

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Michele Távora Julio

A Criança e a Construção identitária no Maracatu de Baque Virado

**Bauru
2017**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Michele Távora Julio

A Criança e a Construção identitária no Maracatu de Baque Virado

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de licenciatura em Pedagogia, sob a orientação da Profa. Dra. Maria do Carmo Monteiro Kobayashi.

**Bauru
2017**

Julio, Michele Távora.

A criança e a construção identitária no
Maracatu de Baque Virado / Michele Távora Julio
Silva, 2017

91 f.

Orientadora: Maria do Carmo Monteiro Kobayashi

Monografia (Graduação)-Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2017

1. Criança negra. 2. Identidade cultural. 3.
Maracatu de Baque Virado. I. Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

Michele Távora Julio

A Criança e a Construção identitária no Maracatu de Baque Virado

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de licenciatura em Pedagogia, sob a orientação da Profa. Dra. Maria do Carmo Monteiro Kobayashi.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Maria do Carmo Monteiro Kobayashi-orientadora
Faculdade de Ciências- FC-UNESP-Bauru.

Prof. Dr. Juarez Tadeu de Paula Xavier
Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação- FAAC-UNESP-Bauru.

Profa. Ms. Patrícia Alves de Matos Xavier
NUPE-Núcleo Negro para Pesquisa e Extensão/UNESP Bauru.

DEDICATÓRIA

Às crianças, que tenham proteção e liberdade para brincarem e viverem o território sagrado da infância com alegria e doçura.

Às crianças negras, que antes de existirem como sujeito no mundo, precisam aprender a resistir.

Às pessoas que zelam pela infância e atuam para que as crianças tenham o direito de brincar respeitado.

À minha mãe Cláudia que, mesmo com o passar dos anos, nunca deixou de brincar me ensinando a importância de sempre olhar para dentro, alcançando assim meu porto seguro.

À criança que fui um dia e que vi ressurgir durante estes anos vivendo toda a cultura do Maracatu de Baque Virado. Fui resgatada da mesmice e da secura da rotina dos dias.

Ao meu sobrinho, Vinícius José, pelo colorido e amor novo que trouxe à minha vida. Por causa dele, hoje sou a tia Mi.

Às crianças da Comunidade do Bode!

Às e aos adultos (as) que brincam!

AGRADECIMENTOS

Agradeço,

Ao meu ori e meus orixás, à minha Oyá, por toda proteção e nutrição ao longo desse processo. Eparrey!

Aos orixás Exu, Ogum, Oxossi, Omolu, Nanã, Oxum, Iemanjá, Xangô, Oxalá, sem a permissão deles esta pesquisa não seria possível.

À toda ancestralidade sagrada da Nação do Maracatu Porto Rico.

Ao meu Mestre Chacon Viana que, com muita amorosidade, auxiliou nos processos investigativos da pesquisa, trazendo para a minha vida, não só a acadêmica, todo o sentido de união, família e pertencimento.

À Mãe Elda Viana, Iyalorixá e Rainha, que me acolheu por diversas vezes com seu olhar e senti muito amor. Quero sempre ter essa sensação de estar voltando para casa.

A todos da Comunidade do Bode, em especial Mãe Leu, Vó Quixaba, Mestra Joana D'arc Cavalcante, Alexandra Ferreira (Nega), Juliana Viana (Maracatucá), Leleu Nunes, Ryan Viana, Tenily, Mariana Bianchi (Tia Mari), Jaysse Chacon, Onasayo, Edney, Pai Jean, Paulinho, Vitor, Renato, Michael, Glória Cunha (Maracatucá), Tatiane Farias (Maracatucá), Lorenzza Bucci (Navegante), Água, Karine Sallati (Estação Quilombo), Rumenig Dantas, Aluísio Dias. Conheci pessoas no Bode que me auxiliaram demais em todo o processo, esse agradecimento virá pessoalmente.

À minha orientadora Maria do Carmo Monteiro Kobayashi que aceitou meu pedido e embarcou comigo nessa pesquisa. Acreditou em mim e durante todo o processo fortalecemos uma relação de companheirismo e confiança. A minha admiração e respeito por ela só aumentaram ao longo dos anos da Graduação, fazendo com que o meu caminhar dentro da Universidade fosse leve e gratificante. Nunca estive só.

À minha mãe Cláudia Valéria Távora por sempre me lembrar da infância. Por sempre acreditar na Educação, me ensinando que posso ser feliz, trabalhando no que gosto, sem nunca perder a criança feliz que um dia fui e que se transformou em mulher que sou hoje.

“Iansã, protege o meu Maracatu! Que passa tão bonito, colorindo o amanhecer.
Sente... O meu bombo faz tremer e no coração esse chão a estremecer! Eparrey ”
Carlito Birolli e Cauê Menandro

RESUMO

A criança quando brinca, movimentando-se e cantarolando, descobre seu próprio corpo, o mundo e se reinventa a cada novo desafio que lhe é proposto. Nesse processo relaciona-se com a cultura e o mundo em que vive e desvenda a cada dia, dando significado a ele. Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar, descrever e refletir sobre a rotina e as características do desenvolvimento das crianças da Nação do Maracatu Porto Rico, localizada na Comunidade do Pina em Recife-PE, a fim de compreender com mais apreço as particularidades da construção da identidade destas crianças. De natureza qualitativa e descritiva, analisamos os documentos nacionais relativos à Educação Infantil, Multiculturalismo, e através de levantamento bibliográfico, elaboramos o instrumento para observação, descrição e análises das ações realizadas junto às crianças pelas ações do Ponto de Cultura da Nação do Maracatu Porto Rico.

Palavras-chave: Criança. Música. Dança. Maracatu de Baque Virado. Identidade. Multiculturalismo. Candomblé. Cultura Negra.

SUMÁRIO

1. Introdução.....	10
2. O conflito da identidade cultural brasileira.....	13
3. Maracatu de Baque Virado ou Maracatu Nação.....	21
4. Nação do Maracatu Porto Rico.....	28
5. Infância negra brasileira.....	36
6. Brincar, jogar, cantar e dançar: a criança, a arte, a sacralidade e a ludicidade na Nação do Maracatu Porto Rico.....	40
6.1 O Carnaval.....	60
6.2 A vida escolar.....	68
6.3 Contribuição do Maracatu de Baque Virado: música e dança na instituição escolar.....	75
7. Considerações finais.....	78
8. Anexos.....	82
9. Apêndice.....	85
10. Referências.....	88

1. Introdução

O interesse pelo Maracatu de Baque Virado sempre foi um mistério para mim mesma. Nascida e criada em uma cidade do interior do estado de São Paulo, Bauru, tão longe de Recife, a terra dos Maracatus, desde a minha adolescência (que aconteceu sem internet o que dificultou muito meu acesso à cultura do Maracatu), nutri uma inquietação sobre o assunto.

No ano de 2009 mudei para Curitiba-PR. Existia na cidade um grupo de Maracatu de Baque Virado chamado Estrela do Sul, no qual tive contato novamente com este Universo e que me motivou a pesquisar de um modo geral sobre o assunto. Através das pessoas deste grupo conheci a Nação do Maracatu Porto Rico, sediada na Comunidade do Pina em Recife-PE.

Anos depois, já de volta para Bauru, tenho a oportunidade em 2014, de cooperar na fundação e manutenção de um grupo de Maracatu na cidade de Bauru-SP, onde resido hoje, chamado Maracatu Abayomi.

A curiosidade por este tema específico surgiu no Festival Percussivo, ainda no ano de 2014, em São José do Rio Preto-SP, evento que comemora a ancestralidade, resistência e união de etnias, povos e nações, que preservam vivas suas principais características e tradições por meio dos tambores. Neste festival, observei a presença e atuação de algumas crianças em todas as atividades do evento e senti algo despertar em mim: o brincar livre destas crianças, com seus processos de desenvolvimento e construção de identidade tão peculiares, me motivaram a pesquisar o assunto.

De inspiração etnográfica, em um primeiro momento, foi primordial para o desenvolvimento desta pesquisa que investigássemos algumas hipóteses sobre a origem do Maracatu de Baque Virado ou Maracatu Nação, tendo como referência autores modernistas e contemporâneos e o contexto histórico em que publicaram suas obras.

Vamos abordar, no decorrer do texto, o momento em que a busca pela identidade cultural brasileira se fez necessária e cresceu devido às inquietações e discussões acerca da produção cultural no Brasil, resultando na Semana de Arte Moderna de 1922 em São Paulo, e em vários movimentos culturais pelo país todo, como o Manifesto regionalista de 1926, com sede no Recife.

Ocorre um intercâmbio entre cultura erudita e cultura popular, no qual a manifestação artística, cultural e religiosa do Maracatu teve destaque, entendido não apenas como reminiscência de antigas práticas de negros africanos para a condição de cultura autenticamente pernambucana, de matriz africana, porém “abrasileirada” pela mestiçagem cultural que se promoveu e valorizou nesse período. Não é nosso foco investigar sobre a origem e a composição dos tipos de Maracatu, portanto explanaremos algumas considerações sobre sua história.

Paulo Freire em uma viagem pelo continente africano reconhece nossa linguagem corporal intrinsicamente ligada às nossas heranças africanas, pois o corpo tem sua própria linguagem, há uma integração entre gesto, palavra e atitude:

Um ensinamento fascinante está ligado ao uso do corpo, tal como se faz na África, bem como à importância da linguagem, tomada como expressividade total e não apenas estritamente linguístico. (BARRETO, 1998, p.35)

A Nação de Maracatu Porto Rico foi escolhida para ser o alvo de estudo desta pesquisa, por preservar sua tradição, ensinamento e ancestralidade, atuando na disseminação desta manifestação cultural e religiosa por todo o Brasil e mundo. Possui uma característica peculiar que é a constante presença e participação das crianças da Comunidade em todas as atividades desenvolvidas pelo grupo, elas estão presentes desde a confecção dos instrumentos e das roupas, oficinas de música e dança, rituais religiosos, até mesmo nas apresentações.

Investigar, descrever e refletir sobre os processos de construção da identidade das crianças que nascem e crescem em uma Comunidade tendo um grupo de Maracatu de Baque Virado como seu brinquedo, onde recriam seus próprios símbolos, se movimentam, dançam e tocam instrumentos, aproximou-nos de conceitos teóricos que abordam o desenvolvimento integral da criança como fruto da convivência social, promovidos pela interação desta com o meio social.

Com essas reflexões, buscamos orientações sobre o Maracatu de Baque Virado do ponto de vista das crianças da Comunidade do Bode, em Recife-PE, de acordo com a observação de suas vivências, tendo uma maior compreensão sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem destas crianças.

O envolvimento emocional, por ser uma batuqueira da Nação Porto Rico, a revolta perante os relatos de racismo, discriminação social e preconceito religioso que os membros da Nação Porto Rico, constantemente, relataram, fizeram com que

eu sentisse receio durante a caminhada, por se tratar de uma delicada problemática. A preocupação foi em abordar o tema da forma mais respeitosa e genuína possível, procurando manter o distanciamento necessário para observar e levantar o questionamento da pesquisa com objetividade, esperadas na construção de um conhecimento científico.

Outra preocupação foi a de que a pesquisa poderia aparentar um caráter antropológico, visto que não possuo aprofundamento nos conceitos antropológicos e minhas leituras no campo da Antropologia se resumem a autores que abordam temas que agradam o gosto pessoal. Eis que para essa angústia, logo no prefácio de *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire (1987, p.7), o professor Ernani Maria Fiori me acalenta: “A educação reproduz, assim, em seu plano próprio, a estrutura dinâmica e o movimento dialético do processo histórico de produção do homem. Para o homem, produzir-se é conquistar-se, conquistar sua forma humana. Pedagogia é antropologia”.

Sabemos que o conhecimento pode ser fragmentado e inacabado, pois está em um processo constante de aprimoração e reparação, no qual objetividade pode ser incorporada pela subjetividade e é necessário que haja um equilíbrio entre estas duas dimensões, o que nos é validado por Freire (1987, p. 20), “nem objetivismo, nem subjetivismo ou psicologismo, mas subjetividade e objetividade em permanente dialeticidade”.

Para isso, partimos do ponto de vista de Bachelard (2001), em que todo o conhecimento deve se iniciar por um problema, visto que ele é a própria resposta a uma pergunta:

A opinião pensa mal; ela não pensa, traduz, necessidades em conhecimentos. Ao designar os objetos pela sua utilidade, coíbe-se de os conhecer. Nada se pode fundar a partir da opinião; é necessário, antes de mais, destruí-la. Ela constitui o primeiro obstáculo a ultrapassar. O espírito científico proíbe-nos de ter uma opinião sobre questões que não compreendemos, sobre questões que não sabemos formular claramente. É preciso, antes de tudo saber formular problemas. [...] É precisamente o sentido do problema que dá a marca do verdadeiro espírito científico. Para um espírito científico, todo o conhecimento é uma resposta a uma questão. Se não houver uma questão, não pode haver conhecimento científico. Nada é natural. Nada é dado. Tudo é construído. (BACHELARD, 2001, p.166)

A pesquisa constituiu-se em duas etapas concomitantes, de levantamento bibliográfico e de observações de campo a partir da presença na Comunidade do

Bode, bairro do Pina, em Recife-PE, durante o processo do Carnaval de 2016. Com os elementos característicos da vida cotidiana, observada e registrada a partir de estudos referenciais teóricos apresentamos esse relato de pesquisa.

2. O conflito da identidade cultural brasileira

Apresentamos nesta seção da pesquisa um apanhado breve sobre o processo de investigação da identidade cultural brasileira, que buscava suas referências nas raízes étnicas de matrizes indígenas e africanas, no qual podemos supor ter nascido primeiramente nos países europeus e depois importado ao Brasil.

Em 1878, ocorre a fundação da Folklore Society na Inglaterra, criada por intelectuais dedicados aos estudos de música, arte, dança, literatura, religiosidade e festas populares. O conceito de folk (gente, pessoas comuns) e lore (saber), pressupunha um saber popular revelado nos costumes e tradições do povo, perpetuados pela oralidade, que naquele momento, já inspirava cuidados pois estava prestes a desaparecer, visto o progresso acelerado da industrialização.

O conceito de folclore em terras brasileiras apareceu por aqui como um estudo do que era coletivo, popular, tradicional e intacto pela urbanização crescente. Essas gerações de novos pensadores trazem transformações nos debates sobre a identidade brasileira, em que teorias raciais e culturalistas são revisitadas visto que a abolição do trabalho escravo traz à tona uma reformulação das teorias de mestiçagem.

O desenvolvimento deste campo de estudos no Brasil é normalmente interpretado tendo como base o texto “Evolução dos estudos de folclore no Brasil”, escrito em 1962 por Edison Carneiro, quando ele dirigia a Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro. Segundo a cronologia estabelecida por Edison Carneiro considera-se o sergipano Sílvio Romero (1851-1914) o grande fundador da área, seguido por Mário de Andrade (1893-1945) e Amadeu Amaral (1875-1929).

O pioneiro Sílvio Romero, folclorista, crítico literário e jurista da Escola do Recife, chega no Rio de Janeiro em 1879, onde já se iniciavam os discursos sobre a nacionalidade e a preocupação de se criar uma identidade própria, originando assim os estudos sobre folclore nacional. Para Romero (1902, p. 239) “sem ideal e sem tradições impossíveis é formar-se um povo; sem poesia e sem história não pode

haver literatura; poetas e historiadores são os sacerdotes ativos e oficiantes da alma de uma nacionalidade”, palavras essas que iriam influenciar Mário de Andrade e Artur Ramos décadas depois.

Luís Câmara Cascudo, hoje reconhecido como um dos maiores folcloristas brasileiros, possui uma extensa produção vinculada ao estudo do folclore e cultura popular brasileira, também na busca pela identidade cultural brasileira. Cascudo (1967) define folclore como sendo:

Todos os países do Mundo, raças, grupos humanos, famílias, classes profissionais, possuem um patrimônio de tradições que se transmite oralmente e é defendido e conservado pelo costume. Esse patrimônio é milenar e contemporâneo. Cresce com os conhecimentos diários desde que se integrem nos hábitos grupais, domésticos ou nacionais. Esse patrimônio é o FOLCLORE. Folk, povo, nação, família, parentalha. Lore, instrução, conhecimento na acepção da consciência individual do saber. Saber que sabe. Contemporaneidade, atualização imediatista do conhecimento. (CASCUDO, 1967, p.9)

As origens do Modernismo no Brasil ainda são muito questionadas e alguns intelectuais consideram que a Semana de Arte Moderna, realizada entre 11 e 18 de fevereiro de 1922, no Teatro Municipal de São Paulo, foi o grande marco deste período.

O decênio de 1920 foi cheio de aspirações e medidas renovadoras em todos os campos da vida cultural e social, manifestando uma vitalidade nunca vista antes, que foi a sementeira de profundas modificações no futuro próximo. Os intelectuais, em geral, os artistas e escritores, em particular, passaram a encarar a realidade com olhar mais crítico, denunciando a insuficiência de uma visão oficial que procurava mostrar o país como extensão do modo de ser, de viver e de pensar das suas elites tradicionais. As presenças do negro, do mestiço, do proletário, do campesino espoliado, do imigrante se fizeram sentir com força graças à mudança social e ao advento de novas relações de trabalho, no quadro da urbanização e da indústria em desenvolvimento. Os modernistas foram sensíveis a esse Brasil novo, procurando exprimir a sua variedade por diversas maneiras (CANDIDO, 1999, p. 77).

Enquanto isso na Europa o momento era bastante peculiar, várias tendências primitivistas estavam em foco. A cultura popular passou a ser alvo de interesse de intelectuais na ânsia por uma compreensão do mundo em que os filósofos, principalmente os franceses, se debruçavam naquele momento. Muitos artistas brasileiros como Tarsila do Amaral, Oswald de Andrade e Di Cavalcanti, ao longo da década de 1920, em intercâmbio cultural na cidade de Paris, ganharam a

atenção dos intelectuais da época, por serem provenientes de um país colonizado por europeus.

[...] Paris pôs uma marca na minha inteligência. Foi como criar em mim uma nova natureza e o meu amor à Europa transformou meu amor à vida em amor a tudo que é civilizado. E como civilizado comecei a conhecer minha terra (CAVALCANTI 1995, p. 142).

Esta “arte tribal”, agora valorizada pelos artistas e intelectuais europeus, sempre foi rica no Brasil, pois estes elementos ditos primitivos são presentes no cotidiano brasileiro até os dias atuais. A este respeito, nos diz Oswald de Andrade (1972, p. 36): “as culturas primitivas se misturam à vida quotidiana ou são reminiscências ainda vivas de um passado recente”.

Inglaterra, França, Itália são países que há muito tempo tem sua literatura e diversas expressões culturais, enquanto outros, como era o caso do Brasil, estavam na busca por manifestações que pudessem ser consideradas genuínas e tradicionais. Sobre essa busca, Ortiz (1994, p.40) analisa que “é na conexão do individual com o social que as identidades são concebidas, portanto, é do processo histórico e social no qual o homem vive que é construída as possibilidades de identidade”, pois está inserido na dinâmica da sociedade e na relação com outros homens.

Em “Que negro é esse na cultura negra? ”, Hall (2011, p.320) escreve que:

Hall Foster escreve- Wallace o cita em seu ensaio: “ O primitivo é um problema moderno, uma crise na identidade cultural”, por isso a construção modernista do primitivismo, o reconhecimento e o desconhecimento fetichistas da diferença primitiva. Mas esta resolução é somente uma repressão: o primitivo, protelado dentro da nossa inconsciência política, retorna estranhamente no momento de seu aparente eclipse político. Esta ruptura do primitivismo, administrada pelo modernismo, torna-se um outro evento pós-moderno.

O interesse europeu sobre a arte brasileira fez com que os nossos artistas fossem impulsionados por essa onda vanguardista europeia a representarem esteticamente esta pluralidade de experiências étnicas que viviam no Brasil.

