foz do Rio Mpozo, ali seus homens gravam nas pedras de Ielala (pedras de granito), na altura do limite navegável do rio, a seguinte inscrição, que se mantém até hoje: “Aqui chegaram os navios do esclarecido rei Dom João o segundo de Portugal: Diogo Cão, Pedro Anes, Pedro da Costa”.



Foto recente da pedra de Ielala

A partir daí se estreitam os contatos com os habitantes da província de Soyo (sonho), e começam as primeiras providencias para a cristianização da população daquele reino. Acompanhados de interpretes congolezes (que haviam sido capturados pelos portugueses na visita anterior) e com instruções para contato pacífico, a chegada dos portugueses “a essa região nada mais foi do que o desenvolvimento do esquema econômico seguido pela nação portuguesa, no sentido de encontrar uma nova rota para o comércio com o Oriente” (Teixeira, 1967, p.77) e, impulsionar a expansão do comércio marítimo de mercadorias e pessoas escravizadas.

Para Teixeira (1967) o governo português já vislumbrava ótimos lucros e oportunidades de dominar a área e expandir o comercio, já para os habitantes locais do reino do congo, o interesse se configurava nos lações de amizade, religiosidade e diplomacia que poderiam se estabelecer mediante o contato e acordos. Cabe ressaltar que, antes da chegada e invasão europeia ao continente africano, o Reino do Congo estabelecia acordos e relações diplomáticas com reinos e sociedade

vizinhas e também do exterior, na qual, diplomatas do reino viajavam em defesa da política e da organização do Reino.

Cumprindo com o prometido na visita anterior, a expedição que hora havia aportado novamente traz consigo os presentes para o maniCongo e os congoleses capturados que agora sabiam expressar a língua e os costumes portugueses, assim, a chegada dessa expedição foi comemorada e festejada pelos habitantes do reino. De acordo com Mello e Souza (2002) a comemoração na ocasião vislumbra um fundo da espiritualidade do povo Bakongo, que estabelecia para garantir a sobrevivência e existência do povo, uma forte relação com o mundo dos antepassados do povo do Reino do Kongo, os Bakongo. Segundo a autora, havia um entendimento que aqueles homens poderiam representar um reino distante que foram enviados como presente pelos antepassados, pois haviam chegado pelo oceano, em embarcações, eram estranhos e estrangeiros e homens brancos, que seguravam um objeto do formato do que conhecemos como cruz. Na cosmovisão e simbologia da maioria dos povos bantos, principalmente os Bakongos algumas características identificadas nas pessoas da expedição, foram ligeiramente relacionadas aos ancestrais e crenças locais, tais como: a cor branca e o próprio oceano foram visto como a morada dos mortos, a cruz foi interpretada como um símbolo de passagem, uma espécie de encruzilhada entre o mundo dos vivos e o dos mortos, pois na representação da cosmogonia bacongo “a cruz era símbolo de especial importância nas relações entre o mundo natural e o sobrenatural” (MELLO e SOUZA, 2002, 60). Esses entendimentos facilitaram o contato de uma possível admiração e amizade por parte dos congoleses.

Conforme Mello e Souza (2002) entendendo a visita como um presente dos antepassados para os vivos, o contato com o reino distante passou a ser aceito entre o povo como um prestígio do maniCongo, assim os chefes locais e os nobres foram comunicados para ouvir os congoleses que tiveram em Lisboa e conhecer os presentes enviados por D. João II, rei de Portugal na época.

De fato quem se converteu inicialmente ao catolicismo no reino do congo foi a nobreza, a elite que governava o reino, essa adoção ao cristianismo por parte dos nobres congoleses deu aos portugueses a falsa impressão de que o povo se submeteu facilmente a nova forma religiosa, mas a massa da população do reino não se curvou à nova religião. A estrutura espiritual e religiosa dos bakongos reconhecia Deus-Nzambium ser supremo, os aspectos do hibridismo foi facilmente assimilado pela nobreza por conta da curiosidade e facilidade que alguns povos bantos tinham em se dar a conhecer e integrar outras culturas no sistema-mundo bantofôno, mas isso não é sinônimo de submissão e benevolência e sim de xenofilia, um interesse em conhecer o que parece ser

diferente, estranho, estrangeiro, um tratamento e estima aos visitantes, um sentimento de amizade aos que visitam. Provavelmente, por conta desse interesse em tratar bem os visitantes e amigos, e a crença sobre o presente enviado pelos ancestrais, que o maniCongo se engana, ao se converter ele e a nobreza ao catolicismo.

