

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**TEODORA DE ARAÚJO ALVES**

**HER*DANÇAS* DE CORPOS BRINCANTES:  
OS SABERES DA CORPOREIDADE/AFRICANIDADE  
EM DANÇAS AFRO-BRASILEIRAS**

**NATAL/RN  
2003**

## RESUMO

As redes de relações estabelecidas na vida de cada sujeito são tecidas, dentre outros aspectos, com diferentes fios de aprendizagens. Como em toda tessitura, ora temos possibilidades de nos atrapalharmos e ora nos encontramos em nossos próprios fios. Contudo, o que importa é saber que a tessitura sempre se faz. Desses fios de aprendizagens, aqui tratamos daqueles que denominamos de saberes étnico-culturais, os quais são puxados/entrelaçados da/na história que vem sendo incorporada ao longo de nossas vidas. Essa história incorporada, por conseguinte, constrói-se, perpetua-se e manifesta-se na relação corpo-mundo, portanto, na corporeidade, de modo que nossas ações, como sujeitos corpóreos, são orientadas pelo nosso *habitus*. O *habitus* que nos liga a nossa sociedade de origem e produz nossas heranças. Contudo, é pertinente sublinhar que a herança entendida aqui pelo viés do *habitus* e constituinte em grande parte da história incorporada e da corporeidade dos seres humanos não se refere à idéia de um destino determinado e imutável, ele “é um sistema de disposições aberto, que está incessantemente diante de experiências novas e, logo, incessantemente afetado por elas” (Bourdieu, 1992, p. 108). O *habitus* nos fornece intencionalidades, motivações, orientações que nos fazem agentes sociais, seres expressivos, simbólicos, racionais, intuitivos, resistentes, “apreendentes”. Nesse contexto, a dança, e mais especificamente a dança afro-brasileira Coco de Zambê, como nosso campo de estudo constitutivo, proporcionou-nos um mergulho em busca da compreensão dessas heranças corporais, desses saberes étnico-culturais, daí, portanto, o termo *HERDANÇAS*. Para isso, optamos pela tessitura do *conhecimento em rede*. Assim, a presente tese se estrutura na seguinte afirmação: há uma história em seu estado incorporado que perpetua saberes étnico-culturais e que é formadora/renovadora de uma corporeidade, a qual expressa esses saberes de vários modos – um deles, através da dança. Assim, a dança afro-brasileira, considerada no âmbito da educação, pode se traduzir em um dos substratos capazes de ampliar o universo simbólico, religioso, educativo e artístico da sociedade brasileira e, em particular, da população afrodescendente.

**Palavras-chave:** *Educação, Corporeidade, Africanidade, Saberes étnico-culturais, Dança, Dança afro-brasileira.*

## ABSTRACT

The nets of established relationships in every one of us are weaved with different threads of learning, among other aspects. As in all weaving work, there either might be possibilities of committing mistakes or finding ourselves in our own threads. What matters, however, is knowing that the weaving can really do both. From these learning threads, we cope, here, with those ones named ethno-cultural knowledge that are pulled/interlaced from/in history that has been incorporated throughout our lives. This incorporated history, then, is built, perpetuated and shown in the body-world relation, therefore, in the embodiment, in a way our actions, as corporeal citizens, are guided by our *habitus*. *Habitus* that connects our society of origin and produces our inheritances. However, it is pertinent to underline that the inheritance understood here by the bias of *habitus* and constituent of a great part of the history incorporated, as well as the embodiment of human beings, does not refer to the idea of a definitive and invariant destination, it is "a system of dispositions in which agents merely need to let themselves follow their own social 'nature,' that is, what history has made of them, to be as it were, 'naturally' adjusted to the historical world they are up against" (Bourdieu). *Habitus* provides us with intentionalities, motivations, and guidance that make us social agents, expressive, symbolic, rational, intuitive, resistant and acquisitive beings. In this context, the dance, and more specifically the Afro-Brazilian dance *Coco de Zambê*, as our field of constituent study, provided us a diving in the search of the understanding of these corporal inheritances, ethnic-cultural knowledge, and from there, the term *INHERIDANCES* was created. Because of this, this study is based on the following affirmation: there is a history in its incorporated state that perpetuates ethnic-cultural knowledge and that forms/renews embodiment, which expresses this knowledge in many ways, being the dance, one of them. Thus, the Afro-Brazilian dance, considered in the field of education, can be translated into one of the substracts that are able to enlarge the symbolic, religious, educational and artistic universe of the Brazilian society, and particularly, the afrodescendent population.

**Keywords:** Education, Embodiement, Africaneity, Ethnic-Cultural Knowledge, Dance, Afro-Brazilian Dance

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

*(obs: em função do peso do arquivo, nessa versão da tese foi necessário retirar as imagens, o que modificou a paginação original)*

|   |     |
|---|-----|
| Imagem 01: A preferida do Sultão, Malema, 1996.....   | 11  |
| Imagem 02: Congresso Internacional de Educação Física, Foz do Iguaçu.....                         | 15  |
| Imagem 03: Coreografia Oxum, Parafolclórico da UFRN, 1998.....                                    | 16  |
| Imagem 04: Coco de Zambê de Tibau do Sul/RN.....  | 18  |
| Imagem 05: Pesquisadores do 2º Concurso Negro e Educação/ANPEd/Fundação Ford/Ação Educativa ..... | 20  |
| Imagem 06: Oxum, Martinez, 1987. Revista Planeta nº. 03.....                                      | 31  |
| Imagem 07: Coco de Zambê/Tibau do Sul/RN.....   | 39  |
| Imagem 08: Grupo de Capoeira; Capoeira II; Capoeira IV, João Cândido, 1995.....                   | 53  |
| Imagem 09: <i>Distância</i> . Tarsila do Amaral.....  | 68  |
| Imagem 10: Ilustrações da Revista Humanidades/UnB, Nº. 47.....                                    | 74  |
| Imagem 11: Aplicação do castigo do açoite, Debret .....   | 82  |
| Imagem 12: Calceteiros, Debret.....   | 82  |
| Imagem 13: Oxumaré, Martinez, 1987. Revista Planeta Nº. 03.....                                   | 95  |
| Imagem 14: Crianças de Cabeceiras em momentos de aprendizados.....                                | 98  |
| Imagem 15: Zambê Mirim de Pernambuquinho/Tibau do Sul.....  | 99  |
| Imagem 16: Griots e Domas, J. Cunha. Cadernos de Educação/Ilê Aiyê, Vol. IX.....                  | 108 |
| Imagem 17: A negra, Tarsila do Amaral, 1923.....  | 118 |
| Imagem 18: Brincadeira de Boneco, Eunice Coppi, (2000).....                                       | 119 |
| Imagem 19: Caminho da casa do mestre do Zambê. Cabeceiras/Tibau do Sul.....                       | 128 |
| Imagem 20: Tambor de Crioula/São Luís do Maranhão. Postal.....                                    | 131 |
| Imagem 21: Mestre Geraldo com os instrumentos da dança.....                                       | 140 |
| Imagem 22: Samba na Favela, João Cândido, 1995 (p.136).....                                       | 144 |
| Imagem 23: Ilustração da Revista Humanidades/UnB, Nº. 47.....                                     | 148 |
| Imagem 24: Dança africana dos Elégùns de Xangô, Verger (1981).....                                | 150 |

|   |     |
|---|-----|
| Imagem 25: Elégùns de Xangô e Coco de Zambê/RN.....   | 151 |
| Imagem 26: Coco de Zambê/RN e Tambor de crioula/MA.....                                     | 152 |
| Imagem 27: Coco de Zambê/RN e Tambor de crioula/MA.....                                     | 152 |
| Imagem 28: O Guerrilheiro do Deserto, Malema, 1996.....                                     | 153 |
| Imagem 29: Xangô, Martinez, 1987. Revista Planeta N°. 03.....                               | 155 |
| Imagem 30: A jangada vai ao mar, Shirley de Queiroz, 1999.....                              | 163 |
| Imagem 31: Iemanjá, Martinez, 1987. Revista Planeta n° 03.....                              | 164 |
| Imagem 32: Chamego, Eunice Coppi, 2000.....   | 165 |
| Imagem 33: Chorinho (Série Músicos), Portinari, 1942.....                                   | 167 |
| Imagem 34: Movimento de “umbigada” ou “semba”, Verger, Girafa, B. Scoriels.....             | 169 |
| Imagem 35: Mãos do mestre do Zambê tocando o instrumento percursivo.....                    | 171 |
| Imagem 36: Etnias mais conhecidas, J. Cunha. Cadernos de Educação/Ilê Aiyê,<br>Vol. IX..... | 172 |
| Imagem 37: O mestre do Zambê e sua esposa no roçado. Cabeceiras/ Tibau do<br>Sul.....       | 178 |
| Imagem 38: O mestre do Zambê construindo seu tambor.....                                    | 180 |
| Imagem 39: Dona Iracema, figura fundamental no núcleo familiar do Coco de<br>Zambê.....     | 182 |
| Imagem 40: Ilustração comercial, Hp/ Printers-br, 2003.....                                 | 193 |

## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| <b>RESUMO</b> .....   | 6   |
| <b>ABSTRACT</b> .....   | 7   |
| <b>LISTA DE ILUSTRAÇÕES</b> .....   | 8   |
| <b>1 O ROTEIRO DE UMA HISTÓRIA</b> .....  | 11  |
| 1.1 Momentos percorridos.....   | 12  |
| 1.2 A Construção da Tese .....  | 29  |
| 1.3 As Inquietações e Desejos.....  | 30  |
| 1.3.1 A Problemática.....   | 34  |
| 1.4 Enredando metodologicamente o estudo.....   | 44  |
| <b>2 CORPOREIDADE E SABERES ÉTNICO-CULTURAIS: A HISTÓRIA INSCRITA NO CORPO</b> .....            | 53  |
| <b>3 SER NEGRO E (NÃO) TORNAR-SE NEGRO: A (IN)CONSCIÊNCIA DO (NO) CORPO</b> .....               | 74  |
| <b>4 EDUCAÇÃO EUROCÊNTRICA E EDUCAÇÃO PARA A IGUALDADE RACIAL: CAMINHOS E DESCAMINHOS</b> ..... | 95  |
| <b>5 CORPOS QUE CONTAM HISTÓRIAS DANÇANDO</b> .....   | 119 |
| 5.1 Contextualizando a comunidade do Zambê.....   | 120 |
| 5.2 Algumas Narrativas dos Contextos Cotidianos do Grupo.....                                   | 127 |
| <b>6 HERDANÇAS DE CORPOS NEGROS: AS PRÁTICAS DE SABERES DO COCO DE ZAMBÊ</b> .....              | 144 |
| 6.1 O Saber da Crença na Ancestralidade .....   | 148 |
| 6.2 O Saber da Dança e do Cântico .....   | 165 |
| 6.3 O Saber Familiar.....   | 172 |
| <b>7 DA JANELA DE TIBAU DO SUL: UM CENÁRIO IMAGINADO</b> .....                                  | 182 |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....  | 194 |
| <b>ANEXOS</b> .....   | 206 |

## 1 O ROTEIRO DE UMA HISTÓRIA

### 1.1 Momentos Percorridos

Acredito que construir uma tese implica numa espécie de *script* corporal, narrar momentos significativos da história de vida do (a) pesquisador (a). História que não é solitária; ao contrário, fez-se e faz-se com a participação do *outro*, o *outro* que é o aluno, o professor, o amigo e tantos *outros* em suas diversas formas de ser e atuar no mundo; história que, mais do que um capricho da imaginação, é algo registrado em mim mesma, e portanto, em meu corpo, em meu modo de ser e existir. Esse diálogo eu/outro permite entender, dentre outras coisas, que mesmo com minhas diferenças e semelhanças, com meus defeitos e virtudes, a minha história de vida não é apenas uma construção individual, mas também coletiva. E nesse sentido, reporto-me a Pessoa, (apud BRANDÃO, 1998), ao dizer que

Sendo um, sou dois e, sendo quatro, descubro que a minha unidade provém de minhas diferenças, e o que me torna irmão de tudo é não existir nada como eu. [...] Só consigo reconhecer-me inteiramente se for capaz de me compreender nas minhas diferenças: no que sou de 'claro' e de 'escuro'. No que sou de 'campo' e de 'cidade'. No que sou de 'paz' e de 'guerra'. No que sou de 'bom' e 'ruim'. E no que há em mim de 'água' e 'fogo' e de 'ar' e 'terra'.

A relação pesquisador(a)-pesquisa é tecida por fios de motivações, criatividade, histórias de vida, encontros e desencontros que se revelam numa rede de significados que dão sentido à vida do pesquisador e a seus estudos. Refletir sobre isso pode me levar a perceber a importância de considerar, no processo de produção científica, a

minha própria corporeidade e a partir daí entender o que em mim mesma vem me impulsionando a ter interesse em pesquisar sobre corporeidade, cultura e educação ao longo de dez anos. Pois, como argumenta Morin (1986, p.31) “seremos incapazes de ver bem se não formos capazes de olhar para nós mesmos.”

Entendo que as pesquisas realizadas nesses dez anos de vida acadêmica e profissional têm íntima relação comigo mesma, com o meu *eu* individual e ao mesmo tempo com meu *eu* coletivo. O que produzi, a forma como produzi e o significado de cada produção não teriam sido os mesmos se não tivesse sido eu mesma a produzi-los. Afirmando isso por entender que cada ser que revela algo, ao mesmo tempo se revela, e cada *um* são muitos *outros*, embora não fosse estes *outros* se não fosse ele próprio.

Minha existência, como corpo que sou, e minha corporeidade, como expressão dessa existência, revelam minha história de vida que vem sendo construída e mantida em mim a partir de registros advindos de épocas passadas, da vivência na época presente e das perspectivas futuras. Na minha existência, como *corporeidadepesquisadora*<sup>1</sup>, tenho tentado fazer com que esses registros tornem-se manifestos e sejam impulsionados por uma beleza poética e pelo prazer em compartilhá-los com uma ciência que se permita com consciência<sup>2</sup>, com arte e com vivência, pois, “tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo, sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.3).

É nessa perspectiva, partindo da minha própria corporeidade para me entender na condição de pesquisadora dessa temática, que gostaria de transitar em meio as palavras e as emoções da construção científica, a qual a meu ver precisa traduzir-se

---

<sup>1</sup> Em alguns momentos, estaremos escrevendo determinadas palavras unidas com o objetivo de tentar expressar um sentido de ligação, de complexidade existente na realidade. Inspiramo-nos em Alves (2002, p. 2), quando entende que “num movimento de tentativa de superação da forma dicotomizada com que foi ‘construída’ a ciência moderna, temos escrito em outro estilo, digamos, mais feminino, importando alguns termos de outras disciplinas, já que as transversalizamos há um tempo, aproximando termos antes separados ou no máximo ligados com um traço de união, criando assim novas palavras que nos parecem dizer mais. Em algumas situações, chegamos conscientemente, a escrever os termos invertidos de sua maneira “usual” de ser dito. Nada de muito novo, pois Benjamin já tentava uma nova escrita para dizer o que lhe pareciam coisas novas”.

<sup>2</sup> Sobre Ciência com consciência Cf. entre outros autores, Morin (1986), Capra (1989) e Fazenda (1995).

num jogo que respeita as regras do rigor acadêmico e que valoriza a criatividade, a ousadia, a autonomia e a beleza da relação pesquisador-pesquisa.

Portanto, fazer ecoar os sons da minha história, descrever os saberes do meu corpo é antes de tudo a afirmação da minha existência e de um diálogo corporal com o mundo vivido. Desse modo, todos os momentos que compõem a construção dessa tese, embora busquem respeitar o rigor acadêmico, não desprezam a criatividade, os traços próprios de expressividade e, principalmente, as formas próprias da minha corporeidade expressar a trajetória percorrida. Começo aqui a construção de uma tese de Doutorado com uma história que, embora construída no tempo presente carrega consigo grandes marcas do passado e encantadoras perspectivas para o futuro. Vejamos então o roteiro dessa história que compõe em grande parte o meu *script corporal*.

## **O envolvimento com práticas corporais**

Puxando fios de memória, recordo-me que o envolvimento com práticas corporais já desde a adolescência foi algo muito significativo na minha vida. Participar das aulas de Educação Física na escola era uma das experiências mais motivadoras, embora ouvisse reclamações dos colegas de turma sobre os estafantes exercícios físicos, bem como percebesse uma certa desmotivação profissional da parte do professor, o que não me impedia de aproveitar o máximo possível. Não faltava uma aula, pois executar os exercícios físicos, sentir a respiração ofegante e os batimentos cardíacos acelerados me proporcionavam um grande prazer. Prazer este que, com o passar do tempo, me fez lutar para entrar na faculdade de Educação Física. Nessa época a idéia de praticar atividade física estava relacionada basicamente à beleza e formas físicas. E ingressar no curso de Educação Física significava ingressar para o mundo do corpo, mas um corpo fragmentado, exaltado pelo físico, pela ilusão de um corpo bonito, "trabalhado", bem desenvolvido. Aquela concepção era reflexo de uma sociedade que percebia, e ainda percebe, consideravelmente o curso de Educação Física como sinônimo de formação atlética, de malhação, de liberar suor.

## O ingresso no curso de Educação Física

Em 1991, ao ingressar no curso, surgiram os conflitos, já que o mesmo passava por uma reforma curricular e uma qualificação de alguns de seus profissionais. Comecei a perceber que se por um lado eu me identificava com a prática de atividades físicas, por outro, algo começava a me deixar inquieta, principalmente em se tratando de um curso de licenciatura e, portanto, de formação de professores: refiro-me à idéia de corpo-rendimento, de corpos que eram tratados para descobrir suas incapacidades e não para ter consciência de suas possibilidades e aprenderem a ensinar a outros corpos a se descobrirem, a se perceberem. No curso deparei-me com corpos que eram incluídos conforme sua performance, enquanto outros eram excluídos por não corresponderem aos padrões de rendimento preestabelecidos. E EU, como não me considerava uma atleta sentia-me meio excluída do “mundo dos capazes” segundo aquele modelo.

Por outro lado, nessa época, tive contato nas primeiras disciplinas do curso - algumas básicas para uma “nova” concepção de Educação Física - com professores que compactuavam com a transformação do curso, o que facilitou minha compreensão sobre uma Educação Física mais comprometida com ações educacionais pautadas na concepção de homem como um ser corpóreo, e, portanto, como um ser multidimensional e complexo, pois como nos lembra Morin (1982, p. 101), “A noção de homem não é uma noção simples: é uma noção complexa. Homo é um complexo bio-antropológico e bio-sociocultural. O homem tem várias dimensões e tudo o que desfaz este complexo é mutilador”.

Iniciava-se, portanto, o encontro com a Educação Física que no âmbito da UFRN começava a mergulhar no campo da pesquisa. E para mim, aquela ocasião se tornou crucial no que se refere ao envolvimento com a produção de pesquisa.

## **A dança como porto seguro**

O encontro com a dança – de um modo mais acadêmico - ocorreu por volta desse período – o que parece ter sido mais um ponto crucial quanto à compreensão de um corpo não limitado a rendimentos, à produção de resultados e ao aspecto anátomo-fisiológico. Alguns fatores relevantes nessa trajetória também incluíram a participação em disciplinas, tais como dança educacional, consciência corporal; a participação como bailarina, diretora artística e coreógrafa do grupo Parafolclórico da UFRN no decorrer de oito anos- o qual pesquisa e expressa através da dança elementos da cultura popular; e a realização de estudos mais sistemáticos sobre dança, assim como a apreciação de espetáculo; enfim a um envolvimento significativo com a dança, tanto em termos de teoria e de prática.

A trilha percorrida na condição de professora substituta do departamento de Educação Física/UFRN também me proporcionou um rico e inspirador momento principalmente em relação à disciplina denominada Dança, a qual aborda a estética e a técnica de diversos estilos de dança e em relação ao conteúdo de danças populares trabalhado na disciplina Folclore. Somando-se a isso, tivemos oportunidade de ministrar oficinas de danças populares em várias Mostras de Dança do Departamento de Educação Física; de colaborar em disciplinas de especialização, tais como Atividades Rítmicas e Expressivas (DEF) e Técnicas corporais I (DEART), bem como orientar monografia no curso de especialização em Dança (DEF) e colaborar em bancas examinadoras de monografias de graduação e especialização em Dança.

Embora a fonte de inspiração e o porto seguro durante todo o processo de vida acadêmica tenha sido (e continua sendo) a dança popular e a dança afro, houve e há uma grande identificação e respeito de nossa parte pela dança em suas diversas vertentes e formas de manifestações, significando assim um espaço propício para que começássemos a ter uma outra concepção de corpo, promover o diálogo entre teoria-prática e ter um encontro não apenas conceitual, mas sobretudo vivencial com o corpo, com a educação, com a vida, enfim.

Encanta-nos perceber, por exemplo, que as danças populares denotam diversas formas artísticas, nas quais o corpo parece ser ao mesmo tempo sujeito e objeto da própria arte, uma espécie de propulsor dos rituais e cerimoniais que integram, entre outras coisas, danças e cantos de nossos povos. É o corpo que dança, que canta e encanta os apreciadores com suas nuances nas festividades existentes em diversas regiões do território brasileiro. São Folias, Festas, Folgedos<sup>3</sup> que fazem alusão a santos, deuses e que expressam necessidades e desejos (ALVES, 2000).

A presença do corpo como foco central de muitas manifestações culturais parece ser ainda mais evidente quando direcionamos nosso olhar para expressões da cultura afro-brasileira. Nelas é marcante a presença de expressões de um corpo que brinca e se diverte, envolve-se com aspectos místicos, religiosos, étnicos e de resistência. Pude perceber isto principalmente a partir do estudo realizado com a manifestação afro-brasileira denominada Coco de Zambê<sup>4</sup> com a qual dialogamos ao longo desta tese, com intuito de compreender de um modo *teóricoprático*, amplo, e ao mesmo tempo particular, os saberes étnico-culturais presentes na história incorporada de agentes sociais afro-brasileiros.

Reportando-nos novamente à nossa trajetória de vida descrita até então, os encontros/desencontros nortearam o desejo de desvelar questões referentes ao corpo, à cultura, à educação física e à educação de um modo mais amplo. Questões que com o passar dos anos me permitiram enxergar, por exemplo, um corpo para além de um invólucro físico; uma educação para além da escrita e uma Educação Física para além do rendimento atlético. Hoje, entendo que o corpo com sua ambivalência é ao mesmo

---

<sup>3</sup> De uma forma geral esses termos remete-nos a forma como são tratadas diversas manifestações dançantes da cultura popular. Podemos citar como exemplo as Festas e Folias de Reis, a dança de São Gonçalo, o Pastoril.

<sup>4</sup> Cf. a Dissertação ALVES, Teodora de A. *Aprendendo com o Coco de Zambê: Aquecendo a Educação com a Ludicidade, a Corporeidade e a Cultura Popular*. Natal, 2000, 138 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas – Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN, 2000.

tempo razão e emoção, espírito e matéria, sujeito e objeto. Nas palavras de Soares (2001, p. 1) “ um território construído de liberdade e interdições”.

De um modo geral, as pesquisas já no final da graduação, no curso de especialização em “Educação pelo Movimento” e no Mestrado em Educação, levaram sempre em consideração a corporeidade como um dos princípios norteadores necessários a debates educacionais inspirados na concepção de homem como corpo no mundo, pois o corpo sendo o referencial da existência do homem no mundo tem a corporeidade como expressão dessa existência, vivenciando-a em todas situações de sua vida, o que necessariamente implica dizer que o conhecimento emerge na relação corpo-mundo. Assim, o que aprendemos, a forma como aprendemos e o significado de cada aprendizado são significativos ou não, dependendo do modo que se estabelece essa relação. E foi exatamente a palavra significado que me impulsionou a entender um pouco mais do contexto da dança afro-brasileira. O encontro com a dança Coco de Zambê e o desenvolvimento da pesquisa no Mestrado possibilitaram um mergulho no mundo-vida de corpos-brincantes que dançam para reverenciar sua história, seus antepassados, seus símbolos. Pude perceber o sentido e o significado do dançar, entender um pouco da linguagem construída no ritual dançante, compreender questões referentes à identidade étnica de um grupo e nesse contexto ficar instigada com questões outras sobre o “conhecimento/desconhecimento” do/no corpo negro, a busca do branqueamento, o mito da democracia e miscigenação étnica e sobretudo com a história incorporada que configura significativamente muitas de nossas ações cotidianas. Essas inquietações já naquela época me direcionaram para participar do concurso negro e educação, sobre o qual discorreremos a seguir.

## **A atuação como professora da rede pública e pesquisadora do 2º Concurso Negro e Educação**

Atualmente<sup>5</sup>, na condição de professora da rede municipal de ensino (Natal/RN) e pesquisadora<sup>6</sup> do *2º Concurso Negro e Educação* promovido pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação- ANPEd, Ação Educativa e Fundação Ford, outras questões emergiram no sentido de somar àquelas já estudadas. O contato com a realidade da escola pública tem nos mostrado, dentre outros velhos e conhecidos problemas, que ainda é visível a lacuna quanto a diretrizes e ações educacionais que estejam pautadas na concepção de homem como um ser corpóreo.

As lacunas deixadas pela tradição dualista de se entender o homem fragmentado em corpo e mente praticamente não foram preenchidas. O corpo ainda é predominantemente entendido como um invólucro físico que suporta uma mente suprema. Nesse sentido, o contato com a temática da corporeidade nos permite refletir sobre a multidimensionalidade e a complexidade da relação homem/educação/sociedade, entendendo que tratar de corporeidade não se restringe a tratar de um conceito, mas principalmente à expressividade da própria existência do ser que se expressa. É a presença corpórea do ser humano no mundo e isso implica em dizer que a presença não é apenas de um corpo anátomo-fisiológico, mas é a presença e a expressividade das diferenças, das particularidades, das semelhanças, do eu individual e ao mesmo tempo coletivo, uma presença que se faz e que cria linguagem na interação corpo-mundo. A corporeidade nos permite perceber o ser humano como

---

<sup>5</sup> Em 2003. A partir de 2004 ingressei na Universidade Federal do Rio Grande do Norte como professora efetiva, lotada no departamento de Artes e em 2006 a presente tese foi publicada em forma de livro pela EdUFRN.

<sup>6</sup> No "Concurso Negro e Educação" desenvolvemos a pesquisa "Coco de Zambê: Práticas de saberes da Cultura negra", a qual de certo modo encontra-se contemplada também nessa tese. Cf. Alves in Oliveira e Silva(2003).

um ser de intencionalidades, de inteligibilidade, de emoção, de comunicação verbal e não verbal. Dimensões que existem e fazem-se presentes no corpo inteiro.

Alguns estudiosos acreditam que criar ambientes lúdicos, afetivos, de união, de aproximação, pode ser um caminho para uma educação pautada na vivência, na corporeidade, na ética da vida, na liberdade e na transformação social (ASSMANN, 1998; FREIRE, 1987, 1992; D'AMBRÓSIO, 1999; BRANDÃO, 1983, 1995).

No que se refere à temática negro e educação, percebemos que a cultura negra há muito vem excluída do processo educacional. Ao ingressar no ensino formal, a criança negra não encontra um espaço propício ao reconhecimento das diferenças étnicas, onde possam existir diálogos entre os saberes das diversas etnias. Seu encontro geralmente se dá com o preconceito, com a discriminação e com os tabus que sofre e é envolvida a ponto de não ter chances de reconhecer sua própria identidade étnica. E isso geralmente é encarado com "normalidade", um problema que se torna camuflado pela idéia da miscigenação étnica e, portanto, pela idéia de que todos são tratados igualmente. No entanto, a realidade nos mostra que esse trato com o aluno negro e branco não se dá de forma igualitária. Em contato com a comunidade do Coco de Zambê, presenciamos alguns problemas dessa natureza. A dificuldade de falar sobre algum fato de sua história local; de assumir sua identidade étnica, de se relacionar na diversidade étnica e cultural da própria comunidade são exemplos percebidos em Tibau do Sul. A esse respeito, dois fatos foram fundamentais: na casa do mestre do Zambê, quando perguntei sobre onde uma de suas noras havia nascido, o mestre num tom jocoso respondeu: "essa daí é índia, veio lá de Sibaúma. Lá só tem índio, hoje em dia é que tão mais civilizado, mas antigamente..." O fato da moça ser negra e ter nascido em Sibaúma/Tibau do Sul (comunidade remanescente de quilombos), na concepção do mestre (morador de Cabeceiras/Tibau do Sul), era algo associado à imagem de alguém "inculto". Nesse caso, o preconceito, mesmo numa atitude jocosa e inconsciente, dá-se tanto em relação à pessoa negra, já que a moça é negra, como em relação à idéia de índio como selvagem, e ainda em relação ao próprio mestre, haja vista que o mesmo é negro e também morador de uma das comunidades de Tibau do Sul.

O outro fato refere-se ao depoimento de alguns estudantes de *Cabeceiras*, a quem perguntei sobre a existência de conteúdos em suas escolas que viessem a contemplar aspectos de sua cultura local, como por exemplo a história do Coco de Zambê e/ou o quilombo de Sibaúma, e soube que praticamente nada é abordado nesse sentido. Essa constatação não difere muito de outras comunidades existentes em outros estados brasileiros, como por exemplo a comunidade *Chacrinha dos pretos* em Minas Gerais (REIS, 2003), a qual, mesmo sendo comunidade remanescente de quilombo, manifesta no seu cotidiano atitudes de preconceito e discriminação como, por exemplo, em relação ao nome atribuído à comunidade. Somando-se a isso, as escolas presentes nessas comunidades muitas vezes têm seus professores advindos de outras cidades, em sua maioria são brancos e tendem a reproduzir as frequentes atitudes de preconceito e discriminação presentes no âmago de uma educação eurocêntrica.

A esse respeito, e mais especificamente ao abordar o tema "A educação dos afrodescendentes no Nordeste", Santos (2001, p. 126) argumenta que

Nós professores nada ou, quase nada fazemos para amenizar essas situações de preconceitos ou exclusões que acontecem no dia-a-dia da escola ou das nossas salas de aula. Essa atitude de não nos posicionarmos frente a tais situações dá-se muitas vezes pela incapacidade da nossa formação que não nos prepara para o enfrentamento dos preconceitos vivenciados por nós no nosso cotidiano escolar e extra-escolar. [...] Com o silenciamento que compactuamos enquanto educadores, estamos colaborando com o sistema etnocêntrico que expulsa muitas crianças negras do contexto escolar para a exclusão e o anonimato em que se encontram pelo país afora, nas mais adversas condições de sobrevivência. Tal fato parece normal aos olhos dos governantes e também aos nossos, que nada ou, quase nada fazemos para que tal situação seja encarada e trabalhada na busca de sua superação.

Complementando seu argumento, a autora toma como referência a seguinte citação: "a nossa formação docente muitas vezes é marcada por uma inculcação de preconceitos que, certamente, corroboram para a produção de maiorias invisíveis e

silenciadas, e isto é tão forte que nem percebemos. Existe situações mais críticas, mais impactantes e outras mais sutis" (TRINDADE apud SANTOS, 2001, p. 126).

Em meio a toda essa discussão, compreendemos que essas relações sociais não se manifestam de modo inerte, como se fossem ações neutras contidas em um vazio social e perpassadas cotidianamente, mas, ao contrário, trazem em seu emaranhado fios de poder e de submissão que são constituídos ao longo das gerações e, portanto, nos *habitus*<sup>7</sup>.

Em face disso, a trama da vida social carrega consigo campos de poder e de significações simbólicas que orientam/desorientam a rede de relações humanas.

Os campos são, segundo Bourdieu, "espaços estruturados de posições (ou postos), cujas propriedades dependem de sua posição nestes espaços e que podem ser analisados independentemente das características de seus ocupantes (em parte determinadas por ela)" (BOURDIEU apud BONNEWITZ, 2003, p.38).

Desse modo, a escola como um campo de poder possui problemas quanto à discussão da consciência negra. Nela os conflitos de identidade são silenciados e

levados a passar despercebidos, embora existam. O que ocorre é uma reprodução de conflitos motivados por diferentes interesses. Há nesse campo de forças um predomínio de saberes estruturados segundo uma lógica da opressão e ao mesmo tempo uma deficiência na valorização de outras lógicas de saberes, gerando-se então uma simplificação de conteúdos ensinados. Geralmente a cultura negra no âmbito escolar é considerada no dia da abolição da escravatura, destacando-se a figura da Princesa Izabel e mais recentemente, e menos freqüente, no dia da consciência negra com destaque para a figura de Zumbi dos Palmares, geralmente retratando a história apenas no tempo passado, com posturas de conformismo diante de uma realidade que

---

<sup>7</sup> O *habitus* é um dos fios articuladores da tessitura dessa tese. Embora ao longo do estudo ele se faça presente, cabe de início dizermos que trata-se de um conceito central na obra de Pierre Bourdieu e que aqui contribui com pressupostos referentes à dialógica *individualcoletivo* e a idéia de história incorporada de cada agente social. Nesse sentido, tomamos como referência muito mais a hexis corporal, isto é, a gestualidade, às posturas, as disposições do corpo e suas relações incorporadas inconscientemente pelo indivíduo ao longo de sua história, do que outro componente do *habitus*, como por exemplo seu ethos.

aconteceu e que faz parte da história do Brasil. Nesse contexto, destaca-se a idéia de negros na condição de escravos, a idéia de quilombos apenas como agrupamento de negros fugitivos naquela época – quando na verdade na atualidade continuam existindo comunidades remanescentes de quilombos com seus problemas e riqueza cultural, desconsideradas, no entanto, no âmbito escolar. Não há debates suficientes que busquem entender as raízes da discriminação, da prática do racismo. Quando muito, ocorrem algumas denúncias sobre as práticas de racismo, havendo ainda uma lacuna referente a estudos que evidenciem mais frequentemente possíveis causas dessas relações de poder e submissão. Trata-se de algo que continua predominando nas relações sociais, criando forças e conseguindo se perpetuar apesar de alguns discursos contrários. Essa busca de compreensão de possíveis causas para os conflitos sociais, embora seja condição fundamental para que possamos caminhar no sentido da destituição das práticas de racismo, não significa que a prática deva ser tomada como algo incontestável, haja vista que por mais estabelecida que esteja, por mais que esteja no *habitus* das pessoas, e isto as façam agir de tal maneira, é possível acreditar em possibilidades de emancipação<sup>8</sup>.

A existência de preconceitos, discriminações e crimes de racismos na sociedade brasileira são exemplos de um jogo de forças produzidas e reproduzidas no mundo social, no qual as ações são realizadas conforme esse jogo. Desse modo, Para Bourdieu apud Bocayuva(2000, p. 93),

O mundo social é aquilo que os agentes fazem em cada momento, contudo eles não têm possibilidade de desfazer e de refazer o sentido de suas ações, a não ser com base num conhecimento realista daquilo que o mundo é, e daquilo que nele ocupam. A própria luta sociológica pela classificação e construção dos movimentos sociais enquanto objeto, é parte do jogo de forças que torna a prática teórica requisito estratégico para a construção de projetos políticos portadores de novas possibilidades de emancipação.

---

<sup>8</sup> “Emancipar significa possibilitar o acesso do ser humano a própria condição e a do grupo ao qual pertence no contexto social” (OLIVEIRA, 2000, p. 94).

E assim a história incorporada dos sujeitos *individuaiscoletivos* se perpetua e se expressa com as marcas de seus desafios, limites, conflitos, sonhos, desejos, norteando/desnorteando os espaços da convivência.

Reportando-nos novamente ao campo escolar, podemos perceber o quanto é forte a presença de conflitos em relação ao trato com a diversidade étnica. Na maioria das vezes esses conflitos são entendidos por estudiosos como sendo simplesmente resultados de um desinteresse ou de um desconhecimento dos professores em relação a essa questão. Cavalleiro (2000, p. 98) constatou em uma pesquisa realizada em escolas públicas de São Paulo que

É flagrante a ausência de um questionamento crítico por parte dos profissionais da escola sobre a presença de crianças negras no cotidiano escolar. Esse fato, além de confirmar o despreparo das educadoras para se relacionarem com os alunos negros, evidencia, também, seu desinteresse em incluí-los positivamente na vida escolar. Interação com eles diariamente, mas não se preocupam em conhecer suas especificidades e necessidades.

Desse modo, argumenta a autora, “a existência de preconceito e de discriminação étnicos, dentro da escola, confere à criança negra a incerteza de ser aceita por parte dos professores. [...] as crianças da pré-escola, além de já se darem conta das diferenças étnicas, percebem também o tratamento diferenciado destinado a elas pelos adultos à sua volta” (CAVALLEIRO, 2000, p. 98).

Um outro autor que discorre a respeito dessa realidade educacional é Santos (2001, p. 126), ao dizer que

A cultura afro não é encarada com a devida importância por aqueles que cuidam do planejamento da educação no país e muito menos no Nordeste, sendo ainda tabu para muitos educadores, principalmente para os afrodescendentes, que não buscam implementar e resgatar toda a riqueza que a história africana possui para que nas escolas, nossos alunos, em sua maioria afrodescendentes, possam se imbuir de um

banho de cultura na sua totalidade, ou porque não dizer na sua multidimensionalidade.

As opiniões supracitadas são de grande importância para entendermos como se configura o trato com a diversidade étnica no âmbito escolar. Contudo, essa realidade pode nos fornecer outros aspectos que nos permitem entender outras raízes sobre um processo de discriminação, de preconceito e de racismo que há muito vem se perpetuando na sociedade brasileira, a escola sendo um dos grandes espaços responsáveis por essa perpetuação. Trata-se, antes de tudo, de entender que as ações ou a falta de ações no campo escolar encontram-se atreladas a uma história incorporada que perpassada cotidianamente geralmente é tida como legítima, estimável, podendo então ocorrer sem discussões, sem questionamentos.

Nesse sentido, o tabu, o silêncio, o conhecimento/desconhecimento<sup>9</sup>, o *habitus*, enfim, são a base de muitas realidades arbitrárias, como, por exemplo a que define uma educação eurocêntrica e que, portanto, exclui outras lógicas de saberes. Sobre isso, Bourdieu, argumenta que

A seleção de significações que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é arbitrária enquanto estrutura, e as funções desta cultura não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual, pois não estão unidas por nenhuma espécie de relação interna à *natureza das coisas* ou a uma *natureza humana* (Bourdieu apud Bonnevitiz, 2003, p. 114).

A fim de ressaltar o sentido dessa citação de Bourdieu, Bonnevitiz (2003, p. 115) complementa o pensamento do sociólogo, afirmando que

Não há nenhuma justificativa racional, segundo Bourdieu, para o fato de estudar Maupassant e não a história em quadrinhos, a pintura acadêmica

---

<sup>9</sup> “Chamo de desconhecimento o fato de reconhecer uma violência que se exerce precisamente na medida em que ela é desconhecida como violência” (Bourdieu apud Bonnevitiz, 2003, p. 99).

e não as produções dos 'grafiteiros', a música clássica e não a música 'tecno'. Do mesmo modo, fundamentar os critérios de excelência na matemática e não no latim ou no grego, é arbitrário". A seleção das disciplinas ensinadas, assim como a escolha dos conteúdos disciplinares é o produto de relações de força entre grupos sociais.

Entendemos que esse e tantos outros problemas não são exclusividade do âmbito da educação formal, mas sobretudo fazem parte de um contexto social mais amplo, mesmo porque, como bem lembra D'Ambrósio (1997, p. 68), "os problemas da educação são evidentemente menos problemas educacionais e mais problemas sociais". Desse modo, parafraseando o mesmo autor, diríamos que os educadores deveriam tentar entender o porquê de problemas como os referentes aos preconceitos, discriminações e racismos na sociedade brasileira. Sobre essa questão, ao longo da tese nos pautamos em entendê-la pelo viés das relações de poder estabelecidas na sociedade (Bourdieu), as quais integram a história incorporada dos agentes sociais e orientam suas ações cotidianas, mesmo que não se dêem conta dos motivos pelos quais as realizam.

Sendo esta uma das nossas inquietações de pesquisa que emergiu significativamente em decorrência dos estudos no Mestrado ao desenvolvermos a Dissertação "Aprendendo com o Coco de Zambê: aquecendo a educação com a ludicidade, a corporeidade e a cultura popular", bem como ao participarmos em 2001 e 2002 do concurso Negro e Educação promovido pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em educação – ANPEd/ Fundação Ford/Ação Educativa, daremos sequência as nossas idéias discorrendo um pouco sobre essas experiências de aprendizados.

O Concurso Negro e Educação surgiu em sua primeira versão no ano de 1999 e teve como objetivo a "atuação e a criação de condições efetivas de superação das desigualdades étnicas que marcam a história brasileira e, em particular, aquelas que se registram no âmbito educacional" (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2001). Desse modo, segundo membros da comissão organizadora (SILVA E PINTO, 2001, p. 5), "a primeira edição do concurso teve

significativa acolhida, o que mostrou a validade da iniciativa. Ao todo, foram recebidos 171 projetos abordando os mais diferentes aspectos do tema. Destes, 135 foram submetidos à seleção, tendo sido acolhidos dez, conforme previam as normas”.

Em sua segunda versão, no ano de 2001, o concurso selecionou 15 projetos de pesquisas advindos de vários Estados brasileiros. Para o desenvolvimento das pesquisas a comissão de organização realizou seminários de formação dos pesquisadores contemplados, seminários de acompanhamento e de avaliação dos trabalhos, oportunizou a participação dos bolsistas em eventos tais como na 24<sup>a</sup> e na 25<sup>a</sup> reunião anual da ANPEd (2001, 2002) e Seminários Temáticos sobre Racismo no Brasil e Metodologias de Pesquisa.

Durante todo o processo, os pesquisadores-bolsistas tiveram a orientação de um pesquisador experiente e de um professor-acompanhante membro do comitê científico, no sentido de se tecer um diálogo na elaboração do relatório parcial, relatório final e artigo para publicação ao final do referido concurso.

Na condição de pesquisadora do II concurso Negro e Educação, não poderia deixar de evidenciar a importância e o significado dessa participação, e principalmente de aplaudir iniciativas e parcerias como estas que se firmam em prol da superação das desigualdades étnicas da sociedade brasileira. Participar do concurso selou um compromisso com uma realidade que me inquieta. Tentar conscientizar e ao mesmo tempo me conscientizar sobre a realidade do negro pelo viés da educação, e de modo mais específico pelo Coco de Zambê, significou refletir sobre sua sabedoria, sua expressividade, sua religiosidade, suas necessidades e desejos.

## **1.2 A Construção da Tese**

A construção da tese parte de todo o processo vivenciado e citado anteriormente, um processo que promoveu encontros/desencontros, continuidades/descontinuidades, caos/cosmos. Mas acima de tudo um processo fértil que gerou inquietações, idéias,

desejos emoção e expressividade. Expressividade esta que trouxe à tona registros de minha corporeidade, da corporeidade daqueles que investiguei e com quem aprendi muito. Expressividade esta que se fez nas escrituras, nas palavras ecoadas, nas danças compartilhadas e que hoje, como numa espécie de comunhão com a minha história, emerge mais um momento de expressividade através da afirmação de uma proposição.

Buscar afirmar algo sem no entanto enxergar essa afirmação como sendo a única, mas como uma entre tantas outras que possam surgir a partir de outros olhares sobre o fenômeno interrogado, implica em considerar a complexidade da vida, o respeito à ética e perceber os “limites” próprios de cada trabalho de pesquisa. Nesse processo, em meio a tantas incertezas que se mostram, as certezas também emergem, porém a diferença é que estas certezas não são absolutas, mas componentes dessa grande teia que se faz e se desfaz num constante diálogo entre o ser e o não ser, entre o dito e o não dito, entre o verdadeiro e o duvidoso, entre o sim e o não. Em face disso, consideramos que existe sim uma tessitura que se mantém, desfaz-se, renova-se e que pode ser transitada pela pesquisadora com humildade, com respeito, e como parte integrante desse fenômeno. São com esses limites e nesse sentido que transitamos em meio ao emaranhado de fios e conscientes da complexidade do nosso objeto de estudo.

Para dar formato a tese, perceber as lacunas, evidenciar objetivos, compor uma estrutura de escrita, tecer relações, ouvir o que já foi dito, buscar o não dito, foi preciso olhar para os meus desejos e paixões de pesquisadora e ao mesmo tempo para as necessidades existentes no âmbito do objeto de estudo. Uma trajetória que se traduz, por um lado, de modo muito árduo e por outro, muito rica do ponto de vista da motivação da pesquisadora. No entanto, creio que essa riqueza surge no momento em que há uma relação de amor entre pesquisador(a)-pesquisa e no momento que há uma relevância acadêmica e social do estudo, de modo que o cansaço cede espaço para o prazer, e a paixão emerge com todo seu impulso lúdico. Afinal, como mostra Costa (2000, p.107), “Tudo que o homem imaginar e quiser é passível de dar suporte à atividade lúdica; tudo pode ser improvisado e se tornar material lúdico, que pode vir a se manifestar como uma realidade dispersante que permite estruturar mitos e sonhos”.

