

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CULTURA AFRO-BRASILEIRA
E EDUCAÇÃO: SIGNIFICADOS DE SER
CRIANÇA NEGRA E CONGADEIRA
EM PEDRO LEOPOLDO – MINAS GERAIS

Cláudia Marques de Oliveira

Belo Horizonte
2011

Cláudia Marques de Oliveira

**CULTURA AFRO-BRASILEIRA E EDUCAÇÃO:
SIGNIFICADOS DE SER CRIANÇA NEGRA E
CONGADEIRA EM PEDRO LEOPOLDO – MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação

Programa de Pós-graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social

Linha de pesquisa: Educação, Cultura,
Movimentos Sociais e Ações Coletivas

Orientadora: Profa. Dra. Nilma Lino Gomes

Belo Horizonte
2011

Cláudia Marques de Oliveira

**CULTURA AFRO-BRASILEIRA E EDUCAÇÃO:
SIGNIFICADOS DE SER CRIANÇA NEGRA E
CONGADEIRA EM PEDRO LEOPOLDO – MINAS GERAIS**

Dissertação defendida e aprovada em 26 de agosto de 2011, pela banca examinadora
composta pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Nilma Lino Gomes - Orientadora

Prof. Dr. Mailsa Carla Pinto Passos - UERJ

Profa. Dra. Ana Maria Rabelo Gomes - UFMG

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, Nilma Lino Gomes, a quem tanto admiro, pelo apoio e incentivo constante. Pelo exemplo, pela dedicação, força e carinho explicitados em seu comprometimento humano.

Aos meus caríssimos professores, em especial os de graduação, que marcaram de forma especial minha trajetória acadêmica. Obrigada pelo apoio, pelos incentivos e orientações ao longo dessa caminhada.

Às crianças que compartilharam e possibilitaram essa pesquisa, que marcou nossas vidas e trajetórias profundamente através de trocas emocionantes.

A todos os congadeiros e congadeiras de Pedro Leopoldo, em especial às guardas de congado que acolheram a mim e a esta pesquisa.

As minhas duas mães, mulheres fortes e guerreiras, por todo cuidado, carinho e orações de proteção, amor e força!!! A todos os meus familiares que acreditaram e me apoiaram de todas as formas.

Aos meus queridos amigos, que souberam entender minhas ausências e me apoiaram nos momentos mais difíceis desse processo. Em especial à Flaviana, Valquíria, Tatiana, Ridalvo, Cibele, Yone e meu filho Luiz Carlos, pelo carinho, paciência, leitura cuidadosa e escuta compreensiva e acolhedora das angústias no processo de pesquisa e principalmente pela amizade sem limites. Sem a sua contribuição, chegar ao final desse trabalho seria muito mais difícil!

Aos meus amigos do Programa Ações Afirmativas na Faculdade de Educação da UFMG.

A toda a equipe de coordenação e também a todos os bolsistas do Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford (IFP), por comporem belissimamente mais uma parte da história, atuação e formação dos negros brasileiros.

A todo o povo e aos ancestrais quilombolas Gorutubanos e a todos os povos quilombolas do Brasil, em especial à Comunidade Quilombola de Pimentel, em Pedro Leopoldo/MG.

Às Faculdades Pedro Leopoldo. Direção, coordenação, funcionários, professores, colegas e amigos, por terem me apresentado e compartilhado minhas primeiras inserções no universo acadêmico.

RESUMO

Este estudo buscou compreender os significados de ser criança negra e congadeira a partir do acompanhamento de um grupo de dezessete crianças residentes na cidade de Pedro Leopoldo – Minas Gerais e integrantes de duas guardas do congado. Os sentidos atribuídos pelos sujeitos à sua infância no congado, à sua percepção como crianças negras e congadeiras, levando em conta as especificidades de seu pertencimento étnico-racial e cultural no contexto local, foram orientações seguidas na análise realizada. Além disso, buscou-se apreender e entender como as crianças aprendem a ser congadeiras na perspectiva das trocas e interações possibilitadas pelas diferentes relações com os adultos e entre elas mesmas. Para realização da pesquisa adotou-se a etnografia como eixo metodológico central. As crianças foram acompanhadas nas festas promovidas pelas guardas de congado e nas visitas por estas realizadas às outras comunidades congadeiras. Também foram realizadas conversas individuais, encontros coletivos e visita às crianças e suas famílias. O trabalho de campo ainda contou com o recurso da filmagem, da fotografia e do registro no diário de campo. A pesquisa apontou que as crianças congadeiras circulam e interagem em diversos espaços. A escola é um deles. Embora esta instituição não tenha sido o foco central da investigação, ela se apresentou no discurso das crianças e nas suas lembranças sobre o vivido como um tempo/espaço significativo, marcado por vivências negativas em relação ao seu pertencimento étnico-racial, dos familiares e colegas. É nesse processo complexo que elas aprendem a ser negras e congadeiras. Um movimento marcado por indagações, silenciamentos, medos, negação, afirmação e ressignificação. Mesmo que as crianças aparentassem não entender todos os aspectos da fé, da devoção, da simbologia e das abstrações integrantes do congado, observou-se que, no interior dessa prática cultural elas constroem valores, educam-se, deseducam-se, afirmam-se e vivem as tensões identitárias que acompanham o universo afro-brasileiro e as relações raciais no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Infância, Congado, Relações raciais.