Segundo Mello e Souza (2002) e Teixeira (1967), a conversão da elite congoleza ao cristianismo foi um “mal entendido”, um equívoco, pois portugueses e congolezes estavam interpretando o mesmo evento de maneiras diferentes, ambos interpretavam a realidade conforme suas visões de mundo, o primeiro buscava brechas para expandir o domínio econômico-religioso e aumentar o tráfico de escravos, o segundo entendia que além de ter vantagens nas relações diplomáticas com Portugal, esses que haviam se mostrado confiáveis e respeitosos, segundo a crença dos congolezes, os portugueses teriam sido enviados das “terras dos mortos”.

Diante da “institucionalização do mal entendido”, após a conversão, os congolezes trataram de estreitar os laços diplomáticos e começaram aprender os usos e costumes, e a falar, ler e escrever em português, foi construída igreja na qual se batizaram os primeiros congolezes pertencentes à nobreza. Com a expedição que seguiu vitoriosa nos planos para Portugal, maniCongo enviou pessoas nobres e embaixadores carregados de presentes para retribuir os favores recebidos e para comunicar de sua conversão e batismo. O mani Congo além de enviar nobres para estudar em Lisboa, também solicitou pessoas de ofícios como escritores, padres, artesãos, dentre outros pedidos ao rei de Portugal, foram sucessivas ações, viagens, missões, cerimônias e confraternizações que marcariam o início das relações diplomáticas capitaneadas pela fé entre a elite congoleza e Portugal (MELLO e SOUZA,2002; TEIXEIRA, 1967, VANSINA, 2010), “inseridos em universos culturais completamente diferentes, congolezes e portugueses criaram um campo de compreensão mútua a partir do qual se desenvolveram os “mal entendidos” propiciados pela leitura dupla dos mesmos eventos e ideias(MELLO e SOUZA,2002, p.66-67).

Para Mello e Souza (2002) as crônicas desses primeiros contatos apontam um começo e duradouro tempo em que portugueses e congolezes traduziriam o contato como fonte de amizade e aprendizados para ambas as partes, mas com assimilações e “noções alheias para a sua própria cultura, forjando analogias que os levaram a achar que estavam tratando das mesmas coisas, quando na verdade os sistemas culturais distintos permaneciam bastante inalterados” (p.54-55).

Conforme Teixeira (1967) e Mello e Souza (2002) os portugueses já haviam acordado de levar para lugares longínquos a fé em Cristo, para facilitar para outros portugueses em missão, os contatos, o processo de organização administrativa e aculturação dos povos locais considerados



primitivos e inferiores. Nessa direção de dominação econômica, a Igreja serviu como posto avançado da expansão portuguesa, atribuindo aos naturais da terra-convertidos e iniciados na fé a missão de propagar o cristianismo dentre aos demais.

Dentro da estrutura e organização política e administrativa encontrada no Reino do Congo, os portugueses se beneficiavam de toda e qualquer oportunidade que favorecia seus projetos colonialistas, procurando tirar sempre o melhor proveito das situações em que era propício a contenda e o conflito nas lutas pela sucessão real, na qual tendiam posicionamento favorável ou não para esse ou aquele, dependendo da maleabilidade ou amabilidade do candidato que propusesse interesses que iam ao encontro dos planos dos dominadores- os portugueses. Foi assim, como consequência da imposição da sua cultura, na introjeção de falácias e intrigas que os portugueses começaram a exercer influência no declínio do Reino do Congo em meados do século XVII e na expansão massiva do comércio de escravizados desse e dos lugares circunvizinhos (TEIXEIRA, 1967).