### 1.3 Inquietações e Desejos

Para Rubem Alves, “A paixão é emoção gratuita. Da paixão surgem cenas de beleza” <sup>10</sup>. Dar vida a essa tese significa sobretudo caminhar de mãos dadas com a paixão. Uma paixão daquelas que nos deixa ofegante, com os olhos brilhantes e que por ela realizamos os esforços possíveis e inimagináveis. Construir uma tese é como dar a luz a algo que pulsa dentro de nós. Digo isso lembrando-me da satisfação que tive ao terminar a Dissertação de mestrado anos atrás e de percebê-la naquele momento como uma extensão das minhas idéias, das minhas vivências e como produto de um esforço conjunto, numa ocasião em que a minha sensibilidade estava ainda mais “a flor da pele” já que acabava de dar a luz a minha filha Gabriela e esse fato me fez ter a sensação de que a vida brotava em ambas as situações. Nesse sentido, estar envolvida na construção desse estudo tem um significado para além de uma pesquisa acadêmica; trata-se de algo que dialoga em muitos momentos com a minha condição de ser não apenas acadêmica, mas mãe, colega, professora, filha etc. A construção dessa tese depende do meu equilíbrio não apenas acadêmico e profissional, não apenas *sapiens* e *faber*, mas também *demens* e *ludens*. Afinal, como argumenta Morin (1986, p. 113), sobre a concepção redutora de *homo sapiens* e *homo faber*

ambas as definições são redutoras e unidimensionais. Portanto, o que é *demens* — o sonho, a paixão, o mito — e o que é *ludens* — o jogo, o prazer, a festa — são excluídos de *homo*, ou, no máximo, considerados como epifenômenos. O sentimento, o amor, a brincadeira, o humor passam a não ter mais lugar, senão secundário ou contingente em todas as visões controladas pelo paradigma de *homo sapiens/faber*.

Construir essa tese trata-se, portanto, de uma grande conquista, mas sobretudo de um grande desejo de ser feliz nessa conquista. Que Oxum, a mãe das águas doces,

---

<sup>10</sup> ALVES, 1999, p. 7.

contribua nesse caminhar, transmitindo-me serenidade e cautela ao longo de todo o processo.

As cenas principais que compõem as inquietações e desejos de construção desse estudo giram em torno da dança afro-brasileira; da história inscrita em corpos negros que dançam e dos saberes étnicos e culturais que estruturam uma educação para além do ensino formal. Apresentar essas cenas em forma de uma tese implica em realçar outras questões que se desdobram dessas principais e que serão tratadas nos seguintes capítulos:

1. O roteiro de uma História: capítulo no qual apresento a trajetória percorrida até chegar à construção dessa Tese, evidenciando momentos significativos e relevantes para a escolha da temática aqui estudada;
2. Corporeidade e saberes étnico-culturais: a história inscrita no corpo, em que discorro sobre a história em seu estado incorporado a partir de autores como Pierre Bourdieu e tecendo relações com o *habitus* e a corporeidade ;
3. Ser negro e (não) tornar-se negro: a (in) consciência do (no) corpo, no qual apresento questões referentes ao mito do branqueamento, da miscigenação étnica e da democracia racial; ao preconceito, a discriminação e ao racismo no Brasil;
4. Educação Eurocêntrica e Educação para a igualdade social: caminhos e descaminhos, em que traz caminhos que podem nos direcionar para uma possível educação pluricultural, bem como para uma reflexão sobre o equívoco de uma educação predominantemente eurocêntrica;
5. Corpos que contam história dançando, capítulo no qual contextualizo e apresento narrativas do grupo investigado;
6. Heranças de corpos negros: as práticas de saberes do Coko de Zambê, momento em que trato de modo mais específico e mais concreto da história incorporada, perpassada/renovada pelo *habitus* e que se torna manifesta na corporeidade dos brincantes do Zambê;
7. Da janela de Tibau do Sul: Um cenário imaginado, apresento aqui nossas considerações finais e ao mesmo tempo nossas perspectivas em relação ao nosso objeto de estudo.

Para o desenvolvimento do estudo parto de três pressupostos:

1. Da *africanidade*, conceito usado por Kabengéle Munanga para referir-se a traços comuns ao mesmo modo de pensar e de viver de grupos que vivem, basicamente, na região ao sul do Saara, ou subsahariana<sup>11</sup>. Alguns desses traços são a relação de parentesco; poder do cântico e da dança; crença na ancestralidade;
2. Da história em seu estado incorporado, a qual é perpassada e renovada ao longo das gerações através do *habitus* (e, portanto, esses saberes da *africanidade* são também incorporados e perpassados – Pierre Bourdieu);
3. Esses saberes advindos do passado são incorporados, renovados e ganham outros elementos através da educação do cotidiano, emergindo daí a rede de saberes (Michel de Certeau; Lefebvre, Latours).

O cenário construído por essas cenas foi pensado a partir da seguinte hipótese de estudo: há uma história em seu estado incorporado que perpetua saberes étnico-culturais e que é formadora/renovadora de uma corporeidade, a qual expressa esses saberes de vários modos – um deles, através da dança. Assim, a dança afro-brasileira, considerada no âmbito da educação, pode promover abertura para a valorização de saberes étnico-culturais da população negra.

Nesse sentido, entendemos que o que se manifesta na dança advém de outras corporeidades e de outros espaços/tempos que formam a história *individualcoletiva* do ser que dança. Portanto, é justamente por entendermos o corpo como espaço, no qual são registradas as vivências *individuaiscoletivas*; o *habitus* como sendo o que permite esses registros serem perpassados e atualizados entre as gerações e a corporeidade como sendo a expressão desses registros, que objetivamos tecer/percorrer uma rede de

---

<sup>11</sup> “O uso frequente de África, sem indicar região, etnia ou grupo cultural, confere uma visão totalizadora e homogênea de um continente múltiplo e altamente diferenciado. Para não incorrer na postura racista de dividir a África numa **branca** e outra **negra**, optou-se por falar de uma África do norte, e de outra ao sul do Saara” (QUERINO, 1988, P. 90).

saberes étnico-culturais buscando compreender a incorporação, a perpetuação, a renovação e a expressão desses saberes no contexto de danças afro-brasileiras.

No sentido de melhor esclarecermos nossas inquietações e desejos, apresentamos a seguir a problemática que, como uma espécie de fio condutor, gerou o objetivo dessa tese.

### 1.3.1 Problemática

Se não sou negro por raça, posso ser negro por opção política, quer dizer, mesmo não sendo negro, posso assumir a causa de libertação dos negros, defender o direito de suas lutas, reforçar, como puder, sua organização e sentir-me aliado na construção de um tipo de sociedade que torne cada vez mais impossível a discriminação racial e a opressão social e que veja como riqueza a diferença e a acolha como complementação (BOFF, 2000, p. 117)

Geralmente almejamos que nossas paixões sejam sempre norteadas por belas paisagens. No entanto, muitas vezes nos deparamos com situações problemáticas que nos permitem refletir e tomar caminhos que possam trazer algumas pistas para contornar as dificuldades. Aqui apresento alguns desses problemas que me levaram a seguir as pistas da tessitura de uma rede de saberes étnico-culturais das danças afro-brasileiras<sup>12</sup>.

Nesse sentido, esta pesquisa traz uma questão que tem sido pouco considerada no âmbito das teorias educacionais – a diversidade de *saberes étnico-culturais* e sua relação com o campo da educação. Embora conhecedora que a temática relações étnicas e educação tem sido largamente tratada pelo movimento negro nos últimos trinta anos<sup>13</sup> e que dentre as reivindicações destaca-se como o estado brasileiro pensa e

---

<sup>12</sup> Dança afro-brasileira nesse estudo é entendida dentro do contexto da cultura negra e popular; realizada prioritariamente nas comunidades, terreiros, casas religiosas e que não tem a intenção de espetáculo, no sentido restrito do termo.

<sup>13</sup> É pertinente citarmos alguns avanços na área da educação, embora entendamos que são poucos diante de um realidade eurocêntrica que ainda predomina nos debates educacionais brasileiro. Com base em Silva (2001), citamos projetos de extensão pedagógica e de escolas pluriculturais, tais como o projeto do Bloco Afro Ilê Aiyê, que capacita professores das redes estadual e municipal; linhas de pesquisas e núcleos pluriculturais em diversas universidades federais e estaduais brasileiras, como os núcleos

exclui os negros do universo da educação pelas posturas filosóficas e conteúdos articulados aos vários níveis de ensino do país (CUNHA JUNIOR, 2001), entendemos que o debate deveria emergir mais frequentemente do âmbito da educação.

Afinal, de qual educação se fala nas teorias educacionais diante da diversidade cultural do povo brasileiro, com suas características próprias, seus modos de vida, seu jeito de ser e aprender? Será ainda de uma educação eurocêntrica que considera a supremacia de um grupo étnico em detrimento de outros? Ou deveria ser um outro molde de educação que incluísse a visão de mundo<sup>14</sup> de diferentes grupos étnicos, bem como outras formas de apreensão do conhecimento que envolvessem os aspectos do cotidiano, a socialização entre os viventes, bem como a relação desses com os seus antepassados? Até que ponto, a sociedade brasileira está promovendo o respeito e a legitimação dos valores presentes na pluralidade cultural dessa nação?

A prof<sup>a</sup> Maria de Lourdes Siqueira, diretora da Associação Cultural Bloco Ilê Ayê, discorrendo sobre a necessidade de se refletir sobre pressupostos básicos que, com algumas exceções, são eleitos no âmbito de uma sociedade que tem a civilização ocidental como hegemônica, exclusiva e excludente de outras civilizações não Européias, entende que

Há uma dificuldade face ao desafio do entendimento do conhecimento tanto no nível intelectual quanto emocional. Há razões profundas que estão interiorizadas no profundo de nós mesmos, quando se trata de pensar em Teoria, Conhecimento, Ciência, Saber, raciocínio, lógica, intelecto. Estas categorias estão sempre associadas ao mundo ocidental, ao continente Europeu, às origens do mundo que foi estruturado sob a influência de um sistema social hegemônico, que nega a legitimidade de outras formas de pensar (SIQUEIRA, 2001, p.5).

Nesse sentido, argumenta a professora que

---

de estudos afro-brasileiros de São Carlos/SP, na UNB; a produção de Dissertações e teses de doutorado; recentemente houve mais um avanço nesse sentido a partir da criação do Grupo de Estudo Relações Raciais e Étnicas na 24<sup>a</sup> Reunião da Anped.

<sup>14</sup> Significando "a forma pela qual o mundo foi percebido e transformado em representações que passaram a reger a dinâmica emocional e a estrutura cognitiva de um povo" (MORAIS, 1989, p.15).

Todas estas discussões conceituais concorrem no sentido de reexaminar o conhecimento que é apresentado e apreendido no âmbito dos processos educativos, e repensar o que constitui a essência destes conhecimentos, como estes conteúdos são definidos? Que critérios são utilizados para estas discussões e de que ponto de vista? Quem define o que é o conhecimento? A partir de qual realidade? De qual ponto de vista? E a quem serve estas definições? (SIQUEIRA, 2001, p.4).

Ainda na concepção da autora, para que haja um aprofundamento de um debate dessa natureza é preciso que se considerem questões relativas à origem do ser humano, à origem das civilizações e à predominância da civilização europeia em detrimento de outras civilizações. Segundo ela, “é fundamental nestas análises o estudo do papel do lugar e do respeito à riqueza das diferenças e da consciência de sua historicidade no mundo” (SIQUEIRA, 2001, p.5).

É perceptível que o debate sobre educação brasileira é uma realidade voltada para aspectos de ensino-aprendizagem pautados numa lógica que envolve conteúdos, currículos, professores, alunos, avaliações e espaços institucionalizados. As reflexões que norteiam os estudos nessa área, sem dúvida de grande valor acadêmico, emergem cada vez mais como sinais de alerta sobre a necessidade de redimensionamento dos modelos didático-pedagógicos e da construção de estratégias e políticas públicas em prol da melhoria educacional.

Contudo, a maioria desses estudos, imersos em uma cultura de hegemonia, de poder e de legitimidade, vem há muito perpetuando um modelo de educação formal, eurocêntrico, pré-estabelecido e sustentando-se em uma lógica que o identifica como sendo, de imediato, o que possa ser entendido por educação. Quando muito consideram a existência de uma educação não-formal como sendo a educação existente fora do espaço escolar, embora a lógica do quem-sabe-ensina e quem-não-sabe-aprende pautese ainda em padrões étnicos brancos e continue sendo a condição básica para se considerar e identificar uma prática educativa. Na opinião de Souza (2001, p.12), quanto às pesquisas referentes à educação brasileira, “pouco se tem conhecimento do tipo de análise e interpretação que fizeram das estruturas narrativas nas práticas dos saberes africanos, com vistas à apreensão da crença no poder da fala e do gesto, junto

às formas de organização e socialização dos jovens no interior de diferentes grupos ligados às artes e a religião". Nesse sentido,

Falar da educação brasileira, para além dos seus meandros formais na estrutura do sistema educacional, é dizer o que verdadeiramente nós somos enquanto população negra e, qual a nossa participação no bojo do conhecimento produzido e necessário para a compreensão de nossa identidade. Os educadores brasileiros não deveriam se furtar em descobrir as diferentes formas de organização que a população negra utiliza em seu processo de transmissão do conhecimento, no que se refere aos paradigmas que sustentam as suas representações e métodos utilizados na sistematização dos saberes como as tradições orais (SOUZA, 2001, p.13).

Não se trata apenas de saber a respeito do negro, mas especialmente de valorizar o saber do negro, o que implica em considerar o saber acumulado de práticas organizativas, de resistência, de lutas, de necessidades e desejos (BOFF, 2000). Complementando o pensamento do autor, diríamos então que é preciso entender e atuar sobre a estruturação das relações de poder fortemente estabelecida nos vários campos sociais.

Desse modo, o debate sobre a educação brasileira precisa ser ampliado no que concerne às práticas de saberes referenciadas na vivência cotidiana dos vários povos, neste caso o africano, sob a perspectiva de se considerar os saberes pautados nas crenças, na expressividade verbal e não verbal, na religiosidade, nas relações familiares e de se ter, inclusive, maiores substratos para formulação de políticas educacionais que valorizem os saberes desse grupo étnico que tanto participou e participa da/na formação da sociedade brasileira. Para isso, é fundamental o incentivo a pesquisas que objetivem conhecer profundamente as práticas de saberes existentes em várias manifestações culturais dessa sociedade. É preciso entender e atuar sobre a estruturação das relações de poder, percebendo a discriminação em campos onde ela existe concretamente, como por exemplo na educação, no lazer, no esporte, no mercado de trabalho. Para isso, Munanga (1996) destaca como sendo necessária a incrementação de estratégias e políticas públicas de combate à discriminação. Desse

modo, como sugere o autor, é necessário refletir e apontar pistas para a viabilização dessas políticas.

A sociedade brasileira precisa ser instigada a redimensionar suas atitudes e concepções a respeito das *africanidades* presentes nessa nação. Para tanto, não basta apenas conhecer e denunciar essas questões, é fundamental saber como e porque esse processo histórico, de modo tão incorporado, vem sendo perpassado para que desse modo possamos investir numa possível desestruturação do mesmo.

Cunha Júnior (1999) entende que, embora exista uma gama de aspectos no que tange a experiências e particularidades que formam um universo rico em processos culturais iniciados na África e recriados no Brasil, esses aspectos foram poucos explorados em estudos que tratam de educação. Fazendo referência à comunidade de quilombos, terra de negros, mocambos e das comunidades religiosas de Umbanda, de Candomblé e Catolicismo de preto, o autor acredita que “não se deu a devida dimensão e importância à experiência histórica, às diversidades temporais e regionais dessas comunidades e no uso dos seus conhecimentos e das suas pedagogias, para instruírem o nosso pensamento em educação” (CUNHA JÚNIOR, 1999, p. 7).

Referente às diversas formas de artes afrodescendentes<sup>15</sup> brasileiras na educação e mais especificamente no espaço escolar, Cunha Júnior (1999) lamenta o trato que vem sendo dado a essas expressões, pois, segundo ele,

Não conhecemos as várias expressões de danças e formas musicais afrodescendentes brasileiras no universo escolar. Muito menos a relação dessas, com os sentidos de comunidade e de lazer coletivo, e menos ainda, como possibilidades educacionais. Principalmente no presente, onde as expressões rítmicas e simbólicas de origem africanas são realizadas em massificações alienantes, virando as pobrezas comerciais, como as ‘danças da bundinha’ e os desfiles de escolas de samba de estrelas da televisão, que sambam, não convivem com o samba e apenas ilustram a sua ausência no nu sambeiro. Portanto, é de suma importância a procura dos sentidos afrodescendentes, das relações

---

<sup>15</sup> “A categoria afrodescendente se refere a um conjunto de denominações atribuídas a nós, negras e negros, que temos em comum um significativo número de referenciais sócio-histórico-político-culturais, construídos na trajetória do povo negro na sociedade brasileira e sua relação com a África e com nossos ancestrais africanos. Corresponde, para efeito estatístico, ao que o IBGE/Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, classifica como pardos e pretos” (CUNHA JÚNIOR apud LIMA, 2001, p.1).

comunitárias e do uso dessas culturas como espaços de liberdade (CUNHA JÚNIOR, 1999, p. 8- 9).

Ao longo de nossas pesquisas com o Coco de Zambê e do contato com jovens e professores de escolas públicas ou mesmo da universidade pudemos constatar o quanto há de desconhecimento sobre essa manifestação da cultura local. O que nos mostra que, muito embora o simples ato de se conhecer algo não garanta o seu reconhecimento e valorização, esse ato pode significar o primeiro passo em direção à alguma conquista.

A imagem a seguir nos mostra alguns brincantes do Coco de Zambê, com suas várias artimanhas corporais que, assim como outros muitos corpos ao longo da história afro-brasileira, têm se mantido resistentes e conseguido perpetuar alguns de seus saberes étnico-culturais. Trata-se de corpos que ao manifestarem sua corporeidade no espaço da dança, do ritual, produzem significações coerentes com seu *habitus* e, portanto, com seus saberes étnico-culturais.

Elaborando uma proposta de dança-arte-educação, na qual procura recuperar elementos estéticos e místicos da tradição africana-brasileira, a professora Santos (1996) entende que a linguagem corporal e o aspecto educativo vêm sendo pouco considerados entre os estudiosos da área e o que tem ocorrido são estudos a partir do aspecto antropológico ou da transmissão oral.

Essa constatação não nos surpreende diante de uma história ocidental que vem privilegiando a racionalidade em detrimento aos aspectos sensíveis, o que nos mostra que o corpo é tido como apêndice de uma mente considerada soberana. A tradição dualista cartesiana que definiu o homem em *res cogitans* (substância pensante) e *res extensa* (substância corpórea), expressando o *penso, logo existo!* continua fortemente presente na atualidade. Há uma *violência simbólica*<sup>16</sup> que vem sendo exercida de tal

---

<sup>16</sup> “violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento” (BOURDIEU, 2002, p. 7,8).

modo que mesmo os agentes sociais conhecendo-a continuam sendo cúmplices dessa estrutura dualista.

Todavia, na cultura negra, com suas práticas de saberes, como é o exemplo da dança Zambê, manifesta-se um outro tipo de *habitus* no que se refere ao trato com as dualidades *corpomente, razãoosensibilidade*. Nela, o corpo, longe de ser um apêndice da mente e da alma, é, no momento de suas manifestações, enaltecido, exaltado e colocado como centro desse universo.

O fato é que o corpo, embora nas expressões da cultura negra tenha sido proibido e considerado como uma realidade obscena, impura, transgressora de normas vigentes, consegue superar-se como realidade sagrada, lúdica e resistente, conforme apontam as considerações de Sodré (apud ARAÚJO, 1996, p. 162): “a cultura negra coloca a liberdade corporal no centro de todo processo comunicativo, choca-se com o comportamento burguês-europeu, que impõe o distanciamento entre os corpos”.

Portanto, há uma razão histórica para que a dança, a música, a religião e tantas outras expressões da cultura negra se apresentem com intensa beleza, entusiasmo e firmeza ao serem realizadas, pois o corpo é colocado como o centro desse universo, explorando e representando todo um imaginário cultural, enraizado no âmago antropológico da comunidade, distanciando-se de um possível dualismo entre o pensar e fazer, saber e ser (ALVES, 2000).

Em concordância com a relevância da arte para a vida cultural e histórica dos seres humanos, Reis, Ana (2000, p. 75) compreende que “trabalhar as manifestações de arte articuladas à história e à cultura das quais se é portador, reforça a dimensão de si mesmo e do mundo ao redor de cada um, o que, por sua vez, dá a consciência do poder de se transformar e de transformar o mundo e, nesse processo, universaliza-se”.

Desse modo, o sentido de pertencimento, a consciência de sua cultura e de sua história étnica, a afirmação da identidade são estimulados nos indivíduos, segundo Reis, Ana (2000) quando, por exemplo, experienciam as expressões artísticas de sua cultura.

A afrodescendência de uma dança afro-brasileira compõe-se de práticas de saberes étnicos que envolvem a crença na ancestralidade, o poder da fala e do gesto e

a relação de parentesco (MUNANGA, 1988). Esses aspectos norteiam a vida de comunidades africanas e representam traços culturais comuns ao mesmo modo de pensar e de viver desses grupos. Kabengele Munanga denomina esses aspectos de *africanidade*, tomando como referência grupos que vivem, basicamente, na região da África-Negra, ou subsahariana. Desse modo, essas características singulares à concepção de mundo de civilizações subsaharianas são passadas de geração a geração e estendem-se, segundo Souza (2000), aos afrodescendentes brasileiros através de processos civilizadores. Para este autor, a extensão da *africanidade* ou da civilização subsahariana – como prefere denominar- só foi possível devido ao processo de individualização das gerações junto ao *habitus* introjetado através de variados rituais que formavam as sociedades de origem.

No que concerne à dança afro-brasileira, o *habitus* se revela através da permanência de elementos simbólicos que ao longo da história da cultura africana e de sua difusão no Brasil vêm ritualizando crenças; ressignificando saberes; expressando, mantendo e recriando costumes ancestrais. Assim, é notório em muitas danças afro-brasileiras a permanência de instrumentos, de movimentos, de rituais que vêm sendo transmitidos desde a épocas dos antigos batuques africanos.<sup>17</sup>

Desse modo,

Quando se fala na existência ou na presença da população negra no Brasil, há de se reafirmar a permanência e continuidade da *africanidade* ou de uma civilização negra em curso. Há de se explicitar a civilização subsahariana que atravessou o atlântico fixando-se na Américas, através de inúmeros traços étnicos, que variam desde os mais sinuosos gestos ritualísticos às formas contundentes de historicidade a partir das tradições orais, bem como suas diferentes formas de organização sócio-

---

<sup>17</sup> Podemos encontrar por exemplo nas danças Coco de Zambê/RN e *Tambor de Crioula*/MA a presença de instrumentos e do ritual de aquecimento como sendo práticas advindas dos batuques africanos (ver imagem 18 e 19, p. 144).

econômica a partir dos espaços conquistados dos quilombos (SOUZA, 2000, p.10).

A permanência da *africanidade* ou da civilização subsahariana através do *habitus* da cultura negra se revela, por exemplo, em manifestações afro-brasileiras, como a capoeira, o afoxé, o samba, o frevo, o maracatu, o tambor de crioula que, embora praticadas em Estados diferentes e possuam características diferentes nas formas e nos ritmos, apresentam a hibridação dos três elementos que formam a civilização subsahariana no Brasil (SOUZA, 2001a).

Assim, reportar-se à civilização subsahariana não se trata, conforme Munanga, de uma abstração intelectual, mas de se considerar aquilo que expressa a materialidade de parentesco, socialização dos jovens, estratificação social e, entre outras, as formas artísticas e religiosas que são comuns às diferentes etnias subsaharianas. Desse modo, compreendemos que perceber os significados da palavra, dos gestos e das relações de parentesco é condição primordial para se chegar a universos de saberes pautados na corporeidade dos seres que se expressam. Expressam sua história criada, recriada, ressignificada ao longo de sua existência e de sua sociedade, isto é o seu *habitus*. Portanto, os saberes se fundam no *habitus* do *ser negro* e se expressam em sua corporeidade. O que o afrodescendente expressa é próprio de sua corporeidade, de sua expressão como *ser- no- mundo*, e esta expressão vem sendo construída ao longo de sua existência e de seus antepassados, portanto, através de seu *habitus*. Entretanto, isso não significa que esse processo ocorra numa linearidade e possua uma assepsia no que concerne aos conflitos sociais. A história incorporada ao ser perpassada/renovada encontra-se imersa em contextos situados, os quais por conseguinte, constituem-se também através de relações de poder.

## Relevância do Estudo

Essa investigação se justifica dentre outros fatores pela necessidade de estudos que contemplem uma outra lógica de produção de conhecimento que não se reduza à forma linear de transmissão de conteúdos pré-estabelecidos e aos padrões étnicos eurocêntricos como ainda é predominantemente a realidade educacional brasileira. Nesse sentido, *conhecer outras formas de saberes*, outras formas de ser/existir como sujeitos históricos, sociais, corpóreos é imprescindível para a “adoção de um novo paradigma do saber e de outras possibilidades de abordagem do próprio conhecimento” (GALLO, 2001, p.34).

Ter consciência de seus saberes, valorizá-los e considerá-los é um grande passo em direção a uma sociedade que respeite a diversidade, as semelhanças, a identidade e o diálogo entre seus vários grupos étnicos que se encontram na base de sua formação. Nesse sentido, considerar a lógica complexa entre *saberes étnico-culturais* que esta presente em um grupo étnico, há muito excluído de vários setores da sociedade brasileira, significa percorrer o caminho dos desafios, das certezas e incertezas e, principalmente, o caminho das necessidades de pessoas que merecem ser respeitadas e reconhecidas por seus vários feitos e capacidades; nesse caso, pela rica capacidade de se expressar, expressar sua vida, seus valores, suas crenças, sua resistência através da dança.

Para tanto, é preciso entender que o ser dançante é ao mesmo tempo o ser que expressa sua etnicidade, sua história de vida, sua corporeidade e seu *habitus*. Nesse sentido, é pertinente destacarmos que a dança afro-brasileira como tal traz em sua constituição pessoas da raça<sup>18</sup> negra que cultuam valores étnicos e que ao mesmo tempo representam a identidade e as dificuldades sociais de seu grupo étnico. Os

---

<sup>18</sup> Sabemos da discussão atual em torno da palavra raça, em face disto compartilhamos com Oliveira et al (1998, p. 16) e argumentamos o seguinte: “sentimos vontade de ignorar as marcas que a palavra raça carrega. Mas, eticamente falando, temos dúvidas, porque sabemos que cientificamente as raças não existem, mas socialmente existem... E continuamos a escrever raça, porque e apesar de essa palavra não ser neutra”.

preconceitos e diversas formas de discriminações sofridas pela população negra ainda é uma realidade em nosso país. Sendo assim, esta pesquisa traz em suas discussões questões que nos reportam a entender o negro a partir dele próprio, de sua identidade étnica, de seus saberes, de sua história de vida marcada por problemas dessa natureza, mas também marcada por vivências outras que vem sendo registradas em seus corpos e perpassadas pelo *habitus*. Nesse caso, temos a dança afro-brasileira como uma expressão da corporeidade do sujeito negro *individualcoletivo*.

A seguir apresentarei um possível caminho metodológico a ser percorrido neste estudo. Um caminho que não se fez de modo linear, mas com sinuosidades, emaranhados, *nós* e flexibilidade. Um caminho que buscou considerar a complexidade, a multidimensionalidade do fenômeno interrogado e por isso se constituiu em forma de *rede*.

#### 1.4 Enredando metodologicamente o estudo

Referenciando-nos em Alves (2001), destacamos dois modos de percepção em relação a como o conhecimento é produzido. Um representado pela metáfora da *árvore* na qual o conhecimento é percebido como um processo de hierarquizações e linearidade, e a metáfora da *rede*, que ganha força no âmbito econômico, científico e sociais mais dinâmicos em meados do século XX. Para a autora,

Tecer conhecimento em rede”, portanto, é a forma possível para indicar como, sempre, o conhecimento foi criado nos contextos cotidianos do viver humano, mesmo quando para se fazerem, a ciência e o poder econômico precisaram dizer que essa forma de criar conhecimentos era inferior e que os conhecimentos práticos que criava só existiriam enquanto não fossem superados pelo conhecimento verdadeiro, aquele produzido pela ciência, pela burocracia e em outros lugares de poder. Nesse processo, esses conhecimentos práticos/de uso receberam a denominação genérica de *senso comum*, não se reconhecendo neles a sua diversidade, multiplicidade e complexidade, nem a possibilidade e necessidade de mudanças neles, em trajetórias diversas e complexas,

das quais conhecemos muito pouco ainda. Hoje, é possível dizer, então, que essa denominação é insuficiente para descrever, falar e analisar os conhecimentos cotidianos e seus processos de reprodução e criação (ALVES, 2001, p. 1).

Buscar entender a rede dos saberes incorporados e manifestos em danças afro-brasileiras implica em considerarmos a dinâmica que se estabelece na sua própria formação como manifestação complexa e social de um grupo étnico. Nesse sentido, “identificar aspectos das redes significa entender como são tecidas e, entender como são tecidas significa identificar seus aspectos” (FERRAÇO, 2001, p.143).

Isso nos leva a enxergar uma dinâmica de construção e desconstrução sustentada pela ação de tecer, percorrer e entender a rede que emerge ao longo do trabalho.

Para tecermos/percorrermos/entendermos a rede de saberes étnico-culturais das danças afro-brasileiras, olhamos para o que o outro expressa através de suas músicas, palavras, gestos, silêncios, olhares. O olhar, segundo Bosi (1988, p.66), “não está isolado, o olhar está enraizado na corporeidade, enquanto sensibilidade e enquanto motricidade”. Praticar o exercício da compreensão a partir do *olhar que conhece sentindo* e que *sente conhecendo* parece-nos um caminho interessante. Para Merleau-Ponty apud Bosi (1988, p.66), o olhar fenomenológico “envolve, apalpa, esposa as coisas visíveis”. O conhecer nesse sentido não está mais atrelado a um olhar racionalista clássico que mede, analisa, compara, que enxerga o contexto como coisas a serem examinadas, mas como situações formadas por sujeitos com desejos, necessidades, intencionalidades. Assim como Alves (2001, p. 11), entendemos que “ao invés de dividir para analisar, será preciso multiplicar – as teorias, os conceitos, os fatos, as fontes, os métodos. Será necessário entre eles estabelecer múltiplas e complexas relações. Ao invés de nos interessar aquilo que é grupado e contado em números, vai nos interessar aquilo que é contado (pela voz que enuncia) pela memória”.

Histórias que contam histórias, que perpetuam conhecimentos, que renovam valores, que expressam visões de mundo. *Ser*, saber e ensinar são aspectos de um mesmo mundo-vida, que aqui não foram vistos de maneira separada, mas considerados

como aspectos que se encontram presentes no *ser* e *viver* dos sujeitos *apreendentes*. No mundo-vida de cada um e de todos, no mundo que é construído na relação homem-mundo. Um mundo que envolve o cotidiano, o ser e fazer-se humano. Gente que se faz gente cotidianamente, que puxa fios de sua história *individualcoletiva*. Humanos que se encontram imersos em uma realidade complexa e justamente por isso são ao mesmo tempo parte/todo dessa complexidade.

O homem que conhece, só conhece por existir em relação ao conhecido e esse existir é corporal. Nessa ótica, o conhecimento se dá na relação, na vivência, no sentir, pensar e agir corporalmente. O homem/mulher está imerso em redes de relações que permitem tecer conhecimentos. Assim, conhecer não é uma capacidade ligada apenas à racionalidade e a realidades externas ao sujeito, "já não significa que somos capazes de obter a imagem interna de uma realidade pura, absoluta e independente do sujeito, e sim que podemos produzir sentido em um mundo experiencial rico e dinâmico. Esta concepção implica que haja saberes e não verdades eternas" (NAJMANOVICH, 2001, p.129).

Nesse sentido, é preciso mergulhar na pesquisa e aprender a enxergá-la não como um espectador ocularista e intelectualista que se restringe a ver o mundo através de evidências, perspectivas, ponto-de-vista, teorias etc., mas de perceber com o corpo que tenho e o corpo que sou e isso implica em estar envolvido/a na pesquisa de muitos e variados modos que a nossa condição de corpos nos permite. Perceber, como compreende Merleau-Ponty, é estar envolvido na experiência da percepção, da sensibilidade. O corpo que tenho é o corpo que sou e justamente por isso percebo e posso ser percebido. Ser corpo é estar atrelado ao mundo. Não há dualidade entre meu corpo e minha subjetividade.

Partindo desse olhar que leva ao diálogo entre a minha corporeidade e a corporeidade do outro, seguimos na tessitura da rede formada por fios do meu mundo vida e por fios de "*africanidade*" em que vivem, dançam, ritualizam, aprendem e ensinam as danças afro-brasileiras.

Para que consigamos ao longo dessa tese tecer/percorrer/entender a rede de saberes a que nos propomos, acreditamos como tendo sido necessário viver as

dinâmicas dessas danças, apreciá-las, experienciá-las, considerar códigos, símbolos, poderes simbólicos e valores presentes no contexto do ritual dançado, pois dessa forma chegamos aos *saberes étnico-culturais* referentes à crença na ancestralidade, à relação de parentesco e ao poder da dança e do cântico - traços esses que ajudam a compor a *africanidade/corporeidade* dos corpos que dançam.

Portanto, para o desdobramento da pesquisa e a construção da rede, tomamos cinco referências teórico/vivenciais, a saber:

1. Nossas vivências com as danças afro-brasileiras, mais especificamente com o Coko de Zambê/RN
2. As "descrições interpretativas" dessa dança já realizada por nós (ALVES, 2000) e por outros referenciais teóricos, buscando identificar traços comuns de *africanidade*;
3. Um "discurso em histórias" (CERTEAU, 1994), em que ocorreu a narrativização das práticas cotidianas de pessoas da comunidade do Coko de Zambê a partir do nosso "mergulho" nos seus vários *espaçostempos*;
4. Imagens relacionadas aos traços comuns de *africanidade* das danças de origem africana;
5. Literatura referente à *africanidade*, ou seja, à sua concepção de mundo, seus traços étnico-culturais, tais como relação de parentesco, crença nos ancestrais e saber da dança e do cântico etc.

No que concerne à narrativização das práticas cotidianas, entendemos, juntamente com Alves (2002), que não se trata de um processo descritivo, já que em muitos momentos as histórias vão sendo narradas sem, no entanto, termos como prioridade uma aproximação da 'realidade', haja vista que a narratividade possibilita a presença de uma certa ficção. Nesse sentido, a mesma autora sugere que "é preciso, pois, que incorporem a idéia que ao dizer uma história, somos narradores praticantes *traçando/trançando* as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até nós, neles inserindo, sempre, o fio do nosso modo próprio de contar. Exercemos, assim, a *arte de contar histórias*, tão importantes para quem vive o cotidiano do *aprenderensinar*".

(ALVES, 2002, p. 17). E antes que alguém questione sobre acrescentar a esse processo *o também prazeroso ato da pertinência do que é científico*, a autora complementa questionando-se:

É possível? Bem, se outros e outras fizeram antes de nós e continuam fazendo, por que não? Não foi assim que Bartók e Kodály fizeram, percorrendo os campos da Europa Central, com caderno de música e lápis na mão, para que se pudesse escutar um dia, em sua música, os modos esquecidos do contar/cantar do povo húngaro? Não foi assim que Picasso fez quando resignificou as esculturas africanas encantando o mundo? E também não é assim que a farmacologia de ponta vai à Amazônia aprender e roubar dos indígenas segredos milenares que são transformados em *fórmulas novas* para tratar os males que ameaçam o mundo? (ALVES, 2002, p. 17, 18).

Narrar histórias trata-se, portanto, “de uma forte experiência humana, ampla no tempo quanto no espaço, pois era assim que os antigos contavam sua História, e esta forma narrativa pode ser encontrada em todos os lugares deste planeta, até hoje. [...] As narrativas podem, por exemplo, incluir *dados* que sem nenhuma precisão são fixados e repetidos, embora sempre modificados pela leitura e experiência de cada um ou uma [...] Pequenas histórias que é só puxar os fios da memória para aparecerem, surpreendendo até quem as conta” (ALVES, 2002, p. 18- 19).

Dentre os vários aspectos já citados sobre a importância das narrativizações das práticas cotidianas no âmbito da pesquisa, destacamos também o fato de que são relatos orais contados por pessoas que os vivenciaram, isto é, algo que possui um sentido e um significado para o sujeito da vivência. Não há uma preocupação prioritária em criar um ambiente fictício, um isolamento do mundo cotidiano para que o sujeito da pesquisa possa fornecer dados exclusivos para o objeto de pesquisa. Ao contrário, os sujeitos se expressam conforme suas lembranças, suas vivências, sua história e nesse processo, esses dados, muitos deles aparentemente banais, emergem no diálogo, na convivência, no modo de ser-estar em seu cotidiano, em sua dança, com seus familiares etc.

É pertinente evidenciar ainda que optamos por não eleger apenas um capítulo que retratasse a tessitura da rede, mas que ao longo de todo o trabalho a tessitura se fez com fios de *africanidade*, corporeidade e saberes do/no cotidiano. Esses fios se interrelacionaram de modo que possibilitassem uma dinâmica de interpretação pautada na condição ontológica de existir como corpo/corporeidade (Merleau-Ponty), no que se refere à educação, temos que os processos de aprendizagem passam necessariamente pelo mundo vivido corporalmente; no conceito de *habitus* (Bourdieu) como sendo o que os indivíduos afrodescendentes conseguiram incorporar de sua sociedade de origem ao longo das gerações e na idéia do cotidiano como espaço de ser/fazer (Certeau, 1994).

### **Coisas que precisam ser ditas**

Ao longo do estudo, fomos percebendo que a temática abraçada por nós, encontra na sociedade brasileira algumas resistências quanto à promoção de debates que possam servir para desenlaçar alguns nós da grande teia da exclusão, do preconceito e da desigualdade social tão fortemente instalada nessa sociedade, o que promove pré-conceitos e mais preconceitos.

Portanto, é preciso realçar aqui - não como uma narradora onisciente tampouco saudosista superestimando o passado<sup>19</sup> como uma época dourada - algumas questões que possam precaver alguns equívocos de pensamento sobre este estudo. Em face disso, acreditamos que há coisas que precisam ser ditas!

1º Ao longo do estudo, referimo-nos a uma realidade brasileira de exclusão, de discriminação e de racismo para com a grande maioria da população negra. Dentre as questões levantadas, argumentamos que esse debate diz respeito a toda a sociedade brasileira e não apenas ao grupo discriminado. Apontamos alguns caminhos no sentido

---

<sup>19</sup> Visto que nos referimos ao *habitus* e a História Incorporada e perpassada entre gerações, por isto é necessário que não confundamos essas concepções com a idéia de um tempo passado estanque, perdido e que precisa ser resgatado.

da superação do racismo, como por exemplo, e sendo o ponto central desse estudo, o conhecimento, valorização e respeito para com saberes étnico-culturais e com isso a compreensão da identidade *individualcoletiva*, da diversidade e da desmistificação do mito de uma "democracia racial". Contudo, para alcançar isso, refletimos juntamente com Bourdieu sobre a reprodução de uma ordem social através do paradigma da dominação, como, por exemplo, de uma visão européia em detrimento de outras visões étnicas; de uma educação eurocêntrica em detrimento de uma educação plural, bem como sobre a existência de uma "violência simbólica" que tanto se perpetua nas relações sociais como algo natural e corriqueiro.

2º Uma outra questão refere-se ao esforço de que por mais que tenhamos tentado argumentar a respeito da problemática que envolve o negro na sociedade brasileira, não temos garantia de que algumas pessoas desavisadas comecem a contra-argumentar com jargões do tipo: "conheço muitas pessoas negras que são respeitadas e que venceram na vida pelo seus esforços"; ou mesmo que falar sobre negro, pronunciar esse termo acaba sendo uma forma de preconceito; e principalmente que "não há racismo no Brasil, mesmo porque somos um país mestiço". Desse modo, entendemos que é preciso neste estudo pontuar o seguinte: Há uma parcela bem sucedida, embora provavelmente tenha sofrido preconceitos e falta de oportunidades ao longo do seu processo de luta para "vencer na vida"; porém, há ainda um grande quadro de exclusão e discriminação em vários âmbitos da sociedade brasileira. Trata-se de algo visível aos olhos daqueles que querem enxergar, por exemplo, que a maioria desempregada e de baixa renda no Brasil, bem como ausente dos vários níveis de ensino, refere-se aos negros. Portanto, é preciso frisar que tocar nesse assunto, ainda um tabu na sociedade brasileira e não seja o foco central do nosso estudo, mas uma espécie de fio fibroso do nosso grande *rizoma* aqui estudado, é necessário, suscitando uma reflexão sobre o mesmo.

3º Quando nos referimos à forte presença de saberes étnico-culturais, constituintes fundamentais da permanência da *africanidade* na diáspora brasileira, não queremos

generalizar e dizer que todo negro tenha em si, com a mesma intensidade, esses saberes, mas que especialmente estão presentes em determinados grupos, os quais ainda conseguem resistir as dificuldades e manter esses fortes traços de sua historicidade. No caso deste estudo, detemo-nos no grupo Coco de Zambê/Tibau do Sul/RN. Contudo, à guisa de exemplo, podemos perceber que, dentre outros, os saberes da dança e do cântico continuam muito presentes na *africanidade* de muitos negros brasileiros, de modo que é comum ver-se negros com uma grande e plausível capacidade criadora e expressiva para a música e a dança. Algo que se encontra incorporado em si mesmo, pelo fato de fazer parte de sua história étnico-cultural e do seu *habitus*.

4º Sobre isso é pertinente também dizermos que o fato da dança e da música ser uma realidade na história do negro, não significa que estejamos privilegiando uma possível dimensão sensível em detrimento de uma dimensão racional, ou seja, defendendo que o negro somente dança e não possui capacidade para atividades de cunho intelectual - o que seria um pensamento equivocado, mesmo porque os saberes étnico-culturais aqui estudados, e dentre eles a dança e o cântico, não se inserem em atividades de natureza apenas sensível, pois partimos do pressuposto de que há sempre uma dialógica entre o que entendemos por sensível e por racional, de modo que as relações entre sujeito/objeto são complexas, o que nos permite pensar em uma "razão-sensível", para usar o termo de Mafesolli. Essa idéia de separação, de disjunção vem junto com as dicotomias corpo/mente, razão/emoção, materialidade/espiritualidade promovendo concepções do tipo: o corpo que se expressa, por exemplo, por meio da dança ou da música não estaria também se expressando intelectualmente, o que, como já dissemos, acaba sendo um pensamento equivocado, visto que o corpo ao dançar, ao cantar, ao ensinar, ao advogar etc., expressa emoção, razão, materialidade, espiritualidade, particularidades, universalidade. Aqui, optamos por realçar a dança como importante saber étnico-cultural do negro por entendê-la como uma valiosa expressão da corporeidade do ser-negro e, portanto, de sua *africanidade*.

## 2 CORPOREIDADE E SABERES ÉTNICO-CULTURAIS: A HISTÓRIA INSCRITA NO CORPO

A presença do homem no mundo se dá através do corpo. É nele, como espaço primeiro de comunicação que são escritas as vivências de cada um. São corpos que existem e se comunicam, criam histórias na vida e a história da vida de cada um. Portanto, é a partir de sua existência corpórea que o ser humano percebe e é percebido, que age e interage com a realidade existencial. Entender essa condição de corpo no mundo pode nos levar a perceber que somos sujeitos encarnados e, portanto, incorporamos tudo aquilo que vivemos. Construimos nossa história de vida em um tempo cronológico - passado, presente, futuro - e principalmente em um tempo vivenciado - tempo da existencialidade. É na existencialidade, no viver e conviver que vamos incorporando diferentes aspectos organizacionais, afetivos e emocionais de nossas sociedades. A esse processo de registrar e renovar nos corpos tudo o que nós e nossos antepassados vivemos, Pierre Bourdieu denomina de *Habitus*. Pois, o *habitus*, “essa história incorporada e resgatada ‘constitui a História feita coisa a qual é levada, atualizada, reativada pela história feita corpo e que não só atua como traz de volta aquilo que leva” (BOURDIEU, 2001, p.83). Para esse autor, toda a ação apresenta-se sob dois estados sociais:

[...] a história no seu estado objetivado, a história que se acumulou ao longo do tempo nas coisas, máquinas, edifícios, monumentos, livros, teorias etc. e a história no seu estado incorporado, que tornou *habitus*: aquele que tira o chapéu para cumprimentar *reativa*, sem saber, um sinal convencional herdado da Idade Média no qual, como relembra Panofsky os homens de armas costumavam tirar o seu elmo para manifestarem as suas intenções” (BOURDIEU, 2001, p.83).