ABSTRACT

The present study aimed at understanding the meanings of black child and congadeira from following-up of a group of children living at the city of Pedro Leopoldo – state of Minas Gerais – Brazil, and integrants of two guardas de congado (religious folklore groups based on Afro-Brazilian culture). The meaning attributed to the subjects to their childhood at the Congado, their perception as black and congadeiras children taking into account the specificities of their ethnic-racial and cultural belongings at the local context were guidelines followed at the analysis carried. Besides that, we have sought to apprehend and understand how children learn to be congadeiras at the perspective of exchanges and interactions made possible by different relationships with adult and between themselves. In order to proceed with the analysis we have adopted ethnography as the central methodological axes. The children were followed up at the parties promoted by the guardas de congado and at the visits made by them to other congadeiras communities. There have also been individual conversations, collective meeting and visits to the children and their families. The field work counted also with the following resources: video recording, photography, and entries at the field diary. The research pointed out that the congadeiras children circulate and interact in several spaces. School is one of them. Though this institution has not been the central focus of the investigation, it emerged at the children's discourses and at their memories on the time lived as a meaningful time/space, marked by negative livings in relation to their ethnic-racial belonging, of their family members and colleagues. It is at that complex process that they learn to be black and congadeiras. It is a movement marked by questionings, silencing, fears, negation, affirmation, and reframing. Even though the children did seem to understand the aspects of faith, of devotion, of the symbology and the abstractions integrating congado, we have observed that, inside that cultural practice they construct values, educate themselves, des(educated) themselves, affirm themselves and live the identitary tensions that follow the Afro-Brazilian universe and the racial relationships in Brazil.

KEYWORDS: Childhood, Congado, Racial Relationships.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – REI CONGO, RAINHA CONGA E REI E RAINHA DO IMPÉRIO.....	23
FIGURA 2 – REIS EM CORTEJO COM A GUARDA DE CONGADO.....	24
FIGURAS 3 E 4 – CANDOMBE NA FESTA DA GUARDA 2.....	26
FIGURA 5 – O CAPITÃO MOSTRANDO COMO SE AFINA O TAMBOR.....	70
FIGURA 6 – O CAPITÃO ENSINANDO OS RITMOS EM UM PEQUENO ENSAIO ANTES DA PROCISSÃO.....	71
FIGURA 7 – MENINAS DANÇANDO	71
FIGURA 8 – COMIDAS – ALMOÇO EM DIA DE FESTA.....	74
FIGURA 9 – COMIDAS – MENINAS ALMOÇANDO	74
FIGURA 10 – CAPITÃO DA GUARDA.....	77
FIGURA 11 – MENINA TOCANDO O TAMBOR	77
FIGURA 12 – CRIANÇAS TOCANDO.....	78
FIGURA 13 – CRIANÇAS TOCANDO.....	78
FIGURA 14 – CRIANÇAS PEQUENAS NO CONGADO	92
FIGURA 15 – CRIANÇAS PEQUENAS NO CONGADO	92
FIGURA 16 – CONGADEIROS JOVENS DE UM DISTRITO DA CIDADE.....	93
FIGURA 17 – CAPITÃ DE MOÇAMBIQUE	100
FIGURA 18 – A FISCAL DA GUARDA ACOMPANHANDO AS CRIANÇAS	100
FIGURA 19 – REIS CONGOS EM DIA DE FESTA.....	105
FIGURA 20 – REIS DE ANO.....	106
FIGURA 21 – MULHERES DANÇANDO COM CRIANÇAS NO COLO – GUARDA DE MOÇAMBIQUE	113
FIGURA 22 - GUARDA DE MOÇAMBIQUE.....	113
FIGURA 23 – CRIANÇAS DO MOÇAMBIQUE NO COLO.....	122
FIGURA 24 – CRIANÇAS NA GUARDA DE MOÇAMBIQUE	123
FIGURA 25 – GUARDA DE MOÇAMBIQUE EM DESCANSO	123
FIGURA 26 – CRIANÇAS TOCANDO EM DIA DE FESTA	133