Da vivência e absorção na Europa, intelectuais e artistas brasileiros discutem literatura, artes plásticas, música e todos os segmentos artísticos, numa tentativa de redescoberta do Brasil, por uma identidade cultural própria.

Esta influência europeia¹ contribuiu para que vários movimentos surgissem no cenário intelectual brasileiro, como o Movimento Antropofágico, em 1928, que sintetizou ideologicamente as reflexões artísticas e intelectuais destes modernistas brasileiros. A valorização do primitivo, especialmente de matriz africana, foi uma das bases teóricas do Movimento Antropofágico, que teve como destaque Oswald de Andrade, um dos líderes do Movimento.

Oswald propunha que os artistas “devorassem” a estética estrangeira para reproduzi-las sem renunciar à originalidade e “assimilar todas as tendências estéticas da Europa, assimilá-las, elaborá-las em nosso subconsciente, e produzirmos coisa nova, coisa nossa” (ANDRADE, 2009, p. 67).

O quadro Abaporu de Tarsila do Amaral – dado de presente ao marido Oswald de Andrade - é um dos símbolos deste Movimento, e seu nome em Tupi-Guarani significa “homem que come”, e expressa esteticamente, com cores fortes e traços abundantes, a ideologia em que o Movimento se baseava.

Por fim, o Movimento Antropofágico, cujos membros se tratavam de intelectuais e artistas da elite, visava digerir tudo que vinha de fora do país e a partir daí, estabelecer a “nova” cultura que acreditavam estar vivenciando:

Tomemos a palavra ‘cultura’ como o conjunto de relações que assinalam uma certa fase da história. Estamos diante de um novo espírito, de uma nova cultura. Estamos em face dos tempos novos. No limiar do que eu chamo de ‘cultura da liberdade’ [...] uma cultura que eu não duvido chamar de Antropofagia (REVISTA DE ANTROPOFAGIA, 1975).

Nesta perspectiva o negro brasileiro (não mais na condição de escravidão) e o indígena são pouco representados, apesar do processo de modernização pelo qual o Brasil passava. Porém constatamos um novo panorama brasileiro: uma forma de pensar criticamente sobre cultura e identidade.

¹ No caso, as vanguardas francesas e italianas.

Figura 01 – Quadro Abaporu de Tarsila do Amaral. 1928



Fonte: Disponível em <<http://aartemoderna.blogspot.com.br>> Acesso em: 17 de fev. 2017

Uma obra expressa a inclusão do negro na concepção de identidade nacional: Casa Grande e Senzala de Gilberto Freyre, contrapondo o modernismo no Sudeste, surge no Nordeste o Manifesto regionalista de 1926, tendo em Freyre o principal representante. O Centro Regionalista do Nordeste, composto por diversos intelectuais nordestinos, tinha sua sede em Recife e buscava despertar uma união entre os estados nordestinos, reconhecendo e valorizando os diversos aspectos desta região brasileira, com a preocupação de que a culinária, arquitetura e toda a cena cultural nordestina não fosse apagada ou substituída:

Modernismo responsável por outra inovação contra a qual se levanta nosso regionalismo: a horrível mania que hoje nos persegue de mudarmos os mais saborosamente regionais nomes de ruas e de lugares velhos - Rua do Sol, Beco do Peixe Frito, Rua da Saudade, Chora Menino. Sete Pecados Mortais, Encanta Moça - para nomes novos: quase sempre nomes inexpressivos de poderosos do dia. Ou datas insignificamente políticas. É outro ponto em que venho insistindo nos meus artigos desde que aqui cheguei; e, como no caso dos mucambos, tal atitude me tem valido não só o soberano desprezo dos engenheiros mais simplistas - místicos do cimento armado e mistagogos das avenidas largas, gente que há anos domina esta como outras cidades do Brasil e, ao contrário dos engenheiros mais esclarecidos, só sabe derrubar igrejas, sobrados de azulejos, arcos como o da Conceição, palmeiras antigas, gameleiras velhas, jardins ou hortos coloniais, contanto que os velhos burgos de fundação portuguesa se

assemelhem às mais modernas cidades norte-americanas ou francesas - como a pecha de "blagueur". (FREYRE, 1996, p.48.)

O Manifesto foi lido no I Congresso Regionalista do Nordeste, em 1926, sintetiza as ideias de resistência e a necessidade de preservação da cultura regional nordestina. Assim, Gilberto Freyre juntamente com outros intelectuais nordestinos do período, colaboram para a estruturação de uma identidade regional, destacando as particularidades do Nordeste e ao mesmo tempo inserindo a região no contexto geral da modernização do país.

Em 1934 acontece o I Congresso Afro-Brasileiro, no Recife, com organização de Gilberto Freyre, Solano Trindade e Cícero Dias. O Congresso é resultado das discussões e reflexões entre os modernistas regionalistas de Pernambuco: o resgate das tradições, preservação cultural e o desenvolvimento da construção da identidade regional. Como fruto deste processo vemos se destacar o etnólogo brasileiro Edison Carneiro, já citado anteriormente, importante pesquisador da cultura afro-brasileira, que neste Congresso se apresenta com seu trabalho: "Situação do negro no Brasil".

Pioneiros nas pesquisas de campo sobre as problemáticas do povo negro, Artur Ramos e Edison Carneiro lideram, em 1937, o II Congresso Afro-Brasileiro em Salvador, que conta com atividades nos terreiros do Gantois, no Axé Opô Afonjá e no de Joãozinho da Gomeia. Eugênia Ana dos Santos, Mãe Aninha, fundadora do terreiro de Candomblé Ylê Axé Opô Afonjá, participou do II Congresso Afro-Brasileiro em Salvador-BA, falando sobre alimentação litúrgica. Infelizmente faleceu no ano seguinte, deixando um grande legado.

Figura 02 Mãe Aninha



Fonte: Disponível em: <<https://soteropolitanosculturaafro.files.wordpress.com/2007/11/mae-aninha2.jpg>>. Acesso em 28 dez. 2016.

Neste segundo Congresso as ideias sobre a evolução e problemática dos negros são diferentes das abordadas no primeiro Congresso em Pernambuco. Muitos intelectuais não concordavam integralmente com a concepção de Gilberto Freyre sobre a formação social do Brasil e com a sua teoria sobre relações raciais:

Pesquisas foram iniciadas por Nina Rodrigues, seguidas por Arthur Ramos e, finalmente, naquela época, por Édison Carneiro. Este, com o apoio de Arthur Ramos e Aydano do Couto Ferraz e outros mais, organizaram, na Bahia, em 1937, o II Congresso Afro-Brasileiro. Naquela reunião pretenderam, de uma certa forma, mostrar aos pernambucanos que haviam realizado em Recife, em 1934, liderados por Gilberto Freyre, o I Congresso Afro-Brasileiro. Nós, em Salvador, tínhamos ideias próprias sobre o problema do negro. Isso porque não concordávamos, integralmente, com a concepção de Gilberto Freyre sobre a formação social do Brasil e com a sua teoria sobre relações raciais. (OLIVEIRA, 2004)

Somente mais tarde, no período de 1930 a 1945, que a nossa miscigenação ganha destaque nas pesquisas dos folcloristas do Sudeste. Como diretor do Departamento de Cultura da Prefeitura de São Paulo, Mário de Andrade criou um curso de formação de folcloristas, que tinha como objetivo orientar o trabalho de campo e a análise de documentos, tornando um método científico o que antes era apenas uma observação e anotação da realidade.

Assim, temos o surgimento de algumas instituições importantes como a Discoteca Pública Municipal em 1935, a criação da Sociedade de Etnografia e Folclore em 1936, em 1947 a fundação da Comissão Nacional do Folclore, em 1948 a 1ª Semana do Folclore no Rio de Janeiro, com a liderança de Artur Ramos, e em 1949 aconteceria o segundo encontro, realizado dessa vez em São Paulo. O movimento se propaga e em 1951 acontecia no Rio de Janeiro o I Congresso Brasileiro de Folclore.

Mário de Andrade contribuiu significativamente na historiografia do folclore e cultura popular, fazendo um rico levantamento etnográfico nas regiões Nordeste e Norte, com registros audiovisuais de diversas manifestações da cultura popular, principalmente a musical, e promoveu a Missão de Pesquisas Folclóricas, em 1938.

Com o rico material colhido durante a Missão de Pesquisas Folclóricas ficou evidente a complexidade entre música erudita, música popular e manifestação folclórica no Brasil. Nas décadas de 1920 a 1950 esta temática foi debatida por alguns pesquisadores, folcloristas e intelectuais em diversas obras, diante da necessidade de construir a formação musical brasileira, com discussões sobre como deveria ser a música nacional:

Nosso folclore musical não tem sido estudado como merece. Os livros que existem sobre eles são deficientes sob todos os pontos de vista. E a preguiça e o egoísmo impedem que o compositor vá estudar na fonte as manifestações populares. Quando muito ele se limitará a colher pelo bairro em que mora o que este lhe faz entrar pelo ouvido da janela. A humanidade se enriquece pela grandeza e diversidade de suas manifestações. A grandeza está mais no destino dos gênios (...) a diversidade é mais propícia aos artistas mais comuns. (...) São raríssimos os gênios que tiram a qualidade do seu gênio do coeficiente racial (...) [já] para o artista em geral ser é ser principalmente nacional. (ANDRADE, 1962, p.59)

O compromisso com a tradição, a não negação do passado e a valorização dos elementos folclóricos, foram ideias disseminadas por Mário. Villa-Lobos e Francisco Mignone, por exemplo, acrescentam em suas composições elementos da música popular.

O período atual do Brasil, especialmente nas artes, é o de nacionalização. Estamos procurando conformar a produção humana do país com a realidade nacional. E é nessa ordem de ideias que se justifica o conceito de primitivismo aplicado às orientações de agora. É um engano imaginar que o primitivismo brasileiro de hoje é estético. Ele é social". (ANDRADE, 1962.p.18)

Outro exemplo foi o Movimento Armorial que surge na década de 70, liderado pelo escritor paraibano Ariano Suassuna, com o objetivo de combater o processo de descaracterização e alienação da cultura brasileira, valorizando a arte erudita brasileira, com novas pesquisas baseadas na raiz popular, principalmente no estado de Pernambuco, o que Hall (2011, p.320,321) descreve como:

A distinção entre erudito e popular é precisamente o que o pós-moderno está deslocando. A hegemonia cultural nunca é uma questão de vitória ou dominação pura (não é isso que o termo significa), nunca é um jogo cultural de perde-ganha; sempre tem a ver com a mudança no equilíbrio de poder nas relações da cultura.

Diversos pesquisadores se debruçam em desvendar a origem, musicalidade e simbologia dos Maracatus pernambucanos, como veremos no próximo capítulo.

3. Maracatu de Baque Virado ou Maracatu Nação

Não é foco desta pesquisa nos aprofundarmos nas origens históricas desta manifestação. No entanto, é necessária uma breve apresentação histórica sobre o Maracatu para sua contextualização e introdução.

Figura 03 “Coroação de um Rei Negro nos Festejos de Reis”, aquarela de Carlos Julião.



Fonte: Prancha do livro Riscos Iluminados de Figurinos de Brancos e Negros dos Uzos do Rio de Janeiro e Serra do Frio. Rio de Janeiro: Livraria São Jose, 1960.

Sua origem não foi totalmente esclarecida pelos diversos pesquisadores que se dedicaram a fazê-la, portanto trabalharemos sobre a hipótese mais aceita pelos escritores contemporâneos, segundo os quais existem, atualmente, a categorização de duas espécies de Maracatu em Pernambuco, diferentes em sua composição musical e corporal, são eles:

Maracatu de Baque Virado ou Maracatu Nação, que terá ênfase em nossa pesquisa por ser a natureza da Nação do Maracatu Porto Rico e o Maracatu Rural ou de Baque Solto. Sabemos também da existência do Maracatu Cearense, com origem nos Maracatus de Pernambuco, mas que tem características próprias e bem diferentes dos pernambucanos:

Existe atualmente no Nordeste dois tipos de maracatus, o maracatu-nação ou baque-virado e o maracatu-rural, baque-solto ou maracatu de orquestra. Proponho ainda um terceiro que é o maracatu do Ceará, que mesmo se aproximando da estrutura do maracatu-nação, ainda exige uma outra tipologia, pois o ritmo é diferente, assim como alguns elementos constitutivos. Vale ressaltar que no Ceará apesar de existir, quanto ao ritmo, maracatus diferentes, todos são chamados de maracatus. (SILVA, 2004, p. 30)

Há muitas pesquisas acerca de como e em que época teria surgido a manifestação cultural e religiosa do Maracatu de Baque Virado ou Maracatu Nação no Pernambuco. Pereira da Costa, folclorista e autor de diversas obras sobre a história e a cultura pernambucana, limita-se a apontar como tendo surgido nos “tempos do tráfico e escravidão”, (COSTA, 1908, p. 35), em Pernambuco.

Uma das hipóteses mais aceitas pelos autores contemporâneos, é a de que o Maracatu de Baque Virado seja uma reinvenção das festas de coroação de reis negros, a instituição do Rei do Congo.

Segundo Guerra Peixe (1952, p.13):

A notícia mais remota até há pouco conhecida sobre a instituição dos Reis do Congo em Pernambuco, data de 1711, em Olinda [...] Todavia, os documentos encontrados há pouco na Igreja do Rosário em Recife revelam que a eleição e a coroação já haviam ocorrido neste lugar antes de 1711[.se as eleições de soberanos eram processadas em virtude da funcionalidade da instituição dos Reis do Congo, não parece arrojado presumir o seu estabelecimento desde pelo menos, 1674.

Com caráter político sempre atrelado à religiosidade, a instituição do Rei do Congo coroava reis e rainhas que governavam os negros, escravos ou não. Pereira da Costa relata que:

Cada cabeça de comarca, ou distrito paroquial, tinha o seu rei e rainha, com o competente cortejo de uma corte particular, e procedida a eleição, tinha lugar o ato solene da coroação e posse no dia da festa de Nossa Senhora do Rosário, impondo a coroa o pároco da freguesia. De toda essa diversidade de gente africana pela sua procedência de tribos distintas, somente a do Congo, escrava ou não, gozava do particular privilégio de eleger o seu rei, o seu Muquino-riá Congo, como lhe chamavam no idioma pátrio, cujo soberano superintendia sobre a gente das demais nações africanas, residentes no distrito de sua jurisdição. (COSTA,1908, p.214.)

Com a lei de abolição do tráfico, as coroações do Rei do Congo não perduraram, porém as músicas, o teatro e a dança permaneceram durante algum tempo e se transformaram no Auto dos Congos. Portanto, segundo Guerra Peixe (1952, p.12):

Desse modo, talvez encontremos as possíveis origens brasileiras do divertimento recifense, bem como a ocasião do seu aparecimento, se indagarmos: a) a época mais remota em que podemos supor o funcionamento da instituição do Rei do Congo; b) algumas relações que atariam os negros organizados em grupos quer administrativamente, quer quanto às festas profano-religiosas outrora praticadas; c) a maneira pela

qual algumas reminiscências perdurariam até nossos dias-o que será feito, tudo isso, o mais resumidamente possível.

Como herança da instituição do Rei dos Congos, de cunho político e religioso, ao Auto dos Congos, expressão teatral musical e de dança, temos o Maracatu Nação ou Baque Virado.

Possivelmente, o desaparecimento da instituição do Rei do Congo e a decadência do Auto dos Congos levaram os reis a preencher os claros de seus cortejos com os membros das nações. E o aproveitamento das nações é que então teria induzido os populares recifenses a chamar o Maracatu de Baque Virado de "nação" – vocábulos que ainda hoje são empregados no mesmo sentido, ao mencionar o séquito. (PEIXE, 1952, p. 13)

O conceito de Nação tem sua origem no período escravocrata, que significava "nações" de africanos que foram escravizados e possuíam em seu interior indivíduos de diferentes grupos étnicos que eram agrupados a partir do sistema organizacional do tráfico negreiro, que levavam em conta o Porto em que os africanos eram embarcados. Segundo Mariza Soares (2004, p. 303) a "nação" pode ser entendida como:

Categoria que classifica e distribui os africanos no tráfico negreiro, migração forçada de africanos para o Brasil, em meados do século XVI até XIX, e seu significado se transforma: das "nações" de africanos escravizados para as "nações" de Candomblé.

Portanto, o conceito de Nação se modifica através do tempo, é utilizado nos Maracatus de Baque Virado, possuindo o mesmo significado do conceito de Nação para um terreiro de Candomblé, Ylê ou Xangô ².

A conexão religiosa dos Maracatus revela-se através de suas sedes, que são os terreiros de Candomblé, Rainhas e Reis do Cortejo sendo representados pelas Iyalorixás (mãe de santo, posto mais elevado do Ylê, sendo a Rainha no Maracatu), pelos Babalorixás (pai de santo, posto mais elevado na hierarquia do Candomblé, que pode ser também o Mestre da Nação de Maracatu) e pelas calungas, bonecas negras de pano que representam os espíritos ancestrais e são carregadas no Cortejo pelas damas de paço:

Na verdade, a realeza desfila sob o pátio real, tendo à frente as calungas (bonecas consagradas aos Orixás), juntamente com outros elementos que formam o cortejo do maracatu, marca no espaço das ruas, sobretudo no período do carnaval, a extensão e o poder, no plano terreno, dos valores sagrados ali representados (SILVA, 2004, p. 09)

² Xangô, termo que designa um terreiro de candomblé no Pernambuco

Além disso, uma outra peculiaridade da presença do Candomblé são as obrigações religiosas:

Em alguns maracatus nação, parte dos instrumentos musicais (geralmente as alfaias) recebem obrigação religiosa. O ritual de obrigação para os instrumentos consiste geralmente em um banho de benção de amassi e depois em uma oferenda de sangue proveniente do sacrifício de algum animal (DOSSIÊ DO MARACATU NAÇÃO: Inventário Nacional De Referências Culturais – INRC do Maracatu Nação, p. 127)

Acontece atualmente no domingo de Carnaval, o Concurso das Agremiações Carnavalescas (Secretaria de Cultura da Cidade do Recife), com os cortejos (desfiles) dos Maracatus Nação, constituído por personagens que anunciam a chegada do casal real, todos trajando fantasias, acompanhados por um conjunto percussivo com uma regência, cantando suas loas (toadas, músicas) e saudando seus ancestrais. O fundamento religioso manifesta-se na composição do Cortejo e no “Baque”, termo que os integrantes do Maracatu usam quando se apresentam em espaço público:

No Concurso, o cortejo tem início com um carro abre-alas conduzindo o símbolo do grupo, seguido pelo estandarte com o nome da agremiação e a data de fundação. É conduzido por um porta-estandarte trajado à Luís XV e em seus movimentos reverencia jurados, autoridades e abre caminho para os demais desfilantes. Em seguida, vêm as damas do paço empunhando as calungas. Assim como o estandarte, é um item obrigatório em qualquer apresentação, variando apenas o número de damas do paço e de calungas que desfilam. As calungas são as bonecas, também ricamente vestidas, que representam antigos ancestrais (eguns) ou orixás, e são conduzidas pelas damas do paço, mulheres que cumprem obrigações religiosas para poderem pegá-las. Calungas e damas do paço simbolizam o axé do grupo. O caboclo arreamar também aparece entre os personagens que abrem o cortejo. Este representa um índio, trazendo arco e flecha, que se denomina preaca, e usa grande cocar enfeitado de penas, principalmente as de pavão. Executa passos que mescla a dança do caboclinho com a do frevo, ritmados ao som do maracatu. Executa também, em alguns casos, passos coreografados semelhantes a passos de um “índio e pé de guerra”. Não há uma sequência rigorosa dos demais personagens, que são agrupados de acordo com a performance de cada grupo. Todo maracatu nação tem damas de frente, que trazem consigo flores ou troféus conquistados em concursos anteriores e vêm trajadas à moda da corte europeia. Alguns grupos trazem uma ala de orixás, que dançam na avenida as performances associadas aos orixás, mas esta não é presença obrigatória. Também há as entidades da jurema, principalmente os mestres e as mestras. Algumas trazem consigo champanhe e taças, reproduzindo no desfile a performance dessas entidades nos terreiros. Entretanto, nem todos os maracatus trazem esses personagens para os desfiles, já que, de acordo com as regras do Concurso, não é um item obrigatório. As baianas ricas vêm logo em seguida, com suas amplas saias rodadas, algumas trajando fantasias que se assemelham aos axós utilizados nos terreiros. As baianas de cordão, ou catirinas, acompanham o cortejo real nas laterais e normalmente trajam

fantasias confeccionadas com chitão florido. A principal diferença entre uma e outra está no uso das “saías de armar”, que dão volume às fantasias das baianas ricas, enquanto as fantasias das catirinas são destituídas desse recurso. Os lanceiros constituem uma guarda que simbolicamente deve proteger o casal real. Em geral trazem consigo uma lança e um escudo, além de fantasias que os definam como soldados. Na última década, tem havido uma gradativa sofisticação nas fantasias utilizadas por esses personagens, buscando assemelhá-los a guerreiros africanos. Eles, por sua vez, vêm contribuindo para colocar em desuso outro personagem: o soldado romano. Ele compunha uma espécie de guarda pessoal do casal real e desfilava ao lado deste. Atualmente percebem-se poucos maracatus trazendo este personagem. O casal real é precedido pela corte propriamente dita, constituída de casais nobres trajando à Luís XV, cujas fantasias são ricamente adornadas, bordadas com lantejoulas, com aplicações em pedras e aljofre, demonstrando todo o luxo e glamour que caracteriza a estética dos maracatus nação. Rei e rainha estão sempre protegidos pelo pálio, símbolo da realeza, e circundados por pajens, portaleque, porta-abajur e a guarda real, que pode ser constituída pelos soldados romanos ou por lanceiros com fantasias diferenciadas. O cortejo se encerra com a ala dos escravos que trazem instrumentos de trabalho, tais como foices, enxadas, pás etc. Todo esse cortejo tem por objetivo apresentar, ou conduzir, o rei e a rainha, que são também anunciados pelo conjunto de instrumentos percussivos, o batuque (DOSSIÊ MARACATU NAÇÃO, p. 19-20)

No caso da Nação Porto Rico, sua sede é o Ylê Axé Oxossi Guangoubira, e sua Iyalorixá Mãe Elda Viana, é a Rainha deste Maracatu. Para Jailson Viana Chacon, Mestre da Nação Porto Rico e Babalorixá do Ylê Axé Oxossi Guangoubira, o fundamento religioso é muito valorizado, tendo como particularidade desta Nação a introdução de atabaques:

Mestre Chacon Viana defende o uso desse instrumento em seus batuques, tornando-se o primeiro a incluí-lo no Maracatu, sob a justificativa de estar resgatando, segundo Guerra Peixe (1955) e Pereira da Costa (1908), uma antiga tradição. Em sua perspectiva, o atabaque articula toques que celebram os orixás (deuses do panteão africano no Brasil) e os eguns (espíritos de antepassados), enquanto nos demais instrumentos do batuque, o foco está no baque associado à cantoria que mestre Chacon nomeia por ‘loa’. (DOSSIÊ DO MARACATU NAÇÃO: Inventário Nacional De Referências Culturais – INRC do Maracatu Nação, p. 65 e 66)

A resignificação e o resgate destes elementos na cultura do Maracatu, transformando a história é explicado por Freire (1967, p.43):

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, em que vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em ternos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e

decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas.

É possível constatar a profunda conexão entre o Maracatu Nação e a espiritualidade dos orixás, como uma relação que se faz presente desde sua origem, em que algumas Nações continuam resistindo aos processos históricos de opressão e violência, chegando até nossos dias atuais.

Porém, atribuiu-se à esta manifestação um caráter de cultura popular, caracterizada como ato folclórico e não mais como um culto aos orixás. No entanto, o Maracatu não é apenas uma manifestação cultural, caracteriza-se também como uma reverência e celebração aos orixás, apesar de muitas Nações atualmente optarem por expressar essa consagração de forma imperceptível. Sobre como essa dimensão religiosa do Candomblé se expressa na Nação do Maracatu Porto Rico, Mestre Chacon Viana relata que:

O maracatu, hoje o Porto Rico, ele se apresenta, ele está presente como uma manifestação candomblecista. Eu faço questão que as pessoas vejam que o Porto Rico não é só batucar. O Porto Rico tem uma essência religiosa muito forte. Eu cobro isso dos meus filhos, eu cobro isso dos meus filhos que moram longe, eu cobro isso dos grupos que moram longe, ter essa responsabilidade. Não venha com esse papo furado, eu mando logo tirar a máscara, que é um bocado de filhos mascarados, que não reconhece qual é na verdade o sobrenome dos seus pais. Então, o que eu cobro é que maracatu é uma manifestação candomblecista, “popular” eu usava quando eu era escravizado, e eu tinha alguém para mandar em mim. Eles conseguiam escravizar meu corpo, mas a minha alma nunca. Então eu tinha que dizer que era “popular” para poder estar num público popular, poder ir pra igreja, poder fazer os eventos. Maracatu é uma manifestação candomblecista que tem que ter muito respeito, muita seriedade. Maracatu é o brinquedo que mais trabalha para os eguns, que mais trabalha para os nosso ancestrais, que fizeram a sua história, que não vão deixar de estar presente em momento nenhum com a gente, vão estar sempre. Isso é maracatu. Então, o cenário pernambucano é assim que ele conhece o Porto Rico. É assim que eu quero que o cenário pernambucano conheça o Porto Rico. Porto Rico é o candomblé na rua, não é o candomblé de rua. (VIANA,2017)

Segundo o Inventário Nacional de Referências Culturais do Maracatu Nação (DOSSIÊ,2017, p.11) hoje existem cerca de “26 comunidades de maracatu nação, situadas na Região Metropolitana de Recife, abrangendo as localidades de Recife, Olinda, Igarassu e Jaboatão dos Guararapes”, localizadas em comunidades periféricas da cidade. Cada Nação tem sua linguagem, suas características e concepções próprias.

A seguir algumas considerações sobre as especificidades da Nação de Maracatu Porto Rico.

Figura 04- Abertura do Carnaval 2016, com as várias Nações de Maracatu de Baque Virado no Marco Zero.



Fonte: Ricardo Fernandes, 2016.

4. Nação do Maracatu Porto Rico

A atual diretoria da Nação Porto Rico considera sua fundação em 07 de setembro de 1916, em Palmares/PE, sob liderança de João Francisco do Itá, porém Guerra Peixe (1955) abre a possibilidade, segundo sua pesquisa, de que poderia ter sido fundado dois antes e a data mencionada seria uma nova fase da agremiação:

Examinamos velhos livros desse grupo. O mais antigo dizia: “Club Mixto Maracatu Porto Rico/ fundado em 7 de 9 de 1916.” Entre os nomes dos que compunham a diretoria constava os dos soberanos João Francisco da Silva e Maria dos Prazeres. Não há duvidar, essa fundação não passa da nova fase da agremiação, porque Pereira da Costa transcreve em “Vocabulário Pernambucano”, a seguinte nota publicada em jornal recifense, de 1914: “Fez ontem o seu dendê em frente a nossa tenda de trabalho o velho Maracatu Pôrto Rico”. Nessa época já era um velho grupo o referido cortejo. (PEIXE, 1955, p. 89)

Por falta de incentivo e pela forte repressão, a Nação Porto Rico entrou em crise, sendo anos mais tarde resgatada por Zé da Ferida, no bairro de Água Fria em Recife. Com a morte de Zé da Ferida, em 1950, a Nação Porto Rico é levada ao Museu do Carnaval.

Em 1967 José Eudes Chagas, babalorixá e fundador da Troça Carnavalesca Rei dos Ciganos, procura Katarina Real, antropóloga americana que estava residindo em Recife, para que esta lhe ajudasse na fundação de um Maracatu, o Porto Rico do Oriente:

Depois Eudes me explicou que a sede do Porto Rico do Oriente ficaria na sua casa particular no bairro do Pina, onde ele também atuava como babalorixá de um grande terreiro, trabalhando no Xangô e na Jurema. Informou-me que o povo do Pina queria continuar com a Troça Carnavalesca Rei dos Ciganos e que isto não causaria nenhum problema pois a Troça saía de dia e o Maracatu fazia sua apresentação de noite. (REAL, 2001, p. 28)

Figura 05- Nação do Maracatu Porto Rico



Fonte: Chacon Viana, 2017.

Figura 06- Eudes Chagas



Fonte: Disponível em < <http://www.fotolog.com/douglascassiano/57202906/>>. Acesso em 13 jan.2016

O período de 1967 a 1978, tempo que a Nação Porto Rico foi dirigida por Eudes, rendeu ao grupo homenagens da Comissão Pernambucana de Folclore e a vitória no carnaval de rua, na categoria Maracatu-Nação. Em 1978 com sua morte, as lideranças do grupo resolvem encerrar mais uma vez as atividades, mas o legado deixado por ele se torna grande:

O caso de Eudes Chagas é interessante por vários motivos. Ele atuou como rei, babalorixá e diretor do Porto Rico do Oriente de 1967 até 1978, um período de tempo relativamente curto para que seu “reino” recebesse a fama que mereceu posteriormente. Também, vale notar que Eudes nunca esteve interessado em publicidade ou promoção pessoal. Pelo que sabemos, ele nunca necessitou de um patrono de classe alta ou procurou o patrocínio de um político. Eudes confiava tanto em si mesmo, em sua inteligência e no seus talentos de liderança, que raramente precisou pedir favores aos outros. Um homem sumamente feliz, ele compartilhava sua alegria contagiante com todos os que o conheciam. Acho que esta autoconfiança que ele demonstrava tão visivelmente, adivinha em grande parte da sua fé no xangô e nos orixás iorubanos, os quais lhe proporcionavam uma proteção especial e uma sabedoria fora do comum. (REAL, 2001, p.132)

A Nação Porto Rico ressurge em 1980, nas mãos de Mãe Elda Viana, “a maravilhosa Dona Elda Viana, a dinâmica rainha-iyalorixá do Porto Rico, herdeiro do maracatu de Eudes” (REAL, 2001, p.132), que foi coroada na Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, o Baque sendo dirigido por Mestre Jaime.

Mais tarde Mestre Chacon assume o comando da bateria da Nação Porto Rico trazendo várias inovações, como a rica criação de novas músicas e com a introdução dos agbês e atabaques, em 2002. A composição do Cortejo é ainda preservada pela Nação Porto Rico, com os personagens da Corte Real, inclusive com a contemporaneidade da armação nos vestidos da Corte, o que garante mais beleza ao traje, novidade esta trazida por Mãe Elda, muito criticada na época, mas que hoje, a maioria dos Maracatus adere a essa “moda” lançada por Mãe Elda. A orquestra de percussão é formada pelos batuqueiros e seus instrumentos: alfaias, agbês, mineiros, atabaques, taróis, caixas e gonguê, além de uma voz solo, comandada pelo Mestre, e o coro de vozes.

O Mestre comanda o Baque com seu apito, cantas as loas (músicas), que é respondida pelo Coro, pelos batuqueiros e todos os integrantes que desfilam juntos, em blocos, em forma de “arrastão”.

As loas da Nação Porto Rico contam a história do Maracatu, falam da tradição, do candomblé, dos tempos de escravidão e denunciam situações atuais, pois Mestre Chacon compõe a maioria das loas do repertório.

Figura 07- Mãe Elda Viana



Fonte: Ricardo Raggi, 2016.

No Carnaval de 2016, chegando com muito cuidado e respeito, passei uma temporada na Comunidade do Bode, no bairro do Pina, em Recife-PE, lugar precioso onde está localizada a Nação do Maracatu Porto Rico. Como já escrito anteriormente a sede é o Ylê Axé Oxossi Guangoubira, tendo Mãe Elda Viana como Iyalorixá e rainha do Maracatu, e Jailson Viana Chacon, Mestre da Nação Porto Rico e Babalorixá do Ylê Axé Oxossi Guangoubira.

Com o objetivo de aprender mais sobre esta manifestação cultural e religiosa na prática, a estreitar os laços já adquiridos nas minhas viagens com outros (as) batuqueiros (as) pelo Brasil afora e ajudar a Nação no que fosse necessário, mergulho fundo nessa vivência, sem imaginar o que viria a seguir.

Minha chegada em Recife se deu algumas semanas antes do desfile de Porto Rico para o Carnaval e minha partida algumas semanas depois de finalizada a data, fazendo assim com que eu vivenciasse todos os preparativos pré-Carnaval, o

dia oficial do desfile (o ápice) e o processo final, pós- Carnaval, com isso a vida da Comunidade voltando à rotina.

Figura 08- Rua Eurico Vitrúvio, bairro do Pina, onde está localizada a Nação do Maracatu Porto Rico



Fonte: Arquivo Pessoal, 2016.

São dias intensos de muito calor, aprendizado, trabalho, risada, cansaço físico, mas também muito amor, o que me gerou sentimentos de gratidão, união e pertencimento. Com um olhar sempre aguçado às crianças, são dias de observações, anotações, reflexões e brincadeiras com os (as) pequenos (as) que circulam por todos os espaços, trazendo vida e alegria.

Importante ressaltar que na visita à Comunidade do Bode conheci a Nação do Maracatu Encanto do Pina, com sua sede no Ylê Axé Oxum Deym, de Iya Maria da Quixaba ou Maria Cândida da Silva, e tem na regência Mestra Joana D'arc Cavalcante.

A Nação do Maracatu Encanto do Pina foi fundada em 1980, pela Iya Maria de Sônia, filha de santo do famoso Babalorixá Eudes Chagas da Nação de Maracatu Porto Rico:

Fundado por uma mulher negra, e regido por duas Orixás mulheres, Yemanjá e Oxum, foi herdado por uma ialorixá, mulher negra, filha da Oxum, Mãe Quixaba e seguindo a rama o Axé do Obixe e coordenado por mim, yalorixá Mãe Joana da Oxum, mulher negra, filha da Oxum, primeira e única mulher a apitar, a reger um baque de nação de maracatu de baque virado. (NAÇÃO ENCANTO DO PINA, 2017)

Mestra Joana D'arc Cavalcante foi e continua sendo a primeira mulher a reger uma Nação de Maracatu de Baque Virado, seu protagonismo e liderança tem ultrapassado muitas barreiras, inclusive a do machismo. Também está à frente do grupo de Maracatu Baque Mulher, grupo percussivo formado somente por mulheres com sede em Recife e com filiais no Brasil todo, e do grupo de cultura popular, Mazuca da Quixaba.

Com o Baque Mulher, fundado em 2008, Mestra Joana tem feito um trabalho extenso no combate ao machismo dentro e fora do Maracatu, combatendo todas as formas de violência contra a mulher, empoderando e fortalecendo mulheres do Brasil e do mundo:

Desde então, mulheres componentes dessas duas nações (Nação Encanto do Pina e Nação Porto Rico) e de grupos filiados de outros estados, tem se identificado com a proposta somando forças ao movimento que hoje conta com mais de 200 batuqueiras, sendo que a maioria se concentra em Recife, mas outras tantas se encontram difundidas por todo o Brasil. Por isso, acredita-se que cada vez mais o grupo Baque Mulher tem ampliado sua rede de intervenção, se tornando um movimento social de alcance nacional e que tem suas ações realizadas em cidades do norte ao sul do país. (NAÇÃO ENCANTO DO PINA, 2017)

No espaço do Ylê Axé Oxum Deym, na Comunidade do Bode, também se desenvolvem Oficinas de percussão, dança, capoeira, confecção de instrumentos musicais para jovens, adultos e crianças, que tem por objetivo ampliar através da compreensão sobre os elementos rítmicos e danças, formando novos multiplicadores de conhecimentos (educadores). Muitas crianças do Maracatu da Nação Porto Rico também se relacionam e tocam no Maracatu Encanto do Pina, este fato se deve pela localização e também pela relação dos dois Maracatus: os dois regentes, Mestre Chacon e Mestra Joana são casados e parceiros na vida cultural artística dos Maracatus.

Tenho em mim duas lembranças muito fortes. A primeira lembrança aconteceu na noite em que cheguei na Comunidade, desci do táxi e já fiquei sabendo que estava acontecendo uma festa para um orixá, deixei minhas malas na casa de Leleu (moradora da Comunidade) e segui direto para o Ylê Axé Oxossi Guangoubira, casa de Candomblé que fundamenta e sustenta espiritualmente a Nação Porto Rico.

Figura 09- Ylê Axé Oxossi Guangoubira



Fonte: Chacon Viana, 2017.

Mãe Elda está sentada no seu lugar de honra, ao lado dos atabaques que tocam e à frente do xirê (pessoas dançando e cantando em roda para os orixás). Peço sua benção, beijando suas mãos e ela me coloca sentada do seu lado, segurando minhas mãos e ali permaneço com ela observando o xirê. Em um certo momento, uma pessoa (batuqueira de um grupo do Sudeste) me diz que não posso ficar sentada onde estava, que ali é um lugar só para quem é da “casa” ou possui um cargo³, respondo à essa pessoa que quem me colocou ali sentada foi Mãe Elda,

³ os cargos no Candomblé são designados através de confirmação de jogo de búzios, são vitalícios e só podem ser transferidos na morte da pessoa. Também existem cargos transitórios, em casos particulares e pode mudar conforme a casa e nação.

que fosse então questioná-la. Observo que a pessoa se afasta encabulada e continuo sentada com Mãe Elda, que me pede para permanecer ali onde estou.

Sinto que Mãe Elda com esse gesto, quebrando os protocolos, me passa uma mensagem de que sou bem-vinda e eu não poderia ser recebida da melhor forma.

Outra passagem que me marca acontece no dia em que a Nação Porto Rico foi campeã do Carnaval 2016, no qual apresentarei como ocorre ao longo da pesquisa, e me sentindo cansada, mas muito feliz, queria comemorar.

Estava na sede de Porto Rico, vejo Mãe Leu (Iyàkekerê- mãe pequena- do Ylê Axé Oxossi Guangoubira, filha de Mãe Elda e irmã de Mestre Chacon) cozinhando e pergunto a ela se precisa de ajuda, ela diz que não, me pergunta se já tinha me alimentado e respondo que não. Saio da cozinha e sento na calçada.

Sentada na calçada vejo Mãe Leu se aproximar de mim com dificuldade devido à um problema que tem nas pernas. Ela me serve um prato de cuscuz, arroz e carnes variadas (frango, linguiça, carne cozida) e me pede para comer. Fico sem reação, pois no Candomblé no momento da refeição, somente os mais velhos e seguindo a posição hierárquica são servidos primeiro, e com isso Mãe Leu, assim como Mãe Elda, rompe com esta formalidade e fico sem saber o que pensar.

Seguindo meu instinto, já que ela é uma figura respeitada da casa aceito de coração e fico muito grata, mais uma vez a sensação de pertencimento e reconhecimento me tomam, fazendo com que eu não tenha mais dúvidas em seguir adiante com esta pesquisa, percebendo que algo maior me impulsionava e constatando que estava sendo guiada e fortalecida, sinto naquele momento a benção de uma licença sagrada e agora precisava ir em frente.