Mesmo assim, o catolicismo ensinado pelos portugueses na qual muitos congoleses se converteram foi reinterpretado por meio da matriz africana. A forma como os portugueses chegaram trazendo os capturados reféns em 1485 foi decisiva para a sensibilização voluntária do maniCongo e dos nobres congoleses, pois estes entenderam que regressavam os mortos ressuscitados, “sobreviventes de uma iniciação excepcional nos poderes dos mortos, sendo o batismo prometido pelos visitantes uma iniciação numa nova e mais poderosa versão do culto dos espíritos locais” (MELLO e SOUZA, 2002,p63)

#### Na cosmovisão dos bantos

Assim, como falamos anteriormente os habitantes do reino remetiam suas praticas religiosas em culto aos antepassados (bakulu) e nas forças da natureza (Ba-símbi), nesta área da bacia do rio Congo, atualmente Zaire (província de Angola) os cultos aos bakulu- antepassados mortos do clã são dominantes. Acredita-se, conforme Teixeira (1967) aponta, que os bakulus habitavam próximos aos rios e bosques e dominavam sobre a terra formando “cidades semelhantes às dos vivos e viviam em perfeita harmonia” (p.81), sendo que os antepassados maus após julgamento não eram admitidos a residir ali. Havia também a devoção absoluta ao ser supremo que escapava a percepção humana, mas que não se envolvia diretamente nos problemas dos humanos. Esse ser dogmático e supremo identificado como NzambiAmpungu-senhor do mundo que separava o mundo dos vivos e o mundos

dos mortos, reinava sobre tudo, e conferia a vida e regia ao homem suas leis fundamentais para a existência, seus significados: Nzambi -ser supremo; Ampungu ou Mpungu- significa mais destacado, o maior, o mais alto das forças, de grande categoria. (MELLO e SOUZA, 2002; TEIXEIRA, 1967).

A maneira como os congolezes identificaram a chegada dos portugueses, como emissários dos antepassados, e a adaptação de NzambiAmpungu como Deus celeste, originou os equívocos e favoreceu a cristianização do reino do Congo “uma vez que era hábito corrente entre os missionários a atribuição de significados cristãos a vocábulos correntes na língua kikongo, numa busca de paralelismo de sentidos” (MELLO e SOUZA, 2002, p.54) que tornava a confusão e conflito de significados e sentidos ainda mais sincréticos. Para Mello e Souza (2002) e Randles (1968) aos olhos do povo congolês NzambiMpungu significou o rei divino na figura do rei de Portugal que segundo a crença local vivia em outro mundo onde habitavam os mortos, além do rio dos mortos (oceano atlântico) na qual os bakulus haviam “enviado seus representantes, portadores de novos ritos religiosos e tecnologia desconhecida<sup>52</sup>” (MELLO e SOUZA, 2002, p.58).

Basicamente por meio desses equívocos o cristianismo foi se tornando uma religião de elite, atingindo aos poucos a população da capital, porém com menos força a população das províncias do reino. Cabe ressaltar que o cristianismo não era tão atraente aos congolezes, ao aceitarem a cruz e ao cristianismo católico muitos resistiam em sincretizar e adaptar a nova religião aos usos, costumes e conceitos locais, “expressando assim suas crenças tradicionais ao mesmo tempo em que levavam os portugueses a achar que abraçavam integralmente a nova fé” (MELLO e SOUZA, 2002, p.60).

Apesar de aceitarem e se converterem ao catolicismo muitas práticas não foram abandonadas e sim adaptadas, os ritos cristãos foram aceitos como nova maneira de adaptar e lidar com velhos conceitos baseados na reinterpretação dos signos culturais próprios do povo congolês. Criava-se ali um tipo de catolicismo “que vem sendo chamado de cristianismo africano, que aceita vários elementos do cristianismo e combina de forma dinâmica as diferentes cosmologias” (idem, 2002, 67): a portuguesa e congoleza, cujas características e significações perpassavam pelo sistema religioso já existente e na codificação da cultura local, numa “releitura do cristianismo a partir da cosmogonia baongo” (idem, 2002, 68).