Nesse sentido, Bourdieu acredita que há uma motivação incorporada que permite alguma ação ser realizada. E essa ação ocorre por meio do diálogo entre a *História feita corpo* e a *História feita coisa*. Nas palavras do sociólogo,

O princípio da ação histórica - a do artista, do erudito ou do governante, assim como a do operário ou do pequeno funcionário - não é um objeto que se confrontam com a sociedade como um objeto constituído pela exterioridade. Ele não reside nem na consciência, nem nas coisas, mas na relação entre dois estados do social, ou seja, entre a História objetivada nas coisas, na forma de instituições e a História encarnada nos corpos, sob a forma desses sistemas de disposições duráveis que chamo de *habitus*. o corpo está dentro do mundo social, mas o mundo social está dentro do corpo. E a incorporação do social que a aprendizagem realiza é o fundamento da presença no mundo social que a ação socialmente bem sucedida e a experiência ordinária desse mundo supõem necessárias (BOURDIEU, 1982, p. 40).

Contudo, a noção de *habitus* ao longo dos estudos de Bourdieu, sofreu algumas mudanças epistemológicas. Reconhecidas pelo próprio sociólogo, essas mudanças se deram em torno de um certo determinismo que a princípio era encontrado naquela concepção, haja vista que o *habitus* era associado a idéia de uma estrutura que condicionava a vida dos indivíduos, determinando o destino de cada um. Nas palavras do sociólogo,

"*habitus* não é um destino que às vezes acreditou-se ser. Como produto da história, é um sistema de disposições aberto, que está incessantemente diante de experiências novas, logo, incessantemente afetado por elas. É duradouro, mas não imutável. Dito isso, devo acrescentar imediatamente que a maioria das pessoas está estatisticamente destinada a encontrar circunstâncias afinadas com aquelas que modelaram originalmente o seu *habitus* e, por conseguinte, a Ter experiências que virão reforçar as suas disposições" (BOURDIEU apud BONNEVITZ, 2003, p. 90).

Desse modo, *habitus* em seus estudos recentes “indica uma disposição incorporada” (BOURDIEU, 2001, p.16), duradoura, porém sem ser determinista. Ao contrário, essa disposição é propulsora de escolhas, de ações e caracteriza a socialização dos agentes sociais. Portanto,

Essa definição enfatiza que o *habitus* é um sistema de disposições duradouras adquirido pelo indivíduo durante o processo de socialização. As disposições, são atitudes, inclinações para perceber, sentir, fazer e pensar, interiorizadas pelos indivíduos em razão de suas condições objetivas de existência, e que funcional então como princípios inconscientes de ação, percepção e reflexão (BONNEWITZ, 2003, p. 77).

Trata-se, portanto, do que vem sendo introjetado nos indivíduos ao longo de suas histórias de vida, perpassando de geração a geração e que é revelado/renovado em suas ações cotidianas. Entendemos ainda como sendo o que há em comum entre o passado e o presente, em termos de gestos, crenças, rituais, saberes, costumes, disposições adquiridas e que estão presentes na corporeidade de cada sujeito *individualcoletivo*. Logo, entendemos que a corporeidade de cada um é também constituída pelo *habitus individualcoletivo*. Sobre isso, lembramos de Vaz (2001, p.59), quando diz que “memória e história se recolocam também no corpo. Seja nos gestos miméticos que nos inscrevem numa tradição, seja nas marcas pessoais e intransferíveis que carregamos em nossos corpos”.

A esse respeito, nos reportamos a Cascudo (2003) ao discorrer sobre a “História dos nossos gestos” e percebemos o quanto há de relação entre a idéia das ações gestuais incorporadas e manifestas cotidianamente sob a forma de *habitus*, e o estudo do autor, por exemplo quando cita que

“os gestos são moedinhas de circulação indispensável e diária, mas ignoramos sua emissão no tempo. O gesto é anterior à palavra.[...] A palavra muda. O gesto não. Dedos e braços falaram milênios antes da

voz.[...]. Não havendo a obrigatoriedade do ensino mas sua indispensabilidade no ajustamento da conduta social, todos nós aprendemos o gesto desde a infância..." (CASCUDO, 2003, p. 18, 19, 20).

Para Bourdieu, há dois componentes do *habitus* denominados por ele de *esquemas* – o *ethos* e a *hexis* corporal. O primeiro indica os valores ou os princípios em estado prático, permitindo ao sujeito agir cotidianamente de modo não-consciente e conforme a moral que regula suas ações. "O *ethos* se opõe assim à ética, que é a forma teórica, argumentada, explicitada e codificada da moral". No caso da *hexis*, esses esquemas "correspondem às posturas, disposições do corpo, relações ao corpo, interiorizadas inconscientemente pelo indivíduo ao longo de sua história" (BONNEWITZ, 2003, p. 77).

Assim sendo, o *habitus* nos possibilita ter determinados gostos por algumas coisas e não por outras. A todo tempo nos identificamos com algo que para o outro pode parecer sem sentido. E assim vamos agindo cotidianamente, sem nos darmos conta muitas vezes dos motivos que propiciam essas escolhas, simplesmente agimos conforme nosso *habitus*. Atualmente, ao tratar desse assunto, consigo perceber que a escolha da temática em estudo, conforme já foi dito no primeiro capítulo, sofreu muitas influências do meu *habitus pessoalacadêmico-profissional*. Um dos aspectos do meu *ethos*, sobre o qual não comentei naquele capítulo e o qual é significativo e pode dizer muito mais sobre minhas escolhas, refere-se ao fato de que quando criança e adolescente eu convivi diariamente com meu pai ouvindo cantadores de viola com seus "repentes", "improvisos" e "desafios". Aquilo, de certo modo podendo ser considerado como uma manifestação da "cultura popular", tocou minha sensibilidade, minha maneira de ser e agir e influenciou minhas escolhas futuras/presentes. Do mesmo modo, em muitos momentos percebo que minha *hexis* corporal se expressa conforme o meu *habitus* de pertencer a uma determinada família, de conviver em determinados grupos,

a ponto de enxergar uma nítida semelhança entre os meus gestos, minha postura, minhas atitudes com algum familiar ou amigo próximo.

Yépez (1998, p. 21), discorrendo sobre identidade e mais especificamente sobre “o eu como uma construção social”, também nos fornece considerações sobre a importância do *habitus* nessa construção, argumentando que “la internalización de disposiciones corporales como parte de esta socialización va contextualizando la formación del yo, disposiciones que emergen a través de lo que Bourdieu llama el ‘*habitus*’. Desse modo, *habitus* considerado como produto da prática social diz respeito a

Sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente ‘reguladas’ y ‘regulares’ sin ser el producto de la obediencia a reglas, u, a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta (BOURDIEU apud YÉPEZ, 1998, p. 21)

Portanto, com base em Bourdieu, a autora compreende que

El *habitus* sería, pues, las disposiciones asimiladas por una clase o grupo social como consecuencia de un código común de conducta y patrones similares de crianza, que relaciones y prácticas sociales van condicionando en la disposición corporal autoreflexiva del individuo. Aunque son ‘respuestas’ generalmente inconscientes, dan forma a procesos conscientes tales como gustos, juicios o actitudes, sin siquiera darnos cuenta. Esto no significa que las acciones están rigidamente determinadas. Todo lo contrario, son procesos de selección, juicio y categorización recreados de manera original cada vez que la (inter)acción tiene lugar (BOURDIEU apud YÉPEZ, 1998, p. 21).

As colocações de Martha Yépez contribuem para se entender que o fato de termos nossa história social incorporada em nós mesmos não significa que nossas ações, atitudes, gestos tenham que seguir à risca essa predisposição, mesmo porque as relações humanas são estabelecidas no espaço da convivência e como tal, em um espaço constituído por diferentes interesses, necessidades e forças muitas vezes antagônicas. Contudo, preferimos tecer maiores considerações sobre o referido assunto ao longo do nosso estudo.

À priori cabe dizer que é por esse viés de entendimento que a tessitura do nosso estudo ocorre. Ao estar presente no mundo como corpo que é, o homem cria histórias que vão sendo incorporadas e essas histórias não são apenas individuais, mas emergem nas relações com outros indivíduos, com outros tempos e com outros espaços, construídas numa relação *individualcoletiva*. Assim, o modo de ser, existir e se expressar em um tempo presente mantém relação com outros espaços/tempos da vida.

Por essa razão, consideramos que as várias formas de expressão da corporeidade emergem consideravelmente do *habitus* de cada indivíduo que, como já dissemos, é também coletivo. Várias são as linguagens que a corporeidade expressa, dependendo do espaço/tempo de cada um, dependendo do que cada sujeito traz de sua história coletiva – e portanto, de sua *individualidadecoletiva*, que vem perpassando de geração a geração, sendo atualizada, sendo mantida e ao mesmo tempo renovada com outros valores, concepções, modos de vida. “É através dos vínculos sociais de afeto, de linguagem, de comportamentos que o sujeito vai se auto-organizando” (NAJMANOVICH, 2001, p. 94).

A noção de *habitus*, segundo Bourdieu (2001, p. 60), “exprime sobretudo a recusa a toda uma série de alternativas nas quais a ciência social se encerrou, a da consciência (ou do sujeito) e do inconsciente, a do finalismo e do mecanismo etc”. Para o autor, com a noção de *habitus* há uma evidencia das capacidades ‘criadoras’, ativas, inventivas do ser humano, o que se diferencia simplesmente da palavra hábito.

Bourdieu remete-se à similaridade entre o uso do termo *habitus* e aos estudos de teóricos como Chomsky, Panofsky, Hegel ao tratarem de *etos*, *hexis*; Husserl ao tratar de *habitualidade*; Heidegger e Merleau-Ponty ao abordarem a dimensão

ontológica e a Mauss ao estudar sobre a dimensão corporal da *hexis*. Todos, segundo o sociólogo “se inspiraram numa intenção teórica próxima da minha, que era a de sair da filosofia da consciência sem anular o agente na sua verdade de operador prático de construções de objeto” (BOURDIEU, 2001, p. 62).

Considerar o *habitus* como disposição incorporada responsável pela manutenção e renovação de saberes étnico-culturais e a metáfora da rede como um meio que nos permite enxergar a complexidade do fenômeno estudado, leva-nos também a traçar um paralelo com outras alternativas e autores que dentre outros, são muito próximos da idéia de *conhecimento em rede* (Lefevre, Certeau e Latour), como é o caso da Teoria dos Sistemas, segundo a qual a essência da vida é a auto-organização (Atlan, Maturana e Varela), pois é nela e com ela que o ser humano se mantém, renova-se, transcende e se autotranscende. Assim, a frase de Heráclito “viver de morte, morrer de vida” nos faz perceber que

A ordem viva se alimenta de desordem. E a organização do ser vivo é essencialmente um sistema de reorganização permanente (Atlan). Um organismo está em auto-produção permanente através da morte das suas células; *uma sociedade está em auto-produção permanente através da morte de seus indivíduos; reorganiza-se incessantemente através de desordens, antagonismos, conflitos que minam a sua existência*<sup>20</sup> e, ao mesmo tempo, mantém sua vitalidade” (MORIN, 1982, p. 232)

Além da Teoria dos Sistemas, consideramos também os estudos de Deleuze e Guatarri ao abordarem a idéia de *rizoma* e a noção de *transversalidade*; Boaventura de Souza Santos e a idéia de *redes de subjetividades* a partir do entendimento de redes de *contextos cotidianos* e de Morin e seus estudos sobre o *pensamento complexo*. Desse modo, ao longo do nosso estudo fazemos referência a esses autores e as suas idéias.

---

<sup>20</sup> Grifo nosso

No caso do paradigma rizomático<sup>21</sup> e da idéia de transversalidade,

A metáfora do rizoma subverte a ordem da metáfora arbórea, tomando como paradigma aquele tipo de caule radiforme de alguns vegetais, emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazenáticos, colocando em questão a relação intrínseca entre as várias áreas do saber, representadas cada uma delas pelas inúmeras linhas fibrosas de um rizoma, que se entrelaçam e se engalfinham formando um conjunto complexo no qual os elementos remetem necessariamente uns aos outros e mesmo para fora do próprio conjunto ( ALVES, 2001, p. 30).

Assim, o rizoma é formado por múltiplos caminhos que possibilitam aproximações, percepções, conexões etc. “O rizoma pede, porém, uma nova forma de trânsito possível por entre seus inúmeros campos de saberes; podemos encontrá-la na *transversalidade*” (ALVES, 2001, p.32).

No que se refere ao processo de compreensão dos saberes étnico-culturais, percorremos neste estudo não um caminho linear, mas fomos levados por um fluxo que nos permitiu enxergar a rede de saberes que compõe a história de corpos que dançam. Contudo, precavendo-nos de qualquer pensamento equivocado sobre nossas intenções, esclarecemos que não tivemos a intenção de produzir uma visão única da história vivida pelos corpos, mas de nos deter em algumas de suas nuances, visto que defendemos que todas as tramas do corpo não podem, talvez, nunca ser deslindadas, mas podem ser revisitadas em sua complexidade, em algumas de suas linguagens, em algumas de suas nuances, artimanhas e interfaces com o mundo. Assim, entendemos que há a necessidade de se revelar caminhos que ao longo das gerações vêm compondo a história dos corpos e nesse sentido, entendemos que não se trata de uma história linear. Trata-se sim de uma realidade complexa a qual consegue preservar, transformar e mesmo criar outros elementos que, como numa espécie de palimpsesto<sup>22</sup>, consegue

---

<sup>21</sup> “o rizoma é aquele vegetal cuja peculiaridade consiste em ser um tubérculo sem raiz principal. Em termos filosóficos, o rizoma é o imediato agenciamento de heterogêneos. Ele liga os exteriores. (MEDEIROS, 2002, p. 232)

<sup>22</sup> “o palimpsesto era o pergaminho que servia para escrever, durante a chamada idade média. Como era material raro e caro o que nele era inscrito era apagado e se reescrevia sobre ele, muitas vezes. Naturalmente, como não havia técnicas de apagar bem, as mensagens anteriores continuavam marcando o pergaminho. Com isto é possível ler as inúmeras mensagens que foram sendo escritas umas sobre as outras” (ALVES, 2001, p. 12).

perpetuar, modificando e inscrevendo em si mesmo expressões de corporeidades, uma delas, a dança.

Nesse contexto da dança, e mais especificamente da dança afro-brasileira, buscar compreender os saberes construídos etnicamente e culturalmente nos faz perceber o corpo como espaço no qual se produz linguagem e existência no mundo e, por conseguinte, entender que nossa herança nos é incorporada e mantida ao longo das gerações e que muitos saberes que nossos antepassados construíram e vivenciaram acabaram se mantendo em nós. Há, portanto, uma continuidade, não necessariamente linear, de nossa história. Há registros que se desvelam ou não dependendo do meio em que vivemos, de nossos desejos e necessidades. Refiro-me não apenas à herança genética, mas a um tipo de herança corporal, de dimensão expressiva, gestual, e nesse sentido, é algo que não está condicionado a um determinismo genético, mas a algo que na tessitura da vida se envolve com o inusitado, com o conhecido, com a pluralidade, com a transcendência, emergindo nas vivências, nos contatos, nos diálogos entre corpos que têm intencionalidades, expressividade, vida. Na opinião de Campelo (1996, p.33), “já está lá, no momento da concepção o que temos de mais original e único e o que temos de semelhante com todo o universo e com todos os outros homens. A vida do homem é sempre pontuada pela dualidade do novo e do conhecido, dualidade esta que só pode ser transcendida se aprendermos que nada é completamente novo nem completamente diferente”.

É sabido que a carga genética traz consigo características de individualidade e de semelhança em relação ao parentesco de cada ser humano. No entanto, a idéia de saberes incorporados e perpassados entre as gerações a nosso ver transcende o momento da concepção e a hereditariedade de cada indivíduo. Trata-se de uma predisposição à realização de ações que, de certa forma, já foram realizadas por gerações anteriores ou mesmo por pessoas de gerações diferentes que convivem num mesmo ou diferente tempo histórico. Portanto, essa disposição não é algo apenas de natureza genética, mas também de cunho cultural e étnico. Afinal, a convivência, o diálogo estabelecido entre os indivíduos fazem emergir a construção ou a transmissão desses saberes. Tomando por base Morin (1973, p. 165) em *O Paradigma Perdido*,

observamos que “desde a nascença, todo o indivíduo começa a receber a herança cultural, que assegura a sua formação, a sua orientação, o seu desenvolvimento de ser social”.

A relação com o mundo social, segundo Bourdieu (2001, p.83), “não é a relação de causalidade mecânica que freqüentemente se estabelece entre o ‘meio’ e a consciência, mas uma espécie de cumplicidade ontológica: quando a história que freqüenta o *habitus* e o *habitat*, as atitudes e a posição, o rei e a sua corte, o patrão e a sua empresa...”. Nesse sentido, o autor entende que “a relação dóxica com o mundo natal, essa espécie de empenhamento ontológico que o senso prático instaura, é uma relação de pertença e de posse na qual o corpo apropriado pela história se apropria, de maneira absoluta e imediata, das coisas habitadas por essa história”. (BOURDIEU, 2001, p.83).

Assim, as sociedades se formam pela multiplicidade de corpos. E é justamente essa pluralidade que se traduz em alicerces de muitas maneiras de ser, de agir e de conviver, de modo que a realidade cotidiana de cada sociedade é complexa, abrangendo o diálogo entre múltiplas expressividades, múltiplos saberes e múltiplos *habitus*. Há na expressão verbal e não verbal significados e intencionalidades de cada corpo e de muitos corpos que se constróem na interação com o mundo. Corpos que *dizem* e *ouvem*, que *criam* e *recriam*, que *aprendem* e *ensinam* ao longo de suas histórias de vida. Fazem-se verdadeiros em seus rituais, em suas celebrações, em suas atitudes. Formulam seus conceitos, suas concepções, seus conhecimentos. O que dizem os corpos quando dançam? O que trazem inscrito em si próprio? Pela via da corporeidade, através da expressão do ser no mundo, e sendo essa expressão uma dança afro-brasileira, entendemos que há uma enunciação de sentidos e significados próprios da etnicidade do sujeito, de sua cultura, de sua sociedade de origem. Desse modo, podemos nos reportar às palavras de Soares (2001, p.1): “o corpo é revelador de sociedades inteiras”.

O que é herdado pelo corpo já estava, de certo modo, inscrito em outros corpos e justamente por isso a história incorporada se constitui já no tempo passado. O corpo que herda é ao mesmo tempo o herdeiro responsável pelo repasse dos saberes. E isso

ocorre não necessariamente de maneira racionalizada, com um planejamento e aplicabilidade esquematizada. Ao contrário, são nas relações cotidianas, nos encontros/desencontros que o ser humano se expressa e expressa o que há de mais ontológico em si. Citando o exemplo de um “criado de café”, Bourdieu (2001, p. 88), argumenta sobre a capacidade de transcendência do ser e do seu *habitus* diante de sua própria história a qual aparentemente poderia ser tida como algo determinado para a vida do sujeito. Nesse sentido, afirma o autor:

Ao vestir a sua farda, feita de maneira a exprimir uma forma democratizada da dignidade dedicada do servidor da grande casa, e ao cumprir o cerimonial da diligência e da solicitude [...] ele não se faz coisa (ou ‘em si’). [...]O seu corpo, em que está inscrita uma história, ‘casa-se com’ a sua função, quer dizer, uma história, uma tradição, que ele nunca viu senão encarnada em corpos ou, melhor, nessas vestes ‘habitadas’ por um certo *habitus* a que chamamos criados de café. O que não significa que ele tenha aprendido a ser criado de café imitando outros criados de café, deste modo constituídos em modelos. Ele identifica-se com a função de criado de café [...] e adota, sem sequer precisar de ‘fingir’, uma maneira de mexer a boca ou de mexer os ombros a andar (BOURDIEU, 2001, p. 88).

No entanto, complementa o autor, que pelo fato de se assumir uma determinada função, como por exemplo a de “criado de café”, não significa que o sujeito não consiga transcendê-la.

Viver, portanto, implica em ser corpo presente no mundo numa relação de comunicação em que ele é constituído pelo mundo e ao mesmo tempo constitui o mundo vivido, de modo que tudo que é conhecido pelo sujeito inscreve-se, revela-se ou transcende-se no corpo.

Assim, num certo sentido, o corpo torna-se escritura de histórias de vidas e ao mesmo tempo inscreve-se na história da humanidade através de suas várias formas de se expressar, de modo que corpo e história se compõem recursivamente, um em função do outro e não como um binômio simplificado, mas como uma complexidade de dois elementos, em diálogo, que se auto-organizam e ao mesmo tempo organizam o outro.

Os saberes étnico-culturais nunca estão separados da história *individualcoletiva* de uma comunidade e exatamente por ser uma história não apenas individual é que a identidade cultural de cada corpo é composta também pela coletividade do grupo no qual ele se encontra inserido e mesmo de outros que compõem outras culturas.

Nesse sentido, falar de identidade cultural perpassa necessariamente pela idéia de pluralidade, complexidade e transcendência cultural.

Uma identidade não se basta pela transmissão de saberes de um grupo específico, uma vez que um grupo carrega em si elementos culturais mais universais que se unem aos mais locais e estruturam sua identidade. Numa perspectiva complexa, como nos mostra Mariotti (2000, p. 70), “o eu contém o múltiplo (a sociedade, a cultura), que por sua vez o contém”.

A cultura é como uma grande rede que identifica e orienta os indivíduos dentro de um grupo. Constituindo essa rede, esses mesmos indivíduos são capazes de puxar outros fios de outras redes culturais, adaptando-os a sua própria tessitura. Desse modo, cultura não é apenas local, mas ao mesmo tempo universal; identidade cultural não é apenas individual, mas carrega em si elementos de coletividade.

Na relação corpo-cultura, consideramos que o corpo traz em si as marcas de sua cultura. Como já dissemos, a sua memória cultural é preservada ao longo das gerações através do seu *habitus*. No entanto, isso não garante que toda cultura seja transmitida à geração seguinte do mesmo modo como era na geração anterior, sobretudo porque o *habitus* possibilita a renovação dessa história, bem como cultura não é algo cristalizado a ponto de ser perpassada sem transformações. É no encontro, nas relações cotidianas, nas vivências e convivências entre pessoas de gerações diferentes e inseridas em um mesmo grupo étnico-cultural que se dá a transmissão/preservação/renovação de seus saberes.

E todo esse processo emerge como numa espécie de teia. É olhando, manuseando, ouvindo, sentindo cheiros, sabores, dançando, cantando, conversando, enfim, é sendo agente cultural que os fios da imensa teia da história incorporada vão surgindo; outros se mantendo; outros se desfazendo.

Assim, ao optarmos por tratar da *história em seu estado incorporado*, abrimos espaço para que o corpo expresse seus *saberes étnico-culturais*, de modo que nosso olhar, alicerçado na idéia de *habitus*, de corporeidade e de conhecimento em rede, nos permita enxergar um corpo não apenas bio-psico-social, mas um corpo como representação do ser-no-mundo ou do ser-do-mundo, no sentido dialógico, e com ele suas dimensões, capacidade de se expressar e de inserir-se em sistemas de relações sociais.

Nesse sentido, ao expressar seus saberes, o corpo lida com as artimanhas do cotidiano, de maneira que o que vem sendo perpassado historicamente recebe influências de elementos outros que compõem os saberes do cotidiano, sejam estes da cultura local ou de outras culturas; do mesmo grupo étnico ou de outros grupos étnicos. Enfim, é essa a riqueza da pluralidade, da transcendência do ser cultural local/universal.

No contexto da relação corpo-cultura-globalização, e mais especificamente referindo-nos ainda à identidade cultural, é possível afirmar que o corpo humano tem sua identidade que é cultural, biológica, étnica, a qual o identifica a uma determinada espécie, a um determinado grupo étnico e a uma determinada cultura. Todavia, Hall (2000, p. 75), chamando a atenção para alguns possíveis efeitos da globalização sobre o que ele denomina de identidade cultural particular ou identidade nacional mostra que

quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, de lugares, histórias e tradições específicos e parecem ‘flutuar livremente’. Somos confrontados por uma gama de diferentes identidades ...

Em face disso, o autor assinala a globalização como um fenômeno deslocador e contestador de identidades centradas e “fechadas” de uma cultura nacional, tornando essas identidades mais plurais, mais diversas, mais políticas e produzindo novas possibilidades de identificações.

De certo modo, um dos debates atuais no âmbito da cultura, e mais especificamente no âmbito da transformação de identidades, diz respeito a possibilidade de diálogo entre as dimensões local e global do ser cultural, algo que vem gerando conflitos, entendimentos, tensões. Muitos estudiosos como Featherstone (1995, 1997, 1998), Augé (1994), Ortiz (1998), Santos (1997), Ianni (1997) argumentam sobre os conflitos e os caminhos da atual fase da globalização mundial. Todavia, entendemos como não sendo nosso objeto de estudo a questão da globalização, mesmo porque em outros estudos (ALVES, 2000a; 2000b), já nos debruçamos sobre o referido assunto em relação à identidade cultural, e nesse sentido o que se torna pertinente agora é partirmos do ponto onde chegamos anteriormente, ou seja, que é preciso seguir o caminho do diálogo entre as dualidades, considerando as tensões, as semelhanças, as possibilidades, do que simplesmente nos fecharmos em visões exclusivistas do que seja certo ou errado, ou do que seja particular e não possa ser também universal. Afinal, "o mundo está cheio de boas intenções e resultados deploráveis. Mas, se não somos capazes de tornar mais amena a vida na sociedade de que fazemos parte, o que estamos fazendo aqui?" (SFORZA, F. e SFORZA, L., 2002, p. 15).

Com efeito, podemos reconhecer, valorizar, respeitar e reafirmar identidades "originais" próprias, não promover supremacias culturais e compreender a possibilidade de diálogos entre culturas.

No que tange à relação globalização e manifestações culturais locais, como no caso dos *cocos*, e mais especificamente do Coco de Zambê, compactuamos com a opinião de GALVÃO (2001)<sup>23</sup>, quando argumenta que

Canto, dança e batuque de terreiro ou mesmo de periferia urbana os *cocos* em processo de globalização vão resistindo e ao nosso alcance, vão crescendo em importância cultural. Participam de um legado importante da cultura brasileira e não se fossilizam ou folclorizam a ponto de instigarem aqui no estado dissertação de mestrado (Teodora – UFRN) e ensaio fotográfico (Candinha Bezerra).

---

<sup>23</sup> GALVÃO, D. COCOS: Batuques, cantos e danças de terreiros. In *Jornal Galante*, Natal, RN, , nº 21, 2001.

Comentando sobre a absolutização das diferenças específicas e a endeusação das identidades culturais, tomando como exemplo o caso de escravizados africanos, Munanga (1996, p.56,57) compreende que, no caso específico do Brasil, os escravizados africanos e seus descendentes desenvolveram suas práticas e estratégias dentro de um modelo "transcultural", objetivando assim "formar identidades pessoais ricas e estáveis que não podiam estruturar-se unicamente dentro dos limites de sua cultura. Houve uma abertura externa a duplo sentido, para dar e receber influências culturais de outras comunidades, sem abrir mão de sua existência enquanto cultura distinta, e sem desrespeitar o que haveria de comum entre os seres humanos".

Nesse sentido, "...precisamos doravante aprender a ser, viver, dividir e comunicar como humanos do planeta Terra, não mais somente pertencer a uma cultura, mas também ser terrenos" (MORIN, 2000, p.76). Para que sejamos "*locais*" e ao mesmo tempo "*terrenos*", o autor sugere que escrevamos em nós a *consciência antropológica*, a qual reconhece a unidade na diversidade e, por conseguinte, permite-nos um encontro com as várias culturas, compreendendo-as antes de condená-las, pois "se soubermos compreender antes de condenar, estaremos no caminho da humanização das relações humanas" (MORIN, 2000, p. 100).

Não podemos perder de vista que a rede de saberes étnico-culturais sobre a qual estamos tratando nesse estudo transita necessariamente por essa discussão de identidade cultural, principalmente se nos reportarmos novamente ao *habitus* como fio condutor que perpassa e renova não apenas saberes de um indivíduo, mas também de seus antepassados, de sua comunidade, de seu grupo étnico que são incorporados a cada geração. De modo que é no emaranhado de fios constituintes da rede de saberes que se encontram elementos *individuaiscoletivos* de um sujeito, de um povo, de um grupo étnico. Os próprios saberes revelam e também são reveladores de identidades individuais e grupais. Há, portanto, em uma identidade cultural local, elementos de uma individualidade que é do próprio sujeito, do local onde habita, da sua ancestralidade e da sua relação com outras culturas. Em face disso, quando falamos de uma identidade cultural específica nos referimos a múltiplas identidades que estão incorporadas no sujeito.

Assim, cada corpo tem sua própria escrita. Uma escrita individual. E por ser individual é específica e diferente. Mas, sendo corpo, sendo individual e sendo diferente é ao mesmo tempo semelhante. Semelhante ao outro que o identifica, que o faz se perceber único e ao mesmo tempo semelhante, que juntos estabelecem códigos dessa *individualidadecoletiva* e por isso criam, recriam, aprendem e ensinam os saberes da sua convivência, da sua cultura, da sua etnicidade. Portanto, podemos ter como pressuposto que “o si-mesmo não é apenas único, é também coletivo. Nesse sentido, o indivíduo não tem primazia sobre a cultura em que vive. Quanto mais nos identificamos apenas com o ego, mais dificuldade teremos de entender que o si-mesmo é a um só tempo individual e comunitário” (MARIOTTI, 2000, p. 68).

Há um corpo, embora singular, que carrega consigo, dentre outros fios da sua complexidade, sua história comunitária. Daí a idéia de um “corpo comunitário” como sendo “a distinção entre o meio, o código e a comunicação propriamente dita, sem por isso desaparecer...” (LOHISSE apud GIL, 1997).

Nesse sentido, “a singularidade do ‘indivíduo’ não é a de um corpo distinto – com os seus órgãos, a sua pele, a sua afectividade, os seus pensamentos separados do resto da comunidade – mas sim de um corpo em comunicação com toda a natureza e toda a cultura e tanto mais singular que se deixa atravessar pelo maior número de forças sociais e naturais” (GIL, 1997, p.58).

Portanto, o corpo comunitário emerge consideravelmente da comunicação sujeito-comunidade, de modo que

Em cada comunidade primitiva o laço que une todos os membros fundamenta-se neste corpo comunitário: todos os outros fatores de coesão, as diferenças e as classificações que se erguem sobre a superfície social e que determinam, no interior da comunidade, oposição, aproximações, cruzamentos, trocas, divisões em grupos e subgrupos, assentam neste corpo primeiro. Ai se operam divisões muito profundas: as funções mais imediatas, mais vitais do homem – como a nutrição, a reprodução, as excreções, as percepções –canalizam e reproduzem o mesmo em que cada corpo individual, fragmento e momento do corpo comunitário, compõe e analisa os seus ritmos, deixando-se atravessar pelos ritmos de todos os outros. Aí se encontra o meio onde circula

realmente o significante flutuante, ligando as potências singulares às do grupo, transmitindo as energias dos animais aos homens, dos homens à terra e ao céu. Este corpo comunitário não define uma 'entidade social' exclusiva, mas implica na sua dinâmica todas as presenças do universo primitivo (GIL, 1997, p.56).

É assim que o corpo vai codificando sua escritura e criando história, inscrevendo em si próprio a sua cultura a partir da comunicação que se estabelece entre corpo singular e corpo comunitário. No caso do Coco de Zambê, com seus fortes traços de *africanidade* e, portanto, de elementos primitivos, consideramos que há essa comunicação entre os membros do grupo e da sua comunidade, de modo que os laços que os unem ajudam a formar esse corpo comunitário. Laços que vêm se perpetuando e que a nosso ver se traduzem em saberes étnico-culturais como a dança e o cântico, a crença na ancestralidade e a relação familiar. Assim, reafirmamos que, constituintes fundamentais da vida humana, os saberes étnico-culturais ao longo das gerações vão estruturando o *habitus* como fio condutor e renovador das histórias de comunidades, de famílias, de grupos.

O sociólogo alemão Norbert Elias, através do seu valioso estudo sobre "o processo civilizador", também nos dá base para se entender o comportamento cotidiano das sociedades no ocidente, contribuindo para a compreensão de saberes étnico-culturais e mais especificadamente aos presentes na comunidade afro-brasileira aqui estudada. Referindo-se ao aprendizado de conceitos, como por exemplo de "civilização" e "*Kultur*", o autor argumenta que

Talvez aconteça que determinados indivíduos os tenham formado com base em material lingüístico já disponível de seu próprio grupo, ou pelo menos lhes tenham atribuído um novo significado. Mas eles lançaram raízes. Estabeleceram-se. Outros os captaram em seu novo significado e forma, desenvolvendo-os e polindo-os na fala e na escrita. Foram usados repetidamente até se tornarem instrumentos eficientes para expressar o que pessoas experimentaram em comum e querem comunicar (ELIAS, 1994, p.26).

Nesse sentido, é possível observar que na comunidade negra de Cabeceiras/Tibau do Sul/RN há a perpetuação de elementos étnicos que são revelados no cotidiano das pessoas ali inseridas. De modo que rituais como o Coco de Zambê, com expressões de adoração aos ancestrais, com suas danças e cânticos e com sua relação familiar, possuem saberes que vêm desde a sociedade de origem daquela comunidade, e contribuindo, assim, para a perpetuação de sua *africanidade* na diáspora brasileira.

É evidente que em toda cultura e grupo étnico existem diferenças, particularidades, especificidades, mas elas são com toda sua grandeza dualidades do ser cultural, pois a complexidade reside exatamente no diálogo dessa individualidade com as semelhanças existentes dentro de uma cultura particular, bem como com outras diversidades culturais. Nesse sentido, valorizar a diferença significa considerar os contextos socioculturais em que os indivíduos se encontram inseridos, mas ao mesmo tempo é preciso reconhecer, respeitar e valorizar a individualidade do outro. Afinal, é na minha individualidade e na individualidade do outro que podemos encontrar as nossas semelhanças.

As redes de relações tramadas ao longo das gerações com fios de oralidade/gestualidade, de encontros/desencontros, de emoção/razão, de diferenças/semelhanças, de particularidades/universalidade se traduzem em uma grande teia multifacetada e complexa capaz de nortear a vivência/convivência dos seres humanos em seus vários espaços/tempos.

Assim, mesmo em tempos de “não-lugares” (AUGÉ, 1994) que nos deixam desorientados em muitos momentos, há sempre algo em nós mesmos que nos permite seguir, há uma disposição constituída por nossas histórias que nos fornece referência para agirmos. Essa disposição trata-se do *habitus* e desse modo “ele dá aos indivíduos a impressão de *estarem no seu lugar*” (BONNEWITZ, 2003, p. 91).

Há, portanto, um sujeito encarnado e com ele sua capacidade de ser/existir/atuar no mundo. Citando o querido e respeitado Leonardo Boff, diríamos que há momentos em que somos águia e outros galinha. Nas próprias palavras do autor,

“Somos galinhas, seres concretos e históricos. Mas jamais devemos esquecer nossa abertura infinita, nossa paixão indomável, nosso projeto infinito: nossa dimensão-águia” (BOFF, 1997, p.103). E complementa dizendo:

Ai de nós, se pretendermos ser apenas águias que voam nas alturas, que enfrentam as tempestades e têm como horizonte o sol e o infinito do universo. Acabaremos morrendo de fome. A águia, por mais que voe nas alturas, é obrigada a descer ao chão para se alimentar, caçar um coelho, uma preguiça ou qualquer outro animal. Somos águias. Mas devemos reconhecer nosso enraizamento numa história concreta, numa biografia irreduzível com suas limitações e contradições: nossa dimensão-galinha (BOFF, 1997, p.102,103).

Essa compreensão também vale para entendermos que os saberes étnico-culturais, os quais são também saberes históricos e corporais, falam do ser cultural, étnico, de sua transformação, de sua identidade única e ao mesmo tempo multifacetada. Falam do *ser-águia* (com suas múltiplas identidades) e ao mesmo tempo do *ser-galinha* (com seus enraizamentos).

Nesse sentido, precisamos doravante entender que somos seres encarnados e temos conosco um emaranhado rico e multifacetado de elementos que nos classificam como seres terrenos e cósmicos.

Assim, embora a modernidade tenha gerado “um estilo narrativo limpo, em terceira pessoa genérica e incorpórea” (NAJMANOVITCH, 2001, p.80), hoje muito se percebe que

Ao expulsar o qualitativo e privilegiar exclusivamente o quantificável; ao mecanizar o cosmo e separar o corpo e a alma do homem; ficaram de fora do mundo da ciência a emoção e a beleza, a ética e a estética, a cor e a dor, o espírito e a fé, a arte e a filosofia, o corpo emocional e o mundo subjetivo. *O sujeito da objetividade não podia dar conta de si mesmo, porque não se via, era um homem desencarnado* (NAJMANOVITCH, 2001, p.84).

O grifo que a autora faz em seu pensamento, deveras nos leva a refletir que se anulando o sujeito como corpo, não há caminhos para conhecê-lo, principalmente pelo fato de que se anula também a sua representação no mundo. Se não há corpo no mundo, não há sujeito encarnado, já que este somente existe na interação com o mundo.

É por esse viés do sujeito encarnado que iremos prosseguir a discussão da história incorporada, perpassada, renovada e manifesta ao longo das gerações. No entanto, destacando agora, principalmente pelo fato de termos como um dos fios condutores que tecem o nosso trabalho a *africanidade* e o negro no contexto brasileiro, a seguinte idéia: como e por que o sujeito negro, como corpo que é, muitas vezes não tem consciência de sua história incorporada e, portanto, de seus saberes étnico-culturais? Qual a influência da sociedade brasileira sobre essa questão? e há espaços propícios à resistência étnica e cultural?

### **3 SER NEGRO E (NÃO) TORNAR-SE NEGRO: A (IN)CONSCIÊNCIA DO (NO) CORPO**

A situação de ser negro, na sociedade brasileira, não é uma dor, não é uma paixão ideológica, mas uma realidade para ser estudada...(SIQUEIRA, 2002, p.82).

Aqui manifestamos nossas inquietações no que se refere à necessidade de reflexão sobre a nossa herança preconceituosa e racista transmitida ao longo das gerações e que ainda é integrante da história incorporada da maioria dos cidadãos brasileiros. O mito do branqueamento, da não aceitação de si mesmo como corpo, e da não valorização de sua própria história étnica são caminhos muitas vezes trilhado pelo próprio negro como forma de refúgio diante de uma sociedade que o discrimina e que privilegia padrões brancos. Somando-se a isso, refletimos sobre o fato da sociedade brasileira muitas vezes utilizar a idéia de miscigenação étnica como argumento para explicar uma possível (e ainda ilusória a nosso ver) democracia racial. Nesse sentido, o processo de desconstrução de uma realidade que discrimina, exclui e produz desigualdades perpassa necessariamente por uma avaliação da relação eu-outro e isto somente se dá quando conseguimos enxergar nossas marcas registradas em nós mesmos, em nossos corpos, sejam elas de medo, de insegurança, de discriminação, de racismo etc. É preciso desmistificar para não discriminar. Assim, reconhecer-se como agente da ação discriminatória é um grande passo a ser dado nesse sentido e esse processo de sensibilização se dá necessariamente no corpo.

#### **Para início de conversa...**

Posso me auto-denominar, segundo critérios do IBGE, de cor branca. Posso também afirmar com grandes chances de acertar que tive uma infância e adolescência diferente de muitas crianças e adolescentes negras, embora eu fosse, assim como a sua grande maioria no Brasil, considerada de classe social baixa. De fato, pesquisas

mostram que crianças negras que freqüentam o mesmo tipo de escola e sendo da mesma classe social de crianças brancas manifestam um desempenho pior, pelo fato da escola, por meio de suas práticas e mecanismos, ainda ser um ambiente significativo de discriminação (HASENBALG, 1987).

No decorrer da minha formação acadêmica, do primário à universidade, recordo-me de pouquíssimos colegas de sala de aula que fossem negros. Talvez a questão não seja de memória e sim da pouca presença de pessoas negras nas instituições de ensino. É notório que na atualidade a realidade não está tão diferente daquela. A presença de pessoas negras no meio acadêmico ainda é muito menor do que pessoas brancas. A taxa de analfabetismo é três vezes maior entre os negros<sup>24</sup>.

Na verdade, minhas recordações giram em torno de momentos referentes ao mau trato por parte da maioria de colegas brancos em relação a minoria de colegas negros presentes na escola. Hoje percebo a discrepância entre a vida de um aluno ou aluna branca e a vida de um aluno ou aluna negra. Se os primeiros geralmente recebem destaque na sala de aula, nas festividades, nas rodas de amigos, no meio familiar, os segundos convivem com o preconceito, com a discriminação, com a falta de oportunidade. Não lembro, por exemplo, de ter presenciado algum colega negro protagonizar papéis de rei, rainha, príncipe, princesa, anjo etc em eventos artístico-culturais da escola. É notório que os critérios utilizados para essas escolhas eram (e infelizmente ainda são) o paradigma estético da branquidade. Considerar essa realidade, a qual tem ligação direta com a imagem que construímos de nós mesmos, e portanto, de nossos corpos, pode contribuir para termos a medida e o tom da vida vivida por muitos negros brasileiros. Vida que se faz na relação entre corpos. Corpos que revelam trajetórias de vida com constantes lutas. E lutas que se dão muitas vezes consigo mesmo, na tentativa de se aceitar e de receber do outro, no mínimo, respeito.

Para isso, é oportuno dizer que, embora minhas marcas corporais sejam predominantemente de uma pessoa branca, sinto-me sensível à realidade de ser negro/negra no Brasil e isso me faz defender que é preciso sensibilizar o corpo, seja

---

<sup>24</sup> Fonte: Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas – IPEA

branco, negro ou índio, para respeitar "o outro como legítimo outro". Sensibilizar o corpo significa aqui reconhecer em si próprio, na relação com o outro, e no outro, nossas diferenças e semelhanças, nossas dificuldades e capacidades, nossos anseios e desejos e sobretudo reconhecer a intencionalidade de nossas ações.

Assim, seguimos nossa construção teórica sem perder de vista nossas vivências cotidianas, seja como educadora, pesquisadora ou cidadã comum, pois muitas vezes estão nelas os fatos que comprovam o que estamos a afirmar. Fatos esses que são na maioria das vezes corriqueiros e que passam despercebidos pela maioria de seus agentes.

Contudo, ao tratarmos dessa realidade, construída durante séculos onde as palavras de ordem foram (e ainda são) resistência, luta, discriminação, preconceito, exclusão, não pretendemos negar aqui os avanços que ocorreram e que continuam ocorrendo. De fato, é oportuno mostrar algumas significativas mudanças que vêm se dando principalmente no final do século XX e início do século XXI. Haja vista que,

no século XXI que ora se inicia, apesar de algumas resistências que ainda persistem na estrutura mental e no imaginário social coletivo do brasileiro, a voz oficial e a imprensa livre entregaram-se ao aceitar e reconhecer o racismo existente na sociedade, embora com características históricas diferentes das dos racismos anteriores. As propostas levadas para a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Xenofobia e a Intolerância Correlata, organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) na cidade de Durban, na África do Sul, em agosto/setembro de 2001, são provas incontestáveis dessa mudança de rumo na ideologia racial brasileira (MUNANGA, 2002, p.4),

Hoje, embora as polêmicas geradas em torno de políticas públicas que possam vir a contribuir para amenizar o quadro de desigualdades na sociedade brasileira, elas são exemplos de uma *era* que, para além do discurso, volta-se para questões práticas. Questões essas que parecem estar servindo também para que vários setores da sociedade se sensibilizem quanto à real situação de desigualdade racial e social instalada no Brasil. Percebemos com maior frequência, embora ainda pouco, a presença

de pessoas negras em novelas, em empresas, em comerciais de televisão etc. O que significa uma conquista diante de um passado recentemente trágico. Podemos constatar isso, em um estudo realizado por Araújo (apud WEFFORT, 2002). Segundo o estudo, no período de 1963-1997, em 510 novelas

[...] o negro aparece como protagonista em apenas duas. Famílias negras aparecem em apenas quatro. Das novelas de uma grande emissora, examinadas de 1980 até 1998, em 29 os negros e descendentes têm menos de 10% de participação e em 28 não têm participação nenhuma. Descontadas com *Sinhá Moça* e *Pacto de Sangue*, os negros e descendentes aparecem, quando aparecem, em geral, como subalternos (ARAÚJO apud WEFFORT, 2002, p.22).

Diante de situações como a supracitada e tantas outras dessa natureza é que abrem-se, então, discussões sobre ações que busquem criar possibilidades de inclusão, de erradicação de um racismo que, na opinião de muitos estudiosos dessa área, dentre eles Weffort (2002), embora não seja uma prática virulenta como em outros países, expressa-se de modo sutil, manhoso e sobretudo muito maléfico na sociedade brasileira.