5. Infância negra brasileira

Inicialmente cabe mencionar que a concepção de criança e infância no Brasil é modificada a partir do século XX. Até então, a criança era vista como um adulto, sendo abusada, trabalhando pesado e por vezes sendo tratada como uma “folha em branco” no qual caberia ao adulto ensinar-lhe algo que preencheria este “vazio”:

Diferentemente da história da criança feita no estrangeiro, a nossa não se distingue daquela dos adultos. Ela é feita, pelo contrário, à sombra daquela dos adultos. No Brasil, foi entre pais, mestres, senhores e patrões, que pequenos corpos se dobraram à violência, às humilhações, à força quanto foram amparados pela ternura os sentimentos familiares os mais afetuosos. Instituições como as escolas, a Igreja, os asilos e posteriores FEBENS e FUNABENS, a legislação ou o próprio sistema econômico fez com que milhares de crianças se transformassem, precocemente, em gente grande. (PRIORI, 2012, p. 248)

Especificamente sobre a criança negra brasileira, sua situação agrava-se ainda mais, vivendo numa sociedade desigual, racista e marcada por intensas transformações sociais de injustiça e violência atroz contra o povo negro:

Trabalho ao longo da infância, sem tempo para a ideia que comumente associamos à infância, a da brincadeira e do riso, era o lema perverso da escravidão. Contudo, a mesma resistência que se lhe opunham os adultos foi transmitida à criança. (PRIORI, 2012, p. 13)

Precocemente estas crianças são treinadas para o trabalho escravo, e as órfãs, portanto mais vulneráveis, são alvo fácil para a entrada no mundo do trabalho:

O menino crioulo sobrevivendo não ficava só. A consolá-lo, existia uma rede de relações sociais escravas, em especial as de tipo parental. Muito possivelmente ele teria irmãos, um ou outro tio, primos, além de, por vezes, avós que poderiam viver dentro e fora de seu plantel. [...] Por volta dos 12 anos, o adestramento que as tornava adultos estava se concluindo. Nesta idade, os meninos e as meninas começavam a trazer a profissão por sobrenome: Chico Roça, João Pastor, Ana Mucama. Alguns haviam começado muito cedo. O pequeno Gastão, por exemplo, aos quatro anos já desempenhava tarefas domésticas ticas leves nas fazendas de José de Araújo Rangel. Gastão nem bem se pusera de pé e já tinha um senhor (GÓES e FLORENTINO, 2006, p. 181-184).

Mesmo com a promulgação da abolição da escravidão, as crianças negras continuam, durante anos, trabalhando nas fazendas e nas casas, sem acesso às condições mínimas de saúde, moradia, alimentação e o que dirá educação:

O que restou da voz dos pequenos? O desenho das fardas com que lutaram contra o inimigo carregando pólvora para as canhoneiras brasileiras, na guerra do Paraguai; as fotografias tiradas por um “photographo” como Christiano Jr, que as capturou nas costas de suas mães, envoltos em panos da Costa, ajudando-as com seus tabuleiros de frutas, aprendendo a jogar capoeira; as fugas da FEBEM. Não há, contudo, dúvida que foi, muitas vezes, o “não registrado” mal-estar das crianças frente aos adultos que obrigou os últimos, a repensar suas relações de responsabilidade para com a infância, dando origem a uma nova consciência frente aos pequenos, que se não é, hoje, generalizada, já mobiliza grandes parcelas da população brasileira. (PRIORI, 2012, p. 248)

Ainda vista por muitos como uma dádiva, a Abolição não trouxe melhoria de vida aos “libertos”, e sim possibilitou uma reinvenção no modo de sobrevivência, diante das novas adversidades que surgiram:

Por meio da negociação, do blefe, da barganha e dos arranjos cotidianos, os escravizados forcejavam os limites da escravidão em negociações sem fim, às vezes bem, às vezes malsucedidas. As formas de negociação incluíam tanto demandas por terra e melhores condições de trabalho como a defesa de uma vida espiritual lúdica e autônoma — o direito de tocar, cantar e brincar sem necessidade do consentimento do feitor, ou homenagear seus deuses na prática do candomblé sem a intromissão da polícia. Por vezes era preciso um pouco de dissuasão: quando o Estado proibia o culto de orixás negros, recorria-se aos santos cristãos, numa relação de correspondência que vigora até hoje no país. (SCHWARCZ, 2012, p.40)

Com a urbanização, principalmente nas grandes cidades, vemos surgir um fenômeno monstruoso que perdura até hoje, o genocídio diário do povo negro, principalmente sobre os jovens:

No início do século, com a explosão do crescimento urbano em cidades como São Paulo, esses jovens dejetos do que fora o fim do escravismo encheram as ruas. Passaram a ser denominados “vagabundos”. Novidade? Mais uma vez, não. A história do Brasil tem fenômenos de longa duração. (PRIORI, 2012, p. 247)

Em conversas informais com moradores da Comunidade do Pina, por vez ou outra, comumente se ouve sobre algum (a) batuqueiro (a) adolescente ou até mesmo adulto (a) que se “perdeu” no caminho das drogas ou da criminalidade, mas que em determinado momento se regenerou e voltou para o Maracatu. O voltar para o Maracatu, aqui, significa que esse (a) batuqueiro (a) está em uma “vida nova”, provavelmente estudando, trabalhando e em recuperação, já que o Mestre Chacon é

criteroso e severo com seus filhos batuqueiros (as). Estes fatos que ocorrem quase sempre são relatados como se o Maracatu tivesse uma força vital e fosse “buscar” esse (a) jovem ou adulto (a) e o (a) trouxesse de volta, para um caminho de mudanças positivas e bons rumos, o que lhe atribui um sentido de preservação de memórias sagradas da infância e desempenhasse um papel de resgate na vida dessas pessoas.

Mas os maracatus nação não ficam restritos ao carnaval, momento em que podem desfilar nas ruas com todo brilho e glamour. Durante todo o ano, atuam nas comunidades em que estão situados, comunidades em geral de alto risco social, de onde saem a maior parte de seus integrantes. Ao longo do ano, promovem ensaios, festas de aniversário ou apresentações fora do carnaval. O sentido de comunidade permanece entre os membros dos grupos, determinado por relações de vizinhança ou parentesco (inclusive parentesco religioso), através do compartilhamento de práticas culturais e religiosas. (DOSSIÊ MARACATU NAÇÃO, 2017, p.23)

O Atlas da Violência de 2017, estudo realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada- IPEA em parceria com Fórum Brasileiro de Segurança Pública, aponta que jovens e negros são as principais vítimas de violência do país. A pesquisa analisou as mortes por agressão (homicídio) e as mortes violentas por causa indeterminada (MVCi) e segundo o documento a cada 100 pessoas assassinadas no Brasil, 71 são negras, sendo que as regiões norte e nordeste são as mais violentas.

O número de jovens assassinados aumenta todos os anos, “a cada 23 minutos um jovem negro é morto no Brasil, conforme CPI do Senado sobre o Assassinato de Jovens. Fillipe dos Anjos, secretário geral da Federação das Associações de Favelas do Estado do Rio de Janeiro, diz que diariamente ocorrem genocídios da juventude negra e favelada em razão da ausência de reconhecimento por parte do Estado, mas ao mesmo tempo vem aumentando conforme o cenário de crise e atuação da polícia em suas operações (CARMO, 2017). Esta informação é pouca divulgada e sem qualquer implementação de políticas públicas que almejem combater esse fenômeno, faz com que os assassinatos aumentem:

É um filme que se repete há décadas e que escancara a nossa irracionalidade social. Não se investe adequadamente na educação infantil (a fase mais importante do desenvolvimento humano). Relega-se à criança e ao jovem em condição de vulnerabilidade social um processo de crescimento pessoal sem a devida supervisão e orientação e uma escola de má qualidade, que não diz respeito aos interesses e valores desses indivíduos. Quando o mesmo se rebela ou é expulso da escola (como um

produto não conforme numa produção fabril), faltam motivos para uma aderência e concordância deste aos valores sociais vigentes e sobram incentivos em favor de uma trajetória de delinquência e crime. (IPEA, 2017, p.28)

O descaso e abandono do poder público, faz com que a Comunidade se una e zele uns pelos outros, na qual todos e todas são mães e pais, cuidam de seus jovens, idosos e de suas crianças. No site da Nação Porto Rico há uma frase, que exprime o que as pessoas da Comunidade relataram:

Nos desfiles de Porto Rico, no Carnaval, cada vez mais as crianças recebem uma atenção especial, cuidados para que possa se desenvolver no Maracatu e na Vida. As crianças crescem e seguem muitos caminhos, e os caminhos de muitos que foram do Baque Mirim-o Baque das Crianças-os levam sempre de volta à Nação, seja em Recife ou em outra parte do mundo. (NAÇÃO PORTO RICO, 2017)

Voltando ao contexto histórico, com a Constituição Cidadã, de 1988, na qual foram inseridos os Direitos Internacionais da Criança, em 1990 o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) vemos alguma garantia de termos os direitos das crianças e adolescentes assegurados, como consta no art. 4º o qual determina que:

[...]é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros mais que asseguram a criança e adolescentes de ter seu desenvolvimento na sociedade em que vive (DIGIÀCOMO, 2013, p. 5, 6).

Nessa perspectiva, se fez necessário conduzir o estudo considerando quão problemático é resgatar a história da infância negra brasileira, com tantas desgraças e memórias apagadas, porém extremamente necessário para que estabeleçamos de que criança estamos tratando:

[...] resgatar a história da criança negra não apenas enfrentando um passado e um presente cheio de tragédias anônimas como a venda de crianças escravas, a sobrevivência nas instituições, as violências sexuais, a exploração de sua mão de obra, mas tentando também perceber, a história da criança simplesmente criança, as formas de sua existência cotidiana, as mutações de suas ligações sociais e afetivas, a sua aprendizagem da vida através de uma história que, no mais das vezes, não nos é contada diretamente por ela.(PRIORI, 2012, p. 249)

Contrapondo esse passado deplorável da criança negra brasileira, vemos surgir espaços de resistência que valorizam e seguem perpetuando suas histórias,

culturas e memórias através de trabalhos com as crianças, como veremos no capítulo a seguir em que, “a eficácia da educação se mede pela capacidade de geração de vida, de fazer com que a vida continue forte. ” (CORTELLA, 2011, p. 100).

6.Brincar, jogar, cantar e dançar: a criança, a arte, a sacralidade e a ludicidade na Nação do Maracatu Porto Rico

Se recorrermos às Diretrizes Nacionais de Educação Infantil (BRASIL, 2010, p.12), vamos ter que a criança é:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Sabemos que a cultura é o resultado da criação humana, está relacionada às ideias, artefatos, costumes, leis, crenças morais, conhecimento, e que adquirido a partir do convívio social, o ser humano produz tais ideias e leis.

Paulo Freire, nascido no Recife, um educador humanista e exímio conhecedor da cultura nordestina, nos trouxe a reflexão do pensamento político pedagógico atrelado ao conceito de cultura. Freire (1963) nos mostra que a cultura é toda produção humana acrescentada ao mundo pelo homem, resultado do seu trabalho humano, de sua criação e reinvenção:

Pareceu-nos, então que o caminho seria levarmos o analfabeto, através de reduções, ao conceito antropológico de cultura. O papel ativo do homem em sua é com sua realidade. O sentido da mediação que tem a natureza para as relações e comunicações dos homens. A cultura como acrescentamento que o homem faz ao mundo que ele não fez. A cultura como resultado de seu trabalho. De seu esforço criador e recriador. O homem, afinal, no mundo e com o mundo, como sujeito e não como objeto. [...] descobrir-se-ia criticamente agora, como fazedor desse mundo da cultura. (FREIRE, 1963, p. 17).

Foi observado na visita à Comunidade do Bode, que a ideia de cultura é diversa entre os moradores, alguns acreditam que apenas as pessoas que possuem determinado nível de escolaridade e/ou que pertencem a uma classe social alta são

portadoras e produtoras de cultura, gerando sentimentos de inferioridade, resultado da ideologia de uma classe dominante, onde a ação cultural visa a domesticação.

Considerando criança e cultura, componentes chaves desta pesquisa buscou-se a concepção teórica no pensamento do educador Paulo Freire que enxerga o educando como sujeito da história, tendo o diálogo e a troca como traço essencial no desenvolvimento da consciência crítica, princípio básico para a transformação.

Em “Ação cultural para Liberdade e outros escritos” Freire (1981) enfatiza a importância do sujeito que se posiciona criticamente, reflete sobre sua limitação, atua e reconhece seu espaço no mundo, podendo assim alcançar a liberdade e transformar a realidade condicionante:

Enquanto o ser que simplesmente vive não é capaz de refletir sobre si mesmo e saber-se vivendo no mundo, o sujeito existente reflete sobre sua vida, no domínio mesmo da existência e se pergunta em torno de suas relações com o mundo. O domínio da existência é o domínio do trabalho, da cultura, da história, dos valores —domínio em que os seres humanos experimentam a dialética entre determinação e liberdade. (FREIRE, 1981, p.53)

A relação das crianças com o Maracatu, com dimensão grandiosa e ligação intrínseca com o Candomblé, também nos remete à reflexão da conexão entre cultura e religiosidade. Para Geertz (1989), a religiosidade é um agrupamento de simbologias que se efetivam através dos rituais e das vivências:

Denota um padrão de significados transmitidos historicamente, incorporados em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meios das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida. (GEERTZ, 1989, p. 103)

Sobre religiosidade, Freire (1967) expõe que o existir no mundo ultrapassa o viver. Transcender, discernir, dialogar são exclusividades do existir. O existir é individual, mas só se realiza em relação com outros existires, em comunicação com eles:

A sua transcendência está também, para nós, na raiz de sua finitude. Na consciência que tem desta finitude. Do ser inacabado que é e cuja plenitude se acha na ligação com seu Criador. Ligação que, pela própria essência, jamais será de dominação ou de domesticação, mas sempre de libertação. Daí que a Religião — religare — que encarna este sentido transcendental das relações do homem, jamais deva ser um instrumento de sua alienação. Exatamente porque, ser finito e indigente, tem o homem na transcendência,

pelo amor, o seu retorno à sua Fonte, que o liberta. No ato de discernir, porque existe e não só vive, se acha a raiz. (FREIRE, 1967, p.40)

Vista dessa forma, a religiosidade do Candomblé não diz respeito somente ao sobrenatural e à parte ritualística, mas à sociedade em que está inserida. Ela se torna uma expressão simbólica, na qual as pessoas compartilham valores e significados, o que gera uma junção entre todos, produzindo solidariedade e a construção de uma extensa família.

O Maracatu de Baque Virado, nesta perspectiva, representa o brinquedo do Candomblé, porém é importante relatar que, apesar de ser considerado brinquedo, são feitas as obrigações religiosas (ritual em que se oferece oferendas aos orixás) antes do Carnaval nas calungas e algumas alfaias, para que o Maracatu saia no desfile oficial com proteção e benção dos orixás.

Para melhor explicitar a relação do Maracatu como brinquedo, temos uma passagem do livro “Eudes, o rei do maracatu”, da antropóloga americana Katarina Real, que registrou a recriação da Nação Porto Rico pelo Babalorixá José Eudes Chagas, de quem se tornou muito amiga. Em entrevista à Katarina, no ano de 1967, Eudes Chagas explica o porquê do surgimento da Troça Carnavalesca Rei dos Ciganos, que mais tarde viria a ser o Maracatu-Nação Porto Rico do Oriente (a Nação Porto Rico hoje), sua relação como filho de santo da Iyalorixá dona Santa, rainha do legendário Maracatu Elefante:

Eu estava no segundo quarto com dona Santa. Ela fez a recomendação e fez o amassi [a lavagem da cabeça do filho de santo com ervas especiais do ritual iorubano]. ‘É o batismo’, ela disse, e me contou que eu teria que seguir a seita porque os orixás Ogum e Xangô estavam me acompanhando. Cheguei a gozar de saúde durante um ano e seis meses sem compromisso. Mas voltou o incômodo. Estava com 16 anos. Fiquei apavorado e voltei à Casa de dona Santa. Ela me repreendeu severamente. Depois disse-me, ‘Quero que você organize um brinquedo em sua casa, um maracatu disfarçado, para evitar problemas com a polícia’. Chamei os colegas da seita e fundamos a Troça Rei dos Ciganos, em 5 de outubro de 1938. (REAL, 2001, p.22)

Eudes também relata como era feito o culto camuflado aos orixás, para evitar represálias da polícia:

Mesmo com a polícia vigiando a gente, tivemos que fazer as obrigações para os santos. Assim, combinamos um meio de improvisar nosso peji. Lá na sede da Troça em Beberibe (que era nosso terreiro), fizemos um coreto de madeira com uma entrada embaixo para colocar as coisas dos santos.

No dia em que íamos fazer uma obrigação, anunciávamos um baile e convidávamos os participantes (os colegas da seita) e o público- e, às vezes, até a própria polícia. O povo dançava em cima do tablado, debaixo do qual o peji estava escondido. Anunciávamos um Baile Azul em dezembro para homenagear Iemanjá e um Baile Branco na noite de ano para Orixalá. Fizemos também um Baile Rosa para Iansã no dia 4 de dezembro. (REAL, 2001, p.23)

Atualmente, as calungas (bonecas) da Nação Porto Rico que recebem obrigação são: dona Inês (Oyá), princesa Elizabete (Oxum), dona Júlia (Oxalá) e dona Bela (Pomba Gira). Cada uma delas é levada por uma dama do paço, função de grande responsabilidade assumida por mulheres que passam por preparativos dentro do ylê para que possam carregar as calungas na avenida. Não é preciso ser do Candomblé para ser uma dama do paço, todavia é importante que respeite e cumpra os preceitos religiosos.

Figura 10 – Soiane Gomes e a calunga Elizabeth, de Oxum



Fonte: Ricardo Raggi, 2016.

Durante a obrigação religiosa do Carnaval de 2016, foi verificado que as crianças observam tudo e algumas ajudam a separar as folhas para o banho de amassi (composto de diversas ervas que tem a função de limpar e proteger o corpo da pessoa), até mesmo algumas crianças batuqueiras que não são do Candomblé participam do ritual com muita naturalidade. Na obrigação para o Carnaval, Mestre Chacon é quem faz a lavagem de cabeça com o amassi nos filhos do ylê, visitantes, batuqueiros e quem mais sentir de integrar-se ao momento de purificação, com Mãe Elda ao lado.

Compreender o Maracatu como brinquedo pode ser complexo, pois o mais comum é pensarmos na palavra brinquedo e a associarmos à um objeto. Porém nesta visão, o brinquedo transcende o objeto, ganha vida, força, axé (energia). Quando indaguei algumas crianças do Baque Mirim sobre a relação do Maracatu com a palavra brinquedo, formou-se uma “rodinha” ao meu redor e a resposta entre elas foi unânime: Maracatu É brinquedo.

Instigo-as e aparecem algumas definições mais elaboradas como: “Maracatu é brincadeira séria”, “é festa”, “é tudo isso aqui, é música, é dança, é Candomblé, é alegria”, “é para todo mundo brincar”.

Mas que brincar é esse?

Figura 11- Alfaia de João Jadhyel que passou pela obrigação religiosa



Fonte: Ricardo Raggi, 2016

Vincular a criança como produtora de sua cultura, na qual constrói sua identidade individual e coletiva, à realidade onde vive, é primordial pois acreditamos que o princípio da identidade da criança está no meio social em que vive e atua. Sabemos que o processo de desenvolvimento da identidade e, conseqüentemente, de autonomia está relacionado com as interações sociais. Quando a criança consegue compreender essa dimensão do sagrado, da música, da dança e sua composição brincando, desenvolve sua identidade com a cultura onde está inserida, é nesta interação que ela constrói os saberes que vão acompanhá-la por toda vida.

Essa vivência, oportuniza a apropriação dos valores, crenças e conhecimentos do grupo onde vive, como nos aponta o documento do Referencial Curricular para a Educação Infantil- RCNEI (BRASIL, 1998, p.12):

A identidade é um conceito do qual faz parte a ideia de distinção, de uma marca de diferença entre as pessoas, a começar pelo nome, seguido de todas as características físicas, de modos de agir e de pensar e da história pessoal. Sua construção é gradativa e se dá por meio de interações sociais estabelecidas pela criança, nas quais ela, alternadamente, imita e se funde com o outro para diferenciar-se dele em seguida, muitas vezes utilizando-se da oposição. A fonte original da identidade está naquele círculo de pessoas com quem a criança interage no início da vida. Em geral a família é a primeira matriz de socialização. Ali, cada um possui traços que o distinguem dos demais elementos, ligados à posição que ocupa (filho mais velho, caçula etc.), ao papel que desempenha, às suas características físicas, ao seu temperamento, às relações específicas com pai, mãe e outros membros etc. A criança participa, também, de outros universos sociais, como festas populares de sua cidade ou bairro, igreja, feira ou clube, ou seja, pode ter as mais diversas vivências, das quais resultam um repertório de valores, crenças e conhecimentos.