No entender de Mello e Souza (2002) há um dinamismo entre os movimentos religiosos que percorriam constantemente a África Centro-Occidental, a tradição nunca era flexível para

---

<sup>52</sup>Obviamente volto a alertar que a veracidade dessas interpretações narradas como próprias concepções dos congolezes acerca dos acontecimentos carecem de estudos mais aprofundados em crônicas e narrativas equivalentes encontradas na tradição oral local em África.

aprimoramentos, ocorriam com frequência novas contribuições de pessoas e grupos, nessa lógica, o cristianismo foi recebido como um novo movimento religioso que trazia a renovação a alguns elementos da tradição local, sendo ao poucos incorporado na cultura e padrão tradicional de vida bacongo, por meio das “danças, iniciação, queima de velhos *minkisi*, incorporação de novas rezas, ritos e símbolos, sonhos confirmadores” (idem, 2002,68). A luz desse dinamismo religioso dos bacongos, segundo a autora (2002), a adoção da nova religião fortalecia o poder do maniCongo, pois representava a harmonia e segurança nas comunidade que governavam, assim a postura da nobreza congoleza perante ao cristianismo era a de controlar a difusão e a ação dos missionários nas aldeias e províncias do Reino. Nessa época, a partir de 1493, meados do século XVI, a nobreza enviava muitos congolezes para estudarem e conhecerem Portugal e o cristianismo, para posteriormente auxiliarem na difusão da fé nas aldeias e nas missões pelo reino, entre esses que chegavam a ocupar elevados cargos na administração do reino “que a educação religiosa e o ensino da leitura e escrita estavam mais presentes” (idem, 2002,71), forem estes que expandiram e mantiveram o catolicismo a moda africana no reino.

Mesmo reconhecendo milagres e aceitando a conversão dos nobres congolezes novos na fé “os missionários europeus nunca deixariam de ver parte considerável da religião congoleza como sendo de natureza diabólica” (MELLO e SOUZA, 2002, p.68). Muitos missionários portugueses, não compreendiam as práticas religiosas locais, e sem respeito e diplomacia não entendiam a cultura e a tradição diferente. Com o propósito garantido em regimentos firmados ainda em solos portugueses deliberando a expansão marítima de Portugal, cujo objetivo era o de aculturar e dominar outros povos, os portugueses no Congo penetravam na cultura e política local excomungando, censurando e condenando o “politeísmo como feitiçaria e pratica do demônio, a poligamia como concumbinagem, as cerimoniais de iniciação como danças lascivas e práticas imorais” (TEIXEIRA, 1967) atribuindo como blasfêmia e de ordem primitiva os costumes e praticas dos habitantes do Congo.

Devido ao mau entendimento inicial com a “identificação dos portugueses com os emissários dos antepassados, e a adaptação de NzambiAmpungu às características do Deus cristão” (TEIXEIRA, 1967,p.81), no final do século XIX, os desdobramentos dessa conversão e o estabelecimento de um cristianismo africano, além de não excluir a estrutura socioeconômica e religiosa bacongo, esse cristianismo, ainda, servia como instrumento de legitimação da nobreza do reino. Diante desse possível fortalecimento e consolidação religiosa local, “o catolicismo do reino passou a ser questionado” pelos “[...] europeus, que colocaram fora da esfera da ortodoxia o até

então aceito cristianismo congolês” (MELLO e SOUZA, 2002, p.72). Esse tipo de cristianismo local, não era conveniente para os planos coloniais dos portugueses, pois diante da nova religião poderia contribuir para a unidade e força do maniCongo no reino.