Esse cenário de ações que vem se criando no Brasil é, portanto, uma forma de preencher a lacuna existente quanto à presença do negro nos vários setores da sociedade. Quanto a isto, segundo Munanga (2002, p.5), "este cenário de ações capazes de transformar as relações raciais no Brasil passa além das leis, geralmente ineficazes, pela implementação de políticas públicas ditas de 'ação afirmativa', para compensar as perdas acumuladas durante séculos pela população afordecendente". Essas políticas, segundo o antropólogo, "devem ser inventadas e construídas dentro da realidade histórica, cultural e material do racismo à moda brasileira".

Embora acreditando nesses argumentos e reconhecendo a necessidade de implementação dessas políticas, entendemos que essa problemática possui outras questões. A problemática referente à pessoa negra na sociedade brasileira traz em sua essência lutas simbólicas que objetivam impor a visão de mundo de acordo com

interesses dos agentes sobressaindo forças dominantes nesse jogo de conflitos, ocorridas a partir da participação de diferentes grupos e, portanto, de sua filiação social, étnica, racial etc.

Nesse sentido, a idéia-chave da qual partimos para estruturar este capítulo é a compreensão dos sentidos e significados desse poder simbólico (Bourdieu) e a busca de possíveis caminhos que possam atuar no sentido de desestruturar essas relações de poder. Por conseguinte, também optamos por entender a dificuldade de legitimação do *outro como legítimo outro* (Maturana), ou seja, do reconhecimento do outro com seus defeitos e virtudes e, portanto, também do reconhecimento de nós mesmos com nossos equívocos, limites, preconceitos e discriminações, algo que no campo dos estudos sobre corporeidade e sobre relações humanas pesa bastante e se torna condição *sine qua non* para que possamos caminhar no sentido da igualdade, da inclusão, do respeito e sobretudo do amor para consigo e com o outro. Mariotti (2000, p. 63), refletindo sobre a "biologia do amor" (Maturana), a qual preconiza que "amar o outro significa reconhecê-lo e legitimá-lo", adverte que

vivemos em uma cultura em que prevalecem o não-reconhecimento e a exclusão. Nesse caso, o outro não é aceito como humano *a priori*: reservamos esse privilégio para nós próprios, e a partir daí pretendemos impor-lhe os nossos valores. Isso significa que passamos a exigir do outro mais e mais provas de sua humanidade e, por mais que ele as forneça, estaremos sempre prontos a desqualificá-las (MARIOTTI, 2000, p. 63).

Sobre isso Sforza, F; Sforza, L. (2002, p. 15) argumentam que, embora todo ser humano seja igualmente digno e que isto seja uma verdade tão antiga quanto nós mesmos, ela "está ofuscada nestes tempos pela devastação de países, pela violência racial, pelos genocídios, pelas guerras econômicas e religiosas, pelas contendas seculares". Assim sendo, por mais que pareça um discurso corriqueiro, um *lugar-comum* pensar sobre isto ainda é preciso numa sociedade em que os conflitos muitas vezes se

sobrepõem à condição de *ser* (verbo) humano. Embora essa condição não nos livre de tensões, de relações de poder, da dialógica entre o bem e o mal, é necessário acreditar numa vida mais digna, numa vida de relações menos conflitantes e menos sofredoras.

Pensando novamente a partir do contexto da população negra brasileira, é perceptível que um dos fatores que contribui para o quadro de desrespeito para com o *outro* é a idéia do negro como descendente de escravo, como integrante de uma história que o marcou como ser submisso. Sobre isso muitos autores compactuam com a idéia de que a escravidão e a vida que a maioria dos negros tiveram após a abolição foram determinantes para a continuação de uma realidade de submissão e de desigualdade.

De fato, a história contada/vivenciada desde o "descobrimento" do Brasil traz consigo grandes marcas de um passado de escravidão, o qual se estruturou a partir de relações de poder entre colonizadores e escravizados o que conseguiu perpetuar/renovar uma história de dominação e submissão.

Na opinião de Chiavenato (1986), a escravidão continua manifestando idéias preconceituosas e racistas que marcam o negro brasileiro.

Nessa mesma linha de raciocínio, Munanga (2002, p.4) lembra-nos que a escravidão "foi uma instituição que despojou o negro de sua identidade genérica, enquanto ser humano racional, e conseqüentemente lhe negou os direitos humanos fundamentais". A abolição, por sua vez, segundo o autor, embora tenha servido formalmente para reconhecer o negro como cidadão, não oportunizou espaço na sociedade por meio da implementação de políticas públicas para que pudessem exercer seus direitos e deveres, afinal a realidade ainda era e é predominantemente excludente e marcada por uma história de conflitos.

Assim, esses cenários de poder e submissão advém da época da colonização-com a presença dos colonizadores brancos representando a imagem do poder, da elite; enquanto o negro era tido como o submisso, o escravo, e o índio era considerado como o sujeito preguiçoso, selvagem, o que veio passando de geração a geração, em meio a resistências e poder, revelando-se muitas vezes inconscientemente, gerando uma sociedade de exclusão, de intolerância e de desigualdade.

Podemos constatar isso com base nos seguintes dados<sup>25</sup>: A população negra brasileira (pretos e pardos) é um pouco menos da metade da população total<sup>26</sup>, porém no que tange à pobreza e a indigência os negros encontram-se em primeiro lugar, de modo que 64% dos pobres e 69% dos indigentes brasileiros são negros. Com relação às condições de emprego, o trabalhador negro com a mesma formação de um branco ganha 53,99% a menos, situação agravada quando consideramos que a mulher negra, sofrendo exclusões não apenas de gênero, mas também de raça, recebe um salário 49,47% menor do que o de uma branca. E somente 27% dos estudantes negros, com idade entre 11 e 14 anos, encontram-se cursando a 5ª e a 8ª série, enquanto, entre estudantes brancos, o índice é de 44%.

Essa estatística, infelizmente, nos mostra alguns dados referentes a difícil realidade vivida pela população negra no Brasil e comprova a necessidade de ações que busquem reverter esse quadro de dominação, exploração e sobretudo de desigualdade social. Ações afirmativas como as denominadas cotas para negros e carentes em universidades públicas são, segundo os recentes debates, ações emergentes diante dessa realidade que já vem se desenrolando há mais de 500 anos no Brasil. Polêmicas ou não, essas ações governamentais têm ao menos surtido efeito quanto à população tomar noção dessa realidade. Fato este que, a nosso ver, é fundamental quando se busca transformar algo.

Sem dúvida, a história da escravidão deixou marcas profundas na história incorporada de brancos, negros e índios brasileiros. Um longo e duradouro processo há muito vem se perpetuando/renovando e sobretudo sendo propulsor de muitas de nossas ações cotidianas. Exemplos como os das cenas de “Aplicação do castigo do açoite e Calceteiros”, pintados por Debret, onde aparecem negros apanhando e sendo humilhados, retratam consideravelmente parte desse processo de poder e exploração.

---

<sup>25</sup> Dados extraídos do estudo elaborado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), o qual baseou-se na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), realizada pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

<sup>26</sup> Atualmente 46% são negros e pardos e 54% são brancos.

Exemplos como esses que retratam a dominação, a violência e a exploração inscrevem-se na história incorporada e manifestam-se mesmo de outras formas, geralmente de modo indiscutível nas várias instâncias sociais, simplesmente como sendo fatos que integram a história da sociedade brasileira. Contudo, cabe lembrar que na atualidade há grandes indícios de mudanças, haja vista que essa realidade não se manifesta mais como algo totalmente indiscutível, que se dá no âmbito da *doxa*<sup>27</sup>. Hoje é possível perceber que o questionamento, a reflexão e a busca de mudanças sobre a realidade do negro no Brasil não são apenas ações restritas a um determinado movimento social, como por exemplo ao movimento negro. Já existem outras iniciativas em outros espaços, como a mídia, as universidades etc.

Convém sublinhar que, embora em meio a conflitos de dominação e exploração, há sempre um jogo simbólico no qual o dominador e o dominado ora são adversários, ora são cúmplices, o que desencadeia e contribui para a perpetuação histórica, mesmo que isto se efetive de maneira inconsciente. Isso porque,

O poder simbólico não pode se exercer sem a colaboração dos que lhe são subordinados e que só se subordinam a ele porque o constroem como poder. [...] essa construção prática, longe de ser um ato consciente, livre, deliberado de um 'sujeito' isolado, é, ela própria, resultante de um poder duradouro no corpo dos dominados sob forma de esquemas de percepção e de disposições (a admirar, respeitar, amar etc.) que o tornam sensível a certas manifestações simbólicas do poder (BOURDIEU, 2002, p. 52),

Nessa perspectiva, paralelamente à tomada de iniciativas políticas que considerem os efeitos de dominação e mesmo de cumplicidade e de resistência entre as estruturas incorporadas, é preciso que essas *estruturas duradouras* sejam cada vez mais percebidas em seus fundamentos com intuito de que sejam pelo menos em boa parte subvertidas.

---

<sup>27</sup> Trata-se do "conjunto das opiniões comuns, crenças estabelecidas, idéias preconcebidas, o que é óbvio e não é discutido..." (BONNEWITZ, 2003, p. 100).

Tentar subverter aspectos de dominação e/ou submissão presentes no *habitus* do agente social dominador ou do dominado requer entender esses aspectos como integrantes de uma história incorporada que vem se perpetuando/renovando, conforme esquemas de percepção e de ação, como são o *ethos* e a *hexis* corporal. O primeiro, como regulador moral, não-consciente, de condutas cotidianas e a segunda, como *disposições* do corpo adquiridas/renovadas ao longo da história *individualcoletiva* dos agentes sociais. Ambos, portanto, funcionam como *esquemas* de formação do *habitus*. Um *habitus* que, embora promova a dominação de um outro *habitus*, pode ele próprio se auto-dominar, conforme a visão do outro, haja vista que “falar de dominação, ou de violência simbólica, é dizer que, salvo uma revolta subversiva que conduza à inversão das categorias de percepção e de avaliação, o dominado tende a assumir a respeito de si mesmo o ponto de vista do dominante: através, principalmente, do efeito de destino que a categorização estigmatizante produz...” (BOURDIEU, 2002, p. 144).

Assim, questões referentes à auto-imagem, à aceitação/negação de si-mesmo podem ser compreendidas segundo relações entre diferentes *habitus*. Caminhar nesse sentido significa buscar entender as bases estruturantes/renovadoras da história incorporada, do *habitus* referente às ações discriminatórias e preconceituosas para consigo e para com o outro.

Essas questões nos reportam a refletir sobre a importância do olhar do outro e do olhar para si mesmo no processo de afirmação (ou mesmo negação) da identidade étnico-cultural de cada sujeito, embora entendamos, como foi dito no capítulo anterior, que no processo de construção de identidade há referências específicas e há também referências múltiplas que não necessariamente compõem a história étnica e cultural do sujeito. Portanto, há em um corpo individual um corpo também coletivo o que nos instiga a pensar sobre o seguinte: Como afirmar essas referências étnico-culturais do corpo coletivo, quando há um conflito com o corpo individual que é discriminado, é excluído e levado a assumir referências outras, tais como o mito do branqueamento? Como afirmar essa história coletiva se o corpo individual muitas vezes não se aceita? Há um corpo que é negado? Há uma história sem protagonista? É sobre essas questões que discorreremos abaixo.

## **Um corpo negado, uma história sem protagonista?**

Ao considerarmos o corpo como espaço no qual se encontra registrado nosso *habitus* e do qual partem nossas intencionalidades e neste caso, no qual, inclusive, nossas marcas preconceituosas, discriminatórias, referimo-nos não apenas ao corpo agente da discriminação, mas também ao corpo discriminado, principalmente por entendermos, juntamente com Bourdieu, que a história incorporada se constrói, perpetua-se e renova-se no âmago dos campos sociais, cuja dinâmica encontra-se ligada ao jogo de cada sujeito.

Há no corpo a história vivida por ele. Essa história com seus registros negativos e positivos é que dá o tom e a medida da auto-estima, do respeito, da tolerância, da aceitação de si mesmo e do outro. O que de fato precisamos é entender um pouco mais dessa sinfonia que rege nossa vida cotidiana, desvelando suas disritmias, suas melodias, seus timbres, suas letras e canções.

O grande desafio, portanto, gira em torno do que Munanga (1999, p.17) coloca em questão: "como formar uma identidade em torno da cor e da negritude não assumidas pela maioria cujo futuro foi projetado no sonho do branqueamento".

De fato, o mito do branqueamento, caracterizado como sendo uma realidade social que valoriza padrões brancos de comportamento e tende a negar outras características que fujam desses padrões vem contribuindo para que muitos cidadãos negros incorporem esse mito como uma espécie de válvula de escape, de refúgio em um mundo imaginário que o acolhe sem grandes conflitos.

Assim, o "branqueamento", para usar o termo de Joel Rufino citado por Weffort (2002, p.18), como "o mundo do imaginário, à maquiagem dos retratos de negros e mestiços, de modo a fazê-los parecer brancos", é um caminho trilhado por muitas pessoas negras no intuito de serem aceitas por uma sociedade que privilegia padrões

brancos de beleza<sup>28</sup>.

A história do racismo e a busca do branqueamento nos mostram que "se se reconhecia talento em um negro ou em um descendente de negro, passava-se a 'branquear' sua imagem. Como nos clubes de futebol que, em inícios do século XX, aspergiam pó-de-arroz em alguns dos seus craques porque o time só admitia brancos" (WEFFORT, 2002, p.18). O autor ainda argumenta que "o branqueamento revela, ainda hoje, uma dificuldade da cultura brasileira em aceitar que negros e seus descendentes podem ser competentes, brilhantes, em atividades que se acreditou, durante muito tempo, estivessem reservadas aos brancos" (WEFFORT, 2002, p.19).

Um outro dado extremamente racista, refere-se, ao que Câmara Cascudo narra com sendo "estórias populares" coletadas de alguns livros referentes a mitos de origem da pessoa negra. Uma delas diz que

"todos os homens nasceram pretos, e Nosso Senhor, sem lavar num poço. Aqueles que encontraram a água limpa, saíram brancos. A água mauis toldada deu os mulatos e gente de cor mais carregada. Os negros chegaram por fim e só encontraram água escura e rara. Tiveram apenas ocasião de molhar as palmas dos pés e das mãos. São as únicas que se tornaram brancas"(CASCUDO, 1998, p. 611).

Uma outra "estória popular" relata que

"Uma mulher tendo muitos filhos, vendo que Nosso Senhor aproximava-se da casa, escondeu-os num quarto, ficando apenas com uns oito a dez no terreiro. Depois de abençoá-los, Nosso Senhor perguntou o que estava guardado no aposento de porta cerrada: 'uns sacos de carvão', respondeu a mulher. 'que eles conservem a cor!' replicou o Divino Mestre. Partindo, a mulher foi ver os filhos ocultados e deparou um grupo de negrinhos, os primeiros que existiram no mundo" (CASCUDO, 1998, P. 612)

---

<sup>28</sup> Importante ressaltar que essa discussão não deve ser confundida com a idéia de que negros e brancos não devam compartilhar seus padrões estéticos de beleza. Embora, dificilmente vejamos pessoas brancas usando, por exemplo, modelos de cabelo considerados afros, mas, ao contrário, o que é mais comum no Brasil são pessoas negras com cabelos tingidos de loiros.

Na opinião de Hasenbalg (1998), o branqueamento significa a auto-negação do negro e é um dos eixos centrais do racismo no Brasil.

A tentativa de se branquear os indivíduos não é algo somente da atualidade. Estudos como os de Schwarcz (1998) nos mostram que em meados do século XIX, pelo fato do Brasil ser considerado um país mestiço, havia a idéia de correlação entre mistura de raças e degeneração. Assim, não apenas estudiosos estrangeiros tinham tal posição, mas sobretudo teóricos nacionais, como Euclides da Cunha e Nina Rodrigues, o primeiro associando a miscigenação à idéia de degeneração e desequilíbrio e o segundo à criminalidade e a degenerescência, de modo que muitos diziam que o Brasil não tinha futuro, pois se tratava de um país de raças degeneradas. Nesse período, ainda segundo Schwarcz (1998, p. 92), "nas faculdades de medicina se difundia a idéia de que os nossos problemas de saúde eram causados, em grande parte, por negros que traziam de seu continente de origem os piores males. A África representava a doença; estava entre nós, seja sob a forma de criminalidade, seja como doença física, das epidemias à criminalidade". O que ainda hoje presenciamos quando freqüentemente é veiculado um grande número de notícias e imagens ruins do continente africano.

Nesse contexto de associação da idéia de miscigenação com degeneração, foi que surgiu, por volta da virada do século XIX, a tentativa de se purificar as raças, cruzando-as de forma controlada para branqueá-las e não serem degeneradas.

"É assim que, enquanto os médicos baianos diagnosticavam a falência de nossa nação, alguns teóricos como João Batista Lacerda começavam a dizer que havia saída para o Brasil, e que a saída era branca. [...]. As perspectivas de Lacerda eram que em um século o Brasil seria branco. Isto, pelas previsões de Lacerda ocorreria mais ou menos no ano 2015 quando teríamos, segundo suas contas, algumas poucas famílias de chineses, quase nenhum negro e, assim, seríamos um país branco" (SCHWARCZ, 1998, p. 92).

Cabe dizer que a tese de Lacerda quanto à purificação das raças ocorrer dentro de um século não foi bem aceita, segundo Schwarch (1998), pelo fato de um século ser considerado muito tempo para que ocorresse essa purificação.

Já no século XX, mais especificamente na década de 30, surge como grande parceiro da idéia de miscigenação racial a idéia de democracia racial. A idéia de que a nação brasileira possui em sua formação a contribuição das três grandes raças e que isto garantiria a harmonia entre as mesmas no que tange à miscigenação racial é na opinião de muitos estudiosos ilusória. Essa idéia disseminada por Gilberto Freire, na perspectiva de transformar o equívoco da idéia de raça pura em um país maravilhado pela idéia de miscigenação, trouxe para o imaginário coletivo do povo brasileiro o mascaramento da real situação de desigualdade e racismo presente nessa sociedade. Pois, se anteriormente à idéia de democracia racial havia nitidamente a afirmação dos racistas que defendiam o branqueamento da nação, agora não há essa afirmação da parte dessas pessoas, muito embora a realidade mostre práticas de racismo. Uma pesquisa realizada na USP (SCHWARCH, 1998) acerca do racismo constatou que 98% das pessoas entrevistadas se dizem não preconceituosas e 99% disseram que conhecem alguém, geralmente muito próximo, que é racista. Desse modo, a autora concluiu que "todo brasileiro se auto-representa como numa ilha de democracia racial, cercada de racistas por todos os lados". E que na essência da história, todos, ou a maioria, são racistas, embora sempre procurem jogar a responsabilidade no outro. Algo que, em âmbito nacional parece não ser tão diferente do resultado encontrado nessa pesquisa específica, constatado no cotidiano de muitos brasileiros.

Efetivamente, de acordo com a realidade supracitada, é notória a transposição de culpas e de responsabilidades para o outro, quando se trata de lidar com problemas, com dificuldades. O que certamente dificulta o reconhecimento de si mesmo como um possível agente da questão. De um modo geral, ainda na opinião de Schwarcz (1998), vivemos no Brasil uma modalidade de "preconceito de ter preconceito", o que dificulta o debate, a desmistificação. Com tabu não se fala sobre preconceito. Dessa forma, as várias formas de discriminação tornam-se muito mais complicadas de serem

questionadas. "Afinal, como é que se acusa o que não é nem ao menos afirmado?" (SCHWARCZ, 1998, p. 95,98).

Tratar de um assunto desse gênero exige, portanto, que nos distancieemos de velhos tabus e preconceitos que se encontram fortemente instalados na sociedade brasileira. Como afirmar que há racismo se não tomamos consciência disto a partir de nós mesmos, de nosso *habitus*? Como trabalhar isso em nós mesmos se não deixarmos de lado os tabus que nos travam, que limitam nossas reflexões?

Talvez antes de acusarmos o outro, de discutirmos em grande grupo ou falarmos para uma grande platéia, seja necessário dialogarmos com nossos valores, enxergarmos nossas atitudes corriqueiras para ver se não estamos reproduzindo o *habitus* do racismo. Assim, lembrando das palavras de Sforza, F. e Sforza, L. (2002, p. 16), "o que pode fazer uma nova geração para influenciar o curso da história?" Eis a questão que deve ser refletida e encaminhada neste momento".

Talvez, como sugere Certeau (1994, p. 260), "seja necessário reconciliar-se com o próprio corpo para dar-se o trabalho de nutri-lo convenientemente". Contudo, nesse estudo, no que se refere ao negro na sociedade brasileira, o "nutrir-se" não seria em relação a "um banquete para outrem", mas a um nutrir-se em relação a sua auto-estima, a uma maior conscientização e valorização de si próprio e de sua história étnica.

Para tanto, olhar o outro é perceber que ao mesmo tempo posso estar me vendo e sendo vista. É no encontro com o outro que afirmo minha existência. Assim, as expressões dessa existência, as expressões de corporeidade podem tanto se manifestar segundo as características que cada corpo possui de mais particular, bem como segundo os olhares do outro, haja vista que, como bem lembra Bourdieu (2002, p.80), "o corpo percebido é duplamente determinado socialmente. Por um lado, ele é, até naquilo que parece mais natural (seu volume, seu talhe, seu peso, sua musculatura etc), um produto social, que depende de suas condições sociais de produção, através de diversas mediações...". Complementando seu raciocínio, o autor evidencia o olhar como sendo "um poder simbólico cuja eficácia depende da posição relativa daquele que percebe e daquele que é percebido, e do grau em que os esquemas de percepção e de

apreciação postos em ação são conhecidos e reconhecidos por aquele a quem se aplicam” (BOURDIEU, 2002, p.81).

Nesse sentido, trazendo essa questão para a discussão colocada neste capítulo, podemos entender que o olhar do outro e o olhar a si próprio, considerando as semelhanças e as diferenças presentes em cada corpo, e nesse caso as características do ser negro, não é algo naturalmente simples, principalmente pelo fato desse processo ocorrer imerso num jogo de forças e de poder, que muitas vezes é passado despercebido pelos seus próprios agentes dominados, o que pode ser constatado, por exemplo, com relação ao mito do branqueamento sobre o qual discorreremos mais adiante.

Saber ver, como argumenta Mariotti (2000, p. 49), “é antes de mais nada saber ver os nossos semelhantes”. Sobre isso, o autor cita o seguinte exemplo:

Peter Senger relata que entre certas tribos do Natal, na África do Sul, o principal cumprimento é a expressão *Sawu bona*, que quer dizer ‘eu vejo você’. As pessoas assim saudadas respondem dizendo *Sinhona*, que significa ‘eu estou aqui’. Ou seja, começamos a existir quando o outro nos vê. E mais: existe, entre tribos africanas que vivem abaixo do Saara, a ética *ubuntu*, que vem da tradição *Umntu ngumuntu nagabantu*, que em Zulu significa ‘uma pessoa se torna uma pessoa por causa das outras’. Para esses povos, quando um indivíduo passa por outro e não o cumprimenta, é como se houvesse se recusado a vê-lo, o que significa negar-lhe a existência (MARIOTTI, 2000, p. 49).

De fato, a relação existente entre os sujeitos em grupos africanos ou de descendência africana, parece revelar valores de respeito para com o outro. Em danças afro-brasileiras que se desenvolvem em círculos, como por exemplo o coco de zambê e o tambor de crioula, é possível perceber que muitas vezes os movimentos, as saudações, as batidas de palmas são realizadas para o *outro-parceiro* da dança; para o *outro-instrumento-sagrado*; para o *outro-público* etc. De modo que, há sempre uma troca de energia entre eles.

No caso da comunidade do Zambê, presenciavam-se muitos momentos em que se percebe o valor da relação eu-outro como, por exemplo, no dia em que caminhava com Sra. Iracema em direção ao roçado e todas as crianças da vizinhança, que jogavam atentamente futebol em um campo próximo do quintal da casa do Mestre Geraldo, pararam, cumprimentaram e pediram a bênção a dona Iracema e esta rapidamente teceu comentários sobre aquela cena, dizendo: "Eu sou avó e tia de tudo que é menino aqui de Cabeceiras. Eles não podem me ver que já vão pedindo a bênção".

No ato da dança do *Zambê* existe um respeito mútuo entre os brincantes. Cada um tem seu momento de saudar o instrumento, de brincar no centro da roda, de ir até o companheiro e realizar a umbigada. Todavia, mesmo quem não esteja no centro da brincadeira fica sendo um integrante do círculo e com movimentos mais sutis de batidas de pés e mãos dançam e cantam para quem se encontra dentro da roda. Afinal, o que está em jogo é tanto o brilho individual como o esplendor coletivo (ALVES, 2000).

Quando nos referimos no capítulo anterior sobre a dialógica estabelecida entre individualidade-pluralidade no processo de construção da identidade do sujeito, referimo-nos de certo modo à relação eu-outro ou indivíduo-sociedade que aqui evidenciamos, pois é evidente que quando se busca entender um indivíduo é preciso entender também aspectos de sua sociedade. Não há separação entre o indivíduo e a sociedade; o que há é uma rede de relações construída a partir da convivência entre indivíduos, de modo que as sociedades são formadas por indivíduos e indivíduos são formados por sociedades.

Traçando uma analogia sobre a importância de se compreender a dialógica existente entre indivíduo-sociedade e a compreensão de uma melodia, Elias (1994, p.25) afirma que "não se compreende uma melodia examinando cada uma de suas notas separadas, sem relação com as demais. Também sua estrutura não é outra coisa senão a das relações *entre* as diferentes notas". E complementa dizendo que esses fenômenos, dentre outros, mesmo com suas diferenças, carregam consigo algo em comum, ou seja, "para compreendê-los é necessário desistir de pensar em termos de substâncias isoladas únicas e começar a pensar em termos de relações e funções"

(ELIAS, 1994, p. 25). Uma outra analogia feita pelo autor, a qual tem relação direta com nosso objeto de estudo, é a seguinte:

Vamos imaginar, como símbolo da sociedade, um grupo de bailarinos que execute uma dança de salão, como a *française* ou a quadrilha, ou uma dança de roda do interior. Os passos e medidas, os gestos e movimentos feitos por cada bailarino são todos inteiramente combinados e sincronizados com os dos demais bailarinos. Se qualquer dos indivíduos que dançam fosse considerado isoladamente, as funções de seus movimentos não poderiam ser entendidas. A maneira como o indivíduo se comporta nessa situação é determinada pelas relações dos bailarinos entre si (ELIAS, 1994, p.25).

Assim, ao pensarmos as sociedades e os indivíduos considerando a relação recursiva presente entre eles, podemos nos dar conta de que muitos dos problemas existentes em um mantém íntima relação com o outro. De modo que para se compreender nuances de um, faz-se necessário enxergar o outro, enxergar a socialização e com ela as normas, os valores, as crenças dos homens/mulheres.

Por conseguinte, o modo como se configuram as relações no espaço do *entre* é o que de fato interessa para entendermos questões relacionadas aos encontro-desencontros vivenciados pelos corpos que nos referimos no início deste capítulo. Corpos de sujeitos negros; corpos negros; corpos que se negam; corpos que se afirmam.

A problemática que envolve a pessoa negra na realidade social brasileira quanto a sofrer práticas discriminatórias; quanto à dificuldade de assumir sua história étnico-cultural, levando-a muitas vezes a optar pelo mito do branqueamento, e quanto à discrepância entre negros e brancos em vários setores da sociedade, são exemplos sobre os quais já nos referimos e que acendem nossas reflexões neste momento de conclusão de capítulo, fazendo-nos entender que a dificuldade de tolerar, de respeitar, de valorizar *o outro como legítimo outro* efetua-se necessariamente por um longo processo, de ações políticas (não restrita a política governamental) que considerem o

problema a partir de sua base, ou seja, a partir da atuação nas estruturas incorporadas e nas estruturas das instituições em que também se produzem percepções e ações preconceituosas, discriminatórias e racistas.

Assim, reportando-nos novamente à questão central deste capítulo sobre a aceitação de si mesmo como corpo negro, com sua história incorporada, uma história construída sobretudo com saberes étnico-culturais, com fios de ancestralidade, de corporeidades resistentes e ao mesmo tempo festivas e com saberes do cotidiano, respeitar-me, aceitar-me, respeitar o outro e aceitar o outro, requer uma intencionalidade de ambos sujeitos da ação. Uma intencionalidade que se sobressaia e seja incorporada ao longo das gerações, a ponto de se tornar um *habitus* com menos conflitos, jogo de poder, sem dominação e sem submissão. Requer, certamente, o que D'Ambrósio (1997, p. 58) denomina de *ética da diversidade*, ou seja, uma ética pautada em princípios básicos de “respeito pelo outro com todas as suas diferenças”; na “solidariedade com o outro na satisfação de necessidades de sobrevivência e transcendência” e na “cooperação com o outro na preservação do patrimônio natural e cultural comum”.

Entretanto, considerar a necessidade de uma “ética da diversidade”, implica em considerar também os sentidos e significados que fundamentam a lógica dos conflitos, da luta de poder e de submissão em que estão imersas as relações sociais, buscando atuar nessas significações, por mais absurdas que sejam, por mais incorporados que estejam.

As questões centrais deste capítulo - como e por que o sujeito negro, como corpo que é, muitas vezes não tem consciência de sua história incorporada e, portanto, de seus saberes étnico-culturais? Qual a influência da sociedade brasileira sobre essa questão? e há espaços propícios à resistência étnica e cultural? - são, sem dúvida, questões que podem ser pensadas da seguinte forma: a história incorporada, embora se perpetue de maneira inconsciente, existe e manifesta-se, norteando as ações cotidianamente. Contudo, muito dessa história tende a ser negada, dependendo das relações sociais estabelecidas, em função de uma dominação. Nesse sentido, a “violência simbólica”, com seu poder de suavidade, de invisibilidade, promove nos

dominados a aceitação dessa dominação, o que os fazem, por exemplo, buscar outras referências como a estética do “branqueamento” e a desvalorizar as suas próprias. Isso se perpetua no discurso dominante que, por vias simbólicas da comunicação ou do conhecimento, manifesta-se, segundo Bonnewitz (2003), depreciativo, grosseiro ou sutil, cria estigmas e confere uma identidade negativa aos agentes dominados. Desse modo, dizer que a pessoa negra não assume sua identidade simplesmente por não querer é um grande equívoco, haja vista que o ato de assumi-la depende de toda uma lógica de violência e de dominação simbólica que “impõe significações, fazendo esquecer o arbítrio contido nelas” (BONNEWITZ, 2003, p. 110).

Assim, há no campo das relações étnicas lutas tanto de conservação, quando por exemplo o grupo étnico branco tende a promover a naturalidade do preconceito e consegue pelo viés dessa violência simbólica a cumplicidade de uma grande parcela dominada, bem como frequentemente acumula muito mais capitais<sup>29</sup> em relação a outros grupos étnicos, como também lutas de subversão, quando, geralmente, de modo organizado, os agentes sociais negros buscam estratégias de insubordinação ao poder constituído. Exemplos dessa natureza são encontrados no campo artístico, religioso, político e intelectual.

---

<sup>29</sup> Econômico, cultural, social e simbólico, são diferentes formas de capital, as quais, conforme Bourdieu apud ( BONNEWITZ, 2003), permitem estruturar o espaço social.

#### 4. EDUCAÇÃO EUROCÊNTRICA E EDUCAÇÃO PARA A IGUALDADE ÉTNICO-RACIAL: CAMINHOS E DESCAMINHOS

O saber é uma luz que está no homem. É uma herança de tudo que nossos ancestrais puderam conhecer e que nos transmitiram em germe...(HAMPATÉ BÂ, 1997, p. 23).

Neste capítulo discorreremos sobre esse *saber* supracitado por Hampaté Bâ, filósofo maliano com estudos referentes à civilização africana, sobretudo por entendermos que "*o que nos rodeia hoje é em grande parte o legado dos nossos ancestrais*" (SFORZA, F.; SFORZA, L. 2002, p. 15). Contudo, considerando-se que a educação aqui entendida não se limita apenas a esse saber transmitido por nossos ancestrais, abordaremos também a educação sob o ponto de vista das relações cotidianas vivenciadas no tempo presente. Desse modo, estaremos nos referindo a uma educação que emerge na convivência, na cultura. Uma educação corporificada, não restrita a códigos de escrita ou de conteúdos, mas também envolvida com os gestos e com a oralidade, com o dito e o não dito.

A educação e o educar considerado aqui refere-se, portanto, ao espaço da convivência, o qual muitas vezes se confunde com os espaços em que se configuram as expressões da corporeidade, pois esta, concernente ao modo de ser/estar no mundo, manifesta-se na convivência entre os corpos, nas relações estabelecidas entre seres humanos. Tendo essas questões como precedentes questionaremos então sobre o porquê da educação brasileira ainda se encontrar predominantemente eurocêntrica a ponto de não ter, na maioria das vezes, consciência de outras lógicas educativas, outras formas de ensinar e de aprender, outras expressões e conteúdos pautados na pluralidade e diversidade, na vida real, no cotidiano, na história incorporada de cada um e de todos.

Ao que nos parece, os debates educacionais ainda estão voltados para o espaço delimitado pelo ambiente escolar e não conseguiram enxergar, como poderiam, para além de seus problemas internos, o que dificulta a compreensão dos desejos, das particularidades e das necessidades do maior protagonista da história da escola. Afinal,

talvez seja preciso lembrar, que o aluno é gente, humano, corpo, ser-vivo, o que implica em afirmar muitas outras questões, mas que no momento ficamos satisfeitos em refletir inspirados em Maturana (1998) sobre a seguinte questão: quando restringimos a sabedoria a um determinado grupo, e neste caso podemos nos reportar ao que nos mostra a realidade brasileira - aos brancos, aos acadêmicos, aos filósofos, aos políticos, aos ricos ou a qualquer outro - provocamos uma tirania, por que estaremos negando os outros que podem ser o proletário, o pobre, o negro, o índio, o analfabeto etc.

Assim, costumeiramente, em meio a preconceitos, exclusões, desrespeito vamos negando o outro como legítimo outro e restringindo a idéia de educação, de cultura, de sabedoria, de conhecimento a poder, a status, a classe social, a ambiente delimitado etc. Será, portanto, preciso postular à educação um maior envolvimento com outros espaços e tempos educativos. E isso significa enxergar não apenas o aqui e o agora, mas os tempos e os espaços da história vivida, compartilhada, aprendida e ensinada ao longo de muitas vidas que se encontram/desencontram.

### **Por uma educação plural e corporificada**

Considerando-se que o corpo é a representação do sujeito no mundo e que a corporeidade se faz existir por meio de relações com outros corpos, podemos admitir que é na convivência entre corpos que se manifestam diversas formas de corporeidades e de processos educativos.

Os corpos, então convivendo em comunidades, criam cultura, criam meios para se comunicar, criam linguagem, expressam-se, e essas formas de expressão são expressões de corporeidade. Portanto, a forma como se processam as relações entre o eu-corpo e o outro-corpo é que possibilitam a existência da corporeidade e de saberes que aqui chamamos de saberes étnico-culturais.

A fonte principal desses saberes então é a convivência. No entanto, essa convivência não se refere apenas a relação entre sujeitos, mas diz respeito também à relação entre sujeito e a sua história étnico-cultural, de modo que é na cultura e a

partir da história étnica do indivíduo que são construídos e perpassados os saberes de sua comunidade. Considerar isso, fundamenta-nos para responder sobre como se processa o aprendizado desses saberes. Confessamos que no início do nosso estudo e no contato com a comunidade do Zambê, tínhamos ansiedades em ver o mestre ensinando didaticamente aos seus netos a forma certa de se tocar o instrumento de percussão ou as músicas do grupo, e aos poucos fomos percebendo que seria ilusão pensarmos que aquilo, entendido por nós como sendo educação no grupo, teria que ter uma sistematização pré estabelecida para que houvesse aprendizado. Em muitos momentos fiquei desorientada, vendo que todos ali na comunidade agiam naturalmente, conforme sua função no grupo, enquanto crianças ora participavam observando, ora brincavam na dança e eu lembrando de professores, que em um dado momento e espaço em que apresentei o início desse estudo, cobravam-me a forma exata do processo de ensino-aprendizagem desses saberes. Hoje, posso dizer, assim como Maturana (1998, p. 29), que "o educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de ver se faz progressivamente com o do outro no espaço da convivência".

A presença de crianças e de adolescentes no ambiente do Coco de Zambê, seja em momento de apresentação ou em outros momentos de convivência com os brincantes, promoveu a criação de um grupo de *Zambê* mirim, o qual vem se destacando também como uma manifestação da cultura local. O referido grupo encontra-se inserido na comunidade de Pernambuquinho, também em Tibau do Sul/RN. As imagens a seguir mostram o grupo em uma de suas apresentações que tive oportunidade de assistir, percebendo o quanto é significativa a linguagem corporal dos brincantes mirins. Toda sua expressividade transcende qualquer codificação de passos que tenham vistos no Zambê adulto. Trata-se de algo perpassado pelo *habitus* de ser afrodescendente e de pertencer a uma comunidade onde vem se perpetuando essa manifestação cultural.

Hoje entendo que há saberes incorporados que são frutos da ancestralidade dos participantes da dança do Zambê, o que significa dizer que essa ancestralidade não se refere somente à genealogia do sujeito, mas a uma ancestralidade que é construída a partir da história de vida e de convivência de cada um. O que constitui essa história, de fato, constitui também o sujeito da história. Nesse sentido, o mundo simbólico, religioso, imaginário, real, étnico, cultural de cada vivente é advindo, em grande parte, da história vivida por suas gerações passadas. Há raízes que embora não limitem a vida dos sujeitos, orientam trajetórias vividas por cada um. Nessa perspectiva de enraizamento e de saber incorporado, Maffesoli (1998, p.165) nos mostra que é esse "*enraizamento dinâmico*, [...] esse saber incorporado que, de geração em geração, vai constituir um substrato que assegura a permanência das sociedades". O enraizamento dinâmico a que o sociólogo se refere trata-se do senso comum, o qual, segundo ele, origina a dinâmica de toda sociedade. Assim,

Ignorando-se as diversas manifestações do senso comum, deixa-se oculta a maior parte da vida cotidiana que, verdade seja dita, tem bem pouca coisa a ver com os sistemas teóricos que repousam, essencialmente, em entidades abstratas. Isso não quer dizer que um tal modo de levar em conta o senso comum signifique uma abdicação do intelecto (MAFFESOLI, 1998, p. 166).

De fato, como já nos referimos em capítulos anteriores, muitos estudiosos (Boaventura Santos, Certeau, Maffesoli, Nilda Alves, dentre outros) nos mostram que a idéia de cotidiano, de senso comum, de contextos cotidianos e de espaço de ser/fazer, não deve ser entendido como um campo de rotinas desprovido de saber. Ao contrário, trata-se de um espaço em que há diversidade, multiplicidade e complexidade de relações humanas criadoras, renovadoras e perpetuadoras de saberes. Temos o cotidiano como espaço de ação no qual a intencionalidade humana se apresenta construindo sentidos e significados em cada momento vivido pelo sujeito. Assim,

entendemos que "a vida cotidiana não é apenas lugar de repetição e de reprodução de uma 'estrutura social abstrata..." (OLIVEIRA, 2001, p. 43).

Esse modo como se processa a educação dos saberes do cotidiano e dos saberes da ancestralidade não garante, no entanto, que haja uma consciência por parte do sujeito sobre seus próprios saberes étnico-culturais. A incorporação dos mesmos vai se dando ao longo das gerações, no dia-a-dia e na maioria das vezes o próprio sujeito da ação não tece reflexões sobre a mesma, simplesmente a realiza. É desse modo que o *habitus* configura essas ações e ao mesmo tempo se configura, muito embora haja intencionalidades que movem essas ações, ou seja, mesmo o sujeito não buscando entender a motivação que o impulsiona a agir, ele faz escolhas, tem intencionalidade para agir.

Elias(1994), argumentando a respeito dessa dialógica entre indivíduo-sociedade, cita que nas ruas das grandes cidades, embora as pessoas muitas vezes pareçam não ter nada a ver umas com as outras, e que possuam liberdade individual de movimento, "há também uma ordem oculta e não diretamente perceptível pelos sentidos. [...] cada qual é obrigado a usar certo tipo de traje; está preso a certo ritual no trato com os outros e a formas específicas de comportamento possíveis" (ELIAS, 1994, p.21).

O fato é que há uma lógica que rege as ações cotidianas. E essa lógica, pautada tanto em registros da história *individualcoletiva* dos sujeitos, como também nas novas relações estabelecidas cotidianamente, é que vai tecendo a rede de ações e de conhecimentos dos sujeitos.

O que escrevemos até aqui nos mostra que as coisas não acontecem separadamente. O ser humano e as dimensões que o constituem, sejam elas cultural, política, biológica, emocional etc. não são entidades distintas. Todos fazem parte de uma grande rede complexa, a qual forma e é formada pela dialógica homem/sociedade. O que acontece com um determinado indivíduo não somente diz respeito à individualidade do sujeito. Contudo, a presença do homem no mundo, parece-nos muitas vezes desorientada e sobretudo confusa quanto à tolerância e ao respeito a si mesmo e ao outro. Provavelmente ainda, dentre outros aspectos, devido a falta de consciência sobre essa complexidade. Sobre isso,

Existe hoje uma padronização muito difundida da auto-imagem que induz o indivíduo a se sentir e pensar assim: 'Estou aqui, inteiramente só; todos os outros estão lá, fora de mim; e cada um deles segue seu caminho, tal como eu, com um eu interior que é seu eu verdadeiro, seu puro 'eu', e uma roupagem externa, suas relações com as outras pessoas'. Essa atitude perante si mesmo e os outros afigura-se inteiramente natural e óbvia àqueles que a adotam. Não se trata de uma coisa nem outra. Ela constitui a expressão de uma singular conformação histórica do indivíduo pela rede de relações, por uma forma de convívio dotada de uma estrutura muito específica ( ELIAS, 1994, p. 32).

Buscando uma visão mais detalhada da inter-relação indivíduo-sociedade, o autor cita a metáfora de uma rede de tecido, dizendo que

Nessa rede, muitos fios isolados ligam-se uns aos outros. No entanto, nem a totalidade da rede nem a forma assumida por cada um de seus fios podem ser compreendidas em termos de um único fio, ou mesmo de todos eles, isoladamente considerados; a rede só é compreensível em termos da maneira como eles se ligam, de sua relação recíproca. [...] a forma do fio individual se modifica quando se alteram a tensão e a estrutura da rede inteira. No entanto essa rede nada é além de uma ligação de fios individuais; e, no interior do todo, cada fio continua a constituir uma unidade em si; tem uma posição e uma forma singulares dentre dele (ELIAS, 1994, p. 35).

Estar ligado a outros fios que constituem a trama da vida parece não ser um fato consciente da maioria da população mundial. Guerras, destruição ambiental, desigualdades sociais, preconceitos e discriminações são alguns exemplos concretos dessa natureza.

Trazendo essas questões para o âmbito da educação, percebemos que, embora em um outro tom, há também nesse meio de discussões e de ações fortes aspectos de discriminação, exclusão, preconceitos e desigualdades. De modo que "não há dúvidas de que as sociedades impõem frustrações aos indivíduos. Isto acontece no decorrer do

processo educativo a partir da família e através das instituições como a escola” (MUNANGA , 1998, p. 55).

Portanto, a presente discussão segue como uma tentativa de mostrar que a educação, nos moldes em que se encontra, ainda é fundamentalmente desigual, discriminatória e intolerante, isto é, encontra-se predominantemente voltada para questões como o individualismo, a competição, os conteúdos pré-estabelecidos e sobretudo para o modelo eurocêntrico. Em outras palavras, não cultua a diversidade, a pluralidade e a igualdade de saberes, de indivíduos e de outras lógicas e espaços educativos. Pensar nesse sentido implica em pensar na lógica que rege essa problemática, uma lógica há muito perpetuada, fundada sobre uma hierarquia de poder, sobre o que é aceito como legítimo. É sobre isso e mais especificamente sobre uma educação pautada também em saberes étnico-culturais africanos que nos deteremos a seguir.

### **A educação brasileira também é (ou deveria ser) afro-brasileira**

Ser negro é uma forma singular de estar-no-mundo. Na verdade, dever-se-ia falar no plural, das várias culturas negras, porque recobrem várias nações, com línguas, tradições, metafísicas e religiões diferentes. Mas elas têm isso em comum: não são culturas ocidentais. Trabalham outro tipo de racionalidade, outra relação com o corpo, outras emoções, elaboram diferentemente o imaginário, a compreensão da vida, da morte e a relação com os ancestrais (BOFF, 2000, p. 126).