Como se dá a construção da identidade das crianças da Nação de Maracatu Porto Rico, com suas relações étnico-raciais e a complexidade acerca do assunto?

No caso da identidade étnica, ela é adquirida num contexto histórico e cultural, na relação entre um e o outro, isto é, no respeito às suas diferenças. Com relação ao respeito e consideração à identidade étnica do afrodescendente, esta tem uma especificidade: o retorno às tradições africanas, à memória coletiva a que, em virtude da diáspora os desenraizou de seu espaço de origem. Neste caso, para os afrodescendentes, há que reconstituir uma descendência que lhe foi negada historicamente. Muito de sua ancestralidade precisa ser apropriada por ele e pela sociedade. Quero dizer que para reconhecer-se negro é preciso conhecer os fundamentos culturais africanos, o que o identifica. Sua religião, sua língua, seu lugar de origem, que para os negros tornou-se difícil, à medida que o pouco de sua ancestralidade é visto como "menos" pela sociedade brasileira, logo relegado à exclusão. (CLEMENCIO, 2004, p.101)

A união de vários povos, reminiscências europeias e de várias etnias africanas e indígenas, faz do Brasil um país muito diversificado culturalmente. Essas relações étnico-raciais se tornam complexas sendo necessário que a compreendamos como resultado das construções culturais, políticas e sociais, produzidas a partir de um profundo processo histórico. De acordo com Gomes (2010, p.24):

Demonstra que, para se compreender a realidade do negro brasileiro, não somente as características físicas e classificação racial devem ser consideradas, mas também a dimensão simbólica, cultural territorial, mítica, política e identitária. Nesse aspecto, é bom lembrar que nem sempre a forma como a sociedade classifica racialmente uma pessoa corresponde, necessariamente, à forma como ela se vê. O que isso significa? Significa que, para compreendermos as relações étnico-raciais de maneira aprofundada, temos de considerar os processos identitários vividos pelos sujeitos, os quais interferem no modo como esses se veem, identificam-se e falam de si mesmos e do seu pertencimento étnico-racial.

É preciso urgentemente ouvir e compreender o processo identitário oriundo das relações étnicas-raciais e culturais pela ótica da própria criança, visto ser evidente que a discriminação racial, o preconceito racial, a ignorância e a peculiaridade dificultam muito as pesquisas sobre o tema:

É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra [...] Processo esse, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos. Nesse processo complexo, é possível, no Brasil, que algumas pessoas de tez clara e traços físicos europeus, em virtude de o pai ou a mãe ser negro (a), se designarem negros; que outros, com traços físicos africanos, se digam brancos. É preciso lembrar que o termo negro começou a ser usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados e este sentido negativo da palavra se estende até hoje. Contudo, o Movimento Negro ressignificou esse termo dando-lhe um sentido político e positivo (BRASIL, 2005, p.15).

Cabe salientar que embora o termo “raça”, do ponto de vista biológico, já tenha ficado ultrapassado para nomeação dos indivíduos, por se compreender que não existem diferenças consideráveis que fundamentem a classificação dos seres humanos em “raças”, do ponto de vista social e do senso comum, o termo está bastante presente, trazendo até mesmo o mito da existência da democracia racial no nosso país:

Qualquer estudo sobre o racismo no Brasil deve começar por notar que o racismo no Brasil é um tabu. De fato, os brasileiros se imaginam numa democracia racial. Essa é uma fonte de orgulho nacional, e serve, no nosso confronto/comparação com outras nações, como prova incontestada de nosso status de povo civilizado. (GUIMARÃES, 1999, p.26)

Gomes (2005) ressalta que a expressão “raça” é utilizada para fazer alusão à população negra, pois a “raça” tem funcionalidade na cultura e na vida social, faz com que as pessoas sejam identificadas e, por vezes, classificadas, subalternizadas e excluídas por suas características, ou seja, traços fenotípicos:

O conceito de raça é adotado, nessa perspectiva, com um significado político e identitário construído com base na análise do tipo de racismo que existe no contexto brasileiro, as suas formas de superação e considerando as dimensões histórica e cultural a que esse processo complexo nos remete (GOMES, 2005, p. 22)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2005), um conjunto de medidas e propostas de ações que visam reparar os danos, injustiças, discriminações e exclusões sofridas pela população negra no sistema educacional brasileiro reforça que:

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola.

É importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. Contudo, o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos. É importante, também, explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática. (BRASIL, 2005, p. 13)

Mesmo com as dificuldades e considerando o processo histórico de integração e valorização da cultura negra africana e afrodescendente no Brasil, ao longo dos anos, buscaremos investigar e compreender, com a consciência de sua amplitude, a construção da identidade das crianças da Comunidade do Bode:

[...] A busca da identidade, no nosso caso no Brasil, apesar da importância, não é uma coisa fácil; é problemática. Essa identidade passa pela cor da pele, pela cultura, ou pela produção cultural do negro, passa pela contribuição histórica do negro na sociedade brasileira, na construção da economia do país com seu sangue; passa pela recuperação de sua história africana, de sua visão do mundo, de sua religião. (MUNANGA, 1996, p. 225).

As crianças batuqueiras da Nação Porto Rico são, naturalmente, curiosas aprendem e ensinam outras crianças aquilo que lhes traz prazer e as envolve em ações lúdicas, pois sua forma de agir e de pensar é pelo brincar. Estão em toda parte, seja no Ylê Axé Oxossi Guangoubira, seja em atividades no Maracatu Porto Rico ou no Ponto de Cultura Nação Porto Rico:

O Ponto de Cultura “Nação Porto Rico” é um projeto piloto que tem como compromisso transformar a sede da Nação do Maracatu Porto Rico em um Centro Cultural de Tradições Afro-Ameríndias Pernambucanas, na cidade de Recife-PE.

O objetivo é promover a inclusão sociocultural de crianças, adolescentes, jovens e adultos afrodescendentes, por meio da valorização da memória sobre elementos da cultura popular pernambucana e o ensino de práticas manuais e técnicas construtivas para a continuidade destas expressões étnicas entre as futuras gerações. São oferecidas oficinas de:

Confecção de adereços e adornos para Maracatu;

Confecção de instrumentos de percussão para Maracatu;

Corte e Costura para confecção de roupas para Maracatu;

Inclusão digital (informática básica e para áudio/vídeo);

Ludicidade; Capoeira;

Palestras com Mestre da cultura Nagô e tradição da Nação. (NAÇÃO PORTO RICO, 2017)

Figura 12- Ponto de Cultura da Nação Porto Rico



Fonte: Chacon Viana, 2017.

Como se dá a valorização da memória, dos elementos da cultura popular pernambucana, as oficinas de Música e Dança e o ensino de práticas manuais e técnicas para estas crianças no Ponto de Cultura? Tal questionamento teve como fundo conhecer as ações realizadas pelos educadores do Ponto de Cultura Nação de Maracatu Porto Rico.

O apoio dos Pontos de Cultura espalhados no Brasil vem permitindo que em diversos lugares a cultura se mantenha, persista e assim o papel desses espaços e seu estudo são fundamentais:

É a entidade cultural ou coletivo cultural certificado pelo Ministério da Cultura. É fundamental que o Estado promova uma agenda de diálogos e de participação. Neste sentido os Pontos de Cultura são uma base social capilarizada e com poder de penetração nas comunidades e territórios, em especial nos segmentos sociais mais vulneráveis. Trata-se de uma política cultural que, ao ganhar escala e articulação com programas sociais do governo e de outros ministérios, pode partir da Cultura para fazer a disputa simbólica e econômica na base da sociedade. (BRASIL, 2016, p.90)

Claudemir Figueiredo Pessoa Onasayô, coordenador de Projetos e Editais do Ponto de Cultura da Nação Porto Rico, Yawô (seu cargo na hierarquia do

Candomblé, termo semelhante a iniciante) do Ylê Axé Oxossi Guangoubira e batuqueiro da Nação Porto Rico (toca gonguê), em entrevista esclarece alguns pontos que são importantes para que entendamos como ocorrem as ações no Ponto de Cultura, fundado em outubro de 2010 e dirigido pelo Mestre Chacon.

Segundo Claudemir, a ajuda é voluntária, não permanente, inconstante por parte da Fundação do Patrimônio Histórico e Artístico de Pernambuco- FUNDARPE e da Prefeitura de Recife. No período da visita de campo as colaboradoras que atuavam no Ponto de Cultura eram Alexandra Ferreira (filha do Ylê Axé Oxossi Guangoubira e batuqueira da Nação Porto Rico) e Jaysse Chacon (filha de Mestre Chacon, filha do Ylê Axé Oxossi Guangoubira e batuqueira da Nação Porto Rico). De acordo com Alexandra, elas são voluntárias permanentes no Ponto de Cultura e esporadicamente contam com a ajuda de outros voluntários. Claudemir desabafa que:

Os voluntários tiram dinheiro do próprio bolso para bancar as demandas sociais da Nação e do Ylê, as verbas institucionais prometidas, na maioria das vezes, não são cumpridas ou são insuficientes, entre outros fatores. Nos sustentamos com iniciativas financeiras de nossa própria comunidade. Por exemplo, estamos vendendo cartelas de bingo para realizarmos a reforma do salão do Ylê para a reabertura em dezembro. (ONASAYÔ, 2017)

As Oficinas oferecidas são diversas: confecção de instrumentos de percussão; adereços e fantasias; informática básica; dança; canto; percussão; curumins do Ylê; história dos 101 anos da Nação de Maracatu Porto Rico-Projeto de Extensão em parceria com o Instituto Federal de Pernambuco- IFPE, com a coordenação de Claudemir e com a participação de dois bolsistas.

Claudemir enfatiza que todas as oficinas são abertas às crianças e foi verificado no período da visita à campo eu o número de crianças participantes nunca é menor que quinze. Ele dá destaque à duas atividades que acontecem com a participação exclusivas delas: o Baque Mirim e Curumins do Ylê. Sobre o “Curumins do Ylê”, Claudemir explica que:

Curumins do Ylê é um dos projetos da Nação Porto Rico. Nasceu da ideia de dar um direcionamento para as crianças da Nação, para todas as crianças da Comunidade do Bode. A proposta pedagógica vai desde contação e recontação de histórias da mitologia afro indígena brasileira até noções de higiene pessoal. As crianças se expressam através das atividades e intervenções lúdicas, treinam a democracia interna ao escutarem e pensarem na proposta de outros coleguinhas. Os adultos são parte do apoio, tem atividades internas no Ylê e no Ponto de cultura, bem

como na área externa com limpeza da rua a partir de noções de defesa do meio ambiente e natureza, morada dos Orixás e na praia do Pina. Tem também o apoio de dois bolsistas do IFPE, que são orientados por mim, eu acredito que será um projeto permanente da Nação. (ONASAYÔ, 2017)

Figura 13- Crianças ajudando na confecção das alegorias para o Carnaval 2016



Fonte: Arquivo Pessoal, 2016

Vemos, portanto, que o trabalho educacional do Ponto de Cultura da Nação Porto Rico oportuniza aprendizagens significativas para as crianças. Não ocorre somente de forma ocasional, há uma intencionalidade o que nos remete aos Círculos de Cultura, com conhecimentos sistematizados e questões referentes à prática social para o exercício da cidadania, na perspectiva da participação política, buscando soluções para os problemas cotidianos da Comunidade. Aprende-se e

ensina-se com novas visões, trazendo novas perspectivas, de um modo solidário, coletivo, e popular, de pensar e agir perante o mundo.

Assim, envolvida em todas estas atividades, embaladas pelas batidas das alfaias (tambores) do Maracatu e os ilús (uma espécie de atabaque usado em candomblés de Nação Nagô), a música e a dança, para estas crianças, são partes integradas da sua forma de viver e de se comunicar com adultos, outras crianças e consigo mesma. Sobre isso, Freire nos aponta que, “[...] a comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1982, p. 69).

Além de participarem nos diversos âmbitos de construção para que a Nação do Maracatu Porto Rico possa desfilar nas ruas de Recife durante todo o ano em eventos e no Carnaval, tendo inclusive autonomia para organizar seus próprios ensaios e apresentações, elas possuem seu próprio grupo: o Maracatu Porto Rico Mirim, que é liderado por Edvaldo Ryan Nunes Viana, um menino de 14 anos que mora na Comunidade do Bode, mais conhecido como Ryan.

Figura 14- Maracatu Porto Rico Mirim (formação em 2015)



Fonte: Arquivo Pessoal, 2015

Ryan, na época da visita à Comunidade, cursava o 7º ano em uma escola pública e desde os 2 anos faz parte do Maracatu. Filho de Leleu Nunes e de Douglas Viana, membros da Nação Porto Rico e moradores da Comunidade do Bode.

Em entrevista, Ryan não sabe com precisão a data de fundação do Maracatu Porto Rico Mirim ou Baque Mirim (como trataremos na pesquisa), deduz que seja em 1997, porém Mestre Chacon nos esclarece que surgiu no início da década de 1990, resultado de um processo iniciado por Mãe Elda.

Até o início dos anos 1990, não existia a concepção de crianças participarem do Maracatu Porto Rico. Mãe Elda introduz a Corte Mirim, com a autorização das famílias das crianças, o que torna a contribuição delas tão importante e enriquecedora que, em 1997, surge o Baque Mirim, em que as crianças passam a aprender a tocar os instrumentos.

Na época, os ensaios do Baque Mirim eram liderados por Mão e Osvaldo, batuqueiros da Nação Porto Rico e as crianças desse momento da história são hoje adultos batuqueiros da Nação Porto Rico.

Por trás do cartão postal da praia Boa Viagem, com seus belos edifícios e rico comércio, encontramos favelas, casa em palafitas, um mundo diferente, o mundo do maracatu Nação Porto Rico.

Por trás de cada casa, encontramos muitas crianças, bocas, corações e sentidos para alimentar.

A Nação Porto Rico sempre esteve aberta às crianças da comunidade e, por gerações, tem sido uma das poucas opções de lazer e de cultura da comunidade do Bode, bairro do Pina, onde tem sua sede desde os tempos do Porto Rico do Oriente, contado e imortalizado pela antropóloga americana Katarina Real, o seu livro Eudes Chagas, o rei do maracatu. (NAÇÃO PORTO RICO, 2017)

Ryan relata que os ensaios do Baque Mirim acontecem todas as noites das segundas-feiras, no Ponto de Cultura. Os adultos colaboram fornecendo lanche no final dos ensaios e providenciando todo tipo de apoio que necessitem, por exemplo, baquetas e conserto de algum instrumento.

O Maracatu Porto Rico Mirim atualmente é formado por: Ryan, João, Cauã, Rayane, Laís, Junior, Lucas, Gabriel, Wailson, Tulio, Matheus, Daniel, Diego, Luize, Filo, Natacha, Julia, Edvaldo, Carlinhos, Petrúcio, Nayê e Maria. Porém como todo coletivo passa por constantes entradas e saídas de membros.

É notável no comportamento de Ryan, na maneira como conduz os ensaios e apita (momento em que faz a regência musical, como um maestro), reflexos de seu cotidiano no Xangô Ylê Axé Oxossi Guangoubira, evidenciando que Maracatu e Candomblé são indissociáveis. O Candomblé com seu aprendizado sistemático (orientado por pessoas mais velhas e experientes, o que gera um respeito aos mais velhos), a transmissão dos conhecimentos pela oralidade acompanhada da prática (na qual o ouvir é importante) e a peculiaridade de cada nação, nos revela uma sociedade organizada hierarquicamente, por vezes muito complexa e repleta de símbolos, digno de um profundo respeito:

A instituição candomblé, centenária e fortalecida, polariza não apenas a vida religiosa, mas também a vida social, a hierárquica, a ética, a moral, a tradição verbal e não-verbal, o lúdico e tudo, enfim, que o espaço da defesa conseguiu manter e preservar da cultura do homem africano no Brasil. (LODY, 1987, p.10)

Outro fato observado nos ensaios e na convivência diária com as crianças é relativo aos valores atrelados ao Candomblé, como respeito aos mais velhos, o compromisso com a disseminação fidedigna dos saberes, entre outros, sendo atribuídos e incorporados nas atitudes de crianças que participam do Baque Mirim, mesmo nas que não são adeptas do Candomblé. Geertz (1989) considera que estes valores morais e estéticos de uma dada cultura e a atitude que o indivíduo exerce em relação a si mesmo e ao mundo que a cerca revela que:

A visão de mundo que esse povo tem é o quadro que elabora das coisas como elas são na simples realidade, seu conceito da natureza, de si mesmo, da sociedade. Esse quadro contém suas ideias mais abrangentes sobre a ordem. A crença religiosa e o ritual confrontam e confirmam-se mutuamente. [...] E a visão de mundo torna-se emocionalmente aceitável por se apresentar como imagem de um verdadeiro estado de coisas do qual esse tipo de vida é expressão autêntica. Essa demonstração de uma relação significativa entre os valores que o povo conserva e a ordem geral da existência dentro da qual ele se encontra é um elemento essencial em todas as religiões, como quer que esses valores ou essa ordem sejam concebidas. (GEERTZ, 1989, p.95)

Estes valores, influenciando também nos gestos e nos pensamentos das crianças, é o que possibilita a relação dela com o transcendental, “[...]toda religião se compõe da tradição de gestos estereotipados e de imagens mentais, ritos e mitos respectivamente.” (BASTIDE, 1971, p. 333). Muitas brincadeiras advêm da vivência em terreiro, com as especificações que cabe ao culto de cada orixá, tão bem

conhecidas por elas. Frequentemente estão cantando, fazendo algum toque nos atabaques ou dançando para os orixás.

Especificamente sobre as crianças batuqueiras do Baque Mirim que não são do Candomblé, Mestre Chacon deixa claro que nenhum tipo de influência religiosa é feito sobre elas, o que foi examinado durante a permanência na Comunidade do Bode. Estas crianças compreendem a dimensão religiosa do Candomblé presente no Maracatu, porém se relacionam de forma recreativa, educativa e com liberdade.

Figura 15- Rayane Dantas



Fonte: Chacon Viana, 2013.

Nos ensaios foi analisada a disposição e paciência com que Ryan conduzia as crianças que apresentavam maior dificuldade em tocar determinado instrumento, como por exemplo, a alfaia. No mesmo dia também foi apreciada uma cena: uma dúvida de algumas crianças, quanto à letra de uma loa (música), na qual todas colocavam suas impressões, gerando mais controvérsia e exaltação entre elas. Umas querendo falar mais alto que as outras, Ryan chamou a atenção de todas e organizou a vez da fala de cada uma, que, depois de um tempo razoável de espera, todas puderam falar e muito importante, ouvir umas às outras.

Importante ressaltar que Mestre Chacon e o batuqueiro Rumenig Dantas estavam ao lado, pintando com tinta o barco de Santa Maria, símbolo da Nação, e em nenhum momento interferiram na discussão das crianças, agindo como se nem estivessem ali.

Problema resolvido pelas próprias crianças, sem nenhuma intervenção de algum adulto, é nítido que cada dia mais as crianças têm um papel importante na manutenção e preservação do Maracatu. Recebem atenção especial, porém lhes é dada autonomia para resolverem seus próprios conflitos e é cada vez mais raro hoje adultos que atuam como mediadores dos seus problemas.