Ao longo dos anos, o entendimento cristão dos europeus foi produzindo a prática repressora aos costumes locais e as interferências nas relações religiosas e econômicas da nobreza e do reino, assim, os conflitos e discórdias foram se acentuando ainda mais. Conforme Teixeira (1967) esse tipo de prática foi se tornando ainda mais intransigente, pois a maioria dos missionários portugueses que viviam no reino se sentiam “no direito de agir como fiscal da vida particular do rei e dos nobres”. Eram muitas as resistências contra a aculturação e a invasão ainda sutil dos portugueses e suas normas religiosas, tanto Mello e Souza (2002) Jan Vansina quanto Teixeira (1967, p.83) apontam na população os atritos e conflitos entre os congolezes convertidos ao cristianismo e os defensores da religião tradicional, que se dividiam em duas facções políticas: os modernistas - “que adotaram o Cristianismo e a nova cultura – e os tradicionalistas – os que permaneceram fieis a cultura e religião locais”.

De acordo com Mello e Souza (2002), um dos temas que mais provocavam polemica e incitavam os atritos entre o rei, a nobreza e os habitantes do reino eram a recusa a aceitação da monogamia imposta pelos padres, “uma vez que a extensão da rede de solidariedade tecida pelos casamentos” (p.72) era uma tradicional e essencial forma de perpetuar os laços reais e a extensão do poder da nobreza local. No entendimento dos congolezes o cristianismo não era uma forma de legitimar a crença e a posição católica do maniCongo, pelo contrário, o cristianismo católico incorporado à moda local se dava “como fator de fortalecimento do poder, conforme os moldes em vigor”(p.74) e não como forma de opressão e dominação da população tal como pretendiam os portugueses.

Mais tarde após sucessivas lutas políticas entre as facções modernistas e tradicionalistas, os portugueses apoiando os modernistas contribuiriam decisivamente para o declínio do forte e poderoso Reino do Congo, por meio da influencia e defesa da igreja ao tráfico e comercio de escravos, e, conseqüentemente da ação do cristianismo como “força de dispersão e dominação” social e econômica dos habitantes do reino. No entanto a igreja não teve êxito na eliminação da cultura do povo e nem conseguiu “vitória sobre a religião local” dos bacongos (TEIXEIRA, 1967, 83). Mas infelizmente os portugueses conseguem vitória na sua ultima e principal influencia no Reino do Congo: a econômica. O reino tinha suas bases econômicas principalmente na exploração da terra e no comercio com outros reinos, mas naquela altura, os portugueses haviam estreitado com

eles laços econômicos,, auxiliando-os na expansão da riqueza do reino, na importação de mercadorias europeias, sobretudo, na incrementação da extração de cobre. Com isso os portugueses, visavam a implementação e expansão do trafico de escravos pelas rotas de comercio e mercados-“nzandu” já desenvolvidas no reino do Congo. Em cima desse sistema econômico e comercial do reino é “que iriam processar-se as mudanças, por influencias dos portugueses e de outros estrangeiros” europeus (TEIXEIRA, 1967, p.84; MELLO e SOUZA, 2002).

Com a pretensão de avançar sob os domínios da Abissínia, terra de Preste João, D. Manuel, rei de Portugal, tinha como estratégia alcançar por meio do reino do congo as fronteiras com a Abissínia e assim impor ao mundo islâmico as forças armadas cristãs, uma vez que “a expansão do islã preocupava ao rei católico e a igreja” (TEIXEIRA,1967,p78). Na esperança de chegar ao reino de Preste João, D. Manuel viano Reino do Congo com o reinado de D. Afonso I, um grande e possível aliado cristão para a segurança e expansão do catolicismo português na África e no oriente.

Dessa forma, em meados do século XV, D. Manuel envia por meio da embaixada liderada por Simão Silva, o Regimento de 1512, na qual continha uma série de instruções e regulamentos que favorecia a investigação sobre o reino na Abissínia e estabelecia o plano de aculturação formal e cristianização do reino do Congo. Contudo, “esse processo de cristianização seria usado juntamente com o tráfico escravo, justificando-o e amparando-o” (TEIXEIRA,1967,p78). É no reinado de D. Manuel, que, iniciam-se as explorações marítimas que ao seu serviço os navegadores chegaram à Índia, ao Brasil e às ambicionadas “ilhas das especiarias” – as ilhas Molucas – nesse período, D.Manuel assume título como o primeiro monarca “Senhor do Comércio, da Conquista e da Navegação da Arábia, Pérsia e Índia”.