Certa vez, o filósofo maliano Hampaté Bâ, na condição de membro do Conselho Executivo da Unesco, teve como atribuição falar aos europeus sobre a tradição africana como cultura. Na sua visão, algo difícil, uma vez que a tradição ocidental estabeleceu que onde não há escrita não há cultura. E uma prova disto foi a reação jocosa do público diante da idéia das tradições orais como fontes históricas e fontes de cultura. Conta ele que, em um dado momento questionaram com ironia sobre o proveito que a Europa poderia tirar das tradições africanas. Ele respondeu: "A alegria que vocês perderam". E, segundo sua opinião, no que se refere à atualidade pode-se pensar em

"uma certa dimensão humana, que a civilização tecnológica moderna está prestes a fazer desaparecer" (HAMPATÉ BÂ, 1997, p. 24).

Traçando um paralelo com a experiência vivida pelo filósofo supracitado, o nosso maior desafio nessa Tese é talvez falar a uma sociedade predominantemente europeia sobre a cultura africana e afro-brasileira como educação, principalmente pelo fato de seguimos o caminho do corpo, da corporeidade e de uma outra lógica educativa que não necessariamente esteja pautada em conteúdos formais, em uma escrita e em processos pedagógicos previamente estabelecidos. Embora a escrita seja uma das marcas registradas que identifica em grande parte o que se entende por ensino-aprendizagem, entendemos que a educação não se dê apenas por meio da linguagem escrita, haja vista que "a escrita é uma coisa e o saber é outra" (HAMPATÉ BÂ, 1997, p. 24). Em face disso, caminhamos no sentido de pontuar esses saberes a partir da lógica que os rege e a partir dos seres que os possuem. Portanto, referimo-nos a saberes étnico-culturais de afro-brasileiros que dançam e que expressam por meio de sua corporeidade valiosos registros de sua história de vida e de sua sociedade de origem. Afinal,

O conhecimento africano é imenso, variado. Concerne a todos os aspectos da vida. O 'sábio' não é jamais um 'especialista'. É um generalista. O mesmo ancião, por exemplo, terá conhecimentos tanto em farmacopéia, em 'ciência das terras' - propriedades agrícolas ou medicinais dos diferentes tipos de terra - e em 'ciência das águas', como em astronomia, em cosmogonia, em psicologia etc. Podemos falar, portanto, de uma 'ciência da vida': a vida sendo concebida como uma unidade onde tudo está interligado, interdependente e interagindo (HAMPATÉ BÂ, 1997, p. 24).

Conhecer a história étnica do negro e através dela seus traços culturais, seus saberes, sua forma de ser e existir fornece-nos base para entender sua identidade, buscando, mediante as diferenças e ao mesmo tempo as semelhanças, uma compreensão de suas peculiaridades. Desse modo, é preciso uma realidade na qual

existam o respeito às diferenças, o resgate da identidade étnica, o enfraquecimento do “mito do branqueamento” e da miscigenação como forma de mascarar as diferenças culturais e as desigualdades raciais. É evidente que a busca dessa reconstrução identitária efetua-se não apenas pela condição de ser negro, mas em toda a sociedade brasileira em termos de reconhecimento de suas diversas formas de preconceitos e discriminações raciais. A cultura afro-brasileira, através da arte, de suas crenças e de seus rituais, condensa ensinamentos sagrados. Pela via das músicas e danças manifestam-se adorações as suas raízes ancestrais, aos seus deuses. Esses valores parecem emergir do amor a sua cultura, da consagração à consciência étnica.

Dançar na cultura negra não significa apenas executar movimentos de acordo com o ritmo tocado, significa antes um momento de sabedoria sobre a sua própria cultura, um encontro com sua história – não apenas a história de submissão, de escravo, mas principalmente a história dos seus deuses, de seus reis e rainhas, do seu povo, dos seus ancestrais. Portanto, considerar os saberes através de linguagens artísticas não significa necessariamente uma redução de modos de existir dessa cultura. Significa ir buscar nesses aspectos - tão marcantes da cultura afro-brasileira - seus significados, seus valores, suas crenças, suas práticas de saberes.

Os saberes do povo africano se confundem com seu modo de ser e de conviver em comunidade. Seu existir dialoga a todo tempo com seus próprios valores, suas formas simbólicas, suas formas de linguagens que vêm sendo construídas ao longo da sua história e de sua *africanidade*.

Com base nos estudos de Kabengele Munanga sobre *africanidade* podemos identificar características referentes a semelhanças entre maneira de pensar e de viver de várias comunidades que perpetuam danças afro-brasileiras e algumas sociedades africanas, principalmente as da área da África-Negra, ou subsahariana. Quanto a essas possíveis características comuns, Souza (2001a, p.6) entende que, na perspectiva da análise de Munanga, a *africanidade* “expressa a materialidade dos códigos de comportamentos que permitem os laços de parentesco, socialização dos jovens, estratificação social e entre outras, as formas artísticas e religiosas que são comuns às diferentes etnias subsaharianas”.

Esses elementos comuns emergem principalmente através de rituais que acompanham a vida dos afrodescendentes, destacando-se os rituais de passagem para a vida adulta; rituais de envolvimento com a vida sob a proteção dos ancestrais. Dessa forma,

Nestes rituais os povos africanos aprendem tudo que se relaciona com a vida cotidiana, com a vida em sociedade e com as crenças religiosas. Há pessoas preparadas para exercerem as funções de Mestres destas escolas de iniciação e desses rituais de passagem. Os grupos são organizados segundo classes de idade, separando grupo de meninos e grupo de meninas dos mesmos grupos étnicos, da mesma cultura.<sup>30</sup>

Conhecer algumas características dos povos africanos nos ajuda a entender os modos de vida dos afro-brasileiros; considerar o diálogo entre África-Brasil nos permite caminhar no sentido de um aprofundamento na história do negro que vem sendo incorporada e transmitida através do *habitus* e da corporeidade do ser-negro.

Considerar a *africanidade* pressupõe a compreensão da idéia da crença que o africano tem na força da palavra, dos gestos, do cântico e da dança, pressupondo também a forte ligação do grupo através da relação de parentesco, bem como sua relação com os cultos dos ancestrais. Entender o negro por essa via não significa anular outros elementos comuns que estruturam a civilização negra, “mas os três acima apontados, já dão conta de explicar a sua pertinência na diáspora, podendo ser perfeitamente reconhecidos em várias atividades grupais da população negra ou mestiça no Brasil” (SOUZA, 2001a, p.10).

Ainda com relação à vida dos povos africanos, conhecer a sua visão de mundo e os seus modos peculiares de ser e existir como corporeidade, expressando e perpetuando sua historicidade através do seu *habitus*, é ainda tecer algumas considerações referentes a valores, à linguagem, às formas de vida nas comunidades e ao poder da palavra e do gesto.

---

<sup>30</sup> ÁFRICA Ventre Fértil do Mundo. *Caderno de educação do Ilê Aiyê*. Vol. 9, p. 21, 2001.

Quanto aos valores da civilização africana, a família é o núcleo fundamental; conhecer e respeitar os antepassados é uma obrigação sagrada para a família africana; cada sociedade possui seus costumes, suas crenças, suas tradições, suas lendas - as histórias míticas ou *itãs* expressam o imaginário do povo negro quanto ao sentido de sua existência e sua concepção do mundo; a solidariedade marca a convivência das comunidades tradicionais; a comunidade africana abriga seus vivos e seus ancestrais; para os africanos sua relação com Deus se dá a partir dos intermediários que recebem nomes diferenciados conforme a cultura do grupo étnico: Para os Yorubanos são os Orixás<sup>31</sup>; para os Bantus são Inquinces e para os Gêges (Ewe-Fon) são os Voduns.<sup>32</sup>

A história dos africanos se expressa através da linguagem da dança, dos mitos, das músicas, dos contos etc. Seu cotidiano se traduz em um espaço de *ser/fazer*. Tudo que é aprendido e ensinado se dá norteado por esses valores, por essas formas de linguagens, por seus modos de viver e conviver. O conhecimento construído emerge do modo de viver em comunidade, em relação à arte, ao sagrado, ao aspecto familiar, enfim, da própria vivência cotidiana do povo negro.

A expressividade do povo negro, através da palavra, constitui prática fundamental no cotidiano da comunidade. Falar faz ecoar sentido e significado às ações do dia-a-dia. “Nesse sentido, temos que nos reportar ao poder atribuído às palavras no contexto da socialização do indivíduo. Importância essa que não está apenas no ambiente sagrado, mas em todo o período de existência da pessoa e após a sua morte, o que caracteriza outros universos educacionais, diferentes da visão cristã de liberdade” (SOUZA, 2001a, p.14).

Nas palavras de Kramer e Souza (1996, p.26), cada época e cada grupo social tem seu repertório de formas de discurso que funciona como um espelho que reflete e refrata o cotidiano das relações sociais.

---

<sup>31</sup> Orixá significa “nome genérico das divindades, que são intermediárias entre Olorum, o deus supremo e os mortais”. (SANTOS, 1996, p.222).

<sup>32</sup> ÁFRICA Ventre Fértil do Mundo. *Caderno de educação do Ilê Aiyê*. Vol. 9, p. 21, 2001.

Podemos ainda constatar o poder da palavra no povo africano tomando como exemplo a figura do *griô*, que Lamine Konte, um griô senegalês habitante da França, diz tratar-se de um grupo social presente em certas regiões da África que exercia a função de narrador da história. “Cabia, portanto, à comunidade griô transmitir oralmente a história” (ALVES ; LEITE, 2001, p.8).

Ainda a respeito da importância do *Griô* ou *Griot* no mundo africano, também nos referenciamos em dados do Caderno de Educação Ilê Aiyê e observamos que tanto os *Griots* como os *Domas* são profissionais-contadores de história muito reconhecidos na África tradicional e contemporânea. No caso, Griot “é um nome de origem Bambará, para personagens africanos denominados contadores de histórias, que eles sabem de memória e acumulam, reunindo séculos de crenças, costumes, lendas, contos, lições de sabedoria”. No que se refere ao *Doma*, vimos que “ é a categoria mais nobre de contadores de história, aquele que tem o papel de criar harmonia, de colocar ordem em volta do ambiente, da audiência nas reuniões da comunidade” (ÁFRICA VENTRE FÉRTIL DO MUNDO. CADERNO DE EDUCAÇÃO ILÊ AIYÊ, 2001, p. 25).

Além de contadores de histórias, muitos *Griots* são ao mesmo tempo poetas e músicos. Muitas são as andanças desses profissionais, de modo que “eles conhecem muitas regiões, conhecem muitas terras, conhecem muita gente e suas histórias. Eles se preparam viajando de comunidades em comunidades escutando os contos, as vidas, as experiências de famílias inteiras que formam as linhagens, as culturas de uma dada sociedade” ((ÁFRICA VENTRE FÉRTIL DO MUNDO. CADERNO DE EDUCAÇÃO ILÊ AIYÊ, 2001, p. 25).

A oralidade como forma de transmissão de saberes é fundamentalmente um fato de grande relevância na história das sociedades, pois trata-se de um processo de vivências, de partilhas, de criação de linguagem, de relação eu-outro. A voz, a palavra, a vocalidade são, portanto, dimensões desse rico e sábio processo: a voz como “portadora da linguagem, já que na voz e pela voz se articulam as sonoridades significantes” (ZUNTHOR, 1993, p.21); a palavra como constituinte da voz e a vocalidade como sendo a historicidade de uma voz (ZUNTHOR, 1993).

Todavia, a nosso ver, de nada valeria a voz, a palavra e a vocalidade se não houvesse a capacidade do diálogo, da conversação. Como argumenta Mariotti (2000, p.60), “conversar significa estar-com, encontrar-se, religar-se, descondicionar-se, libertar-se. [...] Se o que define uma cultura é o conteúdo das redes de conversação que a percorrem e compõem, saber conversar é saber construir um universo cultural”. Desse modo,

Conversar é aprender, mesmo quando por um motivo ou por outro nosso interlocutor não é capaz de nos dar a resposta que consideramos ‘certa’. Dizer ao outro o que ele quer ouvir – e fazê-lo retrucar na mesma medida – não é conversar, é monologar. A conversação constitui uma oportunidade para que as emoções de cada interlocutor se organizem. Como diz Maturana, ela promove o entrelaçamento do emocional com o racional (MARIOTTI, 2000, p. 60, 61).

Certeau (1994) também nos convida a entender a importância da oralidade para as sociedades, pois segundo ele “a oralidade constitui também o espaço essencial da comunidade. Numa sociedade não existe comunicação sem oralidade, mesmo quando esta sociedade dá grande espaço à escrita para a memorização da tradição ou para a circulação do saber”. (CERTEAU, 1994, p.336). Complementa o autor, ao se referir à nítida expressividade que emerge no ato da comunicação, que

O intercâmbio ou comunicação exige correlação de gestos e de corpos, uma presença das vozes e dos acentos, marcados pela inspiração e pelas paixões, toda uma hierarquia de informações complementares, necessárias para interpretar uma mensagem além do simples enunciado – rituais de mensagem e de saudação, registros de expressão escolhidos, nuances acrescentadas pela entonação e pelos movimentos do rosto. É-lhe necessário aquele timbre da voz que identifica e individualiza o locutor, e aquele tipo de laço visceral, fundador, entre o som, o sentido e o corpo.(CERTEAU, 1994, p. 336, 337).

Sem dúvida, como já argumentamos, a oralidade pode ser considerada como um dos fios de transmissão de saberes étnico-culturais. E nesse processo há não apenas o

diálogo por meio de palavras, mas o diálogo constituído por expressões verbais e não-verbais, pois o corpo com sua expressividade participa desse processo de maneira intensa, de modo que, mesmo não dando grande atenção ao outro, ao conversarmos nos revelamos e revelamos nossas intenções através de nossos gestos, dos tons das palavras, do silêncio, do timbre da voz etc.

Assim, o que de fato queremos destacar aqui é o diálogo como condição relevante para as redes culturais que se estabelecem nas e entre sociedades e a palavra como uma significativa manifestação da voz. Em face disso, entender a importância dessa condição para o ser humano e mais especificamente para os povos africanos e comunidades afro-brasileiras, é de fundamental importância para se entender uma das formas de transmissão de saberes étnico-culturais.

Temos, então, a palavra, o argumento, o diálogo como práticas significativas e valorizadas entre os povos africanos. "O homem é um ser que fala e sua voz tem valor de uma referência forte. Por isso há uma recusa a toda palavra que não respeita a dignidade do ser humano, há uma afirmação do Ser Humano pela sua própria palavra". (ÁFRICA VENTRE FÉRTIL DO MUNDO. CADERNO DE EDUCAÇÃO ILÊ AIYÊ, 2001, P. 23).

Nas civilizações orais, como no caso da africana, segundo Hampaté Bâ (1997, p.25), "a palavra compromete o homem, a palavra é o homem. Daí o respeito profundo pelas narrativas tradicionais legadas pelo passado, nas quais é permitido o ornamento na forma ou na apresentação poética, mas onde a trama permanece imutável através dos séculos, veiculada por uma memória prodigiosa que é a característica própria dos povos de tradição oral".

Somando-se ao poder da palavra, existe também o poder da expressão não-verbal. Temos, então, corpos que dançam, que ritualizam, que silenciam. Temos tantos corpos quanto são os sujeitos individuais e ao mesmo tempo coletivos pertencentes aos povos africanos. E, exatamente por isso, dão sentido a cada uma de suas ações, possuem intencionalidades que os movem. Constróem-se na sua relação com o mundo.

Nesse contexto, podemos ressaltar práticas de saberes que parecem estar imersos em realidades pessoais-coletivas, mítico-simbólicas, sagradas e resistentes, aspectos que revelam o ser que dança, que ritualiza, que luta, enfim que se expressa.

Sua expressividade se pauta na sua forma de ser e estar no mundo. E nesse sentido, entendemos como sendo a forma como manifestam seus gestos, sua fala, seu silêncio, entre outros aspectos, que estruturam a linguagem peculiar da cultura negra.

Falar de expressividade como sendo a capacidade de comunicar-se no mundo, sendo essa capacidade estruturada de acordo com a história de vida, com o *habitus* e com a corporeidade dos seres humanos, significa entender que a expressão de cada um funda-se na relação com seus antepassados, com sua vida atual e futura, e com o corpo como espaço primeiro para essa expressividade.

Refletindo sobre a capacidade expressiva do ser humano, e mais especificamente sobre essa capacidade na arte de dançar, Claro (2002) entende

“a expressividade como parte concreta na construção da nossa linguagem e no reconhecimento de símbolos [...]. A expressividade de que estamos falando, reflete-se no comportamento, nas atitudes, posturas, gestos e movimentos vivenciados pelo sujeito. Ela vai sendo desenhada no espaço preenchendo um tempo que lhe é peculiar e, também vai sendo construída e percebida ao longo das experiências envolvendo o ‘outro’...” (CLARO, 2002)

Uma outra contribuição teórica a respeito da capacidade expressiva do ser humano é a de Freire (1995), quando afirma que

O que vejo, o que toco, o que ouço, saboreio ou cheiro são as coisas que entram em mim. E eu as devolvo para o mundo quando me expresso [...]. Num momento, olho para receber noutro, para dar. Expresso-me também quando ouço, quando corro, quando sento, chuto uma bola ou danço [...] O que ponho no mundo, por minhas expressões corporais, é a vida ao meu feitio, a vida com a minha cara [...] Minhas expressões têm a cara de todas as coisas e a cara de todas as gentes (FREIRE, 1995, p. 39).

No caso da cultura negra, e mais especificamente na dança afro-brasileira, a expressividade se traduz em linguagem extremamente criativa, comunicativa e fundada numa relação lúdico-sagrada.

Buscar entender formas educativas presentes no cotidiano implica em entender uma educação pautada no corpo e na corporeidade, distanciando-se assim de uma tradição dualista que privilegia a razão em detrimento do sensível. É preciso perceber que “corpo e mente não são de fato, entidades distintas e separadas; se o sensível e o inteligível estão presentes no homem sem hierarquizações; [...] então essa realidade deve se manifestar em cada ato de vida. Pode ser que não saibamos vê-la, mas, se existe, manifesta-se, o faz corporalmente” (FREIRE, 1991, p.33). Portanto, não é pertinente que a educação brasileira seja norteadada pelo dualismo razão/sensibilidade, embora esse, como outros dualismos, esteja fortemente instituído na cultura ocidental e enraizado nos corpos e nas expressões de corporeidade, não podendo ser facilmente destituído. Entretanto, faz-se necessário que essa mesma cultura perceba sua história e busque entender, atuar e transcender os aspectos que a compõem .

As práticas de saberes da cultura negra estão presentes na história de vida dos sujeitos *individuaiscoletivos* numa dinâmica dialógica. É o que são, o que falam, o que pensam sobre/no/do cotidiano. São seus gestos, sua linguagem habitual, seus costumes que emergem através do corpo. Kofes apud (DAOLIO, 1995, p.39), afirma que “corpo é expressão da cultura, portanto cada cultura vai se expressar por meio de diferentes corpos, porque se expressa diferentemente como cultura”.

Nas relações cotidianas, a educação se dá de forma própria e significativa. São saberes que se constroem a partir de linguagens culturais. As pessoas compartilham conhecimentos vivenciando o seu dia-a-dia. Há produções de saberes. Constroem-se valores, crenças, palavras, modos de lidar com dificuldades, diálogos, manifestações culturais etc.

Ter os estudos sobre/no/do cotidiano (ALVES, 2001) como referência para compreender outras formas de ensino/aprendizagem significa entender que o cotidiano é repleto de saberes/fazeres em seus diferentes espaços/tempos; que esses existem de modo complexo, são revelados na corporeidade de cada sujeito *individualcoletivo* e por

isso carregam marcas da história de vida e dos antepassados do sujeito; e ainda que os caminhos metodológicos precisam estar pautados numa dialogicidade entre teoria/prática/teoria, em um mergulho no vivido e na idéia do respeito ao *outro como legítimo outro* (MATURANA, 1998).

Para compreender o cotidiano é preciso vivenciá-lo, percebê-lo em sua complexidade, de forma a distanciá-lo de pensamentos simplificadores e reducionistas, não entendê-lo apenas como um campo de rotina. Em seus contextos encontram-se presentes os saberes do corpo, das linguagens não verbais, dos símbolos construídos por uma corporeidade que produz e é produzida pela própria cultura. E esse espaço do cotidiano, em que crenças e mitos se revelam, ajuda a constituir uma trama simbólica do corpo no mundo.

É nesse contexto de múltiplas linguagens vivenciadas no cotidiano que a cultura negra se encontra imersa, trazendo em si saberes da experiência, das relações cotidianas, do *habitus*, da *africanidade*.

Educar-se significa vivenciar e exaltar sua existência no mundo através do ser e do viver seu próprio corpo: Um corpo que dança, que cria, que improvisa, educando-se individual e coletivamente.

Nesse sentido, uma manifestação da cultura afro-brasileira pode revelar questões bastante instigantes que nos fazem refletir sobre a riqueza de aspectos relacionados à educação e à corporeidade e a perceber como um grupo que traz em si elementos da cultura afro-brasileira “revela um saber que não exclui o corpo, mas que o festeja, o exalta em seu caráter expressivo” (NÓBREGA, 1998, p. 78, 79). Afinal, continua a autora, “a tradição afro-brasileira não despreza o corpo, ressaltando-o na harmonia com a natureza, nos rituais simbólicos e na vida cotidiana. O corpo se faz presente de forma intensa, seja nos rituais de iniciação com banhos de ervas, tatuagens, retiro nas camarinhas, preparação das comidas, jejuns e o aprendizado das danças dos deuses”.

Trata-se de uma educação “que tem como princípio o viver para viver. O ser vivo, com sua sabedoria inscrita em si mesmo se dá a si próprio o viver, isto é, usufruir a vida” (SANTIN, 1998, p. 141).

É possível observar que a educação, nesses termos de inter-relação social e cultural, aproxima-se do conceito de "*sociedade educativa*" preconizado no relatório da Unesco sobre educação para o século XXI (DELORS, 2000). Nessa perspectiva, sociedade educativa significa que

[...] cada um aprende ao longo de toda a vida no seio do espaço social constituído pela comunidade a que pertence. Esta varia, por definição, não só de um indivíduo para outro, mas também no discurso da vida de cada um. A educação deriva da vontade de viver juntos e de basear a coesão do grupo num conjunto de projetos comuns: a vida associativa, a participação numa comunidade religiosa, os vínculos políticos, concorrem para esta forma de educação (DELORS, 2000, p. 117).

Desse modo, a educação ao longo de toda a vida conduz diretamente ao conceito de sociedade educativa, pois é na vivência social que surgem múltiplas oportunidades de aprendizagem. Assim, onde há trocas, experiências, há sociedade e há educação. E foi pensando numa "*educação ao longo de toda a vida*" que a Comissão de elaboração do relatório para a Unesco recomendou recentemente que "às vésperas do século XXI, as missões que cabem à educação e as múltiplas formas que pode revestir fazem com que englobe todos os processos que levem as pessoas desde a infância até o fim da vida, a um conhecimento dinâmico do mundo, dos outros e de si mesmos..." (DELORS, 2000, p. 104).

O relatório aponta como sendo necessário à sociedade educativa a combinação de quatro aprendizagens fundamentais, as quais funcionam como possíveis pilares da educação: *aprender a conhecer*, *aprender a fazer*, *aprender a viver juntos* e *aprender a ser* (DELORS, 2000, p.101,102). *aprender a conhecer* significa beneficiar-se de um vasto conhecimento, combinando uma cultura geral com matérias específicas. *aprender a fazer* diz respeito à qualificação profissional, combinando diversas experiências sociais ou de trabalho, alternando-se ensino e trabalho. *aprender a viver juntos* no sentido de desenvolver a compreensão do outro, respeitando os valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz. E por fim, *aprender a ser* para agir com autonomia,

discernimento e responsabilidade pessoal, sem negligenciar potencialidades como raciocínio, memória, sentido estético, capacidades físicas e aptidão para comunicar-se.

No referido relatório ainda se encontram descritos valores culturais universais que a educação deve cultivar para promover uma ética global, dos quais destacamos compreensão e tolerância em relação às diferenças e ao pluralismo culturais; espírito de solidariedade; solicitude para com o outro; criatividade e espírito aberto à mudança. No entanto,

É de notar que a maior parte destes valores universais indispensáveis ao século XXI está há muito inscritos nas tradições culturais milenárias das grandes civilizações. Eles refletem apenas as concepções morais e os ideais de verdade, humanidade, beleza, justiça e liberdade, defendidos pelos nossos longínquos antepassados e magnificamente preservados nos tesouros do pensamento [...] Um dos meios de promover os valores universais, sobre os quais se deverá apoiar a humanidade no próximo século é estimular nos jovens o estudo dos grandes livros do passado e o gosto por perpetuar as suas belas tradições (DELORS, 2000, p. 265).

A educação como parte de um contexto social amplo relaciona-se com todas as questões inerentes a esse contexto. Sendo assim, na atualidade, época em que os avanços tecnológicos e a mundialização trazem para a sociedade intensos benefícios, podendo promover em contrapartida a exclusão, o enfraquecimento das identidades culturais e a homogeneização cultural, cabe a educação instigar ações no intuito de se lidar com essas questões globais. Alguns encaminhamentos também nesse sentido são apresentados pelo relatório da Unesco, o qual recomenda que

A educação deve, pois, procurar tornar o indivíduo mais consciente de suas raízes, a fim de dispor de referências que lhe permitam situar-se no mundo, e deve ensinar-lhe o respeito pelas outras culturas [...] O conhecimento das outras culturas torna-nos, pois, conscientes da singularidade da nossa própria cultura mas também da existência de um patrimônio comum ao conjunto da humanidade (DELORS, 2000, p. 48).

Morin (2000, p. 47), contribuindo para a visão de educação propugnada pela Unesco, propõe sete saberes para a educação do futuro. Dentre esses, o autor sugere no "*saber ensinar a condição humana*" que o ensino seja centrado no reconhecimento da humanidade comum e na diversidade cultural inerente a tudo que é humano. Nesse sentido, "conhecer o humano é, antes de mais nada, situá-lo no universo, e não separá-lo dele. [...], todo conhecimento deve contextualizar seu objeto, para ser pertinente". Por conseguinte, o autor entende como sendo necessário que a educação interroge sobre a condição humana de seu objeto, questionando-se sobre "*Quem somos?*", "*Onde estamos?*", "*De onde viemos?*" e "*Para onde vamos?*" Desse modo, Morin (2000), pensando a educação numa perspectiva "complexa"<sup>33</sup>, recomenda como sendo necessário à educação do futuro o exame e o estudo da complexidade humana<sup>34</sup>.

Petraglia (1995, p. 71), comungando com as idéias de Morin, evidencia que o conhecimento está naturalmente ligado à vida, fazendo parte da existência humana. A ação de conhecer está presente simultaneamente nas ações biológicas, cerebrais, espirituais, culturais, lingüísticas, sociais, políticas e históricas, por isso, o ser condiciona o conhecer, que ao mesmo tempo condiciona o ser".

Uma outra referência fundamental refere-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais, embora tenham determinadas lacunas, possibilitam uma reflexão sobre várias questões educacionais, dentre elas a pluralidade cultural. A esse respeito, pensamos como Cunha Júnior (2001, p. 5), ao argumentar que no campo das relações étnicas houve avanço em função dos Temas Transversais, porém, quanto aos Parâmetros Verticais "esses ficaram muito limitados e por vezes excludentes das Africanidades Brasileiras e das Afrodescendências nos textos, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História, Geografia, Artes e Educação Física". Segundo o autor, dentre as exclusões mais graves está talvez as Artes, haja vista que não se considerou

---

<sup>33</sup> "A estrutura do pensamento Moriniano é pautada numa epistemologia da complexidade que compreende quantidades de unidades, interações diversas e adversas, incertezas, indeterminações e fenômenos aleatórios" (PETRAGLIA, 1995, p.40)

<sup>34</sup> "A noção de homem não é uma noção simples: é uma noção complexa. Homo é um complexo bio-antropológico e bio-sociocultural. O homem tem várias dimensões e tudo o que desfaz este complexo é mutilador". (MORIN,1984, p.101).

as produções afrodescendentes, persistindo então uma visão predominantemente eurocêntrica, tanto da Arte em si como de sua aplicação pedagógica. Desse modo, sugere o autor, “temos que repensar os parâmetros face as africanidades como as práticas dos corpos negros em movimentos; na dança e nas expressões cotidianas” (CUNHA JÚNIOR, 2001, p.5).

Ainda nesse estudo, em que o autor aborda os PCNs, é possível conhecer o levantamento bibliográfico de Dissertações e Teses que tratam de africanidades na Educação. No caso do ensino e prática da Educação Física, essa bibliografia “aponta dois trabalhos relacionando a Capoeira Angola e as possíveis pedagogias educacionais dela derivadas. Servem como um reflexão apropriada à questão das afrodescendências e o ensino da Educação Física” (CUNHA JÚNIOR, 2001, p.5).

Sobre os PCNs e/ou outros parâmetros, polêmicos ou não, que no âmbito da educação brasileira têm sido usados como referência para se pensar em melhorias educacionais, convém sublinhar que se não ocorrer uma atuação direta nas realidades imaginárias dos agentes sociais, sejam eles professores, alunos, etc, a ponto de transplantá-las para uma realidade consciente, pouco se tem chance de se estruturar essas melhorias.

Por fim, cabe ressaltar que é preciso repensar os debates e ações em torno da educação brasileira. Para tanto, faz-se necessário termos um espírito de complexidade, de tessitura, de rede, o qual nos oriente a reconhecermos e valorizarmos a diversidade étnica nacional brasileira, ao mesmo tempo buscando efetivar ações práticas voltadas para subversão aos poderes instituídos e disseminadores de significações arbitrárias.

A seguir, discorreremos sobre algumas histórias cotidianas do nosso grupo pesquisado, as quais expressam aspectos fundamentais nessa tessitura. Aspectos referentes à contextualização da comunidade e, portanto, de suas relações com a africanidade, bem como aspectos relacionados ao *ser/fazer* do/no cotidiano, os quais carregam consigo outros elementos que estruturam a identidade plural do grupo.

## 5 CORPOS QUE CONTAM HISTÓRIAS DANÇANDO

### 5.1 Contextualizando a comunidade do Zambê

Tibau do Sul, com base na lei n.º 2.803, foi desmembrado do município de Goianinha em 03 de abril de 1963. Zona de pescaria e de grande presença indígena antes mesmo da vinda do colonizador europeu, o nome Tibau do Sul foi dado pelos indígenas e significa "entre duas águas", visto que a povoação se situava entre a lagoa de Guaraíras e o oceano Atlântico. Quando da criação do município, em 1963, foi acrescentado DO SUL, para diferenciar do distrito de Tibau pertencente ao Município de Grossos, no litoral Norte.

O território do município estava na área compreendida pela Aldeia de São João Batista de Guaraíras. A lagoa de Guaraíras ficava na jurisdição dos jesuítas, senhores da região. O território foi elevado à vila, em 1953, tendo-se tornado Município em 1963. Os Municípios limítrofes de Tibau do Sul são Senador Georgino Avelino, Vila Flor, Goianinha e Arês.

A pesca e a plantação de lavouras foram as atividades desenvolvidas pelos moradores.

Em 2000 o Município contava com 5.946 pessoas residentes, sendo 3.115 homens e 2.831 mulheres.

Em 2002 o município, segundo dados estimados pelo IBGE através de proporcionalidades ao Censo Demográfico de 2000, encontrava-se com uma população total de 8.125, sendo 4.256 homens e 3.869 mulheres.

A atividade agrícola predominante diz respeito ao cultivo da batata doce, cana-de-açúcar, feijão, mandioca, milho, banana, coco da baía, laranja lima e manga. Os principais artesanatos são os bordados em labirinto, rendas de bilro, tarrafas e redes de pesca.

As principais atrações turísticas do Município são as praias de Tibau, Pipa e Sibaúma, que apresentam águas tranquilas e belíssimos coqueirais em sua orla.

Tibau do Sul dispunha no ano de 2000 de 9 estabelecimentos de ensino pré-escolar com 326 matrículas e 16 docentes; de 15 estabelecimentos de ensino fundamental com 2059 matrículas e 79 docentes; e 1 estabelecimento de ensino médio com 203 matrículas e 14 docentes.

Atualmente se encontra com 8 estabelecimentos de ensino pré-escolar; 13 estabelecimentos de ensino fundamental e 7 estabelecimentos de educação de Jovens e Adultos. O total de docentes aumentou para 137 distribuídos por área de atuação.

### **As Lembranças do Sr. Severino a respeito de Tibau do Sul**

Há um momento em que o homem maduro deixa de ser um membro ativo da sociedade, deixa de ser um propulsor da vida presente do seu grupo: neste momento de velhice social resta-lhes, no entanto, uma função própria: a de lembrar. A de ser a memória da família, do grupo, da instituição, da sociedade (BOSI, 1994, p.63).

Em 1997, em entrevista ao jornal Tribuna do Norte, aos 97 anos, Sr. Severino da Cunha, um dos moradores mais antigos da região, descreveu com detalhes lembranças de sua vida em Tibau do Sul. Trata-se de retratos de uma época que, embora sejam encontrados em livros, aqui merece um destaque pelo fato do Sr. Severino ter sido uma memória viva de Tibau do Sul, de modo que hoje, mesmo já tendo falecido, suas histórias incorporadas continuam presentes na vida daqueles que buscam entender as marcas históricas daquele município.

Segundo a repórter Liana Medeiros, responsável pela reportagem, "através dele é possível viajar pela história do município desde o início do século, quando ainda era Dom Pedro quem dava as ordens. Ele descreve com detalhes a primeira vila de pescadores, batizada de Tibau Um e engolida pela areia. Depois veio Tibau Dois, que submergiu na enchente de 1924 e deu origem ao município. O apelido (Severino da Boca da Mata) surgiu no dia 12 de abril de 1924, porque Severino morava nas

proximidades do rio, exatamente na boca da mata, quando foi surpreendido na madrugada pelas águas que quase o arrastou. Severino da Boca da Mata herdou metade das terras de Tibau juntamente com o primo Antônio Florêncio. Ambos doaram muitas terras para serem povoadas, como também para a construção do cemitério, igreja e praça. Atualmente, existem moradores há meio século[...] nas terras dele. 'A primeira casa erguida em Tibau Um foi construída pelo mestre Amaro, no pé do morro, entre a Ponta do Cachorro, Pedra da Baleia e o Buraco da Véia, em frente ao porto no qual atracavam as barças', diz seu Severino. As casas foram cobertas pela areia. Então, os habitantes transferiram-se para o outro lado, nas proximidades da Lagoa Guaraíras. A vida do povoado girava em torno da pesca no mar ou na lagoa Guaraíras e da agricultura. Não havia estrada, tampouco carro de boi. O movimento era no porto. Seu Severino vendia madeira para a primeira padaria de Natal, no Baldo de Felipe de Souza, que vinha até porto fazer negócio e trazia o pão ao povoado. Tibau foi habitado primeiramente por Inácio Cunha, um homem vindo do sul, pai de Elizeu, avô de Severino: com ele, oito grandes famílias formaram a pequena comunidade. José Paulino, Mané Maior, Gabi, Baiê, Zé Victor, Geminiano e Cândido, recorda Severino. Para atender aos engenhos da região, uma vez que a cana-de-açúcar era embarcada no porto de Tibau velho para o Ceará e Recife, o governador José Augusto mandou alargar o rio, em 1924, cavando da lagoa até o mar. Severino morava do outro lado, na boca do rio onde atravessava numa ponte de coqueiro. Durante o inverno, o rio Trairi, de São José de Mipibú e o rio Jacu, de Goianinha transbordaram o suficiente para invadir o rio de Tibau e provocar a cheia que quebrou as barreiras e submergiu casas. Não houve vítimas. Daí em diante, nasceu Tibau dos dias atuais. O porto foi transferido e hoje restam apenas as lembranças na memória de Severino Cecílio da Cunha, o seu Severino da Boca da Mata".

## **Cabeceiras:**

São 24 horas e me deito. O Zambê continua longe. E continuará de certo até que rompa a arraiada. Uma sensação estranha de séc. XIX...Samba de escravos, perpetuado através de todas essas liberdades servis... (ANDRADE apud GALVÃO, 2001).

A comunidade Cabeceiras, onde se localiza o grupo Coco de Zambê, possui essa denominação pelo fato de se encontrar sobre as cabeceiras de uma nascente, a qual desapareceu pelo avanço das águas salgadas, tendo reaparecido no inverno de 1963 (GALVÃO, 1989).

Cabe lembrarmos que a denominação cabeceiras também se refere aos “zeladores dos bens” no reino sagrado dos orixás. De modo que cabeceiras é também o papel exercido por filhos-de-santos perante os orixás (Bastos, 1979). Esse dado poderia também ter influenciado na escolha do nome da comunidade, principalmente se considerarmos a maciça presença da população negra em Tibau do Sul. Fato sobre o qual teceremos considerações a seguir, ao discorrermos sobre a comunidade de Sibaúma como sendo uma comunidade remanescente de Quilombos (ANJOS, 2000).

## **O Quilombo de Sibaúma:**

Conheço aquilo como a palma das mãos. [...] Fica à margem esquerda do rio Catu, que separa os municípios de Goianinha e Canguaretama. Pertence agora a Tibau do Sul, desde que aquele distrito foi elevado à categoria de município destacado de Goianinha. Mesmo na desembocadura do rio no oceano, dez anos atrás era uma passagem primitiva, assim com ares de abril de 1500, rodando no caminho estreito e curto. [...] O núcleo de população tem todas aparências de uma maloca africana, como vejo nas ilustrações de um antigo livro de visita episcopal do Bispo de Angola e Congo ‘Por Terras das África’. Casas dispersas, coqueirais plantados desordenadamente, pequena criação de cabras e porcos. Lavoura de subsistência, em roçados anuais de cercas frágeis. Gado que entrar, foice nele. A carne, já se vê. O que mais caracteriza o Quilombo de Sibaúma, era

o seu maciço e compacto funcionamento sob a autoridade incontestada do chefe. Polícia lá não entrava (GALVÃO, 1989, p.142,143).

Em visitas realizadas a Sibaúma pudemos observar que ainda hoje, embora já com a presença de casas de veraneio, pelo fato de se tratar de uma comunidade praieira, há características marcantes de uma comunidade remanescente de Quilombo. Todavia, é preciso considerar a título de contextualização, visto que pretendemos para um outro estudo nos determos nessa questão sobre quilombos contemporâneos do Rio Grande do Norte, o que alguns estudiosos entendem por quilombo na época atual. Moura (1999, p.100) compreende que são “comunidades negras rurais habitadas por descendentes de escravos que mantêm laços de parentesco e vivem, em sua maioria, de culturas de subsistência, em terra doada, comprada ou ocupada secularmente pelo grupo”.

Também tratando sobre quilombo na atualidade, O'Dwyer (2000, p. 14) argumenta que

Essas comunidades não são resíduos ou resquícios arqueológicos, nem grupos isolados de uma população extremamente homogênea e, da mesma forma, nem sempre foram constituídas a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados – sobretudo consistem em grupos que desenvolveram práticas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos num determinado lugar.

Na opinião da autora, o que se entende por quilombos contemporâneos é algo bastante diferente do conceito clássico. As comunidades não se encontram isoladas do restante da população e não necessariamente emergem de grupos rebelados. Contudo, é visível que no interior dessas comunidades negras há lutas e resistências em torno da manutenção de sua cultura.

Ainda com relação à idéia de quilombos na época atual, na Constituição de 1988, no seu artigo 68 das Disposições Constitucionais Transitórias, apareceu uma nova figura jurídica denominada *remanescentes das comunidades de quilombos*. Segundo o artigo:

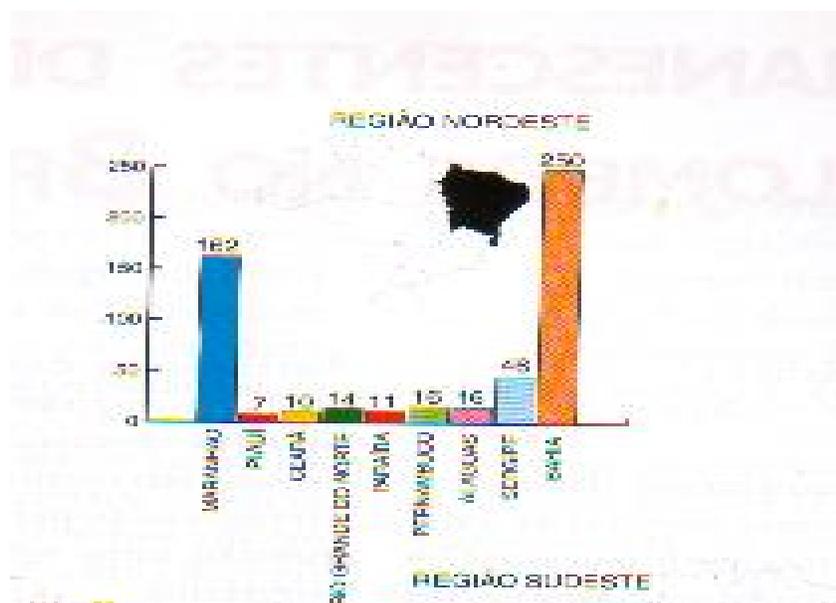
“Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”. (BRASIL, 1994, p. 126).

A respeito desse artigo, cabe ressaltar que A Fundação Cultural Palmares - FCP é a instituição do governo federal responsável pela prática de medidas de implementação do mesmo.

Diante do grande compromisso relativo ao cumprimento do artigo 68, a FCP tem ao longo dos anos desenvolvido debates, pesquisas e ações que visam a análise de diversas questões relacionadas a identificações, ao reconhecimento, à titulação, a transferências de propriedades de terras etc.

Conforme dados da FCP, até o momento já foram identificadas 743 Comunidades Remanescentes de Quilombos. Contudo, destas apenas 42 já foram reconhecidas e 29 tituladas. O processo de titulação envolve identificação, estudo antropológico, delimitação topográfica, levantamento cartorial e demarcação.

Nos anos de 1999/2000, o estudo solicitado pela FCP e realizado pelo geógrafo Rafael Anjos da universidade de Brasília nos mostra que, numa primeira sistematização, foram identificadas 14 comunidades remanescentes de antigos quilombos no Rio Grande do Norte, estando Sibaúma como a primeira citada. Vejamos o gráfico a seguir:



Podemos observar também que o Estado do RN apresenta nessa configuração mais comunidades que os Estados da Paraíba, Ceará e Piauí. Essas comunidades do RN são: Sibaúma/Tibau do Sul; Sítio/Acari; Sítio dos Queimados/Barcelona; Periferia/Caicó; Riacho (Dos Anjicos)/Currais Novos; Caboclos da Cachoeira/Caraúbas; Coqueiros/Ceará Mirim; Sítio/Severiano Melo; Sítio/Jardim do Seridó; Capoeira dos Negros/Macaíba; Boa Vista dos Negros/Parelhas; Alto São Benedito/Pau dos Ferros; Pêgas/Portalegre; Negros das Arqueiras/Pedro Avelino.

Um outro dado fornecido pelo estudo da FCP diz respeito ao grande número de comunidades na região nordeste, de modo que mais da metade do total de comunidades remanescentes de quilombos existentes no Brasil encontra-se localizada nessa região.

Nos anos de 2001 e 2002 ao participarmos do 2º Concurso negro e educação/ANPEd/Ação Educativa/Fundação Ford e do "Seminário Quilombos no Brasil/ UNB, tivemos oportunidade de conhecer trabalhos já concluídos e outros ainda em desenvolvimento sobre diversas comunidades remanescentes de quilombos em várias regiões do Brasil, dentre elas *Chacrinha dos pretos* em Minas Gerais (REIS, 2003); *Kalunga* em Goiás (MOURA, 2002); *Comunidade de São Miguel* no Rio Grande do Sul (MARQUES, 2003) e naquela oportunidade percebemos muitas semelhanças entre aquelas comunidades e a comunidade de Tibau do Sul/RN. Os valores, as pessoas, as ações cotidianas, as manifestações culturais continham saberes étnico-culturais que extrapolavam cada comunidade e, portanto, integravam a história incorporada de cada sujeito coletivo. Desse modo, foi possível entender realmente que no Brasil há traços fortes de africanidade e são eles justamente que identificam cada um e criam laços de pertencimento étnico.

## 5.2 Algumas Narrativas sobre os Contextos Cotidianos do Grupo

Narrar é reelaborar a história tal como ela *relampeja* nesse momento. Como se lerá nas Teses – tal como um narrador, por sua presença corporal, sensorial, pode ser-lhes testemunha. Trata-se, portanto, do relato presencial de uma experiência corporalmente vivida, mesmo que seja a de ouvir a narração (VAZ, 2001).