Em vista disso, questionei Ryan quanto ao seu método de ensino e como lida com as problemáticas cotidianas, ao que ele respondeu: “Quando alguma criança tem dificuldade, paro e falo com o aluno ou aluna. Vejo o que ela já sabe e onde tá errando, aí ensino. A maioria das crianças são da comunidade mais tem umas do ylê, então tudo a gente conversa e resolve.” (VIANA, 2017)

Figura 16- Ryan Viana



Fonte: Chacon Viana, 2015

Diferente dos processos de ensino-aprendizagem que tem como objetivo os conteúdos conceituais que, muitas vezes, levam à memorização e à uma verticalização na relação educador-educando, essa experiência remete à Educação Popular Freireana, em que, a partir da Pedagogia do Oprimido, temos a relação com o outro não apenas como método, mas como foco de uma teoria do conhecimento cuja intencionalidade é a reinvenção das relações sociais, na perspectiva crítico-emancipatória. Emancipação essa que, concomitantemente suprime as relações de opressão. Desse modo, os conceitos do processo de ensino-aprendizagem desaparecem enquanto objetos acabados, não são o fim, mas transformam-se em “constructos culturais”, em que as potencialidades do sujeito vão se transformando em ações culturais. Supera-se assim a didática tradicional, que prioriza somente as finalidades do processo educativo, e preconiza a ideia de um método globalizado de “ensinar tudo a todos”, independente do “para que ensinar”.

Tendo ainda como base o sistema de organização social e cultural do Candomblé, o Maracatu para as crianças do Bode, com sua fundamentação religiosa, se sustenta na História Oral, no qual passado e presente estão manifestos nas letras e ritmos das músicas, danças, alegorias e símbolos:

Assim, a energia da natureza e os reis e heróis divinizados são alguns dos principais motivos do plano do sagrado, íntimo e cotidiano para o homem africano. Essa presença está na casa, no santuário, no comércio, nas tarefas, nos campos, nos rios, no mar, no desenvolvimento de técnicas artesanais e nas formas lúdicas, desenhando dessa maneira o próprio ser cultural. (LODY, 1987, p.9)

Esta cultura imaterial transmitida oralmente entre os membros da Nação Porto Rico e Ylê Axé Oxossi Guangoubira, ajuda a preservar e a garantir às crianças a manutenção e perpetuação de suas histórias, fundamentos e práticas. Assim, nesta comunidade de tradição oral:

[...] tudo que uma sociedade considera importante para o perfeito funcionamento de suas instituições, para uma correta compreensão dos vários status sociais e seus respectivos papéis, para os direitos e obrigações de cada um, tudo é cuidadosamente transmitido, enquanto que numa sociedade que adota a escrita, somente as memórias menos importantes são deixadas à tradição. (VANSINA, 1982, p.157)

Figura 17- João Jadhyel em ensaio fotográfico sobre o Candomblé



Fonte: Fábio Monte, 2016

Portanto, temos mais uma característica da cultura do Maracatu de Baque Virado, que além de ser uma manifestação cultural negra e religiosa, também tem na tradição oral sua linguagem e, conseqüentemente, a manutenção da mesma.

Atualmente no Brasil a História Oral é reconhecida e vista como um instrumento de pesquisa, porém vivemos a supremacia da cultura letrada, o que nos remete à análise de que tal problemática corrobora para a existência das relações de poder na sociedade, na qual as pessoas que leem e escrevem são superiores às que não sabem ler nem escrever.

Em seu encontro com o Universo Cultural das classes populares, Paulo Freire nos trouxe uma reflexão profunda sobre cultura e educação, quebrando as barreiras de que cultura possui graus de superioridade e inferioridade, “[...] um outro dado que partíamos era o de que a educação trava uma relação dialética com a cultura. Desta forma a nossa ciência educativa não poderia sobrepor-se à realidade contextual nossa. (FREIRE, 1963, p.11).

O pensamento de Paulo Freire vai de encontro ao que realmente está presente em nossa sociedade: a valorização da cultura dominante como verdadeira

cultura, “a cultura da classe dominante obstaculizando a afirmação dos homens como seres de decisão” (FREIRE, 1987, p.90). Este respeito à identidade cultural do indivíduo, nos âmbitos: cognitivo, histórico, étnico, cor, orientação sexual, classe, entre outros, está ancorada na teoria freiriana, que expõe uma epistemologia multicultural e valoriza o sujeito em suas múltiplas faces e o coloca como produtor de sua própria cultura.

As relações de poder presentes na nossa sociedade evidenciam a forma como vemos o outro, como colocamos cada indivíduo em um patamar de classificação, numa suposta compreensão de mundo onde uma cultura se impõe sobre a outra, “são vários os autores que adotaram este tipo de modelo e teoria, que procurava ‘naturalizar’ diferenças e fazer de questões políticas e históricas dados ‘inquestionáveis’ da própria biologia” (SCHWARCZ, 2012, p.20).

O Multiculturalismo crítico ou de resistência designa uma variedade de culturas presentes em uma sociedade contemporânea, por razões históricas, e visa reparar a exclusão de alguns grupos através da inclusão. Também promove a consciência sobre a hierarquização das culturas e combate o etnocentrismo, numa pluralidade cultural no qual as culturas que foram historicamente marginalizadas são valorizadas e disseminadas. Dessa forma, descolonizando pensamentos e visões eurocêntricas e estadunidenses, nesta perspectiva, o Multiculturalismo pode trazer uma concepção crítica sobre os conhecimentos científicos que são reproduzidos nas instituições escolares e em todos os espaços da nossa sociedade, em que a educação acontece.

Para Hall (2011, p.50,51) Multiculturalismo:

[...] refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais. O problema é que o –ismo tende a converter o multiculturalismo em uma doutrina política, reduzindo-o a uma singularidade formal e fixando-o numa condição.

Na verdade, o multiculturalismo não é uma única doutrina, não caracteriza uma estratégia política e não representa um estado de coisas já alcançado.

O multiculturalismo crítico ou de resistência, que fundamenta esta pesquisa, afirma ainda, que as transformações inevitáveis das condições sociais e históricas são o resultado das lutas sociais amplificadas. Em outras palavras, esse modelo de multiculturalismo está relacionado com o surgimento dos movimentos sociais contra as sociedades racistas, sexistas ou classistas. Busca garantir que cada cultura tenha

sua identidade própria assegurada e preservada, evitando, assim, uma homogeneização cultural. Sob essa análise, o multiculturalismo crítico surgiu como fundamento de várias políticas sociais, visando à proteção da diversidade cultural, bem como ao resguardo, ao reconhecimento e a reparação dos grupos minoritários.

Representa, ainda, os movimentos sociais organizados em torno de um sistema de valores comuns, de um estilo de vida, de um sentimento de identidade ou de pertencimento coletivos, ou mesmo de uma experiência de marginalização. Frequentemente é esse sentimento de exclusão que leva os indivíduos a se reconhecerem, como possuidores de valores em comum e a se perceberem como um grupo à parte, unindo-se. Freire (1987, p.17), em *Pedagogia do Oprimido*, mostra a importância da organização e da mobilização ativa dos homens para sua própria libertação:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão por acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela.

6.1 O Carnaval

Durante a investigação realizada no período carnavalesco, é possível notar que as crianças batuqueiras vivem quatro momentos:

- Ensaio com a Nação Porto Rico: momento no qual as crianças ensaiam junto com os (as) batuqueiros (as) da Nação sob a regência do Mestre Chacon Viana, se misturam entre os (as) adultos (as), precisam seguir as regras e tocar como os (as) adultos (as). Essa preparação antes do Carnaval é vivida intensamente pelas crianças e de extrema importância na construção das relações sociais que se estabelecem.

Elas participam das decisões coletivas, do fazer junto, crescer junto, aprender junto. Estas crianças nascem e/ou crescem dentro do Maracatu, com uma referência cultural forte e significativa, onde observam os adultos e observando podem criar, ter autonomia e liberdade para se expressar na sua mais profunda plenitude.

Figura 18- Ensaio com enfoque nas alfaias



Fonte: Chacon Viana, 2017.

Figura 19- Ensaio Baque Mirim no Ylê Axé Oxossi Guangoubira



Fonte: Arquivo pessoal, 2016

- Ensaio do Baque Mirim: depois de observarem, interagirem e reproduzirem tudo que aprenderam com os (as) adultos (as), chegou o momento delas. Nestes

ensaios, as crianças resolvem os conflitos que surgem e se ajudam mutuamente. Não há interferência de um adulto, dada a autonomia que possuem. O ensaio se torna um brincar com seriedade, onde precisam ter pontualidade, estudo e comprometimento por si próprias.

Figura 20- Douglinhas Viana



Fonte: Ricardo Raggi (2016)

Figura 21- Mestre Chacon orientando as crianças sobre a afinação das alfaias



Fonte: Chacon Viana, 2017.

- Apresentação do Baque Mirim: o Maracatu Porto Rico Mirim faz parte da programação oficial do Carnaval de Recife, o que pode ser constatado no cartaz de divulgação. Tocam e dançam tudo que aprenderam durante os ensaios e suas vivências.

Figura 22- Agenda da Nação Porto Rico do Carnaval 2017.

NAÇÃO DO MARACATU PORTO RICO 	
AGENDA	
11/02	– Ensaio na sede do Porto Rico 20h
12/02	– Prévia dos Tambores de Ogum 15h
14/02	– Obrigação da Nação no Yê 8h
15/02	– Ensaio na sede do Porto Rico 20h
16/02	– Ensaio na sede para Abertura do Carnaval 18h
17/02	– Ensaio com outras nações p/Abertura do Carnaval 18h
	– Ensaio na sede. Após a chegada do ensaio da abertura tem ensaio da nação 20h
21/02	– Ensaio com todas as nações p/Abertura do Carnaval 18h
22/02	– Ensaio com todas as nações p/Abertura do Carnaval 18h
24/02	– Abertura do Carnaval – Marco Zero 17h
26/02	– Desfile na Passarela – 00h
27/02	– Noite dos Tambores Silenciosos MIRIM 17h
	Brasília Teimosa 19h
	Noite dos Tambores Silenciosos 00h

Fonte: Disponível em <<https://www.facebook.com/nacaodomaracatuportorico/>>. Acesso em: 11 maio 2017.

Figura 23 - João e Cauã na apresentação da Nação do Maracatu Porto Rico no palco do Marco Zero em Recife, no Carnaval de 2016.



Fonte: Ricardo Raggi

- Apresentação das crianças do Baque Mirim junto a Nação Porto Rico, momento no qual tocam e dançam junto com os (as) adultos (as) na programação oficial do

Carnaval de Recife. A criança participa junto aos batuqueiros mais velhos e abrilhantam, ainda mais, o Baque.

Figura 24- Rayane



Fonte: Fábio Monte, 2016

Figura 25- Cauã



Fonte: Fábio Monte, 2016

Figura 26- Apresentação da Nação do Maracatu Porto Rico no palco do Marco Zero em Recife, no Carnaval de 2016



Fonte: Ricardo Raggi, 2016.

Depois do desfile, o clímax do Carnaval, o corpo resplandece em festa. O canto e a dança ficam reverberando e só depois de horas toda esta energia é atenuada. O empoderamento e o sentimento de pertencimento que são gerados neste momento, é algo que dificilmente se apagará da memória destas crianças.

Quanto mais ela participa, mais ela se torna parte desta manifestação criadora e poderosa. Nesses quatro momentos, a entrega das crianças é completa, onde superam o cotidiano de intimidade e revelam o forte vínculo que as une, o amor e respeito à tradição, à festa, ao brincar.

Após a quarta-feira de cinzas, na quinta-feira, há a contagem de pontos no Pátio de São Pedro, no centro de Recife. Dirigentes e membros das Nações de Maracatu se encontram nesse local e realizam a contagem, passando as notas uma por uma de todas as categorias avaliadas, muito parecido com a apuração de votos das escolas de samba, dos carnavais de São Paulo e Rio de Janeiro.

Há muita rivalidade entre as Nações, tal qual acontece no Sudeste referente aos times de futebol e às escolas de samba. No ano da pesquisa, 2016, a Nação Porto Rico é campeã do Carnaval de Recife, uma dupla alegria, pois também comemora seu centenário.

As crianças comemoram muito e a festa é realizada na rua da sede da Nação, com muita música, comida e bebida. Em um determinado momento da comemoração, as crianças pegaram seus instrumentos e fizeram um mini Cortejo na rua em frente à sede, para celebrar a vitória. Ajudei cuidando e avisando-os para abrirem espaço quando algum carro tentava passar no meio das pessoas que comemoravam na rua.

Figura 27– Criança em frente à sede da Nação Porto Rico tocando na rua em comemoração à vitória



Fonte: Ricardo Raggi, 2016.

6.2 A vida escolar

A instituição escolar também faz parte do cotidiano destas crianças, um espaço de troca de experiências, conhecimento sistematizado e influências de valores que afetam diretamente o aprendizado das crianças e o trabalho dos professores. Sabemos das inúmeras dificuldades em diversos âmbitos no ambiente escolar para que o processo ensino aprendizagem aconteça em sua plenitude:

O grande desafio da escola é reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a conhecer a riqueza representada por essa diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, investindo na superação de qualquer tipo de discriminação e valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de aprendizagem de que as regras do espaço público permitem a coexistência, em igualdade, dos diferentes. (BRASIL 1997, p. 117)

O processo de construção da identidade das crianças acontece simultaneamente à experiência da sua vida escolar e:

Nesse caso, a escola tem a responsabilidade social e educativa de compreendê-la na sua complexidade, respeitá-la, assim como às outras identidades construídas pelos sujeitos que atuam no processo educativo escolar, e lidar positivamente com a mesma. (GOMES, 2005, p. 44).

O documento Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), aborda o assunto no volume 10, com o título de Pluralidade Cultural. Este volume em especial enfatiza o respeito e a valorização das características étnicas-culturais presentes no Brasil, “um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal. ” (BRASIL, 1997, p.121). Segundo Gomes (2011, p. 60):

Por tudo isso é que dizemos que as diferenças, mais do que dados da natureza, são construções sociais, culturais, políticas e identitárias. Aprendemos, desde criança, a olhar, identificar e reconhecer a diversidade cultural e humana. Contudo, como estamos imersos em relações de poder e de dominação política e cultural, nem sempre percebemos que aprendemos a classificar não somente como uma forma de organizar a vida social, mas também como uma maneira de ver as diferenças e as semelhanças de forma hierarquizada e dicotômica: perfeições e imperfeições, beleza e feiúra, inferiores e superiores. Esse olhar e essa forma de racionalidade precisam ser superados. A escola tem papel importante a cumprir nesse debate. E é nesse contexto que se insere a alteração da LDB, ou seja, a Lei nº 10.639/03. Uma das formas de interferir pedagogicamente na construção de uma pedagogia da diversidade e garantir o direito à educação é saber mais sobre a história e a cultura africanas e afro-brasileiras. Esse entendimento poderá nos ajudar a superar opiniões preconceituosas sobre os negros, a África, a diáspora; a

denunciar o racismo e a discriminação racial e a implementar ações afirmativas, rompendo com o mito da democracia racial.

Durante a visita à Comunidade do Bode não foi possível acompanhar a rotina escolar das crianças pois encontravam-se em período de férias. Ryan e algumas crianças do Baque Mirim, como Rayane por exemplo, compartilharam comigo que não há nenhuma relação do Maracatu com a vida escolar cotidiana. Percebe-se que sobre esse assunto, as crianças apresentam-se relutantes e esquivam-se das perguntas.

Depois de dias, pergunto novamente à Ryan sobre sua experiência escolar e a relação com o Maracatu, que, embaraçado exterioriza seus sentimentos, explicitando também na entrevista que segue anexa, “Maracatu e Candomblé não fazem parte da minha vida escolar. Só quando entra novembro, mês da consciência negra que o pessoal da escola me procura para gente se apresentar com o Maracatu lá. Aí pode. Aí eu faço um trabalho com o Candomblé, entendeu?” (VIANA, 2017).

Sobre o preconceito sofrido na escola, Ryan desabafa: “Eles ficavam dizendo: vai tocar sua macumba, só sabe fazer isso. Aí eu dizia: toco sim, com muito orgulho. ” Essas declarações de Ryan só foram obtidas depois de algum tempo de reflexão por parte dele. A primeira vez que foi abordado esse assunto que envolve preconceito, racismo e discriminação ele alegou nunca ter sofrido constrangimento algum com relação a isso. Já em outras tentativas ele admitiu ter sofrido preconceito religioso dentro da escola e nunca expôs o ocorrido a um adulto membro do corpo escolar, portanto nenhuma providência foi tomada. Sobre a relutância das crianças em afirmar que tenham sofrido preconceito e discriminação em algum momento de suas vidas, (SCHWARCZ, 2012, p.32):

Distintas na aparência, as conclusões das diferentes investigações são paralelas: ninguém nega que exista racismo no Brasil, mas sua prática é sempre atribuída a “outro”. Seja da parte de quem age de maneira preconceituosa, seja daquela que sofre com o preconceito, o difícil é admitir a discriminação e não o ato de discriminar. Além disso, o problema parece ser o de afirmar oficialmente o preconceito, e não o de reconhecê-lo na intimidade. Tudo isso indica que estamos diante de um tipo particular de racismo, um racismo silencioso e que se esconde por trás de uma suposta garantia da universalidade e da igualdade das leis, e que lança para o terreno do privado o jogo da discriminação. Com efeito, em uma sociedade marcada historicamente pela desigualdade, pelo paternalismo das relações e pelo clientelismo, o racismo só se afirma na intimidade.

Ryan foi consultado quanto à exposição de seu desabafo nesta pesquisa, o qual consentiu, remetendo-nos a Kramer (2002, p.42):

Aparentemente, parecia simples responder a cada uma das indagações. No entanto, aspectos polêmicos emergem. Quando trabalhamos com um referencial teórico que concebe a infância como categoria social e entende as crianças como cidadãos, sujeitos da história, pessoas que produzem cultura, a ideia central é a de que as crianças são autoras, mas sabemos que precisam de cuidado e atenção. Elas gostam de aparecer, de ser reconhecidas, mas é correto expô-las? Queremos que a pesquisa dê retorno para a intervenção, porém isso pode ter consequências e colocar as crianças em risco. Outras vezes, elas já estão em risco e não denunciar as instituições ou os profissionais pelo sofrimento imposto às crianças nos torna cúmplices! Nesse sentido, as respostas ou decisões do pesquisador podem não ser tão fáceis como pareceria à primeira vista.

É comum também ouvirmos relatos de que as manifestações culturais como o Maracatu de Baque Virado são tratadas pejorativamente como folclore (aqui o conceito de folclore seria o de mito ou lenda) ou lembradas só em momentos como o mês da Consciência Negra, que ocorre em novembro, pelas instituições escolares.

Mestre Chacon nos revela que, João Jadhyl (seu filho com Mestra Joana) apresentou-se com o Maracatu, na semana da Consciência Negra promovida pela sua escola, porém houve reações negativas das famílias dos alunos da escola, fazendo com que Mestre Chacon e Mestra Joana retornassem ao local para dialogar com os membros da direção.

Essa situação é muito preocupante visto que “só é possível o indivíduo manter sua auto identificação como pessoa de importância no meio que confirma essa identidade.” (BERGER, LUCKMANN, 1976, p. 230). Em um ambiente hostil, em que sofre preconceito e/ou que tem sua cultura silenciada, como a criança pode se defender e afirmar sua identidade, ainda em construção, na qual o meio e a interação social são extremamente importantes para seu desenvolvimento? Como essa criança pode se identificar com aquilo que lhe chega de forma depreciativa?

No livro “Na minha pele”, Lázaro Ramos (2017), num misto de autobiografia e discussão sobre as questões raciais, confidencia suas dores de infância e as marcas que o racismo deixou, escancarando a crueldade de tudo que já vivenciou por ser negro, e alertando-nos sobre a importância do diálogo constante com as crianças:

Crescer e viver com essa perspectiva nos tira a liberdade e representa um fardo para um filho negro que não tenha pais atentos para a busca do

autoconhecimento e o equilíbrio. Viver num mundo onde raramente ou nunca se é o protagonista tira muito de nossas almas. Imagine o que é viver sempre à margem. Claro que existem as exceções, mas a regra, se você tiver um olhar mais atento, é outra. Tanto é que o que mais se diz ao falar da luta negra é da necessidade de resistir. Ter que resistir sem existir é simplesmente mais uma crueldade sem tamanho. (RAMOS, 2017, p.93)

Outro fator preocupante são os conteúdos escolhidos que compõem os currículos, que chegam, na maioria das vezes, prontos na escola, produzidos por uma organização estruturada, que envolve também formas de avaliação e até mesmo normas e valores de como viver a vida dentro da escola. Quando temos um sistema educacional distribuído de uma forma vertical, no qual um grupo minoritário de pessoas estabelece o currículo oficial sem conhecer a realidade da escola e dos alunos, Santomé (1995, p. 169) denuncia que os atos criminosos do racismo vão fincando suas raízes desde cedo em crianças e adolescentes:

São numerosas as formas através das quais o racismo aflora no sistema educacional, de forma consciente ou oculta. Assim, por exemplo, podem-se detectar manifestações de racismo nos livros didáticos de Ciências Sociais, História, Geografia, Literatura, etc., especialmente através dos silêncios que são produzidos em relação aos direitos e características das comunidades, etnias e povos minoritários e sem poder. [...] as atitudes de racismo e discriminação costumam ser dissimuladas também recorrendo a descrições dominadas por estereótipos e pelo silenciamento de acontecimentos históricos, socioeconômicos e culturais.