Os portugueses foram estrategicamente se aproveitando das fragilidades do reino, das situações adversas e de invasões de povos guerreiros, aos poucos, introduziram sua moeda, aproveitaram e expandiram o tráfico de escravos. Por volta de 1513 sai do reino do congo a primeira remessa de 400 escravizados, em 1514 raptam mais 190 escravizados, daí em diante “ a caça ao homem tornou-se fator de maior interesse para os portugueses” (TEIXEIRA,1967,p.86). E a situação do reino começa a fugir ao controle do maniCongo, oportunistas, os portugueses na ambição de raptarem e aprisionarem os escravizados “não deixavam escapar nem nobres, nem membros da família real” do reino do congo (TEIXEIRA,1967,p.86).

Em 1526, meados do século XVI, o rei do Congo MvembaNzinga, batizado de Afonso I, diante da situação calamitosa, escreve uma carta ao rei de Portugal reclamando dos abusos acometidos pelos traficantes de escravos, mas a carta é ignorado pelo rei de Portugal.

Ainda na segunda metade do século XVI, os escravizados eram traficados da área do reino do Congo e de Angola para trabalharem nas atividades agrícolas do Brasil. Nesse período de expansão do comércio para outras terras, após o descobrimento do Caminho Marítimo para a Índia e na sequência do lucro crescente com a venda de escravos, a ambição desmedida dos comerciantes portugueses desconsidera o proselitismo religioso que ficou relegado ao segundo plano. A coroa portuguesa começa a desinteressar-se pelo Congo e as relações entre os dois reinos começavam a perder o fervor dos primeiros tempos. As queixas apresentadas pelo Mani Congo-Afonso I, ao monarca português, começam a ser frequentes e são linearmente ignoradas, desde a sucessão em 1495, de D. Manuel ao trono de D. João II.

A partir daí, os Bakongos começaram a se dar conta de que aqueles homens não eram seus antepassados que haviam voltado. Quando perceberam que o interesse dos portugueses era o lucro com o comércio de escravos, já era tarde, o poder do rei já havia se desorganizado e ele perdera parte do controle sobre a arrecadação de tributos do comércio, exploração da terra e dos mercados. Muitos chefes já haviam se rebelado contra seu domínio, fazendo alianças diretamente com os portugueses, “a combinação de descontrole administrativo, revoltas internas e inimigos externos enfraqueceu o estado” (MELLO e Souza, 2002,p77) que marcado por intensas lutas pelo poder, já não era o mais poderoso reino e, sua estabilidade começa a ruir.

Em 1568, o reino é invadido por povos inimigos e não consegue se reerguer até 1641, quando sobe ao trono um monarca que passou a combater os portugueses, varias são as resistências e tentativas com sucesso e com derrotas por parte dos congolese em retomar o controle da situação. Porém, em 1665 na batalha de Ambuila, às forças congolese lideradas pelo mani Congo Antonio I são derrotadas pelos portugueses, que matam a corte e o rei Antonio I. Depois disso, o Reino do Congo entra definitivamente em decadência política e econômica no século XVII, tendo cada vez mais baixa na população do reino, com cerca de milhares de escravizados embarcados por ano e, traficados em sua maioria para o Brasil. No entanto, o país seguiu existindo, ao menos nominalmente como Reino do Congo, durante outros dois séculos até que o reino foi repartido entre Portugal, Bélgica e França na Conferência de Berlim (1884-1885).