Neste item da pesquisa narro alguns momentos vivenciados na comunidade do Coco de Zambê dentre outros que se encontram registrados no diário de campo durante o nosso convívio com o grupo ao longo de um ano e seis meses. Nesse sentido, essas narrativas norteiam-se por um determinado enredo que as constituem em uma história sobre a vida cotidiana das pessoas ligadas direta ou indiretamente com o Coco de Zambê e, portanto, com a sua cultura e as suas práticas de saberes. A propósito, cabe lembrar que, embora toda narrativa possua um certo enredo, “uma história pode ser parada e ficar sem conclusão se, de repente, a lembrança de como as pessoas se vestiam ou se penteavam ‘naquele tempo’, ganha importância” (ALVES, 2002, p.19)

Para ir a Cabeceiras, local onde vive o grupo, dirigi-me ao terminal rodoviário em Natal/RN. Na subida do ônibus solicitei informações ao motorista quanto a parada mais adequada para chegar a casa do Sr Geraldo – o *Mestre do Zambê*. Imediatamente o motorista respondeu: “Geraldo, que é o professor deles?”. Respondi que sim e logo fiquei tranqüila, pois percebi que não teria problemas quanto a encontrar a localidade, já que em outros momentos não havia ido de ônibus. A colocação do motorista logo me chamou a atenção, pois me referi ao *Mestre do Coco* apenas como Sr. Geraldo do Coco de Zambê e o motorista logo o associou à imagem de um professor.

Ao chegar em Cabeceiras, desci do ônibus e fui caminhando pelos “oitões” das casas, isto é, passando pelos terrenos livres entre as residências em direção à casa do *Mestre Geraldo* (ver imagem a seguir). Chegando próximo deparei-me com uma imagem interessante – um tecelão tecendo uma rede de pesca embaixo de uma árvore e ouvindo uma música que me tocou como uma melodia harmoniosa. Resolvi ficar

observando um pouco aquela tessitura e desejei ter, assim como aquele simpático homem, a sabedoria de entrelaçar fios para tornar visível a rede de saberes do Coco de Zambê. Fiquei encantada pela beleza e habilidade do sábio tecelão.

Segui para a casa do *Mestre*. Ao chegar percebi a presença de três dos seus filhos. Um também tecendo uma rede de pesca, outro em pé na porta de uma das casas e um outro na varanda da casa principal. Todos me cumprimentaram. Perguntei como estavam e tendo sido convidada a entrar; sentei na varanda. Durante uma meia hora conversei informalmente com um dos filhos do *Mestre*. Disse-me que seu Geraldo tinha ido pescar, que o grupo Coco de Zambê nesse início de ano estava sem fazer apresentações fora do espaço familiar, pois era uma época propícia a diminuição dos convites e somando-se a isso um de seus irmãos havia sofrido um acidente, levando-o a realização de uma cirurgia no braço. Comentou que a família tinha aumentado com a presença de sua esposa e da esposa de seu irmão, a qual estava com um bebê de quatro meses. Disse que todos estavam morando na casa do *Mestre*. Todavia, pude perceber que a casa não se restringia apenas a um espaço com vários cômodos, mas ampliava-se em outros espaços distribuídos pelo terreiro, ou seja, existia a casa principal e outros dois espaços que eram uma espécie de cozinha onde em vários momentos todos se reuniam para conversar, enquanto a esposa do *Mestre* Geraldo cozinhava no fogão à lenha ou lavava a louça, ou mesmo sentava-se em um tamborete para compartilhar da conversa, enquanto o *Mestre* fumava seu cachimbo. E um outro espaço era reservado para a dormida à noite, a escuta de música e para o relaxamento durante o dia.

Após a significativa conversa com o filho do mestre Geraldo, comecei a me sentir mais à vontade, pois percebia que as situações estavam fluindo e que poderia obter uma aproximação com as pessoas sem que elas a todo momento me olhassem como a pesquisadora, o que ao meu ver dificultaria o convívio. No entanto, desde o primeiro contato procurei deixar claro os meus objetivos no que tange à pesquisa.

Perguntei por outros filhos do *Mestre* e soube que estavam ocupados com alguma coisa, um ajudando a cuidar do bebê que estava adoentado, segundo a mãe devido a dentição; outro tecendo a rede de pesca; um outro tinha ido pescar com o

*Mestre*; e outros dois envolvidos com serviços no entorno da casa. Perguntei pela esposa do Sr. Geraldo –Sr.<sup>a</sup> Iracema - e soube que estava no quintal da casa debulhando feijão verde para o almoço. Fui até lá e encontrei uma senhora que carinhosamente me recebeu pedindo para que eu sentasse ao seu lado. Começamos a conversar. Quase não fiz perguntas, mas o diálogo foi constante. Disse-me que teve quinze filhos e que somente sobreviveram onze, sendo que dez são homens e uma do sexo feminino. Demonstrou sua decepção com a filha, pois a mesma tinha há alguns anos ido morar no Rio de Janeiro e quase não lhe mandava notícias, o que era lamentável, segundo ela, em se tratando da sua única filha. Dessa mesma filha, senhora Iracema cria um neto que foi abandonado quando criança pela sua própria mãe. Mostrou-me o neto com orgulho referindo-se ao mesmo com bastante carinho.

Em meio a conversa, pedi para debulhar o feijão verde e logo dona Iracema foi pegar uma outra vasilha plástica. Foram horas de conversas informais em que ora participavam os filhos, ora as netas, ora as vizinhas. Pessoas que, interessadas em saber o tom da conversa, chegavam e logo teciam opinião sobre os assuntos abordados.

Falamos sobre as viagens do grupo para Salvador, Fortaleza e Portugal e em geral esse assunto girou em torno da boa receptividade que o grupo teve nessas cidades, em relação ao medo do *Mestre* em viajar de avião e quanto ao interesse das pessoas em conhecerem o Coco de Zambê. Nesse momento dona Iracema entra em casa e traz a foto de sua filha para me mostrar. Refere-se a mesma como sendo muito bonita, mas ainda expressa um ar de desencanto para com a atitude da filha quanto ao pouco envio de notícias.

Sr.<sup>a</sup> Iracema dirigiu-se para a cozinha da casa no intuito de providenciar o almoço. Fiquei conversando com o filho do *Mestre* que sofreu o acidente e quebrou o braço. Conversamos um pouco, mas o suficiente para perceber seu entusiasmo ao falar sobre sua função no Zambê, que era a de “bater à lata”.

A presença do instrumento denominado “lata” é uma característica do Coco de Zambê que não encontramos em nenhuma outra dança com características afro-brasileira. A dança *Tambor de Crioula* de São Luís do Maranhão (ver imagens 17 e 23)

apresenta algumas características quanto ao ritual e aos outros dois tambores do Coco de Zambê, porém não possui a presença da “lata”.

Em meio a conversa, o *brincante*<sup>35</sup>, com quem conversava, recordou-se de um momento em que vieram duas mulheres paulistas, inclusive uma sendo, segundo ele, prima da atriz Sônia Braga, para conhecerem o grupo e que, mesmo embaixo de muita chuva, não se eximiram de vivenciar a dança no terreiro da casa do *Mestre*. Lembro que após aquele empolgante comentário, um outro brincante chegou e discorreu sobre o mesmo episódio sem ter ouvido a conversa anterior, o que me pareceu ter sido uma experiência gratificante para os mesmos.

Em seguida o *Mestre* Geraldo chegou da pescaria e com grande entusiasmo veio falar comigo. Disse-lhe que estava mais uma vez compartilhando um pouco da vida deles e expliquei-lhe o objetivo da pesquisa. Comentei que estaria deixando uma cópia da minha Dissertação de Mestrado para que eles pudessem apreciar um pouco mais, embora já tivessem visto no ano passado, e que, se fosse o caso, o referido trabalho pudesse servir também para algum visitante interessado no Coco de Zambê. Naquele momento o *Mestre* pegou a cópia da Dissertação e disse para uma de suas netas adolescente: “É pra você estudar e fazer um livro assim, falando do Zambê, das músicas. Você vai escrevendo com a caneta e depois manda passar no computador”. A neta sorri e desconversa. Eu a incentivo chamando a atenção para a importância de se registrar a riqueza do Coco de Zambê, o que não pode se perder no tempo.

Comecei a ler algumas falas da entrevista com o *Mestre* e ao final de cada resposta lida o mesmo confirmava, acrescentando algum comentário. Ao ler algumas respostas, surgiram alguns sorrisos dos *brincantes* que estavam ali presentes. Parecia ser lúdico o fato de ouvir o discurso do *Mestre* que estava retratado no trabalho anterior. Lembro-me da empolgação a cada resposta fornecida por seu Geraldo, que de maneira jocosa e ao mesmo tempo com peculiar sabedoria, falava sobre sua própria vida e sobre a história do Coco de Zambê.

---

<sup>35</sup> Usamos essa denominação para nos referir aos integrantes do Coco de Zambê, visto que eles próprios denominam a dança como sendo uma “brincadeira”.

Seu Geraldo fez comentários sobre a viagem do grupo para Salvador/BA, dizendo que naquela cidade a todo momento os tambores soavam, o que o impressionou, pois, segundo ele, parecia que as pessoas não dormem. Recordou-se da boa receptividade que o grupo teve, disse que se sentiu como se estivesse em casa. Comentou que havia muitos negros e que presenciou várias danças em que o povo realizava movimentos de elevação de perna (a capoeira), e que quando começou o *Zambê* todas as outras danças pararam e as pessoas se aproximaram, querendo entrar na Roda da dança.

Chegada a hora do almoço, a senhora Iracema preparou a mesa da cozinha da casa principal e convidou-me para almoçar com o *Mestre* Geraldo. Em seguida dirigiu-se para a outra cozinha instalada no terreiro, no intuito de organizar a mesa para os outros familiares. Aqui lembro de Certeau (1994, p. 269), em uma das passagens dos seus escritos sobre "morar e cozinhar", "cozinhar envolve um volume complexo de circunstâncias e de dados objetivos, onde se confrontam necessidades e liberdades, uma confusa mistura que muda constantemente e através da qual se inventam as táticas, se projetam trajetórias, se individualizam maneiras de fazer".

A comida era farta. Tivemos feijão verde colhido naquela manhã, camarão pescado pelo *Mestre* e arroz branco. Durante o almoço conversamos bastante e em vários momentos o *Mestre* insistiu para que eu acrescentasse comida no prato, pois segundo ele, aquela era a riqueza de sua família, isto é, a comida na mesa e a simplicidade.

Após o almoço, fomos até a outra cozinha e lá estavam ainda alguns dos seus filhos terminando de almoçar. Puxei uma cadeira sobre aquele chão de barro batido e fiquei apreciando os diálogos e toda a movimentação naquele ambiente. Pessoas entrando e saindo, a louça sendo lavada, o *Mestre* já acendendo seu cachimbo, a água para o café fervendo no fogão à lenha, tudo tinha vida e dinâmica própria naquele espaço. Recordo-me do valor atribuído por dona Iracema ao seu fogão, quando comentou: "*Sem esse fogão eu não sou nada!*" .

Pude sentir o sabor da comida cozinhada nele e logo perceber a diferença quanto ao gosto forte de cada alimento. Era como se durante o cozimento o alimento não perdesse seu sabor próprio. Aquele momento me reportou à minha infância ao lembrar

de minha avó cozinhando em um grande fogão à lenha. Comentei sobre essa nítida lembrança com o *Mestre* e sua esposa. Ali pude vivenciar algo muito similar ao que Certeau (1994, p. 255) cita sobre a cozinha como sendo um ambiente propício às lembranças de infância, "memórias obstinadamente fiéis ao maravilhoso tesouro dos sabores da infância" Para o autor, " a cozinha pode ser o abençoado lugar de uma doce intimidade, conversas sem nexos travadas a meias-palavras com a mãe que vai e volta da mesa para a pia e da pia para o fogão, com as mãos ocupadas mas o espírito disponível e a palavra atenta a explicar, discutir, reconfortar" (CERTEAU, 1994, p.259).

Ainda na cozinha, perguntei ao *Mestre* se ele poderia me mostrar fotografias de sua família e imediatamente o mesmo se dispôs a ir pegá-las. Pude apreciar três álbuns que predominantemente traziam fotos do Coko de Zambê se apresentando e ao olhar cada uma delas o *Mestre* tecia comentários, os quais, em sua maioria, expressavam o prazer de divulgar e mostrar a arte do *Zambê* para as pessoas. As fotografias foram tiradas por pessoas que visitaram a comunidade e que, segundo o *Mestre*, se encantaram pelo grupo.

Em seguida, convidei dona Iracema para irmos até a varanda da casa principal, já que ali estava fazendo um pouco de calor. Mais uma vez ouvi palavras relacionadas à importância que a família tem para aquela senhora. Seus filhos, a maioria homem e como a mesma disse "não são fáceis de criar", são, segundo a matriarca, "unidos, bons irmãos e bons filhos". Quanto a essa ligação familiar, é perceptível o carinho, a atenção e o respeito dos filhos para com o *Mestre* e sua esposa. Um outro comentário da senhora Iracema foi quanto à presença das recentes noras morando em sua casa, pois não era uma situação que lhe agradasse muito, embora tivesse alertado muitas vezes para que seus filhos não "mexessem com filha de ninguém", mas depois que havia acontecido, não tinha outro jeito além de aceitar e dar apoio à criação dos netos.

No final da tarde, um dos filhos do *Mestre*, vendo que eu precisava providenciar um local para me instalar naqueles quinze dias de estada em Cabeceiras, ofereceu-se para ir comigo até uma pousada vizinha. Agradei e logo conseguimos resolver a tarefa.

Um novo amanhecer em cabeceiras. Ao chegar fui direto para a cozinha e a senhora Iracema já estava de saída para ir ao roçado no intuito de saber porque o senhor Geraldo estava demorando, já que havia saído bem cedo para colher feijão verde. Durante a caminhada conversamos bastante. Encontramos ainda bem próximo da casa do *Mestre* algumas crianças jogando futebol, as quais, mesmo empolgadas com o jogo, trataram de pedir a bênção a dona Iracema e esta comentou: “Eu sou avó e tia de tudo que é menino aqui de Cabeceiras. Eles não podem me ver que já vão pedindo a bênção”. Seguimos para o roçado e de longe já vimos o *Mestre* vindo com um saco de feijão nas costas. Dona Iracema mais uma vez demonstrando seus fortes laços familiares, disse: “fico preocupada se sai alguém e fica demorando voltar. Geraldo saiu às sete horas e até agora ainda não voltou”. Em meio a linda plantação, sentíamos a brisa em nossos rostos, o sol que aos poucos ia ficando mais quente (ver imagem 37, p. 178). Chegamos até o *Mestre* Geraldo e o mesmo perguntou: “já viu pé de feijão com vargem?” Respondi que estava vendo naquele momento e que a plantação era de uma grande beleza. Dona Iracema disse ao esposo: “Geraldo, esse ano a colheita não tá sendo tão boa como a do ano passado, deve ser porque a terra já foi usada para a outra plantação. A primeira geralmente é melhor do que a segunda e também o sol dessa vez tá muito quente”. O *Mestre* concordou.

Chegando na casa principal do terreiro, vários filhos e netos estavam aguardando na varanda para o início do debulhe coletivo. Fiquei conversando com um deles e tocamos no assunto de violência e de festividades de final de ano. Soube que ali em Tibau do Sul a violência não bate na porta de seus moradores. Trata-se de um local tranquilo, onde muitas pessoas dormem nas varandas das casa, com portas abertas, conversam até tarde da noite. Certa vez, esse filho de seu Geraldo foi passar o “Natal em Natal” e disse que se arrependeu, pois ouviu muitas notícias de violência. Relatando esse episódio, ele comentou: “Prefiro é passar natal e ano novo aqui reunido com a família mesmo”.

*Mestre* Geraldo veio até a varanda e aproveitei para perguntar-lhe sobre as pessoas mais antigas que brincavam o *Zambê*, pois gostaria de conversar com algumas. Ele citou alguns nomes de pessoas que moram em Cabeceiras, na praia de Pipa e na

praia de Sibaúma. Falou de outras que já haviam falecido, mas que tinham os filhos ainda vivos.

Saí da varanda da casa e fui até a cozinha para ver o que se passava naquele espaço tão freqüentado pelas pessoas da casa e da vizinhança, não apenas nos momentos de alimentação, mas a todo tempo para conversar, ouvir o outro, fumar cachimbo etc. Lá estava dona Iracema, preparando um café para o *Mestre* Geraldo e convidaram-me insistentemente para sentar e saborear a simples refeição: um café passado em fogão à lenha e alguns biscoitos. Disse-lhes que já havia tomado café e que preferia apenas sentar para ficar junto a eles naquele momento. Porém, pelos insistentes convites, não pude deixar de apreciar o café, pois percebi que poderia ser um desrespeito com os gentis donos da casa.

Perguntei sobre o neto do *Mestre* que estava meio adoentado e disseram-me que tinham levado ao médico, e que este havia orientado para dar apenas chá para a criança, pois era normal da dentição. Enquanto isso, o bebê estava chorando um pouco e senhor Geraldo preocupado com a situação falou para sua nora: “esse menino tá é com fome, nunca vi ninguém se criar só tomando chá! Dê leite para ele”.

Disse ao *Mestre* que gostaria de visitar a casa de algumas pessoas daquela localidade para conversar sobre o Coco de Zambê de antigamente. Imediatamente, ele se dispôs a ir comigo na casa do Senhor Alfredo, senhora Severina, na casa de farinha de uma fazenda da região onde brincavam o *Zambê*, e na volta passaríamos na casa do senhor João Biquinha e na casa da senhora Lídia – pessoas que de uma forma ou de outra traziam em suas histórias de vida, em seus corpos, fios de memórias sobre o Coco de Zambê. Seguimos para nossa viagem. Caminhando pela estrada, pudemos presenciar mulheres simples lavando roupas no rio, homens construindo redes de pesca, outros cavalgando em belos cavalos, pessoas cumprimentando o *Mestre* etc.

A cada novo passo o *Mestre* me ensinava algo da região. Falou da existência de um rio que antigamente atravessava aquela estrada e que hoje cedeu espaço para o desenvolvimento rodoviário, e principalmente ao desenvolvimento do turismo que está aumentando cada vez mais na praia de Pipa. Ao comentar sobre Pipa, o *Mestre* lamentou que as pessoas não conhecem a história de Tibau do Sul, e que quando se

veiculam reportagens na televisão, mostram apenas praias como Pipa, Pirangi, Ponta Negra. Nisto falei: “Quando mostram Tibau é para falar do Coco de Zambê, neste ponto é bom não é?” E o *Mestre* logo me corrigiu dizendo: “Não! quando mostram o *Zambê* é como se ele fosse da praia de Pipa, por causa dos turistas”.

Com o aumento do turismo na região, o tráfego de carros aumentou bastante e a todo momento da nossa caminhada tínhamos que estar atentos. Em um dado momento quando passou um carro em alta velocidade, o *Mestre* comentou: “É muita ignorância de uma pessoa dessa. Pra que essa velocidade toda numa estrada dessa!”. Em seguida passou um outro carro em uma velocidade bem mais baixa e o *Mestre* complementou dizendo: “Um carro aqui é pra andar assim”.

Chegamos na primeira casa visitada. O *Mestre* cumprimentou as pessoas da casa e perguntou por seu Alfredo. Soubemos através de um de seus filhos que ele havia viajado para a Paraíba. O *Mestre* agradeceu e explicou que eu estava querendo conversar com o mesmo.

Fomos para casa de dona Severina. Chegando lá, sua nora disse que ela estava no quintal cortando coco seco. Senhor Geraldo chamou-a algumas vezes, ela respondeu, mas como demorou um pouco para vir, sugeri ao *Mestre* que fôssemos até o quintal. A imagem que vi foi de uma senhora sorridente, fumando seu cachimbo e cortando um coco seco em uma enorme raiz de coqueiro sobre o qual o *Mestre* comentou que provavelmente teria o dobro da idade dele, pois quando um coqueiro chegava naquela largura provavelmente já havia passado de um século de existência.

Falei para dona Severina que estava ali com o objetivo de ouvir um pouco de sua história de vida, principalmente quanto à presença do Coco de Zambê na sua infância e adolescência. Ela, com muito entusiasmo, começou a relatar algumas de suas vivências daquela época. Disse que lembrava do Coco de Zambê sendo praticado na região, ouvia muito os toques dos tambores vindo da fazenda próxima de sua casa. Mas entende que sua principal vivência foi junto com amigas em um outra dança do Coco que existia na praia de pipa e que naquele tempo era formado apenas por mulheres. Tratava-se de uma outra versão do Coco de Roda.

Perguntei sobre sua família e disse-me que tinha apenas um filho bastante estudioso, com três formaturas realizadas em Natal/RN e que o mesmo não tinha conhecimento sobre o Coco de Zambê. Nesse comentário algo me chamou a atenção, pois dona Severina afirmou que seu filho trabalhava em várias escolas da região, na qualidade de professor e coordenador e no, entanto, talvez não fosse consciente de sua própria cultura. Era um dado interessante para percebermos o quanto as escolas da própria região não tratavam de mostrar aos seus alunos sua própria história. Porém, era um dado que merecia um maior cuidado antes de qualquer afirmação precipitada. Para isso, sabia que deveria em breve visitar algumas escolas na localidade de Cabeceiras.

Perguntei a dona Severina se ela teria alguma foto que retratasse aquela época, a mesma afirmou que não, mas que tinha um livro, o qual ganhou de uma amiga, habitante da praia de Pipa. Segundo essa amiga, tratava-se de um presente que relembra um pouco da história delas. Mostrou-me o livro e sugeriu que eu levasse para ser xerocado, já que se tratava de uma relíquia e seria difícil encontrá-lo para comprar. Agradei e respondi que no dia seguinte o devolveria. Despedi-me de dona Severina e esta lamentou quanto a não ter maiores informações para fornecer-me, no entanto, respondi que tudo que falou foi de grande valia.

O referido livro intitulado “Maria Segunda e a memória popular da Praia de Pipa”, Marinho (1999), foi muito útil no desenrolar da nossa pesquisa. Nele encontramos dados referentes ao Zambê que era praticado nas primeiras décadas do século XX. Naquela época, essa manifestação participava constantemente das festas da comunidade, como podemos constatar nas lembranças de Maria Segunda, uma antiga moradora daquela região: “Quando eu era pequena e mãe Fidelis mandava que eu fosse chamar o meu pai, eu ia pelo toque do Zambê e lá encontrava ele ‘nas palmas’, cantando: ‘não vá chorar, não vá se arrepender’ . Ao ser seduzida pelo som daquela manifestação, a mesma relata que esquecia do recado que deveria dar para o seu pai e começava a participar também da brincadeira. Segundo Cascudo (1998) o instrumento Zambê também é sinônimo de *Chama*, e possui aquela denominação pelo fato de atrair as pessoas com o seu som. Assim, a *chama* vem do verbo “chamar” e “produz um som

seco, surdo, atravessando a massa da batucada e fazendo-se ouvir de longe, *chamando quem o ouve para a função*" (CASCUDO, 1998, p. 436).

Continuando as andanças com o atual mestre do Zambê, seguimos para a casa de farinha de uma fazenda próxima, que segundo *Mestre* Geraldo foi um dos espaços mais freqüentados pelos *brincantes* do Zambê de antigamente. Próxima da estrada, a casa guarda muito de sua história no seu estado objetivado (BOURDIEU, 2001). Ali, em meio ao matagal que tomou conta do entorno da casa, servindo agora de espaço para cavalos, pude presenciar máquinas antigas, tanques para se guardar a farinha feita pelos negros trabalhadores da fazenda. Naquele momento, em que o *Mestre* relatava a história do Coco de Zambê, tive a sensação de vê-los dançando, brincando e resistindo a sua própria história de submissão.

O *Mestre* narrou uma de sua vivências daquela época: "Eu e João Biquinha tava pescando camarão ali na lagoa Guaraíra; quando já vinha pra casa, a gente escutou uns toques de tambor vindo da fazenda de Dr. Hélio, aí resolvemos ir em casa deixar o camarão prá depois ir pra lá. Quando a gente chegou lá, os homens tavam brincando Zambê, aí Dr. Hélio<sup>36</sup> olhou pra gente e disse: ' vamos! brinquem aí, que eu quero ver se vocês sabem brincar Zambê'. Daí, a gente começou a brincar pra valer e depois ele veio elogiar a gente. Daí pra cá, a gente sempre brincou".

Andamos um pouco e na entrada da fazenda surpreendi-me com o *Mestre* observando atentamente o chão, e perguntei-lhe: "o que o senhor está procurando?" Logo percebi que existia um rastro de carro ali na entrada e deduzi que seu Geraldo estava tentando descobrir se era o rastro do carro do filho do Dr. Hélio Galvão. Após seguir um pouco o rastro, voltou até mim e disse, "Não, não é ele não, pensei que ele tinha vindo de Natal".

Continuamos nossa viagem, puxando os fios de memórias das pessoas daquela região para que conseguíssemos trançar os saberes daquele povo envolvido com o Coco

---

<sup>36</sup> Atualmente o filho desse senhor é uma das pessoas que divulgam o *Coco de Zambê* do *Mestre* Geraldo. Pessoas da região demonstram muita gratidão com a família Galvão. No entanto, algumas vezes o próprio grupo mostra-se em meio a uma espécie de "conformismo e resistência" ao aceitar algumas "determinações" como a criação do CD do grupo, mas em outros momentos resistindo a situações que os deixam alheios, como por exemplo sobre a vendagem dos CDs.

de Zambê. Ao longo da caminhada, lembro-me que seu Geraldo de modo jocosos, comentou sobre as pessoas que adoram tirar fotos da região. "Um dia desses, eu vinha da praia de Tibau e um carro na minha frente parou umas três vezes para tirar fotos dos pés de pau. Até de um pé de Imbú que caiu e ficou com a raiz virada pra cima, o homem tirou foto. Aí fico pensando, ô povo besta". Em outra situação, lembro que o *Mestre* disse: "Aqui em casa, um dia desses eu tava botando comida pras galinhas junto com os pintinhos, quando dona Candinha (senhora de Natal que sempre visita o grupo) veio correndo e dizendo: 'ave Maria! Que coisa linda, preciso fotografar'. Ora, o que tinha demais naquilo?".

Em vários momentos que estive com o *Mestre*, ele fez comentários dessa natureza, o que me levou a pensar que coisas simples do dia a dia daquelas pessoas, muitas vezes se traduzem em coisas exóticas para outras pessoas que vêm de fora. No entanto, percebo que o interessante é a sensibilidade das pessoas para fatos da vida cotidiana, sejam eles traduzidos como algo simples ou exótico.

Ao longo da caminhada vimos uma escola denominada de Escola Isolada *Mestre* Joaquim, e perguntei ao *Mestre* Geraldo se ele havia conhecido esse senhor Joaquim. Ele disse que não, mas sabia que tinha sido um professor da região que ensinava as pessoas daquela comunidade. Pensei em conhecer um pouco mais da escola, no entanto, encontrava-se fechada.

Chegamos na casa do Sr. João. O *Mestre* Geraldo mais uma vez cumprimentou as pessoas da casa e ficamos aguardando Sr. João vir conversar conosco. Nesse meio tempo, uma senhora apareceu na calçada mostrando que tinha sofrido uma picada na região do tornozelo. Vendo aquilo, seu Geraldo perguntou: "*O que foi isso, comadre? Uma picada de cobra?*" A mulher respondeu dizendo que imaginava ter sido algum inseto. O *Mestre* Geraldo retrucou dizendo: "*Comadre! Passe rolo de fumo*".

Sr. João veio conversar conosco. Homem simpático, "batedor de chama" como auto se auto-denomina o exímio instrumentista. Disse-me que havia saído do *Zambê*, porque adoeceu e precisou ser cirurgiado, mas que assim que se recuperasse totalmente voltaria a brincar. Lembrou que antigamente as pessoas brincavam *Zambê*

por toda a região de Cabeceiras e que não ganhavam nenhum dinheiro. Vinham do roçado tocando os instrumentos e o povo brincando o Coco de Zambê.

Perguntei ainda ao Sr. João sobre a importância do instrumento *Chama* (tambor pequeno) na dança. Ele então disse: “A *Chama* tem que acompanhar o som do Zambê. A *Chama* mesmo tem mais som do que o tambor maior que é o Zambê, ela tira um som muito alto, mas que só fica bom se tiver também o *Zambê* e a *Lata*”. Nesse momento, um vizinho, presente na área da casa compartilhando da conversa, expressou as batidas com as mãos, demonstrando que conhecia o toque do tambor.

Sr. João aproveitou a presença do *Mestre* Geraldo e perguntou-lhe sobre seu filho que havia sofrido um acidente. Após saber que estava bem, comentou algo que eu já havia ouvido de outras pessoas a respeito desse filho de seu Geraldo ser um ótimo tocador de Lata. “É, por aqui mesmo não tem ninguém que sabe tocar como ele não!”. Então perguntei ao Mestre se ele havia ensinado para seu filho e ele disse-me: “Não. Ele aprendeu sozinho, ouvindo e acompanhando as batidas dos outros instrumentos. Aprendeu batendo Lata mesmo”. E quanto aos *cocos* cantados, questionei a ambos como as pessoas aprendiam para formar o coro de vozes. Seu João respondeu: Geraldo tira o *coco* (canta a música) e os outros respondem. Escutam a primeira vez e da segunda vez respondem”.

Um fato me chamou a atenção, quando por duas vezes o *Mestre* Geraldo comentou sobre uma certa vez que chegou um rapaz na casa dele e argumentou que aquela dança vinha da África e o *Mestre* respondeu que não, pois não tinha vindo nenhum africano ensiná-los a brincar o Coco de Zambê ali em cabeceiras. Quando fez esse comentário, seu João concordou dizendo que o Coco de Zambê era dança nordestina e não dança africana.

Naquele momento, percebi que, embora a história étnica estivesse incorporada nos brincantes, essa história não necessariamente se manifestava de modo consciente para eles. Ouvir *Mestre* Geraldo falar aquilo significava por um lado reconhecer uma certa verdade quanto à “não ter vindo nenhum africano ensinar o Coco de Zambê para eles em Cabeceiras”, mas também significava reconhecer que seus saberes étnicos-

culturais vieram se perpetuando ao longo das gerações conforme seu *habitus*, o *habitus* de ser afro-brasileiro.

Assim, para mim talvez fosse mais fácil perceber a história registrada nos corpos daquelas pessoas, enxergá-la quando dançam, quando convivem em família, em comunidade, teorizar sobre isso a partir da corporeidade e do *habitus* delas. No entanto, para elas próprias o que poderia parecer tão peculiar e ao mesmo tempo coletivo não se mostra de modo tão explícito, não as fazem se identificar como gente que traz em si uma identidade africana.

Sáímos da casa do senhor João e seguimos caminhando até a casa de dona Lídia, mulher que tinha conhecimento sobre as manifestações artísticas da região e que até hoje apresenta “drama” – um misto de teatro, dança e música que retrata fatos da região. Ainda no caminho, um garoto de uns treze anos gritou por seu Geraldo e perguntou se haveria *Zambê* naquele dia. O *Mestre* respondeu que não e disse-me que o garoto também brincava no grupo.

Ao chegarmos, o *Mestre* chamou dona Lídia, que veio logo em seguida dizendo que estava lavando roupa, mas que seria um prazer conversar comigo. Falei sobre o objetivo de estar ali. Imediatamente, ela começou a contar da sua infância quanto as vivências com *Pastoril*, com *Drama* e o *Coco de Zambê*.

Relatou que no intuito de contribuir para a construção da igreja da comunidade, reuniu as amigas e juntas resolveram retomar a prática do *Drama* para ser apresentado. Desse modo, em vários momentos fez questão de evidenciar que as apresentações eram feitas com contrato. Perguntei-lhe como foi possível relembrar uma prática que durante anos parecia estar adormecida em sua memória. Respondeu-me que são muitas as partes que formam a apresentação, mas que estava tudo em sua mente e pôde ensinar para algumas amigas que não lembravam mais. Expressei minha dúvida ainda perguntando-lhe: “Como a senhora aprendeu e ensinou para as outras pessoas?” Disse-me: “Aprendi na convicção, a gente tem o hábito de ver e aprender, e para minhas amigas, quando ia cantando as músicas e as partes da apresentação, aí elas iam relembrando”.

Solicitei que cantasse algumas músicas para que eu pudesse apreciar. Com grande entusiasmo se dispôs a cantar. O som era como um bálsamo que tomava conta daquele ambiente. Seu filho que estava na sala, logo ficou envolvido e atento à cantoria da mãe. A melodia, a letra, a voz da senhora Lídia, tudo parecia expressar-se com uma grande harmonia. Cantou umas três músicas, e o ritmo era uma espécie de um samba lento.

Sr<sup>a</sup>. Lídia é vizinha do *Mestre* Geraldo e comentou que na atualidade entende que o Coco de Zambê é uma brincadeira boa, pois se trata de uma manifestação da cultura deles e que precisa ser cultuada. Mas, em alguns momentos, ela fica receosa quanto aos movimentos, pois “aquilo a pessoa cae, quebra uma perna, mas é isso mesmo!”.

Um outro fato relevante, diz respeito ao comentário de dona Lídia quanto a sua vida na escola. “Fui para escola, mas chegava lá ficava com o sentido no labirinto (espécie de renda artesanal). Ô bem o sentido no labirinto, ô bem o sentido na escola. No labirinto a gente coloca todo o sentido e fica tudo bem”.

Esse comentário faz-me lembrar de como poderia ser uma “escola da vida” para dona Lídia e mesmo para seus filhos, ou seja, uma escola que dialogasse com as práticas cotidianas e percebesse nelas formas de aprendizagem. Provavelmente se tivesse sido assim para dona Lídia, ela tivesse participado de modo mais assíduo da vida escolar.

*Mestre* Geraldo chegou até a porta da casa, agradei a senhora Lídia e ainda comentei rapidamente que tinha pego um livro com a senhora Severina, sua irmã, e ela disse “aqui eu não tenho isso não, logo eu não sei ler”. Eu comentei argumentando: “Seu filho sabe ler, então que tal ele ensinar a senhora?” Ela, com expressão de orgulho do filho, e este, com um ar sorridente, abraçaram-se.

Retornamos, eu e o *Mestre*, para sua casa. A cozinha e a varanda mais uma vez foram espaços propícios aos nossos diálogos e as nossas idas e vindas. Dessa vez a conversa se deu em torno principalmente da produção do CD do grupo. O *Mestre* e alguns de seus filhos comentaram sobre o prazer em fazê-lo no estúdio a partir do convite de duas Fundações promotoras de cultura do Rio Grande do Norte, sobre a

receptividade das pessoas ao elogiarem as músicas e sobre o aumento da procura do grupo para realizar apresentações locais, nacionais e mesmo internacionais.

## 6 HERDANÇAS DE CORPOS NEGROS: PRÁTICAS DE SABERES DO COCO DE ZAMBÊ

O presente capítulo consiste na apresentação dos saberes étnico-culturais do Coco de Zambê, tomando como referência a *africanidade* do grupo, ou seja, a crença na ancestralidade, o poder da fala e do gesto e a relação de parentesco. Para isso, estruturamos esta seção nos seguintes itens: O Saber da crença na Ancestralidade; O Saber da Dança e do Cântico; O Saber Familiar.

O exercício de interpretação e de tessitura desses saberes apresenta-se também subsidiado pelo conceito de corporeidade e de saberes do cotidiano, de modo que os saberes aqui interpretados trazem em si elementos relacionados a cada corpo-sujeito e a sua coletividade, a sua visão de mundo, à cultura que lhes é peculiar e aos seus modos de ser/fazer no cotidiano, haja vista que “a singularidade do ‘indivíduo’ não é a de um eu com corpo distinto – com seus órgãos, a sua pele, a sua afetividade, os seus pensamentos separados do resto da comunidade – mas sim a de um corpo em comunidade com toda a natureza e toda a cultura e tanto mais singular que se deixa atravessar pelo maior número de forças sociais e naturais” (GIL, 1997, p. 58),

Trata-se de tentar compreender não apenas os saberes, mas o ser que produz e que, inclusive, traz em si e no seu grupo étnico a incorporação desses saberes. Afinal,

toda a sociedade forma uma organização que tenta perpetuar a si mesma e à sua identidade grupal [...] Você dá um futuro a tribo se ‘obedecer’ às regras que os ancestrais seguiam na organização de sua existência [...] Prestar atenção às nossas histórias pessoal e familiar é como entrar numa floresta que nos ensina a compreender a nossa origem somática pessoal e a origem de todos que compartilhamos e buscamos (KELEMAN, 2001, p. 93).

Mergulhar no cotidiano do Coco de Zambê, enxergando-o como uma manifestação cultural impregnada de fortes traços de *africanidade*, implicou em

considerar o corpo do ser e do grupo que dança, sua expressividade, sua religiosidade, elementos herdados de seu *habitus*, seus símbolos, seus valores, aspectos inerentes a sua condição ontológica e étnica de existir como corpo e negro no mundo.

A realização da dança Zambê confere aos seus brincantes um contato direto com elementos de sua cultura – seus gestos, seus cânticos, sua história étnica – manifestando assim uma cumplicidade do sujeito com seu próprio corpo. Nessa linha de raciocínio, Gonçalves (1994, p. 13,14) destaca que “o corpo de cada indivíduo de um grupo cultural revela, assim, não somente sua singularidade pessoal, mas também tudo aquilo que caracteriza esse grupo como uma unidade. Cada corpo expressa a história acumulada de uma sociedade que nele marca seus valores, suas leis, suas crenças e seus sentimentos, que estão na base da vida social”.

Os saberes em forma de mitos, rituais, gestos, palavras, cânticos, danças, são “narrados” numa intensa linguagem corporal que marca o grupo como uma manifestação significativa da cultura negra.

De um modo geral, no Coco de Zambê há conhecimentos e saberes na constituição da manifestação cultural em si, isto é, nos elementos que permitem sua organização e sistematização, como, por exemplo, na música, na dança, no lidar com instrumentos. Essa sabedoria se materializa na capacidade de cada brincante em realizar uma determinada função no grupo de acordo com a sua habilidade, seja de tocar instrumento, participar do coro de vozes, ser dançarino ou mesmo exercer a função de Mestre.

No contexto de muitas danças afro-brasileiras existem processos educativos próprios que se traduzem em aprendizados de passos, de músicas, de organização de personagens, de respeito aos dirigentes, entre outros. No caso do Coco de Zambê, esses processos se dão de modo espontâneo, emergem na relação com o outro; nas atitudes, nos gestos, nos valores, na criação de mitos; na relação com os símbolos sagrados; são perpassados através do *habitus*, mantendo com isso traços de *africanidade*.

Durante nossa permanência na comunidade, observamos freqüentemente as crianças tentando aprender, imitando os tocadores, os cantadores e os dançarinos do

Zambê. Havia um intenso “diálogo corporal”, dando a entender que para àquelas pessoas estar ali envolvidas com o ritual significa não apenas um momento de apreciação de uma dança, mas uma forma de identificação e de pertencimento àquele grupo étnico.

Nessa relação entre os integrantes do grupo e as pessoas da comunidade, outros saberes também são perpassados, como por exemplo um conselho do Mestre, uma música, um movimento, o processo de afinação do tambor, a construção dos instrumentos etc.

Moura (1999, p. 111), analisando a educação em comunidades negras, destaca que “nas festas os valores que a comunidade reputa essenciais e que condensam esse saber são constantemente reafirmados e renegociados, constituindo assim um currículo invisível, por meio do qual são transmitidas as normas do convívio comunitário”.

De fato, os saberes que circulam numa determinada manifestação cultural estão imersos em valores eleitos pela própria comunidade, pois a manifestação cultural, como grupo com organização própria, faz parte de um contexto social e cultural mais amplo, no qual consegue se estabelecer, perpetuar-se e legitimar-se como uma manifestação cultural local seguindo normas de convívio comunitário. E pudemos constatar isso na comunidade do Zambê.

Considerando-se essa perspectiva de saberes no cotidiano do Coco de Zambê, podemos admitir que, embora essa educação pareça fazer parte de um “currículo invisível” (MOURA, 1997), na verdade ela existe sob formas próprias de construção e transmissão de conhecimentos que são veiculados e compartilhados entre os membros do grupo, entre a sua comunidade e entre pessoas que apreciam as suas apresentações. Trata-se de um “saber popular que entra pelas mãos, entra pelo fazer, pelo sentir, pela intuição, pela estética” (FREI BETO apud PEREIRA, 1996, p.57, 58).

A seguir, de modo mais específico, apresentamos os saberes étnico-culturais do Coco de Zambê.

## 6.1 O Saber da Crença na Ancestralidade

Do ponto de vista africano, uma das características que marca a visão de mundo de etnias negras diz respeito a relação sagrado-humano, algo que se expressa no “sentimento que os indivíduos despendem à sua linhagem, buscando o aprendizado social no revigoração da experiência de seus mortos – em seus ancestrais” (SOUZA, 2001b, p.22).

Em sua dimensão religiosa, a *africanidade* revela aspectos referentes ao culto a antepassados comuns a cada comunidade, a cada família, a cada ser. Ao longo da história, os africanos criaram diferentes maneiras para expressar sua forte ligação com a fé e com os antepassados. A adoração aos símbolos, aos deuses, aos fetiches, a prática de rituais são algumas formas de representação do pertencimento a sua cultura, ao seu grupo étnico. Conforme Santos (1998, p.20), “os africanos traziam consigo não só o saber e alguns conhecimentos técnicos na manipulação de metais e de outros materiais, mas também e, principalmente a fé”.

Esse saber da crença na ancestralidade marca significativamente a história da diáspora, de modo que mesmo sofrendo proibições no que tange a sua liberdade de expressão religiosa, o negro escravo brasileiro conseguiu numa espécie de conformismo e resistência manter aspectos de sua religiosidade. Todavia, não podemos esquecer que “as convicções religiosas dos escravos entretanto colocadas a duras provas quando de sua chegada ao Novo Mundo, onde eram batizados obrigatoriamente ‘para a salvação de sua alma’ deviam curvar-se às doutrinas religiosas de seus Mestres” (VERGER, 1981, p.23).

Assim, a linguagem que o corpo expressa cotidianamente tem raízes em aprendizados ancestrais, tais como o modo de se relacionar com o sagrado, seus valores, sua gestualidade, seus cânticos, danças etc. Em face disso, quando não conhecemos nossa história étnica, familiar, cultural, não podemos ter clareza de nossas ações. Todavia, cabe dizer que não estamos nos referindo à ancestralidade de um modo saudosista ou ingênuo, como se, numa espécie de retorno ao passado, todos os indivíduos tivessem que voltar àquela época para se auto-conhecer. Referimo-nos sim a

uma ancestralidade que, pelos muitos indícios que se mostram no presente, faz parte da história incorporada juntamente com tantos outros elementos que constroem/desconstroem a identidade *individualcoletiva* de cada sujeito.

Leituras de imagens de danças africanas e de danças afro-brasileiras nos revelam uma nítida relação entre ambas no sentido dos movimentos, do ritual etc., o que nos permite entender que na atualidade as pessoas que participam de manifestações da arte afro-brasileira, mesmo que não tenham consciência de sua *africanidade*, de seus saberes, realizam ações conforme seu *habitus*; motivadas pelo *habitus* de ser negro, de ser afro-descendente. Quanto a isso, podemos apreciar na sequência imagens da dança africana *Elégùns de Xangô*, como também em imagens posteriores observarmos traços comuns dela em relação à dança do Zambê.

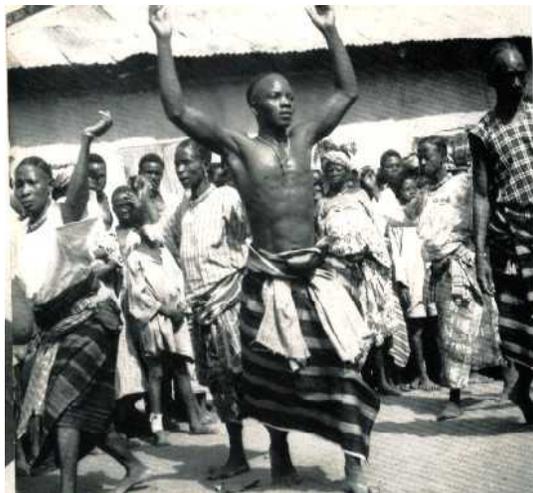


Imagem 24: Dança africana dos Elégùns de Xangô, Verger (1981)

As danças dos *elégûns* têm início no começo da tarde. Eles fazem evoluções pela praça, ao redor da árvore, junto à qual estão instalados os três tocadores de *bâtá*. Os homens e as mulheres formam grupos separados; os primeiros, na parte exterior da roda, e as mulheres na parte inferior. Suas danças seguem o ritmo dos atabaques que batem lentamente no começo e depois mais depressa. [...] Todos os movimentos são executados pelos *elégûns* ao mesmo tempo, formando um conjunto perfeito. De vez em quando, executam passos mais acrobáticos, acocoram-se e levantam-se novamente, rodopiando e marcando um compasso de parada nos momentos precisos, indicados pelo ritmo dos atabaques *bâtá*. O ritmo produzido por eles é muito peculiar: nervoso e num tom agudo, seco e breve, que contribui para dar às danças dos *elégûn* um caráter vivo e arrebatador, que estimula os espectadores a marcarem a cadência com palmas (VERGER, 1981, p. 138).