O desconhecimento da temática entre os membros do corpo escolar, a dinâmica rotineira, o racismo e o preconceito, seja ele social ou religioso, cria um abismo entre a realidade das crianças e a escola, gerando conflito:

É interessante, também, registrar que raríssimos estudos tratam das relações entre crianças e intercâmbio cultural, no seu contexto mais amplo, como fator relevante para o desenvolvimento psicológico e cognitivo. Há estudos, sobretudo no campo da linguística e da antropologia, que tratam da apreensão e da elaboração cultural pela criança no interior de seu grupo de origem. Contudo, tem sido pouco usual propor à criança e ao adolescente uma abertura para culturas diferentes da sua, englobando conteúdos atitudinais. (BRASIL, 1997, p. 124)

Em “Professora sim, tia não”, Freire (1997) ressalta a importância e o tamanho da responsabilidade que se é trabalhar com Educação, na qual a

ignorância da sua dimensão causa danos irreversíveis em vidas, pois estamos tratando de seres humanos, únicos em suas especificidades:

A prática educativa, pelo contrário, é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamo-los ou os prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando *presenças* marcantes no mundo. (FREIRE, 1997, p.32)

Apesar da Lei 10.639/03, que visa atuar pedagogicamente no combate ao preconceito e a desvelar a história africana e afro-brasileira, não a vemos ser constantemente aplicada nas escolas, o que seria o correto e consta nos documentos nacionais:

Baseados nisso é que evidenciamos a questão da cultura étnica na escola. Estudos e pesquisas de Silva (1993) e Gomes (1996) vêm demonstrando que a cultura de origem africana na escola tem sido, de certa forma silenciada, quando não excluída dos processos de formação de nossos professores (as), consequentemente impossibilitando que as crianças negras possam reafirmar suas identidades culturais. (CLEMENCIO, 2004, p.98)

Por consequência, Sousa (2005, p. 114) denuncia que “os instrumentos legitimadores como escola e mídias tendem a desqualificar os atributos dos segmentos étnico-racial negro. ”Algumas famílias relataram, sendo reafirmadas posteriormente pelo Mestre Chacon e Mestra Joana que, muitas crianças deixam de ir à escola ou acabam faltando demasiadamente às aulas, por sofrerem “bullying” entre os colegas de escola. Na verdade, esse bullying trata-se de racismo e preconceito religioso, de acordo com os relatos.

Em alguns casos os membros da equipe escolar se omitem, fingem não ver o que acontece, em outros casos realmente desconhecem os ocorridos e o pior, ao nosso ver, também cometem atos discriminatórios para com as crianças do Maracatu ou do Ylê.

Essa escola idealizada, atenta aos movimentos culturais advindos da sociedade que dissemina o multiculturalismo crítico, como projeto político

pedagógico consistente está muito longe de ser realidade. A escola que deve “vincular-se à luta pelos direitos, com o movimento civilizatório, humanizador, cultural, e não apenas com as demandas do mercado. Deve imprimir propostas de qualidade social e cultural que busque a construção de sujeitos cada vez mais plenos de direitos” (ARROYO, 1996, p.169) seria uma utopia?

Há que se fazer uma leitura crítica e contextualizada de como estão sendo formados nossos (as) professores (as), que conhecimentos estão adquirindo, em que condições estão sendo preparados (as) e quais os instrumentos de construção / manutenção / transformação sociocultural de que vão dispor na escola. É uma tarefa eficaz no trato com a diversidade, se pensarmos que os (as) professores (as) estão na condição de produção / reprodução dos discursos e práticas na escola e que nestas estão implicadas sua cultura, sua etnia e suas múltiplas identidades. (CLEMENCIO, 2004, p. 107)

João Jadhyel conta que após ser informado pela professora que teria ensino religioso na escola, se posicionou dizendo que já tem sua religião e que não gostaria que impusessem outra a ele: ou ensinariam várias religiões ou não ensinariam nenhuma. Os pais, Mestre Chacon e Mestra Joana, foram até a unidade escolar para resolver esse assunto e a solução que encontraram foi matricular João em outra escola. Triste realidade: estão à procura de uma nova escola para João no ano letivo de 2018.

Não foi possível entrevistar professores e coordenação pedagógica na época da pesquisa, pelo fato de que se encontravam em período de férias. Pelo que foi verificado através dos relatos das crianças e das famílias, essas escolas, algumas particulares (como é o caso do João) e as públicas (por exemplo Ryan) apresentam-se como multiculturalistas conservadoras e de caráter assimilacionista, um “multiculturalismo conservador segue Hume (GOLDBERG, 1994) ao insistir na assimilação da diferença às tradições e costumes da maioria.” (HALL, 2003, p.53).

Para combater essa problemática há um grande esforço das famílias da Comunidade do Bode e as organizações nela presentes como, por exemplo, o Ponto de Cultura Nação Porto Rico no intuito de educar, denunciar, reivindicar e combater o costume criminoso de inferiorização e subjugação dos africanos e afro descendentes, visto que:

A escola é o espaço onde as classes e grupos desprestigiados pela sociedade iniciam um momento de ruptura com o seu modo de viver, de aprender, de significar. É também o espaço em que estas classes e grupos

creditam a possibilidade de ascensão cultural, social e econômica. Também é na escola que vemos, em maior ou menor grau, a assimilação de um modelo cultural tido como superior. E é justamente essa postura monocultural e excludente que gostaríamos que fosse revista em nossas práticas no interior das instituições de ensino, seja ela de Ensino Fundamental, Médio ou Superior. Nesse sentido é que diferentes grupos sociais vêm lutando atualmente, pelo reconhecimento cultural. Busca-se um novo progresso social, luta-se contra a exploração/exclusão de grupos culturais e étnicos, pela superação da discriminação, da opressão e das desigualdades entre os povos. Através da cultura tenta-se garantir as diferentes identidades; nesse universo de diversidades. (CLEMENCIO, 2004, p.95)

Figura 28- Jhaysse Chacon em reunião com as crianças depois de uma atividade no Ponto de Cultura.



Fonte: Alexandra Ferreira

O que se percebeu na visita à campo foi que, essas crianças, durante todo o período em que estiverem na escola, terão que se “armar” e se defender pois são alvos constantes do preconceito e do racismo (racismo este classificado como bullying) por parte de colegas, educadores e membros da equipe escolar. Algumas acabam desenvolvendo estratégias de invisibilização na escola, escondendo sua crença, omitindo que fazem parte do Maracatu, por medo de retaliações por parte do corpo escolar ou pelo desgaste emocional que o enfrentamento causa.

As famílias das crianças do Maracatu estão sempre orientando-as e atentas ao que se passa no cotidiano escolar delas, intervindo junto às direções das escolas quando necessário, numa maneira de garantir que seus direitos e particularidades sejam preservados sem qualquer tipo de violência.

6.3 Contribuição do Maracatu de Baque Virado: música e dança na instituição escolar

Trabalhar a linguagem musical e corporal atualmente se restringe predominantemente à Educação Infantil e ainda assim ocorre com grande dificuldade. Despreparo de professores e materiais inadequados resultam em atividades que são superficiais para as crianças, que não auxiliam no desenvolvimento das mesmas:

Outra prática corrente tem sido o uso das bandinhas rítmicas para o desenvolvimento motor, da audição, e do domínio rítmico. Essas bandinhas utilizam instrumentos — pandeirinhos, tamborzinhos, pauzinhos etc. — muitas vezes confeccionados com material inadequado e conseqüentemente com qualidade sonora deficiente. Isso reforça o aspecto mecânico e a imitação, deixando pouco ou nenhum espaço às atividades de criação ou às questões ligadas a percepção e conhecimento das possibilidades e qualidades expressivas dos sons. (BRASIL, 1998, p. 47)

O ensino de música e dança nas escolas é importante desde que as crianças consigam entender esta linguagem, que tenha um significado para elas, assim como é o Maracatu para estas crianças que vivem em comunidades periféricas de Recife-PE, pois segundo Penna (2008, p.21):

[...] uma linguagem cultural, consideramos familiar aquele tipo de música que faz parte de nossa vivência; justamente porque o fazer parte de nossa vivência permite que nós nos familiarizemos com os seus princípios de organização sonora, o que torna uma música significativa para nós.

Música e dança na escola podem também desenvolver expressividade e criatividade nas crianças, e contribuir como um agente de transformação social onde práticas como amizade, cooperação, respeito e reflexão tão importantes para o desenvolvimento humano.

Sobre a linguagem musical, o RCNEI diz que:

A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc. (BRASIL, 1998, p. 45)

Para Santos (1991, p.13), “a música é definida culturalmente, e sua função precisa ser entendida na relação com o contexto em que ocorre, e não como um fato isolado”. A autora explana sobre a relevância da aprendizagem pelo intercâmbio social e cultural mais valorizadas do que o caráter formal, especialmente na África.

Tanto na música como na dança, enfatiza-se o saber por imitação e repetição, muito comum entre as crianças do Maracatu, e sua recorrente criação e recriação, como a base da aprendizagem. Portanto, a reprodução e a criação estão interligadas na aprendizagem não-formal; repetir, imitar e criar se conectam.

O que se oferece às crianças na escola irá influenciar nas suas formas de sensibilidade, gosto musical e formas de ver seu próprio corpo, senti-lo e traduzir em seus movimentos alegria, tristeza e suas origens e crenças.

A dança e a música, tão presentes no cotidiano das crianças, são produções culturais, entretanto ouvir, sentir e dançar ao som da música é algo que ocorre desde o nascimento:

O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquirida pelas numerosas gerações que o antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite as inovações e as invenções. (LARAIA, 2001, p.37)

A criança quando brinca, se movimentando e cantarolando, descobre seu próprio corpo, o mundo e se reinventa a cada novo desafio que lhe é proposto. Nesse processo relaciona-se com a cultura e o mundo em que vive e descobre a cada dia, dando significado a ele.

Esta rica experiência com a dança e a música em que está inserida proporciona à criança possibilidades de criar e categorizar o que faz sentido a ela. Maffioletti (2007, p.130) esclarece que: “É isso que fará dela um ser humano capaz de compreender os sons de sua cultura”. Em relação à dança Strazzacappa (2016, p. 72) afirma que:

Toda dança, não importa qual a estética que lhe é inerente, surge da profundidade do ser humano, da "magia" e adquire diversas funções a partir de três motivações principais: a expressão, o espetáculo e a recreação (ou jogo).

Especificamente em relação à manifestação cultural do Maracatu, esta aparece no volume 3 do RCNEI como uma brincadeira de roda, uma contribuição na dança, no eixo temático intitulado Movimento, em que a criança pode experimentar inúmeras possibilidades rítmicas, ampliando a expressão e a capacidade de comunicar ideias e emoções:

Há muitas brincadeiras de roda, como o coco de roda alagoano, o bumba-meu-boi maranhense, a catira paulista, o **maracatu** e o frevo pernambucanos, a chula rio-grandense, as cirandas, as quadrilhas, entre tantas outras. O fato de todas essas manifestações expressivas serem realizadas em grupo acrescentam ao movimento um sentido socializador e estético. ” (BRASIL, 1998, p. 34)

No momento em que as crianças estão no Maracatu, estão no seu território sagrado e de intimidade com a Comunidade. É na familiaridade e na convivência com a sua Comunidade, que ela se manifestará integralmente e verdadeiramente, em consonância com o que é, não terão essa liberdade dentro da escola, com seu controle e ritmo ordenado.

Ninguém separa seu mundo, sua cultura, sua memória onde quer que vá, carregamos conosco nossas vivências e lembranças. Um educador sensível a isso, pode agregar à sua metodologia a bagagem cultural destas crianças, identificando seus processos e transferindo-os ao sistema educacional formal. Segundo Fernandes (1996, p.32), “adotar uma pedagogia musical espontânea e popular é utilizar os processos não-formais de aprendizagem. Musical, vinculando o ensino a um fazer crítico-social. ”

O educador que está atento a isso poderá enriquecer o processo ensino-aprendizagem se trazer para dentro da sala de aula os saberes das crianças e não mais utilizá-lo somente em datas comemorativas ou no mês da Consciência Negra. Só assim haverá uma prática pedagógica útil à Educação como forma de construir a autonomia das crianças, valorizando e respeitando sua cultura e seu acúmulo de experiências junto à sua singularidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos em uma sociedade contemporânea na qual o número de familiares que “investem” no futuro de seus filhos em escolas particulares, atividades e cursos que preenchem seus horários, é cada vez maior, de acordo com a classe a que pertence:

É importante localizar e pontuar sobre qual criança está se falando. Nesse cenário apontado, os compromissos das crianças são os traços do sucesso. Porque uma criança de uma classe menos favorecida também pode ter compromissos, como jogar bola. A questão que parece ser fundamental é pensar o tipo de compromisso.

A criança que sai da escola, vai para o curso de inglês, sai do curso de inglês, vai para a natação, sai da natação e vai para o curso de informática, ela está sendo preparada para pertencer a uma elite. Os pais, por sua vez, investem expectativas e dinheiro nessa criança. Portanto, a maior diferença entre as classes sociais é o tipo de compromisso que terá a criança.

Esse cenário produz outra questão importante, que é a competição entre as crianças, como a escola de inglês de mais prestígio. A “adultização” repercute em ansiedade, depressão e, principalmente, frustração.

A escola faz parte dessa competição. É só repararmos a nossa volta, os *outdoors*, a propaganda na televisão: “primeiro lugar no vestibular”. Ou seja, a criança desde cedo percebe qual é a regra do jogo: que ela tem que se distinguir entre tantas para que os pais sejam convencidos que precisam pagar uma mensalidade cara para o seu filho. (ROCHA, 2016)

O que se vê hoje, principalmente nas crianças de classe social alta, é falta de tempo e de espaço para brincar, o acesso demasiado às tecnologias, como vídeo games e jogos. Sobre esse aspecto, Piori (2012):

O mundo do que a “criança deveria ser” ou “ter” é diferente daquele onde ela vive, ou no mais das vezes sobrevive. O primeiro é feito de expressões como “a criança precisa”, “ela deve”, “seria oportuno 234 que”, “vamos nos engajar em que” etc. até o irônico “vamos torcer para”. No segundo, as crianças são enfaticamente orientadas para o trabalho, o ensino, o adestramento físico e moral, sobrando-lhes pouco tempo para a imagem que normalmente se lhe está associada: aquela do riso e da brincadeira. (PRIORI, 2012, p.232-233)

Defronte esta realidade, a criança na Nação Porto Rico participa efetivamente da Comunidade onde vive, é vista e experimenta uma difusão do conhecimento que adquire. Constata-se o trabalho positivo que tal inserção exerce na construção de sua própria identidade, o que resulta na sua autoestima, na inclusão, no autoconhecimento e no desenvolvimento biopsicossocial integral das crianças, que têm a oportunidade de ser respeitado na sua própria história.

Tocam e brincam no Maracatu com instrumentos que ajudaram a construir, dançam com roupas que auxiliaram a coser, cantam músicas que traduzem suas histórias e vivem experiências significativas que irão marcar sua vida e sua participação na Nação Porto Rico, saberes para além da escolarização, ampliando nossos conceitos sobre Educação.

Das crianças mais novas às mais velhas, no geral, há a consciência de que são a perpetuação desta manifestação cultural, que é perpassada na música, na dança, nos gestos e nos símbolos. Mesmo que algumas não sejam adeptas da religião, trazem consigo os valores do Candomblé: cumprem tarefas, compreendem e acatam as regras, e claro, brincam:

O que quer que a religião possa ser além disso, ela é, em parte, uma tentativa (de uma espécie implícita e diretamente sentida, em vez de explícita e conscientemente pensada) de conservar a provisão de significados gerais em termos dos quais cada indivíduo interpreta sua experiência e organiza sua conduta. Entretanto, os significados só podem ser "armazenados" através de símbolos [...]. Tais símbolos religiosos, dramatizados em rituais e relatados em mitos, parecem resumir, de alguma maneira, pelo menos para aqueles que vibram com eles, tudo que se conhece sobre a forma como é o mundo, a qualidade de vida emocional que ele suporta, e a maneira como deve comportar-se quem está nele. (GEERTZ, 1989, p.95)

O respeito ao brincar e ao fazer junto, no convívio entre crianças, adultos (as) e idosos (as) na qual as crianças experenciam na Nação Porto Rico evidenciam do quanto elas agregam ao coletivo e que não estão ali para um dia virem a ser um participante futuro, já são produtoras de cultura durante sua infância. Ela se alimenta da cultura onde vive, no qual também é produtora, engrandece seu cotidiano e constrói um forte vínculo com a sua infância, um respeito mútuo pelas tradições, pela festa e pela brincadeira, e isso a acompanhará por toda sua vida.

A maneira com que os membros da Nação Porto Rico zelam pela infância no presente, valorizando o potencial de cada criança, ao invés de querer compensar o que lhe falta, ou formatando-a para o vir a ser, como se a criança já não fosse um sujeito no presente, trouxe a reflexão da riqueza da sabedoria dessas pessoas. Cada criança presente no Maracatu manifesta todo o seu sentido existencial, reunidas com a Comunidade em função de uma mesma busca irradiando indivíduo e coletivo, numa comunhão intensa. Quem assiste à esta manifestação, ao som dos tambores, é tocado por essa mesma essência. Sobre esse assunto, Mestra Joana

fala da importância do protagonismo das crianças dentro do Maracatu, em entrevista concedida:

As crianças que nascem dentro do Maracatu já nascem vivenciando a própria história deles. Dentro do Maracatu tudo é passado de hierarquia, de um para o outro, pois são eles que vão dar continuidade. Nossas crianças da nossa comunidade são o futuro da Nação. É um aprendizado comum, é o dia a dia deles, que ao ver deles nada tem de especial ou diferente. É muito lindo de ver a forma como eles se apropriam disso no agora, eles dominam tudo, aprendem tudo muito rápido e eles tem uma certa independência dentro do Maracatu, dentro da questão religiosa, eles vão aprendendo e ocupando os espaços deles. É muito mais fácil trabalhar com as crianças quando a cultura pertence a elas, como é o caso do maracatu para as crianças do Pina. Elas têm mais sensibilidade, curiosidade e é muito gratificante passar esse trabalho para as crianças. (CAVALCANTE, 2017)

Em relação à vida escolar destas crianças e frente à nossa complexidade étnico-cultural, suas diversas fontes que alimentam nossa identidade, do papel fundamental que a escola desempenha neste processo, o repertório cultural destas crianças da Comunidade do Bode pode transformar, criar e recriar o mundo à sua volta, visto que em seus processos de aprendizagem fora do ambiente escolar, possuem flexibilidade e respeito às dificuldades e capacidades de cada uma. Segundo Freire (1997, p.50):

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

Nesse contexto, sendo a educação escolar parte do processo de construção da identidade das crianças, a escola está sendo desafiada a elaborar estratégias de interação para agregar uma coletividade que partilha valores, saberes, tradições e uma história em comum, respeitando as questões étnico-raciais e culturais, que estão em um movimento constante de afirmação e atualização. Assim, o sistema educacional, ganha caráter de urgência para fazer frente às estas ideias, visto que, na prática, desistoriciza a história dos africanos e dos afro-brasileiros, caminhando na contramão das normas instituídas pela Constituição Federal.