O tráfico de pessoas passa a ser intensamente praticado e apoiado por padres e missionários da igreja que muitas vezes possuíam sociedade com os traficantes de pessoas escravizadas (TEIXEIRA, 1967). Ao lado da moeda portuguesa, as pessoas tornadas semoventes e escravas eram as moedas internacionais. Quando os portugueses evidenciam o domínio e a expansão do comércio de escravos sob o pretexto da cristianização, os congolese e demais províncias do reino se aliam a

outros invasores para expulsar e derrotar os lusitanos, como foi o caso que veremos mais adiante, da estratégia política de Nzinga, Rainha das província de Ndongo Oriental, regiões de Ndongo e Matamba, conhecidas hoje como Angola.

O fim da centralidade e poder comercial e político do ManiCongo é o início de um holocausto em massa da população africana. Certamente quando os portugueses se estabeleceram no reino do Congo, D. Manuel sabia o quanto poderia lucrar com o desenvolvimento do tráfico de escravos, começa aí não só o declínio do desenvolvimento dos povos africanos, mas também o advento institucionalizado do tráfico de escravos e declínio e massacre dos povos africanos, consequentemente do povos indígenas.

Nos dias atuais, assim como várias outras chefias tradicionais que continuam a existir dentro dos países do continente africano, o rei do Congo não possui a hegemonia política de outrora, agora, ele apenas representa uma chefia local em Angola, mas esse rei e outros chefes já não possuem a mesma autonomia econômica e política que possuía antes da chegada dos portugueses. Mesmo assim, com toda a invasão e os processos de aculturação e sincretismo, os bakongos, com sua cultura visível e invisível, resistiram como um povo com história, tradições e cultura próprias, alimentadas pelos valores e visão de mundo, próprios a eles, que se evidenciam nas traduções materializadas da cosmovisãobacongo e na rica tradição e nas narrativas orais presentes no atual território de Angola.

Vale ressaltar que nesse mesmo período, com o advento institucionalizado do tráfico de escravos e o declínio e domínio comercial e político do Reino do Congo, os portugueses passam a expandir seus interesses escravagistas na África Centro-Occidental, buscando estreitar as relações nas províncias ao sul do Congo, em territórios independentes, que mais tarde se tornaria colônia portuguesa, chamada Angola.

Nessa região localizava-se Ndongo e Matamba, províncias do Reino do Congo que pagavam tributos ao ManiCongo, compostas pelos povos jagas e ambundos, esse território tornar-se independente do rei do Congo, entre lutas e batalhas pelo poder após a morte de seu irmão, o Ngola (chefe local na língua desses povos), a Rainha NzingaMbandiNgola (1582-1663), mulher persistente e inteligente, assume o comando de Ndongo e Matamba, contemporânea a Zumbi, seu reinado é marcado por grandes lutas e resistência contra a dominação portuguesa.

A maioria dos escravizados que vieram para o Brasil, a partir do século XVIII, foram arrancados dessa região do antigo Reino do Congo e da província do Ndongo e Matamba, que além de ser conhecido é sempre lembrado e imortalizado na figura do rei D. Afonso, como soberano, rei

da organização, hierarquia, poder e fé, no congado ele é representado na figura do rei Congo. E a Rainha Nzinga, mulher forte e guerreira, que hoje no Congado se faz representada como a Rainha Conga. Com o território africano presente na memória, muito dos ritos, costumes, presentes no antigo do Reino do Congo e suas províncias, foram e são lembrados até hoje na Coroação dos Reis Congo na América Latina, e em muitas outras manifestações no Brasil, tais como o reisado, o maracatu, banda de congo, dentre outras a congada. O Terno de Congada Chapéus de Fitas tem essas origens rememoradas pela continuidade da tradição congadeira.



Saudação ao festeiro e sua coroa, 2007. Arquivo da Família Ferreira





Capitão Ferreira, 2007. Arquivo Família Ferreira.

“Vomola muli ukulu, vukulo mulivo omola”.

**“Na criança há velho e no velho há criança”.**

**Provérbio Africano, da etnia Ovimbundu<sup>53</sup>.**

---

<sup>53</sup> Em certa medida se compreende o caráter da pessoa e o comprometimento da nação na forma como tratam as crianças e os idosos. O primeiro representa o futuro e o último à sabedoria e o conhecimento do passado presente.