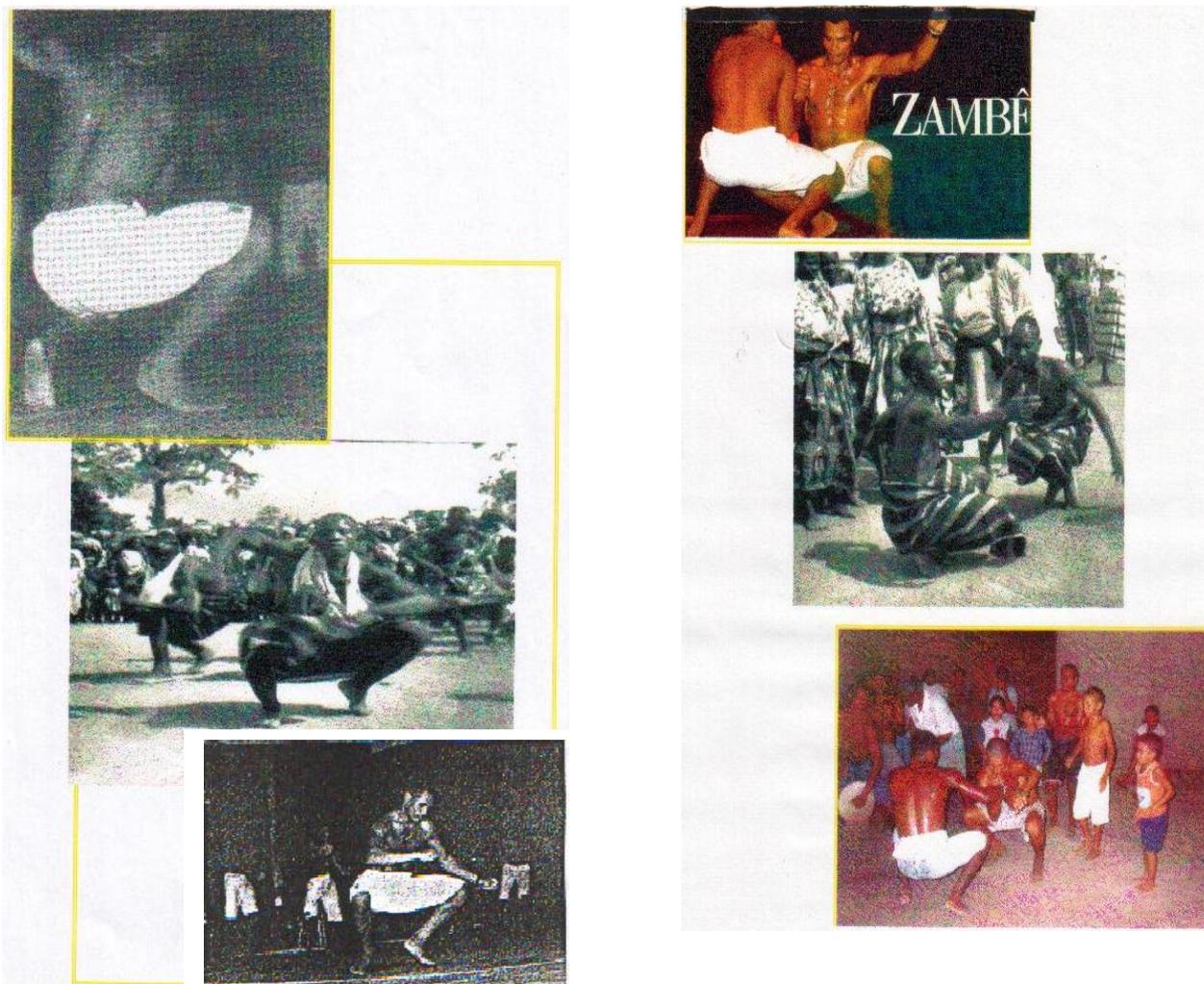


Imagem 25: Nítidas semelhanças entre movimentos realizados pelos brincantes do Zambê/RN (fotos superiores e inferiores) e movimentos realizados pelos Elégûns de Xangô/África (as fotos do centro).

Podemos também constatar semelhanças, em termos de africanidade entre o Coco de Zambê e outras danças como o Tambor de Crioula. Seus instrumentos e a presença de uma fogueira para aquecer o tambor, bem como ao modo de segurar o instrumento são exemplos dessa semelhança.

As imagens nos permitem enxergar concretamente a existência do *habitus* nas manifestações afro-brasileiras, de modo a entendermos que elas expressam fortes elementos de africanidade, os quais foram incorporados ao longo das gerações e mantidas em muitas manifestações culturais.

A forte expressividade do negro nos batuques africanos carregava em si significados próprios de sua cultura, próprio de sua ligação com a crença, com os ancestrais, com a religiosidade. Assim, “tudo nos leva a crer que o culto dos ancestrais, como práticas religiosas nos antigos batuques, servia de espaço para a busca da emoção de indivíduos negros escravos e pretos livres, constatando com as restrições impostas pelo colonizador português, ou por sua perspectiva colonizadora”(SOUZA, 2001, p.22).

Nesse contexto de proibição, ressaltamos o fato de que o corpo, como propulsor do transe, da comoção, de práticas como espiritismo, magia e sortilégios, pode ter sido ao mesmo tempo o propulsor das proibições. Assim, o corpo, apesar das proibições para se expressar publicamente, manteve-se expressivo, numa espécie de conformismo e resistência, em muitos espaços clandestinos, como por exemplo nos terreiros de candomblés (ALVES, 2000).

O diálogo corpo-religiosidade na perspectiva africana nos permite refletir sobre o corpo como realidade sagrada, lúdica e resistente, um corpo que dança para reverenciar seus deuses, que não é negado, mas ao contrário é tido como integrante da própria divindade, diferentemente da visão dualista ocidental, segundo a qual o corpo é concebido como matéria imperfeita que precisa ser desconsiderado para que haja o encontro da “alma” com o divino.

O Coco de Zambê, podendo ser considerado como manifestação advinda dos antigos batuques africanos, traz em sua constituição elementos significativos referentes à crença na ancestralidade. Muito embora seja perceptível e alegado pelos brincantes

que não existe um envolvimento direto com ancestrais divinizados, no sentido do transe, da evocação de orixás, é notável que há outras formas de ligação com a fé, com a sua ancestralidade.

É sabido que os Orixás estabelecem fortes vínculos com os elementos da natureza, o que mantém ligação direta

com as águas de rios e mar, com as terras da floresta, com as rochas, com o fogo no interior da Terra, os trovões, as tempestades, a atmosfera etc. Essa relação gerou a definição dos deuses africanos como as forças vivas da natureza, que encontrou eco no Brasil permitindo a qualquer pessoa, independentemente de sua origem, identificar-se com um orixá, pois as divindades africanas também fornecem arquétipos (REIS, 2000, p. 58).

No caso do Coko de Zambê, como já afirmamos, o grupo não faz menção a nenhuma entidade específica, a algum tipo de Orixá, pois o Zambê é considerado a própria divindade. Entretanto, observamos que o saber da crença na ancestralidade do grupo se revela através da presença de elementos da natureza, de certo modo relacionados a alguns ancestrais divinizados – como Xangô, Iemanjá etc., através de elementos como o fogo presente no ritual de aquecimento do tambor-zambê; do tambor como representação simbólica do Deus Zambê; das músicas e dos movimentos que tematizam aspectos ligados à natureza e ao sagrado.

Quanto ao fogo, entendemos como sendo um significativo elemento presencial em algumas manifestações da cultura africana, de modo que sua presença se manteve em determinadas expressões da cultura afro-brasileira. Carneiro (1982), em sua obra “Folguedos Brasileiros”, destaca nos batuques africanos a presença de fogueiras que serviam para iluminar o terreiro da dança e para aquecer as peles dos tambores.

Segundo o Mestre do Zambê, “a fogueira é pra esquentar o Zambê. Pra esticar o som; se não esquentar, não estica o som”. Num primeiro momento, observamos que a presença de uma fogueira nos espaços reservados às apresentações do Zambê tem a

função de aquecimento do tambor-Zambê. Ao aquecer o instrumento, o calor das chamas tem a finalidade de afinar a pele do tambor e produzir um som de melhor qualidade. No entanto, a existência do elemento fogo em uma manifestação cultural com característica afro-brasileira pode nos dizer algo além da função de aquecimento do instrumento (ALVES, 2000).

O fogo é um dos símbolos do orixá Xangô. O saber de lidar com o fogo é um sinal de benção de Xangô. Ao engolir e cuspir o fogo, segundo Reis (2000, p.206), esse orixá representa um certo domínio sobre a natureza : “pega o fogo em estado selvagem e o domestica. Xangô é quem leva o fogo para dentro de casa; ele brinca com o perigo e caçoa da sorte”.

Nesse contexto de magia, a relação entre o fogo e os corpos brincantes do Zambê é tão forte que os mesmos percebem o momento exato de reaquecer o tambor sem perder a alegria e a cadência dos gestos. Trata-se de um conhecimento musical que não foi adquirido em nenhuma escola de ensino formal, mas aprendido na vivência cotidiana, no lidar com o instrumento e com pessoas de épocas passadas que brincavam o Coco de Zambê. Levar o tambor até a fogueira é uma tarefa que cabe ao Mestre do Zambê. Trata-se de uma espécie de ritual que integra a identidade grupal do Zambê (ALVES, 2000).

A esse respeito, Sodré (1983,p.130 e 143), entende que “todo o ritual implica um conjunto de procedimentos (verbais e não-verbais) destinados a fazer aprecerem os princípios simbólicos do grupo.[...] O ritual impossibilita a declinação de um princípio de identidade”

Nessa perspectiva, vivenciar o ritual do Coco de Zambê implica em compartilhar significados individuais e coletivos, numa relação que inclui o imaginário simbólico, a gestualidade, a criação, improvisação das músicas etc. E o fogo nesse contexto, apresenta-se com esse caráter de direcionamento, de vitalidade, contribuindo para iluminar a dança e reacender sua ancestralidade.

A reverência ao tambor Zambê, no momento em que cada brincante entra na roda da dança, significa a adoração não apenas a um instrumento percursivo que produz som para a execução da dança, mas sobretudo a adoração a um elemento de

relação com o divino. A dança se dá em função do instrumento Zambê, em função de Zambi, isto é, do tambor Zambê que tem relação com o Deus Zambi - o Deus máximo dentro do candomblé de Angola. Portanto, o tambor é Zambê, a manifestação é Zambê, o coco é de Zambê, logo o Coco é de Zambi – do Deus supremo. Nesse contexto, é possível admitir que existe uma relação ancestral profunda, haja vista que o Zambi é o Deus maior dentro do contexto do panteon africano, dentro do candomblé de Angola. Assim, Zambi é uma

Divindade exponencial dos povos *banto*, essa potestade se coloca no mesmo topo de *Olorum* no que se refere à sua indeterminação identificatória e ao sentido abstrato de sua deificação. Com o nome de Ngama-Nzambi, era Zâmbi venerado em várias tribos angolanas. Qualquer objeto poderia representar Zâmbi e isto talvez ocorresse e ocorra pelo fato de que, para os povos primitivos, o que vale não é o objeto, mas a certeza de que nele a divindade ou o espírito está agregado ou pela vibração transmitida através dele propicia os elementos de defesa que o crente aspira no momento em que passa a utilizar o feitiço-divindade (BASTOS,1979, p.84).

Bastos (1979) ainda cita um cântico de *Omulu* em honra de Zâmbi, em que transparece o poder de Zâmbi. Vejamos.

“Oxalá meu pai,  
 tem dó  
 A volta do mundo é grande  
 Zambi é o maior  
 Oxalá meu pai  
 Tem pena de mim  
 tem dó  
 A volta do mundo é grande  
 seu poder ainda é maior”.

Desse modo, a relação com o instrumento percursivo se estabelece conforme significados ligados a fé, ao seu poder, a sua mágica, de maneira que são esses significados que permitem os corpos dançarem, reverenciarem sua história étnica. Em face disso, concordamos que “tambor não é um simples instrumento de ritmo quanto à sua mais antiga tradição ligada às danças sagradas. Ele é, por sua vez, um instrumento de correspondência, isto é, de comunicação entre o humano e os seres misteriosos que governam a natureza. [...] No Brasil, os tambores trouxeram e tomaram vários nomes conforme o tamanho e formato: Abatã: toque de Babaçuê. Conguê (Zambê, Babelô, Chama) e o pequeno tambor com a função de chamar para a batucada” (BASTOS, 1979, p. 99, 100).

Essa relação humano-sagrado estabelecida por meio do tambor pode ser notada por exemplo em uma das falas de um brincantes do Coko de Zambê:

Rapaz, aquele momento em que eu entro na roda do Zambê, pra mim significa tudo. Uma emoção muito grande! Fico cheio de energia pra dançar! Pra mim é tudo, significa tudo! A gente vai até o Zambê e fica abaixado no Zambê. O Zambê é importante, ele é muito importante na dança. O Zambê significa tudo, sem ele não existiria a dança. Ele é tudo! (BRINCANTE DO ZAMBÊ apud ALVES, 2000).

Desse modo, é possível pensarmos no seguinte cenário no qual existem o tambor e seu poder de ligação com o sagrado

Ouves? É o chamado insistente dos atabaques na noite misteriosa. Se vieres, eles tocarão mais alto ainda, no poderoso toque do chamado do santo, e os deuses negros chegarão das florestas da África para dançar em tua honra. Com os vestidos mais belos, bailando os inesquecíveis bailados, as iaôs cantarão em iorubá os cânticos de saudação (AMADO, 1982, p.9).

Ainda concernente ao poder do tambor-Zambê, observamos que o mesmo, esculpido em troncos de cajarana para que dele se obtenha pressão e se produza um som com qualidade, pode estar relacionado com a crença dos bantos em determinadas árvores sagradas que acreditam ser habitadas por deuses. Uma dessas árvores refere-se à cajazeira – denominação muito parecida com a cajarana encontrada no Coco de Zambê. A esse respeito Câmara Cascudo nos fornece indícios afirmando que

O deus Tempo, cultuado nos candomblés de Angola e do Congo, na Bahia, não é outro senão o deus Lôko dos jejes. Os negros de Angola também o chamam de Katendê, Katendê ngana Zambi [...] Parece que, como Tempo, o deus dos jejes incorpora vários espíritos inferiores que, na crença dos bantos, habitam as árvores.[...] Como característica comum, a árvore – tanto a gameleira como a cajarana – é sagrada e intocável. Entre os jejes, na África, Lôko sempre indica a morada de um deus, um ponto que o deus gostaria de ver transformado em altar, - e nisso reside o seu caráter sagrado. No Brasil, porém, a árvore é o próprio deus (CASCUDO, 1998, p. 860).

Integrantes desse processo, a dança e a música são reveladas a partir da expressão do ritmo produzido pelo tambor, trazendo à tona saberes ancestrais, lembranças de outras épocas, expressões do ser/fazer do cotidiano, reconhecimento étnico de um grupo que se propõe a vivenciar e a celebrar um ritual dançado, compartilhando saberes que lhe são próprios. Para Galvão (1968, p.87), o instrumento-zambê ou *pau* domina o dançador, “parecendo que entre os dois se estabeleceu uma estranha relação de dependência, um ajudando o outro”. Isso ocorre não apenas no momento da reverência, quando o brincante “salta ao ser chamado para a roda e vai cair horizontalmente bem perto do pau”, mas pudemos constatar que essa relação brincante-instrumento ocorre ao longo de toda a dança.

A nosso ver, essa relação nada mais é do que um diálogo corporal estabelecido com o instrumento-maior. Trata-se de dançar em função do Zambê, o qual, como já dissemos, carrega em si significados simbólicos ligados ao poder, a força, a magia do

*Deus-Zambi*, muito embora os participantes não mostrem isso através de palavras, mas de suas ações e de sua história incorporada.

As músicas nos fornecem outros indícios da crença do Zambê na ancestralidade por meio de elementos relacionados a fé, ao poder de energias cósmica e a determinados orixás. Destacamos nelas a presença do *mana* como um poder intransponível que se apresenta, por exemplo, na seguinte letra:

*Boi morto*

“Naquela serra  
 Ô mana tem um boi morto,  
 ô mana  
 Quando era vivo  
 ô mana  
 comia solto  
 ô mana”.

Em uma outra música (MARINHO, 1999, p. 10) do Coco de Zambê que era dançado na praia de Pipa/RN, nas primeiras décadas do séc.XX, encontramos também referência ao *mana*. Vejamos:

*Os cabelos de mana*

“Mana teus cabelos, Mana  
 São de arvorado, Mana  
 Mana passe o pente, Mana  
 De manhã bem cedo, Mana.  
 Lá em casa eu tenho, Mana  
 Um banheiro mimosos, Mana  
 Tem sabão de cheiro, Mana  
 E cangote cheiroso, Mana”.

Segundo Rodrigues (1983, p. 99) “o *mana* tem uma capacidade geral de produzir efeitos ao nível da sociedade e de seus sistemas simbólicos...”

Mauss (1974) apresenta importantes considerações a respeito da idéia de *mana*. Segundo ele,

O *mana* é uma força e especialmente a força dos seres espirituais, isto é, das almas dos ancestrais e dos espíritos da natureza. [...] O *mana*, porém, não é necessariamente a força ligada a um espírito. Pode ser a força de uma coisa não-espiritual, como de uma pedra de lançar as cartas de baralho [...], de uma erva para provocar chuva etc. [...] Podemos até mesmo alargar mais o sentido dessa palavra e dizer que o *mana* é a força por excelência, a verdadeira eficácia das coisas, que corrobora sua ação mecânica sem aniquilá-la. É ele que faz a rede apanhar, com que a casa seja sólida, que a canoa vá bem no mar (MAUSS, 1974, p.139, 140).

Nesse sentido, o medo do poder dos animais, representado em figuras como o boi, a cobra, e mesmo a situação da morte, é inserido no contexto da música para que não se torne um medo quase totalizante e intransponível a ponto de tomar conta dos brincantes. Nesse caso, trata-se de uma forma de saber encontrada para lidar com esse poder intransponível – o *mana*. Do mesmo modo, ocorre com a reverência ao tambor como símbolo do Deus Zambî. Pois, se é verdade que o Zambê como Zambî tem *mana*, então é provável que algumas pessoas fiquem perto do ritual sem conseguir desviar muita atenção daquela manifestação. Daí falar e respeitar o Zambê e tudo que tem a ver com ele significa saber lidar com o *mana*, com o poder intransponível. E para isso é necessário falar sobre o que causa medo, inserir esse medo no cântico, na dança etc.

Silva (1975), abordando questões referentes à estrutura do pensamento afro-brasileiro, evidencia que

Os reinos da natureza estão ligados por elos, podendo o homem entrar em contato com todos eles por meio da empatia, simpatia e para afastar-se fazendo uso da antipatia. O homem tem que dominar axé, o mana, o wakan, o orenda, isto é, a força e a energia metafísica ou física, para o que ele tem que despertar, em si, o mais sutil [...]. O mito passa a ser uma maneira de pensar que procura exprimir o divino em linguagem cifrada (SILVA, 1975, p. 1).

A relação com o mar se evidencia também nos cânticos do Coko de Zambê, como por exemplo, nas letras abaixo:

“No meio do mar  
tem uma pedra  
O mar vai dando  
pedra rolando...”

“Olha o tombo do navio  
Olha o balanço do mar  
Cuidado seu marinheiro  
Para o navio não naufragar”.

Em outro trecho de uma das músicas, o mestre diz que “eu canto na boca da noite... toda a língua do mar” .

O mar por diversas vezes é citado nos cânticos do Zambê, representando não apenas um espaço de trabalho dos pescadores daquela comunidade, mas principalmente um território sagrado, que tem poder, magia, mistérios, tem *mana* e que influencia toda a comunidade de Tibau do Sul. É perceptível na relação estabelecida entre os pescadores daquela praia, e dentre eles o Mestre do zambê, e alguns dos seus filhos, que existe o entendimento de que para conviver com o mar e retirar dele o alimento é preciso o respeito e o cuidado de todos daquela região.

Galvão (1968, p.91) evidencia a relação de respeito e de aprendizado entre pescadores de Tibau do Sul para com o mar e cita o exemplo de um típico homem do mar – o Sr. João Dias:

A familiaridade com o oceano deu-lhe uma surpreendente capacidade de previsão. Sabe quando o vento vai mudar. Seu rosto é um barômetro: põe a mão na face, faz um ligeiro toque pelo rosto e diz qual está soprando. Quando quer saber a situação da maré, não olha para o mar: olha para o céu, como aliás fazem todos os pescadores, não é tanto devido à luminosidade do mar. É o aguçamento da visão, a busca, a procura dos minúsculos pontos de referência e orientação.

A citação supracitada, sem sombra de dúvidas, retrata um exemplo de sabedoria própria de pescadores, de pessoas que vivem e convivem em comunidades praias, para as quais o mar apresenta-se como um grande mestre.

Citar o mar nas músicas do Zambê significa reverenciá-lo, prestar uma homenagem à natureza, à sua força e aos seus mistérios. O mar podendo ser simbolizado por Iemanjá – a mãe dos orixás, a deusa-mãe, rainha dos mares que exerce um fascínio sobre seus filhos - “sintetiza o instinto de mãe – não aquela que dá à luz, mas a que está ligada à educação dos filhos, à casa e à família. [...] Iemanjá é o espelho do mundo, que reflete todas as diferenças, pois a mãe é sempre um espelho para o filho, um exemplo de conduta. Ela é a mãe que orienta, que mostra os caminhos, que educa...” (REIS, Alcides. 2000, p. 195-196).

Nesse sentido, Iemanjá, como o mito fundador da grande mãe une-se a outros orixás das águas, como Nanã e Oxum. Conta a lenda que Iemanjá recebeu de sua mãe *Olokun*, deusa do mar, uma garrafa contendo um segredo para que fosse usado somente em momento de extrema necessidade. Cansada de estar casada com *Odudua*, rei da cidade Ifé, Iemanjá resolveu ir para o Oeste. Chegando lá viu-se ameaçada pelo exército enviado pelo seu marido, quebrou a garrafa no chão e o poderoso segredo fez surgir naquele local um grande rio, levando Iemanjá para o oceano, residência de *Olokum* (VERGER, 1981).

Por fim, é possível pensar que a relação com a ancestralidade na cultura negra se dá tanto no universo dos ancestrais divinizados, como também no universo dos mitos, dos símbolos, dos cânticos, da dança etc. Assim, o saber da crença na ancestralidade proporciona um envolvimento com mistérios, poderes e energias de seres divinizados ou não que integram o pensamento mítico, religioso e artístico do Coko de Zambê.

## 6.2 O Saber da Dança e do Cântico

Para Mauss (1974), o ritmo e o canto são fatos admiráveis que provavelmente tiveram importância decisiva na formação da humanidade e da religião. Segundo ele, "o uníssono na totalidade e no tempo, o mesmo uníssono do gesto e da voz e ainda mais o uníssono na emissão simultânea do som musical e dos movimentos da dança, tudo isso nos diz respeito" (MAUSS, 1974, p. 185).

Trazendo essas considerações para a visão de mundo dos povos africanos, temos que o poder da fala e do gesto é uma outra característica marcante da permanência e continuidade da *africanidade*. De fato, é perceptível a forte expressividade em termos de danças e músicas existente em várias manifestações da arte afro-brasileira. Os movimentos, as palavras, os ritmos, enfim as linguagens corporal, verbal e não verbal de afro-brasileiros que participam de danças afro-brasileiras, tais como o Coko de Zambê/RN, o Tambor de crioula/MA, representam traços de sua herança africana.

Assim, podemos refletir sobre o seguinte:

Das três linhas mestras formadoras da raça brasileira, o ramo africano é o que tem exercido mais influência sobre a nossa música. É fato inconcusso que a música atua mais diretamente em nós pelo ritmo que pelo som propriamente dito; e o ritmo [...] dos africanos, em particular, é de uma riqueza pasmosa. Além do mais, sabem aliar à diversidade de ritmos, a variedade de timbres, o que releva frisar; constitui hoje forte característica da música atual (VALE, 1978, p. 47).

Ainda com base nas considerações de Vale (1978), temos que a melodia da música negra primeva é constituída de breves intervalos, de pequenos incisos, e seu ritmo apresentando um canto alternado entre a “quadratura comum e as síncopas”. Nesse contexto, os instrumentos de percussão, inclusive com palmas e batidas de pés no chão, utilizam a um só tempo um ritmo especial.

Assim, essa característica rítmica especial que ajuda a estruturar a música negra é, sem dúvida, de grande riqueza artístico-cultural. Haja vista que

Nessa polirritmia não raro, surge um improviso e, instantaneamente, o acompanhamento transforma-se todo, dando mais belo realce à linha melódica central. De quando em vez um grito, uma chalaça, um comentário da assistência; atira uma nota alegre e inesperada naquele pandemônio de sons. Quando tal se verifica, o sangue parece ferver nas veias, tendo esta música bárbara e enervante, mais que qualquer outra, o condão de despertar energias latentes e adormecidas (VALE, 1978, p.54).

Tendo cautela em termos de generalização, porém reconhecendo veracidade em sua concepção, reportamo-nos a um dos estudiosos que dissertou sobre a influência do negro no Brasil, que classificando os negros como amantes da dança, descreveu um cenário africano de gestos e cânticos em meio a tambores, sons melódicos e saltos indescritíveis. Trata-se de Nina Rodrigues, que relata o seguinte:

[...] dispõem-se em círculo os dançarinos que, cantando e batendo palmas, formam o coro e o acompanhamento. No centro do círculo sai por turmas a dançar cada um dos circunstantes. E estes, ao terminar a sua parte, por simples aceno ou violento encontram convidada outros a substituí-lo. Por vezes, toda a roda forma parte do bailado, um atrás do outro, a fio, acompanhando o compasso da música em contorções cadenciadas dos braços e dos corpos (RODRIGUES, 1977, p.155).

O cenário descrito nos remete aos batuques africanos e nos leva a tecer uma rede de relações com o próprio Coko de Zambê, pois nesse cenário há fortes

semelhanças entre determinadas características dos antigos batuques e a dança de Tibau do Sul. Movimentos como a umbigada ou semba ou ainda como “o violento encontrão” (ver imagens abaixo) a que se refere Nina Rodrigues é um exemplo dessa semelhança. Nesse sentido, o Coco de Zambê pode ser classificado como uma variante local do Batuque (RODRIGUES, 1977).

Segundo Cascudo (2003, p. 35), a Umbigada

veio de Angola onde a dizem em quimbundo *semba*. Ainda dançam a *semba* em Luanda. Do Zaire ao Cunene, de Cabinda às fronteiras da República do Zaire, a Umbigada participa de algumas danças, escolhendo o substituto ou simples passo no bailado [...] Parece uma permanente banto e não sudanesa. De *semba* provém *samba*. A permuta da Segunda pela primeira vogal é processo brasileiro, porque o *samba* não se divulgou em Portugal. Outrora diziam pela África *batuque*, designação portuguesa para o genérico coreográfico no poente africano. [...] Quem diz *batuque* diz *umbigada*. [...] No Brasil, a Umbigada figurava do coco, lundum, sabão, samba, zambê, catolé, bambelô. Significa um rito de fecundação nos povos bantos agrícolas do oeste, mais permanentemente que no levante africano (CASCUDO, 2003, p. 34, 35).

De fato, constatamos a relação entre movimentos realizados em antigos batuques africanos e movimentos realizados no Coco de Zambê, por exemplo, em uma descrição de uma apresentação nos anos sessenta realizada pelo pesquisador tibauense Hélio Galvão. Segundo sua observação,

na dança cada dançador tem sua técnica própria. A originalidade do Zambê consiste sobretudo nisto: é dança de grupo na instrumentalização, na orquestração e nos cantos. É dança individual na coreografia [...], dança individual dançando uma só pessoa no círculo. Quando esta pessoa quer sair, abre os braços, num gesto meio litúrgico, voltados para cima e distende a barriga, com uma umbigada para o outro e este sai (GALVÃO, 1968, p. 86,87).

Assim, a dança e a música para o afro-brasileiro vieram como herança negro africano que tinha essas formas de expressão e de divertimento como meio de comunicação com o sagrado.

Na opinião do cantor e compositor Cleudo Freire (1999)<sup>37</sup>, que pesquisa ritmos tradicionais do Estado do Rio Grande do Norte, tendo inclusive usado o ritmo do Zambê como base para seu disco “Zambê Crossover”, “o Zambê tem aspectos musicais interessantes. Toda sua célula é sincopada, ímpar no País.[...] Faz referência o tempo inteiro ao tambor”. O Cantor acredita ainda que “não existe essa célula rítmica em nenhum outro lugar do país. O instrumento, o pau furado, até existe, mas a levada não. O Zambê existe antes mesmo do coco, talvez seja a célula mãe da música brasileira”.

A esse respeito podemos perceber que a característica rítmica do Coco de Zambê, se dá consideravelmente em função do modo como se toca os instrumentos.

As mãos do batedor desenvolvem prodígios de agilidade. A direita tem funções mais variadas. A esquerda funciona a compassos, com percussão mais forte, mas a direita desempenha várias outras funções. [...], a mão direita faz as vezes de cinco instrumentos: Com a ponta dos quatro dedos; bate só o polegar da esquerda; bate a face interna da articulação do polegar, com o polegar da esquerda; espalmada; encurvada, côncava, voltada para o couro; bate com a ponta de todos os dedos. De espaço a espaço, a mão direita desce um pouco, em movimento rápido, para dar um golpe com os músculos de face interna, vizinhos à articulação do punho. É uma espécie de contra-baixo (GALVÃO, 1968, p. 86).

Na figura abaixo, onde temos o mestre do Coco de Zambê tocando o tambor-zambê, podemos ver uma das posições relatadas pelo pesquisador supracitado

---

<sup>37</sup> Tribuna do Norte, 18 de agosto de 1999/Natal-RN e Tribuna do Norte, 18 de julho de 2003.

em relação as mãos ou mais precisamente em relação ao “golpe com os músculos internos de face interna”.

Os sentidos e significados das ações no grupo, sejam elas referentes a tocar os instrumentos, a dançar, a aquecer o tambor, a reverenciá-lo etc. revelam, uma intensa comunicação da crença com a alegria, um diálogo corporal marcado pela expressividade em forma de cânticos e gestos. Nesse sentido, a manifestação consegue perpetuar a herança ancestral do grupo.

Fonseca (1999, p.81), discorrendo sobre a ligação entre os aspectos religioso e lúdico de festas de terreiro, entende que “em sua dimensão religiosa, elas encarnam os objetivos de culturas e de homenagear os deuses, isto é, têm um caráter de fé, o que entretanto, não exclui o aspecto lúdico”.

O fato é que considerar o aspecto lúdico de uma dança afro-brasileira não significa caminhar no sentido de algo insignificante, mas, ao contrário, é na ludicidade que se manifestam aspectos religiosos, míticos e simbólicos. Nela é marcante a presença de um corpo que brinca e se diverte, envolve-se com aspectos místicos, religiosos e étnicos. A participação no Coko de Zambê para os brincantes significa um momento de imenso prazer e satisfação, visto que se vivencia ludicamente o encontro com sua cultura e a possibilidade de compartilhá-la com o outro. No que se refere à participação dos brincantes na dança, aparecem expressões como prazer, beleza, emoção, identidade, brincadeira, conhecimento, orgulho, felicidade. Nas palavras de um dos brincantes, “na hora de dançar a gente solta mesmo, é folia, a gente brinca, se diverte. Pra gente é uma festa, dançar no Zambê é uma festa” (BRINCANTE DO ZAMBÊ apud Alves, 2000).

Nesse contexto, os saberes do cântico e da dança referem-se ao conhecimento fundado no prazer, no desejo, no envolvimento com o sagrado, na adoração aos ancestrais. Trata-se, portanto, de vivências da arte afro-brasileira fundadas na fé e na alegria.

Em seguida, discorreremos sobre o saber familiar que, no caso do Coko de Zambê e muitas outras danças afro-brasileiras, tem relação direta com a ancestralidade e com o saber da dança e do cântico, haja vista que em grande parte as práticas de saberes da africanidade se constituem no seio da família.

### 6.3 O Saber Familiar

A relação de parentesco tem espaço marcante na *africanidade* de afrodescendentes brasileiros, ou seja, estes recebem influências do modo de pensar e de viver de suas comunidades africanas de origem. A família, tida como o núcleo central, possibilita a transmissão de valores, sentimentos, afetos, emoções. Nesse sentido, “o sistema de organização familiar e social é que dá a referência fundamental do africano e seus descendentes” (ÁFRICA VENTRE FÉRTIL DO MUNDO. CADERNO DE EDUCAÇÃO ILÊ AIYÊ, 2001, p. 25).

Por outro lado, é relevante realçar de início que a família para Bourdieu é uma categoria política, haja vista que esta é instituída a serviço do poder que a define, enquadra, normatiza e neutraliza. Desse modo, Bonnewitz (2003), tecendo considerações sobre a visão de Bourdieu sobre a família como uma categoria política, evidencia que

a família é uma realidade que ultrapassa os indivíduos (como prova a transmissão de sobrenome), ela forma uma comunidade dotada de uma vida e de um espírito comuns, assim como de uma visão particular do mundo; ela aparece como natural, óbvia.” Aliás, a família se apresenta como um grupo que idealiza a vida comunitária, a intimidade entre os seus membros, por oposição ao mundo exterior, privado e público, gratuito e comercial (na família, as boas maneiras de viver as relações domésticas supõem a ausência de cálculos nos intercâmbios, o reino da doação e do devotamento). Enfim, a família é associada à noção de cada e pessoas de casa, território específico,. Estável, onde o grupo de inscreve no espaço geográfico (BONNEWITZ, 2003, p.48).

A nosso ver, essa visão mais sociológica sobre a família como uma instituição que traz em seu seio relações de poder, também pode ser considerada, quando se trata da família africana ou possuidora de traços de africanidade, como no caso de Coco de Zambê, em que a relação familiar é norteadada segundo o poder exercido pela figura do

mestre, de seus ensinamentos, da participação dos filhos na dança e da convivência no mesmo espaço, mesmo depois que casam e constituem outras famílias.

De um modo geral, traços de *africanidade*, como a crença no ancestral e o poder da fala e do gesto, não teriam sentido caso não existisse uma forte relação de parentesco em etnias negras, como no caso da civilização subsahariana, visto que é dessa relação familiar que surge o envolvimento com os antepassados, com o sagrado e com a história étnica. Desse modo, a família pensada na *africanidade* transcende um grupo de indivíduos ligados por consangüinidade e é ampliada em termos de agregados, “de gente da casa”, de antepassados, de comunidade e de vínculos com ancestrais divinizados.

Verger (1981, p.18), falando sobre a relação ancestrais divinizados e família, comenta que “a religião dos orixás está ligada à noção de família. A família numerosa, originária de um mesmo antepassado, que engloba os vivos, os mortos”.

Baquaqua (1997, p. 43), na condição de um ex-escravo afro-brasileiro, discorre sobre sua biografia e narra momentos vivenciados por ele, como, por exemplo, uma situação de respeito aos anciões como Mestres de família. Segundo ele, “Grande respeito é devotado aos anciões; os filhos são criados para serem obedientes e cordiais [...] e todo o respeito se devota à idade. O melhor assento se reserva para eles nas casa de devoção”.

Também com referência à sabedoria de grandes mestres na cultura africana, vê-se que

O conhecimento africano é um conhecimento ‘global’, um conhecimento vivo. É por isso que anciãos [...], podem ser comparados a vastas bibliotecas – das quais as múltiplas prateleiras estão ligadas entre si por relações invisíveis que constituem precisamente esta ‘ciência do invisível’, autenticada pelas correntes da transmissão iniciática (HAMPATÉ BÂ, 1997, p.25)

A relação de parentesco entre os brincantes do Coko de Zambê é significativa. A maioria dos brincantes-dançarinos é filho do Mestre. Já os outros integrantes são

sobrinhos, netos e mesmo vizinhos. Esses laços de união familiar possibilitam que os saberes sejam compartilhados não apenas no momento da dança, mas em todos os momentos de convívio entre os brincantes. Desse modo, os conhecimentos coletivos da comunidade são compartilhados também em família e perpassados de geração em geração (ALVES, 2000).

O Mestre, tido como uma espécie de guardião da comunidade, é respeitado por todos do grupo, de modo que é ele quem determina o início e o término da dança; o momento de pará-la para aquecer e afinar o tambor-Zambê; o comando de suas batidas e da cantoria do grupo. Eventualmente, quando o mesmo não pode assumir essa função – como ocorreu em uma viagem para São Paulo – ele deixa a cargo do seu filho mais velho. Esse fato nos reporta à consideração de Verger (1981, p.72) sobre a quem se destina o direito de tocar os atabaques no candomblé: “somente o ‘alabê’ e seus auxiliares, que tiveram uma iniciação, têm o direito de tocá-los”.

No caso do Coco de Zambê, essa iniciação, embora não se dê na forma como existe no Candomblé, é possível admitir uma espécie de critério no que tange à idade e a experiência para se tocar o tambor-Zambê. O filho mais velho, tendo em seu *habitus* propriedades ligadas à posição do seu pai - o mestre do Zambê – então é visto como sendo capaz de assumir o papel de mestre quando na sua ausência.

A relação familiar do grupo aparentemente ocorre de forma harmoniosa, aspecto que nos chama atenção, principalmente pelo fato da presença de muitos filhos homens – o que poderia ser um motivo para discussões familiares a partir da existência de uma “dominação masculina” (Bourdieu). Todavia, o clima de respeito familiar parece ocorrer principalmente pela presença e pela postura de respeito e mesmo de submissão em relação ao mestre. Essa situação pode, por outro lado, ser entendida da seguinte forma: o fato da presença masculina na referida família ao contrário do que poderíamos pensar ser uma realidade propulsora de conflitos, pode ser entendida como uma situação em que o poder e a força não se sobressaiem no âmago de um grupo predominantemente masculino, havendo, portanto, um equilíbrio de forças entre os homens. Contudo, isso não significa dizer que no seio familiar do Coco de Zambê não haja dominação masculina, sobretudo porque o domínio do mestre sobre sua casa, sobre sua esposa -

que se limita aos cuidados domésticos; sobre o grupo do Zambê – a ponto de não aceitar a presença feminina na constituição do grupo, já que, segundo o próprio mestre “prejudica”, são exemplos de “dominação masculina”. Convém, no entanto, lembrar que essas relações de poder vem se dando ao longo da história do grupo e, portanto, trata-se de algo já incorporado, que ocorre cotidianamente sem que os próprios agentes dessas ações pensem a seu respeito, simplesmente agem conforme seu *habitus* e como resultado de uma “violência simbólica”.

Desse modo, a partir de uma descrição etnográfica da sociedade Cabila, Bourdieu nos apresenta valiosas contribuições para entendermos essa violência simbólica, inclusive na sociedade brasileira e mais precisamente na comunidade do Zambê. Segundo o sociólogo,

As divisões constitutivas da ordem social e, mais precisamente, as relações sociais de dominação e de exploração que estão instituídas entre os gêneros se inscrevem, assim, progressivamente em duas classes de *habitus* diferentes, sob a forma de *hexis* corporais opostos e complementares e de princípios de visão e de divisão, que levam a classificar todas as coisas do mundo e todas as práticas segundo distinções redutíveis à oposição entre o masculino e o feminino. Cabe aos homens, situados do lado do exterior, do oficial, do público, do diereito, do seco, do alto, do descontínuo, realizar todos os atos ao mesmo tempo breves, perigosos e espetaculares, como matar o boi, a lavoura ou a colheita, sem falar do homicídio e da guerra, que marcam rupturas no curso ordinário da vida. As mulheres, pelo contrário, estando situadas do lado úmido, do baixo, do curvo e do contínuo, vêem ser-lhes atribuídos todos os trabalhos domésticos, ou seja, privados e escondidos, ou até mesmo invisíveis e vergonhosos, como o cuidado das crianças e dos animais, bem como todos os trabalhos exteriores que lhes são destinados pela razão mítica, isto é os que levam a lidar com a água, a erva, o verde (como arrancar as ervas daninhas ou fazer a jardinagem), com o leite, com a mamadeira e, sobretudo, os mais sujos, os mais monótonos e mais humildes (BOURDIEU, 2002, p. 41).

Ao fazerem referência ao espaço em que vivem e a outros em que realizam apresentações, os participantes do Zambê alegam se sentirem mais seguros e mais à

vontade no seu espaço familiar, pois, segundo eles, as pessoas da comunidade já os conhecem e, portanto, não precisam colocar à prova a capacidade e valor do Zambê, o que demonstra uma maior identificação com o espaço local, com suas raízes e identidade cultural (ALVES, 2000). Nesse sentido, a necessidade de ser visto e reconhecido pelo *outro* faz com que, segundo os brincantes, haja uma maior dedicação e preocupação em agradar, em ser aceito e valorizado. Contudo, mesmo no âmbito de sua comunidade pudemos perceber que o grupo expressava um certo orgulho ao se referir à presença de seus vizinhos durante suas apresentações. O que há em comum nas duas situações é o desejo de agradar e de ter boas condutas que possam contribuir com “capital simbólico”, isto porque

o funcionamento do espaço social baseia-se na vontade de distinção dos indivíduos e dos grupos, isto é, na vontade de possuir uma identidade social própria, que permita existir socialmente. Trata-se, antes de tudo, de ser reconhecido pelos outros, de adquirir importância, visibilidade, e finalmente trata-se de Ter um sentido. Essa identidade social repousa sobre o nome família, sobre a filiação a uma família (como filiação a uma linhagem), sobre a nacionalidade, a profissão, a religião, a classe social, filiações que fornecem rótulos, etiquetas para os indivíduos. Daí a necessidade de transformar uma propriedade objetiva em capital simbólico. Se, num campo dado, um agente conseguir dar aos outros uma representação convincente do capital que afirma possuir, poderá chegar a tirar proveitos reais de propriedades imaginárias (BONNEWITZ, 2003, p. 103).

Pensando essa relação com o espaço, a partir de uma identificação do sujeito com a sua origem, com as suas raízes, podemos enxergar “a terra como a grande mantenedora do ser humano em sua trajetória. [...] Nela o homem se fixa e estabelece sua tribo. A terra é a continuidade, a manutenção, o sustento, o progresso. Se a água pári, a terra está relacionado à fertilidade; sendo assim, o culto à terra é fundamental para a manutenção da vida” (REIS, 2000, p. 48).

Nesse sentido, podemos perceber que no Zambê há uma forte ligação com o elemento terra. Observamos, por exemplo, a esposa do Mestre falando sobre a

importância da terra para se ter ou não uma boa colheita. Em diálogo com seu esposo, a mesma disse: “Geraldo, esse ano a colheita não tá sendo tão boa como a do ano passado, deve ser porque a terra já foi usada para a outra plantação. A primeira geralmente é melhor do que a segunda e também o sol dessa vez tá muito quente”. O *Mestre* concordou.

É no terreiro de chão batido ao lado da casa do mestre, onde o Zambê dança, geralmente em noites de lua cheia. É no terreno atrás da casa, onde existe um roçado e de onde se tira o sustento da família. Dele colhem-se arroz e feijão. Abaixo, podemos apreciá-lo.

A própria dança do Zambê é realizada com fortes batidas no chão. A terra não apenas dá o sustento alimentar do grupo, mas sustenta também a permanência de sua manifestação artística. Nas palavras de Bastos (1979, p. 52), a respeito de “cultos mágico-religiosos no Brasil”, “as batidas dos pés no chão, nas danças sagradas, se, de um lado, podem marcar o ritmo, de outro, como a batida dos tambores, pode ser a chamada das forças ocultas nas dobras íntimas da terra”.

O elemento terra está presente não somente no espaço do solo, mas amplia-se em termos de moradia, de comunidade. De modo que é na casa e em seus compartimentos, como a sala, a cozinha, o terreiro, a varanda onde as pessoas transitam, dialogam, trocam experiência, enfim convivem com os modos de ser/fazer de cada um e de todos. Nesses espaços perpassam saberes relacionados ao cotidiano de toda a família, dos quais podemos citar: um conselho do Mestre sobre a doença do neto, a preocupação de sua esposa sobre a filha que está em outro Estado, os modos de partilhar o peixe e o camarão pescados na lagoa Guaraíras, a construção dos instrumentos do Coco de Zambê, o debulhe coletivo do feijão colhido no roçado da casa, os diálogos com a vizinhança, o ato de observar o mestre construindo e tocando os instrumentos etc.

Quanto a essa familiaridade e segurança dos brincantes em seu terreiro, em sua moradia, Durand (1997, p.243- 244) nos diz que “a casa inteira é mais do que um lugar para se viver, é um vivente. A casa redobra, sobredetermina a personalidade daquele

que a habita. A casa é, portanto, sempre a imagem da intimidade repousante, quer seja templo, palácio ou cabana”.

Assim, a casa, o ambiente de moradia como um todo, a terra para os brincantes do Zambê são como um colo que acalma, que nutre e semeia suas raízes.