As instituições educacionais formais atuam dessa forma como reprodutora das relações de poder presentes na sociedade, tendo em vista a seleção dos conteúdos dos currículos, com livros didáticos que confirmam a hegemonia das

culturas dominantes e tornam exóticas as culturas dominadas. Também há a atuação dos professores e da equipe escolar, que agem a partir de seus pontos de vistas, o que implica em preconceito e discriminação com as crianças, evidenciando o processo da dominação baseada nas complexas relações étnico-raciais. Silva (2004, p. 102) traz a reflexão: “como desconstruir o texto racial do currículo, como questionar as narrativas hegemônicas de identidades que constituem o currículo? ” Ela propõe o questionamento dos mecanismos de construção das identidades étnico-raciais e suas ligações com as relações de poder.

Há que se incorporar na dinâmica escolar ações de cidadania que objetivem preservar, reconhecer e valorizar as raízes africanas e a eficácia do cumprimento da lei 10.639/03. Segundo os relatos das crianças, por si mesmas já se deram conta de que só são valorizadas e reconhecidas na Semana da Consciência Negra, no mês de novembro. Pensando na escola como um espaço da organização, produção e reprodução de conhecimento, interação social, o respeito e a dignidade à todos os seres devem vir o ano todo e a todo momento. Defendemos o combate ao preconceito, à discriminação e ao racismo; a abordagem étnica-racial; o respeito à todas as culturas e o amplo debate sobre as demandas cotidianas que se apresentam em uma escola. Nas palavras de Hall (2003) encontramos um otimismo:

Já as estratégias culturais capazes de fazer diferença são o que me interessa – aquelas capazes de efetuar diferenças e de deslocar as disposições do poder. Reconheço que os espaços “conquistados” para as diferenças ainda são poucos e dispersos, e cuidadosamente policiados e regulados. Sei que eles são absurdamente subfinanciados, que existe sempre um preço de cooptação a ser pago quando o lado cortante da diferença perde o fio na espetacularização, que o que substitui a invisibilidade é uma espécie de visibilidade cuidadosamente regulada e segregada. (HALL, 2003, p. 339)

É atribuído, então, ao Maracatu, especificamente a Nação do Maracatu do Porto Rico, com seu papel civilizacional no resgate para combater o genocídio das pessoas negras, através da vida destas crianças, a incumbência de preservar a história de resistência deste povo, tradição de uma comunidade remanescente, manutenção na luta contra o racismo e o preconceito religioso, e a valorização do (a) negro que revela em sua estrutura a origem provinda de matrizes africanas ou já elaboradas como afro-brasileira.

ANEXOS

Tabela 1 - Base de dados Scielo – Palavra Chave: Criança

ANO	TÍTULO	AUTOR(S)	TIPO
1998	A criança e a cultura lúdica	Brougère, Gilles	Artigo Científico
RESUMO: Toda uma escola de pensamento, retomando os grandes temas românticos inaugurados por Jean-Paul Richter e E. T. A. Hoffmann, vê no brincar o espaço da criação cultural por excelência. Deve-se a Winnicott a reativação de um pensamento segundo o qual o espaço lúdico vai permitir ao indivíduo criar e entreter uma relação aberta e positiva com a cultura: "Se brincar é essencial é porque é brincando que o paciente se mostra criativo". Brincar é visto como um mecanismo psicológico que garante ao sujeito manter uma certa distância em relação ao real, fiel, na concepção de Freud, que vê no brincar o modelo do princípio de prazer oposto ao princípio de realidade. Brincar torna-se o arquétipo de toda atividade cultural que, como a arte, não se limita a uma relação simples com o real. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010225551998000200007&lang=pt>. Acesso em: 3 de dez 2016.			

Tabela 2 - Base de dados Scielo – Palavra Chave: Identidade

ANO	TÍTULO	AUTOR(S)	TIPO
2002	Constituição do sujeito, subjetividade e identidade	Maheirie, Kátia	Artigo Científico
RESUMO: Este artigo considera que conceitos como identidade, subjetividade e constituição do sujeito precisam de uma discussão ontológica para que possam ser verdadeiramente compreendidos. Partindo de uma perspectiva dialética de compreensão do homem e de suas relações sociais, é possível apontar que a "identidade" pode ser compreendida como constituição do sujeito, desde que seu significado esteja na direção daquilo que se faz aberto e inacabado. Nesta perspectiva, a subjetividade é uma dimensão deste sujeito, assim como a objetividade que, a partir das relações vivenciadas, se faz construtora de experiências afetivas e reflexivas, capaz de produzir significados singulares e coletivos. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-29072002000100003>. Acesso em: 3 de dez 2016.			

Tabela 3 - Base de dados Scielo – Palavra Chave: Maracatu

ANO	TÍTULO	AUTOR(S)	TIPO
2014	As nações de maracatu e os grupos percussivos: as fronteiras identitárias	Lima, Marciano Ivaldo	Artigo Científico
RESUMO: Este artigo objetiva discutir as diferenças entre os maracatus-nação e os grupos percussivos, tendo como referência os sentidos da palavra "nação", e como ela foi ressignificada ao longo dos séculos XIX e XX. Também busca estabelecer diferentes questões para entender o maracatu-nação, a exemplo das suas fronteiras com os grupos percussivos bem como os sentidos de nação existentes nos maracatus "ditos tradicionais". Procura ainda definir o maracatu-nação mostrando suas fronteiras com os novos grupos da contemporaneidade, definidos como "grupos percussivos", e entender as diferenças bem como as tensões e negociações entre essas práticas culturais. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0002-05912014000100003&lang=pt. Acesso em: 3 de dez 2016.			

Tabela 4 - Base de dados Athena – Palavra Chave: Criança

ANO	TÍTULO	AUTOR(S)	TIPO
1981	História social da criança e da família	Aries, Philippe	Livro
RESUMO: A edição brasileira de História social da Criança e da Família foi traduzida da edição de L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime das Editions du Seuil, Collection Points, Serie Histoire, 1973. Esta edição francesa é uma versão abreviada do texto original de Philippe Aries, publicado em 1960 pelas Editions Plons, e reeditado integralmente pelas Editions du Seuil na coleção "Univers historique" em 1973, acrescido de um prefácio em que o autor examinava a historiografia de seu tema. Na atual versão, portanto, as partes I e 111 foram integralmente reproduzidas. Da parte II, porém, foi conservado apenas o essencial, ou seja, as conclusões completas de sete capítulos. O capítulo intitulado "Do Externato ao Internato" foi totalmente suprimido. A obra toma como base a Idade Média e a iconografia da época. O autor mostra os elementos que indicaram que a criança fosse reconhecida por suas particularidades e a necessidade que houve, devido a este reconhecimento da infância, de separação desta criança do mundo dos adultos.			

Tabela 5 - Base de dados Athena – Palavra Chave: Identidade

ANO	TÍTULO	AUTOR(S)	TIPO
2006	A identidade cultural na pós-modernidade	Hall, Stuart	Livro

RESUMO: A questão da identidade está sendo extensamente discutida na teoria social. Em essência, o argumento é o seguinte: as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada "crise de identidade" é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social.

O propósito deste livro é explorar algumas das questões sobre a identidade cultural na modernidade tardia e avaliar se existe uma "crise de identidade", em que consiste essa crise e em que direção ela está indo. O livro se volta para questões como: Que pretendemos dizer com "crise de identidade"? Que acontecimentos recentes nas sociedades modernas precipitaram essa crise? Que formas ela toma? Quais são suas consequências potenciais?

Tabela 6 - Base de dados Athena – Palavra Chave: Maracatu

ANO	TÍTULO	AUTOR(S)	TIPO
2016	Agenciamentos sensíveis em educação: o que pode maracatu?	Canabarra, Thelícia Mendes	Dissertação

RESUMO: O presente estudo foi realizado a partir de experiências de campo em um grupo percussivo de maracatu na cidade de Piracicaba, estado de São Paulo. Partimos de um referencial de pesquisas como experiência para cartografar as conexões entre as potências do corpo e a produção da subjetividade no terreno da arte e da cultura, assim como seus desdobramentos para uma educação sensível. Nessa perspectiva, partimos do princípio de que uma educação que atente para o sensível passa por questões éticas, poéticas e políticas e que tais fluxos criam modos de existência (DELEUZE, 2010). Tais fluxos vibram no corpo-arte dos brincantes de maracatu. A antropologia característica da cultura brasileira traz elementos simbólicos que nos convidam a pensar em experimentações educativas que possam produzir encontros alegres com o conhecimento.

Disponível em:
https://www.athena.biblioteca.unesp.br/F/LERRGC7D2NVTNI35CMXX3FYITD1CIPVRG5GQ5PF91C3TF9RHSLQ2819?func=servico&doc_library=UEP01&doc_number=000875137&line_number=0001&func_cd=WEB-FULL&servico_type=MEDIA. Acesso em: 12 de fev. 2017.

APÊNDICE

Entrevista com Ryan Viana, líder do Maracatu Porto Rico Mirim, realizada em 3/11/17.

Nome: Edvaldo Ryan Nunes Viana.

Nascimento: 16/03/2003.

Sexo: Masculino.

Pertence a um terreiro? Ylê Axé Oxossi Guangoubira.

Nação do terreiro: Jeje/Nago.

Ano escolar: 7º ano.

Data de fundação do Maracatu Porto Rico Mirim: 1990.

1-Quando e como aconteceu o início do Porto Rico Mirim?

Tinha um batuqueiro muito antigo chamado mestre Jaime, antigo mestre da bateria do Porto Rico. Com a saída dele, Mãe Elda botou os mirins na passarela que já vinham tocando.

2-Conte um pouco como se tornou o líder do Porto Rico Mirim?

Um dia Mestre Chacon disse que tinha os Tambores Mirins, mas para tocar tinha que ter um Mestre mirim. Ele perguntou se eu queria apitar e tal, aí eu disse eu quero aí até hoje eu sou.

3-Como e onde acontecem os ensaios?

No Ponto de Cultura, toda segunda de noite.

4-Quais são os objetivos do Porto Rico Mirim?

Crescer mais e viajar, ir longe.

5-Como são as dinâmicas dos ensaios e oficinas do Porto Rico Mirim?

A mesma dos grandes, chegam e montam a bateria. Depois ensaiamos e conversamos.

6- Vocês fazem reuniões para discutir outros assuntos que não seja o Maracatu?

Sim. Quando tem apresentação ou qualquer atividade a gente faz reunião.

7- Qual a relação do Maracatu Porto Rico Mirim com o Candomblé?

Tem relação, é boa. É ótimo para as crianças aprenderem e viver o candomblé pelo Maracatu.

8- Existem as crianças que não são do Candomblé, como elas interagem no Maracatu?

Tem algumas crianças que são e tem umas que não são. Para as crianças que não são é normal, aos poucos elas vão entendendo, algumas entram no candomblé, outras não.

9- O Porto Rico Mirim tem algum orixá?

Ogum, o patrono da Nação Porto Rico.

10- Como é feita a escolha de quem vai tocar nas apresentações? Existe corte real?

Quem toca melhor, quem faz o melhor desenvolvimento. Ainda não tem Corte Mirim.

11- Vocês se apresentam na Noite dos tambores mirins?

Sim.

12- Que tipo de apoio vocês recebem dos adultos?

Todo tipo de apoio. Lanche nos ensaios, arrumam as roupas para a apresentação, se precisa comprar baqueta ou arrumar um instrumento, eles ajudam. Quando tem apresentação eles cuidam do transporte.

13- Qual a importância que você vê na participação das crianças no Maracatu Porto Rico Mirim?

Na época do Mestre Jaime criança não tocava e agora pode. Então a gente tira onda e gosta.

14- De que maneira o Maracatu e o Candomblé estão presentes na sua vida escolar?

Maracatu e Candomblé não fazem parte da minha vida escolar. Só quando entra novembro, mês da consciência negra que o pessoal da escola me procura para gente se apresentar com o Maracatu lá. Aí pode. Aí eu faço um trabalho com o Candomblé, entendeu?

15- Já sofreu algum preconceito/discriminação por ser do Maracatu?
Não.

16- Já sofreu algum preconceito/discriminação por ser do Candomblé?
Não.

17- Já sofreu algum preconceito/discriminação por ser negro?
Não.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Mário de. **Ensaio sobre a música brasileira**. 3ª ed. São Paulo: Vila Rica; Brasília: INL, 1962, p.18.
- ANDRADE, Mário de. **O movimento modernista**. O Estado de São Paulo, São Paulo, 24 fev. 2002. Caderno 2/Cultura, p. D7. Disponível em: <http://brasil.estadao.com.br/blogs/arquivo/wpcontent/uploads/sites/75/2012/02/Mario_andrade_3.jpg>. Acesso em: 17 fev. 2017.
- Andrade, Oswald. **Obras Completas VII. Poesia Reunida. Uma poética da radicalidade por Haroldo de Campos**, 1972.
- ARROYO, Miguel G. **Assumir nossa diversidade cultural**. Revista de Educação AE, v. 25, n.98, jan.mar.1996.
- BACHELARD, Gaston. **O novo espírito científico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2001.
- BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.
- BASTIDE, Roger. **As religiões africanas no Brasil**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1971, v.2.
- BRASIL. **Ponto de cultura**. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/pontos-de-cultura1>>. Acesso em: 1 maio 2016.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental, (1998). **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, v. 3.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** /Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial – SEPPIR. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: Inep, 2005
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997, p. 117
- CANDIDO, Antonio. **Iniciação à literatura brasileira: resumo para principiantes**. São Paulo: Humanistas/FFLCH/USP, 1999.
- CARMO, Beatriz. **A pobreza no Brasil tem cor e é preta**. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2017/A-pobreza-brasileira-tem-cor-e-%C3%A9-preta>>. Acesso em: 09 set. 2017.
- CASCUDO, Luís da Câmara. **Folclore do Brasil**, 1967.
- CAVALCANTE, Joana. **Entrevista concedida a Michele Távora Julio**. Bauru, 08 abr. 2017. Entrevista encontra-se em áudio.
- CLEMÊNCIO, Aparecida Maria. **Os professores e a escola: lidando com a diversidade étnica**. Brinquedos e Companhia: São Paulo: Cortez, 2004.
- CORTELLA, Mário Sérgio. **Muitos Lugares para Aprender/** Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária Fundação Itaú Social / Unicef, 2003.
- COSTA, Francisco Augusto Pereira da. **Folk-lore pernambucano**. Revista do IHGB, tomo LXX, parte II, 1908.

- DEL PRIORE, Mary. **A criança negra no Brasil**. In JACÓ-VILELA, AM., and SATO, L., orgs. *Diálogos em psicologia social* [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012.
- DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. 7ª ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2013.
- DI CAVALCANTI, Emiliano. **Di Cavalcanti, Viagem da minha vida (memórias)**. Rio de Janeiro, (1955) 1995.
- DIGIÁCOMO, Murilo José.; DIGIÁCOMO, Ildeara de Amorim. *Estatuto da Criança e Adolescente; anotado e interpretado*. Curitiba, SEDS, 2013.
- DOSSIÊ DO MARACATU NAÇÃO: Inventário Nacional De Referências Culturais – INRC do Maracatu Nação. Disponível em: Acesso em: 12 janeiro 2017.
- FERNANDES, José Nunes. **Beethoven, funk ou bumba-meu-boi? Por uma teoria contextualista da educação musical** Raízes e rumos, ano 3, nº 5. Rio de Janeiro: Universidade do Rio de Janeiro, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização e Alfabetização: uma nova visão do processo**. Revista de Cultura da Universidade do Recife. Nº 4; abril-junho, 1963.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1967
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, Paulo. Ernani Maria Fiori, Prefácio a Paulo Freire, **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Olho d'água, 1997.
- FREYRE, Gilberto. *Manifesto regionalista*. 7.ed. Recife: FUNDAJ, Ed. Massangana, 1996. p.47-75.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- GIL, A. C. **Como elaborar um projeto de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- GÓES, José Roberto e FLORENTINO, Manolo. **Crianças escravas, crianças dos escravos**. In: DEL PRIORE, Mary. (org). *História das Crianças no Brasil*. São Paulo, SP: Contexto, 2006.
- GOMES, Nilma Lino. **Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03: breves considerações**. In: BRANDÃO, Ana Paula (org.) *Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.
- GOMES, Nilma Lino. **Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03**. Disponível em: <http://antigo.acordacultura.org.br/artigo-25-08-2011>. Acesso em 12 out 2016)
- GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. In: *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: MEC/SECAD, 2005
- GUERRA-PEIXE, César. **Maracatus no Recife**. São Paulo: Ricordi, 1955, p.12.
- GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: 34, 1999.
- HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.
- LARAIA, Roque de Barros (1932). **Cultura: um conceito antropológico**. 14.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001

- LODY, Raul. **Candomblé, Religião e resistência cultural**. São Paulo: Ática, 1987.
- MAFFIOLETTI, Leda, Albuquerque, (2001). **Práticas musicais na escola infantil**. Educação infantil. Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed. Cap. 11.
- NAÇÃO do Maracatu Encanto do Pina. Disponível em: <http://nacaoencantodopina.maracatu.org.br/>. Acesso em 10 out. 2017.
- OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio histórico**. 4.ed. São Paulo: Scipione, 1999, p. 67.
- OLIVEIRA, Waldir Freitas. **As pesquisas na Bahia sobre os afro-brasileiros**. Estud. av. São Paulo, v. 18, n. 50, p. 127-134, Apr. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340142004000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 4 jan. 2017.
- ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- PENNA, Maura. **Reavaliações e buscas em musicalização**. São Paulo: Loyola, 1990, p.21.
- RAMOS, Lázaro. **Na minha pele**. Rio de Janeiro: Schwarcz, 2017.
- REAL, Katarina. **Eudes: o Rei do Maracatu**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2001.
- REVISTA DE ANTROPOFAGIA. Reedição da Revista Literária Publicada em São Paulo - 1ª e 2ª “Dentições” – 1928-1929. São Paulo: Clube do Livro, 1975.
- ROCHA, Silvia. **Adultização da infância é reflexo de classe social**. Campinas, Jornal da Puc-Campinas, 28 out. 2016. Entrevista a Amanda Cotrim.
- ROMERO, Silvio. **História da literatura brasileira**. Rio de Janeiro: Vol. II, 1902.
- SANTOME, Jurjo Torres. **Alienígenas na sala de aula. Introdução aos estudos culturais em educação**. Tomaz Tadeu da Silva (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- SANTOS, Regina Maria Simão. **Aprendizagem musical não-formal em grupos culturais diversos**. Cadernos de Estudo: Educação Musical, São Paulo, 1991.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto, nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.
- SILVA, Ana Cláudia Rodrigues da. **VAMOS MARACATUCÁ!!! Um estudo sobre os maracatus cearenses**. Dissertação submetida à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Antropologia do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco. Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.
- SOARES, Mariza. **A 'nação' que se tem e a 'terra' de onde se vem: categorias de inserção social de africanos no Império português, século XVIII**. *Estudos Afro-Asiáticos*, v. 2, n. 26 (2004), p. 303-30.
- SOUSA, Francisca Maria do Nascimento. **Linguagens escolares: reprodução do preconceito**. In: **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização diversidade – Brasília: MEC, SEC, Alfabetização e Diversidade, 2005b. Coleção Ed. Para Todos.
- STRAZZACAPPA, Márcia. **A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola**. Cad. CEDES, Campinas, v. 21, n. 53, p. 69-83, Apr. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 1 maio 2016.
- VANSINA, Jan. **A tradição oral e sua metodologia**. São Paulo: Ática, 1982, p.157.
- VIANA, Chacon. **Entrevista concedida a Michele Távora Julio**. Recife, 02 fev. 2015. Entrevista encontra-se em áudio.

VIANA, Ryan. **Entrevista concedida a Michele Távora Julio**. Recife, 03 mar. 2016.
Entrevista encontra-se em áudio.