A relação de parentesco no Coco de Zambê chama a atenção pelo fato de ser constituída primeiro por um grande número de pessoas que são parentes consangüíneos; segundo, por filhos homens que casam e moram na mesma comunidade e mais especificamente em casas construídas pelo Mestre ou mesmo dentro da própria casa do Mestre; e terceiro, por ser uma família ampliada pelos agregados do tipo sobrinhos, irmãos do Mestre, netos, compadres, vizinhos que entram e saem a todo momento da casa principal. Podemos observar que esse cenário de idas e vindas muitas vezes se tornou um “espaço de todos e ao mesmo tempo de ninguém”, onde muitos falavam ao mesmo tempo, outros se alimentavam, acalentavam crianças etc.

Conforme Velho (1997, p. 69), “O significado de família para um grupo social ou universo particular está vinculado a outros significados e supõe-se, falando de cultura, que de alguma forma estes constituem um todo mais ou menos sistemático, embora não necessariamente ajustado ou harmonioso”.

No grupo pesquisado, ficou claro que os pais tem boas expectativas de vida para seus filhos, basicamente esperando que a família tenha uma boa saúde, exemplificando-se na preocupação e nos conselhos para que nenhum dos filhos faça uso de bebida alcóolica; na presença dos filhos junto aos pais, e nesse ponto, segundo o Mestre, o Coco de Zambê contribui muito; no respeito dos filhos e netos para com o Mestre e sua esposa; na cordialidade entre todos eles; no bom comportamento durante as apresentações do grupo tanto no terreiro da casa do Mestre como em outros espaços.

Em resumo, a família no Coco de Zambê representa o núcleo formado não apenas por parentes consangüíneos, mas por todos os agregados que de alguma forma se encontram envolvidos com a manifestação cultural. Nela são perpassados saberes inerentes aos traços de *africanidade* do grupo e outros que, embora não tenham relação direta com sua sociedade de origem, são criados e recriados no cotidiano do grupo a partir de diferentes modos de ser/fazer de cada um.



## 7 DA JANELA DE TIBAU DO SUL: UM CENÁRIO IMAGINADO

Recordando-me de uma historia que uma amiga me enviou certa vez sobre o processo de construção de um "bordado", hoje percebendo como essa história tem relação com o processo pelo qual passei ao construir a presente tese. A História, dessas que circulam sem autoria, dizia o seguinte:

Quando eu era pequena, minha mãe costurava muito. Eu me sentava no chão, brincando perto dela, e sempre lhe perguntava o que estava fazendo. Respondia que estava bordando. Todo dia era a mesma pergunta e a mesma resposta. Observava seu trabalho de uma posição abaixo de onde ela se encontrava sentada e repetia: 'Mãe, o que a senhora está fazendo?' Dizia-lhe que, de onde eu olhava, o que ela fazia me parecia muito estranho e confuso. Era um amontoado de nós e fios de cores diferentes, compridos, curtos, uns grossos e outros finos. Eu não entendia nada. Ela sorria, olhava para baixo e gentilmente me explicava: 'Filha, saia um pouco para brincar e quando terminar meu trabalho eu chamo você e a coloco sentada em meu colo. Deixarei que veja o trabalho da minha posição'. Mas eu continuava a me perguntar lá de baixo: 'Por que ela usava alguns fios de cores escuras e outros claros?' 'Por que me pareciam tão desordenados e embaraçados?' 'Por que estavam cheios de pontas e nós?' 'Por que não tinham ainda uma forma definida?' 'Por que demorava tanto para fazer aquilo?' Um dia, quando eu estava brincando no quintal, ela me chamou: 'Filha, venha aqui e sente em meu colo'. Eu sentei no colo dela e me surpreendi ao ver o bordado. Não podia crer! Lá de baixo parecia tão confuso! E de cima vi uma paisagem maravilhosa! Então minha mãe me disse: 'Filha, de baixo, parecia confuso e desordenado porque você não via que na parte de cima havia um belo desenho. Mas, agora, olhando o bordado da minha posição, você sabe o que eu estava fazendo.' Muitas vezes, ao longo dos anos, tenho olhado para o céu e dito: 'Pai, o que estás fazendo?' Ele parece responder: 'Estou bordando a sua vida, filha.' E eu continuo perguntando: 'Mas está tudo tão confuso... Pai, tudo em desordem. Há muitos nós, fatos ruins que não terminam e coisas boas que passam rápido. Os fios são tão escuros. Por que não são mais brilhantes?' O Pai parece me dizer: 'Minha filha, ocupe-se com seu trabalho, descontra-se, confie em Mim... e Eu farei o meu trabalho. Um dia, colocarei você em meu colo e então vai ver o plano da sua vida da minha posição.' Muitas vezes não entendemos o que está acontecendo em nossas vidas. As coisas são confusas, não se encaixam e parece que nada dá certo. É que estamos vendo o avesso da vida. Do outro lado, Deus está bordando.

Terminada a história, vejo o quanto ela se relaciona com todo o processo vivido por mim durante a tessitura dessa “rede”<sup>38</sup> que parece me acalantar nesse momento ou mesmo desse “bordado” colorido que emerge do emaranhado de linhas muitas vezes tortuosas, mas que ajudaram a compor esta escrita. Pensar nesse momento, a tese como esse grande bordado, faz-me lembrar das difíceis fases dessa construção, fase das idéias estranhas e confusas. Lembro também dos fios escuros ou claros como sendo a diversidade racial brasileira. Algo condizente não com o mito da miscigenação étnica e da democracia racial, mas com a real situação da sociedade brasileira, em que brancos, negros e índios possuem diferenças, étnicas e culturais, embora sejam negadas em função de modelos eurocêntricos que integram um paradigma da dominação.

Na história, as questões sobre esses fios claros ou escuros são: ‘Por que me pareciam tão desordenados e embaraçados?’ ‘Por que estavam cheios de pontas e nós?’ ‘Por que não tinham ainda uma forma definida?’ ‘Por que demorava tanto para fazer aquilo?’. Aqui, lembramos de questões que abordamos ao longo do estudo. Questões, por exemplo, sobre os embaraços que sofrem muitos negros sujeitos à discriminação, os nós e os pontos sendo os tabus existentes em torno da discussão dessa questão e a demora da finalização do bordado como sendo o longo e árduo, mas necessário tempo empregado na construção do estudo.

Pensar num outro cenário para a educação brasileira, no qual estejam presentes outras manifestações da corporeidade, as quais sejam coerentes com os *habitus* dos sujeitos *individuaiscoletivos*; em que uma atuação prática sobre a história incorporada possibilite transplantar realidades imaginárias geradoras de conflitos e relações de dominação; em que outros saberes étnicos-culturais sejam também norteadores de uma educação realmente plural, significa considerar o ser humano em sua multidimensionalidade. Um ser humano cultural, biológico, étnico, social, político etc.

---

<sup>38</sup> Pensar a tese também como uma rede que acalenta, significa pensá-la como “acolhedora, compreensiva, coleante, acompanhando, tépida e brandamente, todos os caprichos da nossa fadiga e as novidades imprevistas do nosso sossego” (CASCUDO, 1959).

Para tanto, esse cenário não surgirá do nada. Se queremos uma sociedade igualitária, mais justa, temos que buscar meios para sairmos da 'inércia nacional'<sup>39</sup> em que se predomina a injustiça, a exclusão, o preconceito, a desigualdade social e o crime do racismo. As políticas públicas e todos os campos de estudo e de ação que buscam reverter a situação do negro no Brasil, a nosso ver, precisam tomar como base a problemática na prática, com suas imagens cotidianas de exclusão e de discriminação para com o negro, mas ao mesmo tempo é preciso que se tome como eixo norteador as possibilidades, os desejos, as necessidades, os traços que marcam e identificam as etnicidades e a cultura do negro no Brasil, de modo que as imagens não se reduzam a dimensão trágica, mas também a grande capacidade e riqueza étnico-cultural do negro na sociedade.

Em face disso, a tessitura que se estabelece numa sociedade plural, como é a brasileira, carrega em seus emaranhados alguns fios que se traduzem em saberes étnico-culturais, os quais, na maioria das vezes, não são valorizados e reconhecidos pela sociedade brasileira como expressões de sabedoria e de uma educação que identifica grupos e comunidades, fazem-se verdadeiros no interior desses mesmos grupos e comunidades. De modo que esses saberes são fortes traços de identidade e de identificação do sujeito no mundo.

Tratar de educação pelo viés dos saberes étnico-culturais nos fez perceber como ainda é grande a lacuna onde predominam os debates educacionais e a sua prática formal. Ainda se discute pouco diante da grande necessidade de mudança no que concerne a uma educação brasileira plural. A identidade dessa educação ainda parece ser predominantemente eurocêntrica e como aceitar essa realidade em um país onde a população indígena e negra marcaram a sua formação? Como considerar apenas um lado do prisma? Como falarmos de diversidade, transdisciplinaridade, de pluralidade, de complexidade, se não respeitamos as diferenças, se não somos tolerantes, se não convivemos de modo igual com a diferença dos povos, das comunidades, dos seres humanos, dos corpos?

---

<sup>39</sup> Parafraseando Cunha Júnior.

Entendemos juntamente com Najmanovith (2001, p.55), que “quando o encontro com o diferente vem associado ao desejo de honrar essa diferença, explorá-la e dar-lhe cabimento, e não expulsá-la, nem eliminá-la como aberração, ou depreciá-la [...], então nosso olhar se abre para um mundo de complexidade e sutileza”.

Defender nesta tese a idéia de uma história incorporada em cada um de nós humanos, sejamos brancos, negros ou índios, significa abrir espaço para entendermos traços de nossa cultura, de nossos antepassados, de nosso corpo *individualcoletivo* e sobretudo percebermos como essa história incorporada muitas vezes nos impulsiona, motiva-nos a realizarmos nossas ações cotidianas, visto que nossas marcas históricas presentes em nós mesmos como corpo que somos, quando encontram espaços propícios no nosso cotidiano, orientam-nos, conduzem-nos, produzem identificações, deixam-nos como “peixes dentro d’água”. Contudo, caminhar nesse sentido implica em considerarmos também as relações de poder, de dominação, a violência simbólica presente nos vários campos sociais em que estamos inseridos. Entender que os mecanismos de percepção e de ação, como o ethos e a *hexis* corporal, como componentes do *habitus*, orientam nossas atitudes, inclinações, nosso modo de ser e estar no mundo, portanto, nossa corporeidade.

É desse modo, com caráter de reflexão, que a presente tese se insere e se estrutura na seguinte afirmação: Há uma história em seu estado incorporado que perpetua saberes étnico-culturais e que é formadora/renovadora de uma corporeidade a qual expressa esses saberes de vários modos – um deles é através da dança. Assim, a dança afro-brasileira, considerada no âmbito da educação, pode se traduzir em um dos substratos capazes de ampliar o universo simbólico, religioso, educativo e artístico da sociedade brasileira e, em particular, da população afrodescendente.

Confirmando essa importância, cabe aqui realçarmos o pensamento de Cunha Júnior (1999) quanto à importância da dança e da ludicidade na vida dos afrodescendentes. Nas suas palavras, “temos dito e reafirmado, em situações diversas, que não se pode existir boa educação para os afrodescendentes sem o ritmo, a música e a dança. Agora, complementamos também, sem uma abordagem que privilegia o

brincar, o prazer, o lúdico e o lazer. Esta tem sido a temática esquecida dos nossos estudos sobre educação” (CUNHA JÚNIOR, 1999, p.8).

Logo no início da nossa pesquisa apresentávamos algumas inquietações no que dizia respeito à lacuna existente nos debates educacionais sobre os saberes da cultura negra pautados na *africanidade*. Embora saibamos da existência de estudos dessa natureza (SOUZA, 2001a ; 2001b; 1998; CUNHA JÚNIOR.1995, 1999, 2001; SIQUEIRA, 2001), entendemos que de um modo geral ainda é forte a concepção de uma educação pautada em moldes eurocêntricos, ocorrendo em conformidade às relações de poder e de dominação instituídas na sociedade.

Sendo assim, o campo educacional, embora seja um espaço de forças contrárias, no sentido bourdieusiano, a nosso ver pode encontrar formas de subversão que mobilizem os indivíduos dominados, o que pode se inserir perfeitamente em processos de formação de professores.

Desse modo, refletindo sobre algumas iniciativas de insubordinação ao poder constituído, e citando como exemplo projetos educacionais desenvolvidos no Bloco Afro *Iê Aiyê* em Salvador/BA, Guimarães (1999) enfatiza que a formação de professores é fundamental no processo de afirmação da pessoa negra, e argumenta que

Ancorada numa pedagogia reflexiva, a formação não se compõe simplesmente de conhecimentos intelectuais, de um reviver da memória e tradição coletiva, mais de uma opção ética e escolha de valores, condicionando uma outra postura do afro-descendente em relação à sociedade (orgulho de ser negro, a religião ancestral como não alienante, busca de conhecimento sobre o ser afro-brasileiro- histórico, cultural, religioso, representação pessoal mudando vestimenta, cores, cabelos, esclarecimento sobre a questão da rejeição social e auto-rejeição, da exclusão) (GUIMARÃES, 1999, p.90).

Podemos citar também outras iniciativas louváveis que, ao contrário das tímidas ações desenvolvidas no Estado do Rio Grande do Norte<sup>40</sup>, vêm sendo implementadas em vários estados brasileiros. Referimo-nos ao “Projeto Axé”, originado em 1990, em Salvador/BA e que visa “contribuir para a elaboração teórica e prática de propostas de atendimento a populações marcadas por situações existenciais de extrema pobreza” (REIS, 2000, p. 39), principalmente crianças e adolescentes em situação de rua, e nesse caso é evidente que a população negra é diretamente incluída nesse projeto. Desse modo, o “Projeto Axé”, considerando a arte e a cultura não como um meio para a educação, mas sobretudo como educação em si, entende que “a cultura como um dos fundamentos da educação do Axé, concretiza-se mediante ações que integram o conceito político-pedagógico da instituição; é nesta perspectiva que vem sendo desenvolvida sua política cultural e estética” (REIS, Ana., 2000, p. 61).

Somando-se a isso, temos alguns cursos, embora ainda sejam poucos, sobre História da África (SOUZA, 2000; CUNHA JÚNIOR, 1999)<sup>41</sup> que vêm sendo desenvolvidos no Brasil.

De fato, ações como as supracitadas são exemplos que merecem ser seguidos por outros estados brasileiros, haja vista que, se quisermos avançar em nossos debates e ações educacionais, é preciso refletirmos e agirmos em prol da diversidade, o que implica numa tomada de consciência sobre a necessidade de afirmação das diferenças étnico-culturais e das inaceitáveis desigualdades social e racial predominantes na sociedade brasileira.

Portanto, em nosso estudo, ao tratarmos de saberes da corporeidade/africanidade e mais especificamente de saberes étnico-culturais, tivemos como maior intenção contribuir para a produção de conhecimento no âmbito da

---

<sup>40</sup> Temos conhecimento de que no RN a ONG Kilombo, vem desenvolvendo um trabalho de conscientização sobre a realidade do negro no Brasil, bem como existe um projeto de extensão do Departamento de Antropologia, intitulado “Cultura Afro-brasileira”, coordenado pelo prof. Luis Assunção, que visa levar às escolas públicas e Centros culturais de Natal uma Mostra de saberes afro-brasileiros. Contudo, enquanto muitas universidades brasileiras possuem núcleos de pesquisa sobre a temática afro-brasileira, a UFRN ainda mantém-se engatinhando nesse sentido.

<sup>41</sup> Cf. Anexos.

educação. E essa intenção, a nosso ver, concretizou-se em grande parte ao tomarmos como referência os saberes de um grupo expressivo da cultura negra do Rio Grande do Norte.

Assim, urdir os fios da tela *práticas de saberes do Coco de Zambê* nos levou a caminhar por entre um emaranhado de questões, visto que o grupo traz em sua constituição saberes advindos de sua *africanidade*, ao ter sua origem nos antigos batuques africanos, inserindo-se em Tibau do Sul, inicialmente em Sibaúma, onde, segundo depoimento dos moradores, essa manifestação parece ter sido introduzida no Rio Grande do Norte, o que pode ser considerado um dado significativo, visto que se trata de uma comunidade remanescente de antigos quilombos (ANJOS, 1999). Uma outra questão que envolvemos na tessitura desses saberes foi a questão da realidade do negro na sociedade brasileira, principalmente pelo fato de se tratar de um grupo da raça negra.

A cada novo encontro com o Coco de Zambê emergiram inquietações que nos impulsionaram a percorrer o caminho do diálogo entre a africanidade, a corporeidade e saberes do cotidiano do grupo, de modo que mergulhar nos seus contextos cotidianos e perceber na corporeidade de cada participante aspectos referentes à crença na ancestralidade, ao poder do gesto e do cântico, à relação de parentesco, traduziu-se em um rico momento de aprendizado e de descobertas. Descobertas sobre sua origem, sobre sua relação com o sagrado, com o simbólico, com o mítico.

Nessa trajetória, conseguimos perceber que os fios que ligam o passado ao presente e ao futuro daquelas pessoas iam se desvelando em forma do seu *habitus*, do *habitus* de estar ligado a sua sociedade de origem, de estar ligado a sua africanidade. Ser brincante do Coco de Zambê significava ser além de um “dançarino”, significava um envolvimento com sua história étnica, com sua cultura, com sua história também de poder e de submissão. Embora muitas vezes isso não se revelasse através de expressões verbais, tudo estava registrado e vinha à tona durante todo o ritual do *Zambê*. Fosse no momento do aquecimento do *tambor-maior* com a presença do elemento fogo, com a presença simbólica do Deus *Zambi*; fosse na reverência ao

tambor durante a dança; fosse na execução dos movimentos que lembram alguns orixás – como o xangô; fosse no cântico que retrata, entre outros aspectos, elementos da vida cotidiana etc. Todo o ritual expressa uma espécie de energia ligada a sua origem, a sua cultura e, nesse sentido, reportamo-nos a Francisco (1996, p.107) ao se referir à cultura como “*arkhé*”, isto é, a origem/energia impulsionadora da vida e da criação humana, à qual se retorna sempre que novos cenários desafiam a criação e o sentido criador do ser humano.

As práticas de saberes do Coco de Zambê nos mostram aspectos de sua história cultural, filogenética, política, mítica. Histórias que falam de deuses, de cotidiano, de submissão, de resistência, de criatividade, de sabedoria. Histórias que retratam desejos, sonhos, cenários. Histórias que fazem o que cada um é – sujeito histórico, étnico, cidadão, ser humano, negro.

A crença na ancestralidade revelou um saber envolvido com o sagrado, com os antepassados, com elementos que simbolizam determinados orixás, com o sentimento de amor a sua linhagem. Manter viva a chama do Coco de Zambê é manter viva a história de cada um e de todos daquela região, é respeitar a sua ancestralidade, é relembrar momentos de conformismo em que seus parentes dançavam para divertir os senhores de engenho e ao mesmo tempo momentos de resistência, quando não deixavam apagar o real sentido do dançar, do saudar a sua religiosidade. O Coco de Zambê é o *Coco de Zambi*, do poderoso Deus que emerge na reverência ao tambor, no cântico, nos movimentos etc.

Tratar dos saberes étnico-culturais pautados na africanidade nos possibilitou caminhar por vários territórios, os quais, mesmo com suas particularidades, encontram-se interligados. Entre outros, foi adentrando no campo da arte que enxergamos sentidos e significados do dançar na cultura afro-brasileira; no campo social que percebemos relações de poder, de violência simbólica; no campo da educação que pensamos sobre/nos saberes da corporeidade/africanidade. Desse modo, pensar esta tese em forma de rede, com seus vários fios, modos de tessitura e sobretudo com sua maleabilidade, pode ser um, dentre outros, caminho a ser considerado no processo de reavaliação e reconstrução dos debates e ações educacionais da sociedade brasileira,

revelando nesse contexto questões norteadoras/desnorteadoras da história incorporada, da sabedoria, das relações de força e de poder, enfim da corpeidade e da africanidade brasileira.

A seguir, apresentamos por meio de imagem nosso possível “cenário imaginado” e um poema que retrata numa espécie de lamento o sofrimento, a resistência, a fé e a expressividade do negro. Nosso intuito aqui é expressar a necessidade do não esquecimento da barbárie que a sociedade colonizadora impôs sobre o negro. E desse modo, sermos mais um que, tendo a preocupação de evidenciar a capacidade criativa, o envolvimento com o sagrado, a perpetuação de saberes próprios da cultura negra, não deixa de denunciar o quadro de desrespeito e discriminação para com o cidadão negro. A estruturação e o fortalecimento de um processo que se contraponha a esse quadro, produzindo meios de combate ao racismo, ao ideal de embranquecimento e possibilitando iguais oportunidades sociais, continuam sendo necessários na sociedade brasileira. É preciso reconhecer os equívocos, os erros, prestar atenção na capacidade do negro, desmistificar os preconceitos, saber conviver com as diferenças culturais e buscar uma sociedade mais justa em termos de igualdade social.

Portanto, a nosso ver, haverá progressivamente uma reversão dessa realidade em termos concretos se houver, dentre outras iniciativas, a implementação de políticas públicas específicas para a população afro-descendente, a conscientização de cada um sobre sua própria história, sobre a existência de uma constante violência simbólica e de um forte jogo de poder e submissão, bem como a auto-afirmação do ser-negro, a promoção de uma educação “pluricultural” e de pesquisas que desvelem cada vez mais questões referentes à cultura negra.

### **“Lamento Negro”**

Sou preto, sou afro,  
sou mulato de outra cor,  
Vim do engenho, das senzalas,  
Sou um negro que apanhou

fui vendido como objeto  
leilado como animal,  
Plantei frutas, café, cana de açúcar  
lavei louça, fiz faxina, fiz comida  
pra os Senhores de Engenho de Portugal,  
Portugueses, holandeses e ingleses  
transformaram minha  
raça em comércio,  
Das empresas que formaram  
fui vendido,  
Me tornaram prisioneiro na Europa  
com as guerras planejadas  
que fizeram.  
Dos porões dos navios escapei  
sem ter água nem comida  
e nem ar.  
Entupidos de escravos como eu  
nas fazendas do Brasil vim morar.  
Fui explorado, castigado, abusado  
fui surrado, açoitado, passei frio.  
Mesmo assim dancei, dancei roda e capoeira  
maculelê, candomblé  
e muito mais.  
Fugi da escravidão e da tortura  
fui buscar a liberdade com Zumbi.  
Fiz a luta fui banido por soldados.  
outra vez escapei e estou aqui  
negro bravo, homem forte,  
corajoso.  
A lei Áurea pra abolir a

escravidão  
me aboliu o direito de ser cidadão.

Juvaldino Nascimento da Silva  
Lago dos Negros – BA

## O CENÁRIO IMAGINADO

Penso que cada passo que formou essa caminhada, de uma forma ou de outra, parece ter tocado as pessoas nos vários espaços por onde caminhei. Espaços acadêmicos ou não, o certo é que continuarei caminhando e levando através da palavra e da dança um pouco do que sei e do muito que me inquieta, encanta-me e sobretudo me faz sonhar com uma sociedade brasileira em que a diversidade cultural brasileira caminhe com passos largos em direção à igualdade de direitos de todos cidadãos. Eis nosso cenário imaginado:

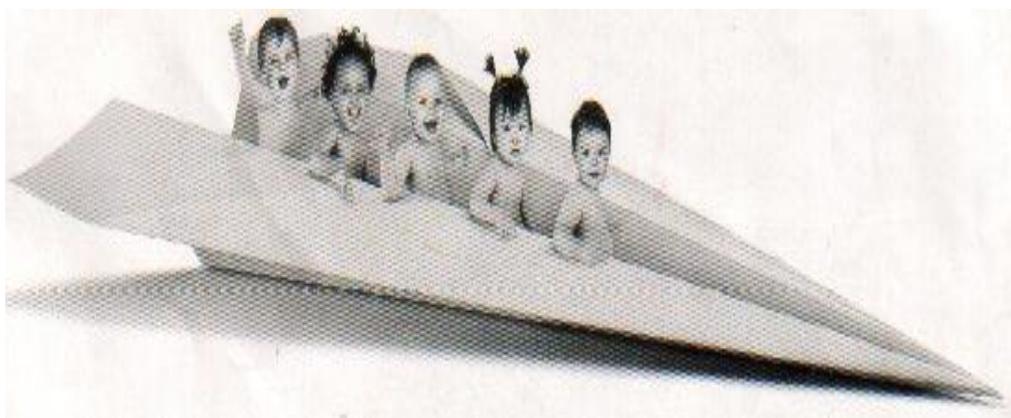


Imagem 40: retrata a possibilidade de uma diversidade étnico-cultural na sociedade brasileira coexistindo com tolerância, respeito e igualdade social.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. *Redes Cotidianas de Conhecimento e Valores nas Relações com a Tecnologia*. Rio de Janeiro: UERJ: ANPED, 2001. Texto de Apresentação do Seminário: As Redes Cotidianas de Conhecimento e Tecnologia no espaço/tempo da escola e em outros espaços/tempos educativos.

ALVES, Nilda ; LEITE, Regina (Orgs.). *O Sentido da Escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. \_\_\_\_\_ . *A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano – duas experiências* .Rio de Janeiro, 2002 (no prelo).

ALVES, Rubem. *Entre a ciência e a sapiência*. O dilema da educação. São Paulo: Loyola, 1999.

ALVES, Teodora. Coco de Zambê: práticas de saberes da cultura negra. In: Oliveira; Silva (Orgs.) *Negro e Educação. Identidade negra: Pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. *Aprendendo com o Coco de Zambê: aquecendo a Educação com a Ludicidade, a Corporeidade e a Cultura Popular*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2000a.

\_\_\_\_\_. Cultura, corpo e educação: um diálogo entre as dimensões locais e universal na época global. In: *Revista Motrivivência: Educação Física, corpo e sociedade* (1), Universidade Federal de Santa Catarina, nº 15, ago., 2000b.

AMADO, J. *Bahia de todos os santos: guias de ruas e mistérios*. 33.ed. Rio de Janeiro: Record, 1982.

ANJOS, Rafael S. Araújo. *Territórios das comunidades remanescentes de antigos quilombos no Brasil: primeira configuração espacial*. [S.I.]: Edição do autor, 1999.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. *Edital do concurso negro e educação*. Rio de Janeiro, 2001.

ASSMANN, H. *Reencantar a Educação: Rumo à sociedade apreendente*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

ARAÚJO, Maria do C. Os negros refazem o carnaval: comunicação e cultura no processo de afirmação da etnia. In: LUZ, Narcimária (Org.). *Pluralidade cultural e educação*. Salvador : SECNED, 1996.

AUGÉ, M. *O sentido dos outros*. Atualidade da antropologia. Petrópolis, RJ : Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. *Não lugares. introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

BAQUAQUA, Mahommah G. *Biografia e narrativa do ex-escravo afro-brasileiro*. Brasília: Universidade de Brasília, 1997.

BASTOS, Abgnar. *Os cultos mágico-religiosos no Brasil*. São Paulo: Hucitec, 1979.

BRANDÃO. C. R. *Criatividade e novas metodologias*. São Paulo: Peirópolis, 1998.

\_\_\_\_\_. *Casa de escola: cultura camponesa e educação rural*. Campinas: Papyrus, 1983.

\_\_\_\_\_. *O que é Educação*. São Paulo : Brasiliense, 1995.

BOFF, Leonardo. *A voz do arco-íris*. Brasília: Letraviva, 2000.

\_\_\_\_\_. *A águia e galinha. Uma metáfora da condição humana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BONNEWITZ, Patrice. *Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu*; tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BOSI, Alfredo. Fenomenologia do olhar. In: Novaes, A.(Org.). *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

BOSI, Ecléa. *Lembranças de Velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*, tradução Maria Helena Kühner. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

\_\_\_\_\_. *O poder simbólico*. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

\_\_\_\_\_. *Lições de aula*. 2. Ed. [S. I.] : [S. n], 1982. Aula inaugural proferida no Collège de France, 23 de abril, 1982.

BOURDIEU, P. ; WACQUANT, L.J. D. *Réponses...Pour une anthropologie réflexive*. Paris: Le Seuil, 1992.

BRAGA, A. ; REGO, L. *Tarsila do Amaral*. São Paulo: Moderna, 1998 (Coleção Mestres das Artes no Brasil).

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988/OLIVEIRA, Juarez de (Org.). 9. ed.;atual. São Paulo: Saraiva, 1994. (Coleção Saraiva de Legislação).

ÁFRICA Ventre Fértil do Mundo. *Caderno de Educação do ILÉ AIYÉ*. Salvador, BA. Vol. 9, 2001.

CAMPELO, Cleide R. *Cal(e)idoscorpos*: um estudo semiótico do corpo e seus códigos. São Paulo: Annablume, 1996.

CAPRA, Frijof. *O ponto de mutação*. São Paulo: Cultrix, 1989.

CARNEIRO, Edson. *Folgedos tradicionais*. Rio de Janeiro: FUNART/INF, 1982.

CASCUDO, Câmara. *História dos nossos gestos*. Uma pesquisa na mímica do Brasil. São Paulo: Global editora, 2003.

\_\_\_\_\_. *Dicionário do Folclore Brasileiro*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Ediouro Publicações, 1998.

\_\_\_\_\_. *Rede de dormir*. 1ª ed. Rio de Janeiro: MEC, 1959.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano – artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHIAVENATO, Julio J. *O negro no Brasil*. São Paulo, 1986.

CLARO, Edson C. *A expressividade Humana na Arte de Dançar*: o espetáculo de dança e

a apreciação nos bastidores, no palco e platéia. 2002. Estudo de Pós Doutorado em Dança. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa, 2002.

CUNHA JÚNIOR. H. Educação Afrodescendente em Mestrados e Doutorados. Alguns Comentários e uma Tentativa Bibliográfica. ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 14., 1999, Salvador,BA. *Anais do 14. Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste: Avaliação Institucional*, Salvador,BA: [s.n.], 1999.

\_\_\_\_\_. *Reivindicações negras na Educação*. [S.I]: [s.n], 2001. No prelo.

\_\_\_\_\_. Pesquisas Educacionais em Temas de Interesse dos Afrodescendentes. In: COSTA, Ivan; ROMÃO, Jeruse; SILVEIRA, Sônia.(Org.). *Os Negros e a Escola Brasileira*. Florianópolis. NEN,1999. N. 6.

\_\_\_\_\_. Educação e Diversidade: africanidades, afrodescendências e educação. *Boletim Debates, educação, direito e cidadania*, [S.I.], 2001. PGM (texto 2).MEC/Programa Salto para o Futuro.

\_\_\_\_\_. *Identidades Negras e Educação*. Revista do Centro de Ciências Humanas, Letras e Humanidades, João Pessoa, PB, p. 152-163, nov. 1995. Número Especial – 300 anos sem Zumbi dos Palmares.

\_\_\_\_\_. Programa da História Africana para educadores. In: *Caderno de apoio ao ensino*- UEM, abril, 1999. Nº 6.

COSTA. Vera L. *Esportes de aventura e risco na montanha. Um mergulho no Imaginário*. São Paulo : Editora Manole, 2000.

DAOLIO, Jocimar. *Da Cultura do Corpo*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

D'AMBRÓSIO, U. *Educação para uma sociedade em transição*. Campinas, SP: Papyrus,1999.

\_\_\_\_\_. *Transdisciplinaridade*. São Paulo: Palas Athena, 1997.

DELORS, J. (Org.) *Educação, um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2000. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.

DURAND, G. *As estruturas antropológicas do imaginário. introdução à arqueologia geral*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ELIAS, N. *O Processo civilizador. Uma História dos costumes*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994. V. 1.

ENNES, Fernando C. M. *Capoeira: herança educativa de um povo*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 12., 2001, Caxambu, MG. *Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, Caxambu, MG: [s. n.], 2001.

FAZENDA, I. (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

FEATHERSTONE, M. *Cultura global, nacionalismo, globalização e modernidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. *O desmanche da cultura. Globalização, Pós-modernismo e identidade*. São Paulo: Studio Nobel, 1997.

\_\_\_\_\_. *Cultura de consumo e pós-modernismo*. São Paulo: Studio Nobel, 1995.

FERRAÇO, Carlos A. Currículos e conhecimentos em redes: as artes de dizer e Escrever sobre a arte de fazer. In: Alves N. ; Garcia, R. L. (Orgs.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: [s.n.], 2001.

FONSECA, Eduardo. *Candomblé a dança da vida: um estudo antropológico sobre Afiliação às religiões afro-brasileiras*. Recife, PE: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 1999.

FRANCISCO, Dalmir. Yemanjá: ethos, ética e sociabilidade. In: LUZ, Narcimária (Org.). *Pluralidade cultural e educação*. Salvador : SECNED, 1996.

FREIRE. Paulo. *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, João B. *De corpo e Alma: o discurso da motricidade*. 2. ed. São Paulo: Summus, 1991.

\_\_\_\_\_. Antes de Falar de Educação Motora. In: DE MARCO, Ademir. *Pensando a Educação Motora*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

GALLO, Silvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-

disciplinar. In: Alves N. ; Garcia, R. L. (Orgs.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: [s.n.], 2001.

GALVÃO, Dácio. COCOS: Batuques, cantos e danças de terreiros. In *Jornal Galante*, Natal, Rio Grande do Norte, 2001. N. 21

GALVÃO, Hélio. *Novas cartas da praia*. Natal: Fundação Hélio Galvão, 1968.  
\_\_\_\_\_. *Derradeiras cartas da praia e outras notas sobre Tibau do Sul*. Natal, RN: Clima, 1989.

GIL, José. *Metamorfoses do corpo*. Lisboa: Relógio D'água Editores, 1997.

GONÇALVES, M. A. S. *Sentir, pensar e agir. Educação e Corporeidade*. Campinas: Papirus, 1994.

GUIMARÃES, Elias L. Novos saberes da liberdade: a expressão cultural do Ilê Aiyê. Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste: Avaliação Institucional, 14., 1999. Salvador/BA. *Anais do Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste: Avaliação Institucional*, 14., 1999. Salvador,BA: Quarteto Editora, 1999.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HAMPATÉ BÂ, A . *A Educação tradicional na África*. Revista Palas Athena, [S.I.], n.64, 1997.

HASENBALG, Carlos. *Racismo: perspectivas para um estudo contextualizado da sociedade brasileira*. Niterói: EDUFF, 1998. (Estudos & Pesquisas 4).  
\_\_\_\_\_. As desigualdades sociais revisitadas. In: *movimentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos*. Brasília: Anpocs, 1987.

IANNI, Otavio. *Teorias da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

KELEMAN, Stanley. *Mito e Corpo: uma conversa com Joseph Campbell*. São Paulo. Summus, 2001.

KRAMER, S. ; SOUZA, S. *Histórias de Professores*. São Paulo: Ática, 1996.

LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

LEFEBVRE, Henri. *Lógica formal/lógica dialética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

\_\_\_\_\_. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática, 1992.

LIMA, Maria B. *Mussuca - Lugar de Preto mais Preto: Cultura e Educação nos Territórios de Predominância Afrodescendente Sergipanos*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2001.

LUZ, Narcimária (Org.). *Pluralidade cultural e educação*. Salvador: SECNED, 1996.

MAFFESOLI, M. *Elogio da razão sensível*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MARINHO, Francisco F. *Maria Segunda Marinho e a memória popular de praia de Pipa*. Natal, RN, 1999. No prelo.

MARIOTTI, Humberto. A Estratégia do Abraço: os cinco saberes do pensamento complexo. *Revista Thot*. São Paulo, n. 73, abr. 2000.

MARQUES, Sônia M. Escola, práticas pedagógicas e relações raciais: a comunidade remanescente de quilombo de São Miguel. In: Oliveira ; Silva (Orgs.). *Negro e educação, identidade negra: pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MAUSS, Marcel. *Sociologia e Antropologia*. Tradução Lamberto Puccinelli. São Paulo: EPU, 1974.

MEDEIROS, Paulo de T. Travessuras do desejo em grande sertão veredas. In: LINS, D. ; GADELHA, S.(Orgs.). *Nietzsche e Deleuze: que pode o corpo*. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fortaleza, CE: SCD, 2002.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MORAIS, Regis H. *Cultura Brasileira e Educação*. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez/Unesco, 2000.

\_\_\_\_\_. *Amor, poesia, sabedoria*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

\_\_\_\_\_. *Para sair do século XX*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

\_\_\_\_\_. *Ciência com consciência*. Lisboa: Europa-América, 1982.

\_\_\_\_\_. *O paradigma perdido: a natureza humana*. Portugal : Europa-América. 1973.

MOURA, Glória. *Consciência negra*. Revista Humanidades, Brasília/DF, n. 47, nov. 1999.

\_\_\_\_\_. Ritmo e ancestralidade na força dos tambores negros: o currículo invisível da festa. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

\_\_\_\_\_. Glória et al. A educação e as comunidades remanescentes de quilombos. In: *Revista Palmares em Ação*, Brasília/DF, n.1 ago./set. 2002.

MUNANGA, K. Editorial. In: *Revista Palmares em Ação*, Brasília/DF, n.1, ago./set. 2002.

\_\_\_\_\_. O anti-racismo no Brasil. In: MUNANGA, K. (Org.). *Estratégias Políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: USP: Estação Ciência, 1996.

\_\_\_\_\_. As facetas de uma identidade cultural endeusada. In: LUZ, N. *Pluralidade cultural e educação*. Salvador : SECNED, 1996.

\_\_\_\_\_. Mestiçagem e identidade afro-brasileira. In: OLIVEIRA, Iolanda (Coord.) *Relações raciais e educação: alguns determinantes*. Niterói: Intertexto, 1999. (Caderno PENESB 1).

\_\_\_\_\_. Teorias sobre o racismo. In: HASENBALG, Carlos et al. *Racismo: perspectivas para um estudo contextualizado da sociedade brasileira*. Niterói: EDUFF, 1998. (Estudos & Pesquisas 4).

\_\_\_\_\_. *Negritude. Usos e Sentidos*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1988.

NAJMANOVICH, Denise. *O sujeito encarnado – questões para pesquisa no/do*

*cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NÓBREGA, Terezinha. Educação motora e dança: rua, palco, escola... uma coreografia desejável. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO E II CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO MOTORA, 1., 1998. Foz do Iguaçu, PR. *Anais do Congresso Latino-Americano e II Congresso Brasileiro de Educação Motora*. 1. Foz do Iguaçu, PR: [s.n.], 1998.

O'DWYER, Eliane Cantarino. *Revista Palmares*, n. 5, Brasília/DF, 2000.

OLIVEIRA, Dijaci et al. *A cor do medo: homicídios e relações sociais no Brasil*. Brasília: UnB; Goiânia: UFG, 1998. (Série Violência em Manchete).

OLIVEIRA, Inês, B. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: OLIVEIRA, Inês; ALVES, Nilda (Orgs.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas- sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, Iolanda. Relações raciais e Educação: recolocando o tema. In: OLIVEIRA, Iolanda (Org.) *Relações raciais e educação: discussões contemporâneas*. Niterói: Intertexto, 2000. (Caderno PENESB 2).

ORTIZ, R. *Mundialização e cultura*. São Paulo : Brasiliense, 1998.

PETRAGLIA, Izabel. Edgar Morin. *A educação e a complexidade do ser e do saber*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

PEREIRA, W.C.C. Metodologia de Educação Comunitária. In: SILVA, R. G. (Org.). *Ação e vida: respostas à epidemia da aids em Belo Horizonte*. SMS/PBH, 1996.

PRUDENTE, Celso. *Mãos Negras: Antropologia da arte negra*. São Paulo: Editora Panorama, 2002.

QUERINO, Manuel. *Costumes africanos no Brasil*. 2. ed. Recife: FUNDAJ, Editora Massangana, FUNARTE, 1988.

REIS, Alcides M. *Candomblé: a panela do segredo*. São Paulo: Mandarim, 2000.

REIS, Ana M. B. *Plantando axé: uma proposta pedagógica*. São Paulo: Cortez, 2000.

REIS, M. Clareth. Escola e contexto social: a identidade racial numa comunidade remanescente de quilombo. In: OLIVEIRA E SILVA (Orgs.). *Negro e educação, identidade negra: Pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

PLANETA cultos afro-brasileiros. Candomblé e umbanda. *Revista Planeta*, [S.l.], n. 3. edição, 1996.

RODRIGUES, José C. *Tabu da morte*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

RODRIGUES, Nina. *Os africanos no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1977.

ROSA, Nereide D. *Candido Portinari*. São Paulo: Moderna, 1999 (Coleção Mestres das Artes no Brasil).

SANTIN, Silvino. Corporeidade e educação motora. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO, 1., E CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO MOTORA, 2., 1998, Foz do Iguaçu, PR, Anais do *I Congresso Latino-Americano e II Congresso Brasileiro de Educação Motora*. 1., Foz do Iguaçu, PR: [s.n.], 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente – contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. *Pela mão de Alice - o social e o político na pós-modernidade*. S. Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, Carlos Alberto. *A poética do presente de Yemanjá pelo olhar da fotografia*. 1998. Dissertação (Mestrado em Artes) - Escola de Belas Artes, Universidade Federal da Bahia, 1998.

SANTOS, Inaicyrá. *Da tradição africana brasileira a uma proposta pluricultural de dança-arte-educação*. Tese (Doutora em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

SANTOS, Milton. *Técnicas, espaço, tempo. globalização e meio técnico-científico informacional*. São Paulo: Hucitec, 1997.

SANTOS, Rosimar. A Educação dos Afrodescendentes no nordeste. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE – EPENN. 15., 2001, São Luis. *Anais do Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – EPENN*. 15., São Luis: [s.n.], 2001.

SCHWARCZ, Lília. Sob o signo da diferença A construção de modelos raciais no contexto brasileiro. In: HASENBALG, Carlos et al. *Racismo: perspectivas para um estudo contextualizado da sociedade brasileira*. Niterói: EDUFF, 1998. (Estudos & Pesquisas 4).

SILVA, Ana C. *A Desconstrução e reconstrução do conhecimento dos afro-descendentes na educação*. ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE NORDESTE-EPENN. 15. 2001, São Luis. *Anais do Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste-EPENN*, 15., São Luís: [s.n.], 2001.

SILVA, Edson N. *Estrutura do pensamento afro-brasileiro*. Salvador, BA: Instituto Brasileiro de Filosofia, 1975.

SILVA, Petronilha e PINTO, Regina, P. (Orgs.). *Negro e educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro*. Anped/Fundação Ford/Ação Educativa, São Paulo, 2001.

SFORZA, Francesco ; SFORZA, Luca. *Quem somos? História da diversidade humana*; tradução Laura Cardelline. São Paulo: UNESP, 2002.

SIQUEIRA, Maria de L. Identidade e Racismo: a ancestralidade africana reelaborada no Brasil. In: Seyferth, G. et al. *Racismo no Brasil*. São Paulo: Peirópolis: ABONG, 2002.  
\_\_\_\_\_. Conhecimento, consciência e memória cultural africana no Brasil. ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE NORDESTE-EPENN. 15., 2001, São Luís. *Anais do Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – EPENN*. 15., São Luis: [s.n.], 2001.

SOARES, Carmem L. (Org.). *Corpo e História*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

SODRÉ, M. A. *A verdade Seduzida: por um conceito de cultura no Brasil*. Rio de Janeiro: Codecri, 1983.

SOUZA, Edilson. *Como Foram Tratadas as Culturas Negras e a Cidadania nos 500 anos do Brasil?* Recife, PE, [s.n.], 2001a. No prelo.

\_\_\_\_\_. *Entre o Fogo e o Vento*. As Práticas de Batuques e o Controle das Emoções. Recife, UFPE, 2001b.

\_\_\_\_\_. *Curso de História da África*. Recife, PE: UFPE, 2000. No prelo.

\_\_\_\_\_. *Entre o fogo e o vento: as práticas de batuques e o controle das emoções*. 1998. Tese (Doutorado em Educação Física)- Universidade de Campinas, Campinas, 1998. Programa de Pós-graduação em Educação Física.

TUFANO, Douglas. *Jeans Baptista Debret*. São Paulo: Moderna, 2000 (Coleção Mestres das Artes no Brasil).

VALE, Flausino R. *Elementos do folclore musical brasileiro*. São Paulo: Brasiliense; Brasília: INL, 1978.

VAZ, Alexandre F. Memória e progresso: sobre a presença do corpo na arqueologia da modernidade em Walter Benjamin. In: SOARES, Carmem L. (Org.). *Corpo e História*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

VELHO, Gilberto. *Individualismo e cultura. Notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

VERGER, Pierre F. *Orixás: Deuses iorubás na África e no Novo Mundo*. Salvador/BA. Ed. Corrupio comércio LTDA/Círculo do Livro S.A, 1981.

WEFFORT, Francisco C. Cultura brasileira, cultura mestiça. *Revista Palmares em Ação*, Brasília, DF, n.1, ago./set. 2002.

YÉPEZ, Martha T. *La identidad nacional en Ecuador: un acercamiento psicosocial a la construcción nacional*. Quito, Ecuador: Biblioteca Abya-Yala, 1998.

ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz. A "literatura" medieval*; Tradução Amálio Pinheiro, Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das letras, 1993.