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1 - OS NEGROS E O CONGADO EM PEDRO LEOPOLDO	14
1.1 - NEGROS EM PEDRO LEOPOLDO.....	16
1.2 - O CONGADO: CULTURA, VIVÊNCIA COLETIVA E PROCESSOS EDUCATIVOS	21
CAPÍTULO 2 - INFÂNCIAS, CRIANÇAS NEGRAS, CONGADO E EDUCAÇÃO.....	31
2.1 - INFÂNCIA E CRIANÇAS NEGRAS NO BRASIL.....	35
2.2 - O CONGADO E AS CRIANÇAS	35
2.3 - AS CRIANÇAS, O CONGADO E A ESCOLA	45
CAPÍTULO 3 - CAMINHOS PERCORRIDOS: O “SER CONGADEIRO”, A FESTA E AS CRIANÇAS.....	50
3.1 - O ENCONTRO COM AS DUAS GUARDAS DE CONGADO	55
3.2 - AS FESTAS: PRIMEIROS CONTATOS.....	56
3.3 - PRIMEIROS CONTATOS E PRIMEIRA FESTA DA GUARDA 1.....	58
3.4 - Os PRIMEIROS CONTATOS COM AS CRIANÇAS DA GUARDA 2.....	61
3.5 - PRIMEIRA FESTA ACOMPANHADA COM A GUARDA 2	64
3.6 - FESTA ANUAL DA GUARDA 2	79
CAPÍTULO 4 – RELAÇÕES E APRENDIZADOS NO CONTEXTO DO CONGADO E DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM SITUADA, DA PARTICIPAÇÃO PERIFÉRICA LEGÍTIMA EM COMUNIDADE DE PRÁTICA	94
4.1 - O CONGADO E AS CRIANÇAS.....	98
4.2 - SER CRIANÇA NEGRA E CONGADEIRA: TENSÕES E AFIRMAÇÕES	106
4.3 - AS CRIANÇAS E O MOÇAMBIQUE	112
4.4 - O MOÇAMBIQUE É.....	114
4.5 - O GRUPO, OS ENCONTROS COLETIVOS E AS CRIANÇAS	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
REFERÊNCIAS	134

INTRODUÇÃO

Através das pesquisas e levantamentos anteriores em que acompanhei as festas de congado em Pedro Leopoldo e estudei a relação entre as crianças congadeiras e a escola, primeiramente de forma mais específica na região de Lagoa de Santo Antônio, e depois acompanhando as festas e conversando com seus participantes, principalmente as crianças, observei que o público das guardas de congado é composto, de forma majoritária, por pessoas negras (pretas e pardas) adultas. Mas há também a presença de crianças, sobretudo as crianças negras, presença esta que nem sempre é percebida.

Portanto, ao observarmos as guardas de congado, veremos que lá estão eles: crianças e adolescentes cantando, dançando, tocando a caixa, muito bem vestidos e penteados. Há também uma grande presença de outras crianças que, mesmo não fazendo parte diretamente do congado, estão sempre a acompanhar as festas, de maneira periférica, mas nem por isso menos atenta e participativa. Estas em alguns momentos conversam com as crianças congadeiras, tiram dúvidas, cantam as músicas, acompanham o ritmo com o corpo.

E foi na cidade de Pedro Leopoldo, com essa forte tradição do congado, que fui empossada como professora da rede municipal de ensino, ao ser aprovada em concurso público no ano de 2005. Passei a dar aula em um bairro considerado muito famoso pela frequência de festividades e por seus moradores gostarem muito de festas. Era também o bairro onde se localizavam as Faculdades Pedro Leopoldo, onde fiz minha graduação no curso Normal Superior e trabalhei como auxiliar de biblioteca. Nesse processo, acabei me mudando para o bairro por questão de comodidade e facilidade de locomoção entre a minha casa, a escola e a faculdade onde eu estudava e também trabalhava. Passei, então, a vivenciar o seu cotidiano de uma forma mais intensa.

A escola do bairro era muito simples, mas bastante acolhedora; a maioria dos alunos eram perceptivelmente pretos ou pardos. Em Pedro Leopoldo há uma preferência dos pais que têm maior poder aquisitivo; levam os filhos para estudar em escolas do centro da cidade, por considerarem-nas de melhor qualidade. Na verdade, tanto o público discente quanto o docente das escolas do centro da cidade apresentavam-se mais “elitizados”. Por se tratar da região mais central da cidade, esta era habitada majoritariamente por famílias brancas com melhores recursos financeiros e mais fácil acesso aos principais bens culturais valorizados e econômicos: o cinema da cidade, shoppings e apresentações teatrais que aconteciam sempre nesta região. Além disso, essas famílias tinham maior facilidade de acesso à capital, Belo Horizonte, tanto para compras como para eventos culturais e artísticos.

Possuíam maior acesso ao mundo da informática e virtual com a presença de computadores em casa, idas à *lan houses*, à biblioteca municipal e outros espaços que contribuem para o acesso aos bens culturais.

Há algumas delimitações do bairro, principalmente nas comunidades situadas na periferia, em que pesa certa discriminação sobre seus moradores, estabelecendo em alguma medida formas de segregação. Os moradores dessas comunidades são mais perceptivelmente pobres, pretos e pardos e suas casas têm menor qualidade e conforto.

Um desses espaços, a que estou chamando de comunidades da periferia do bairro, é na verdade uma comunidade bastante antiga, habitada por grandes famílias de negros e hoje mesclada também por famílias de brancos pobres. É nesta comunidade que localizamos uma das guardas de congo da cidade, composta por uma ala masculina e uma feminina, configurando, em alguns momentos, duas guardas distintas e um grupo de “folia de reis” composto pelos mesmos participantes da guarda, principalmente pelos homens, incluindo os capitães. Praticamente todas as crianças dessas comunidades dentro do bairro, com pouquíssimas exceções, estudam na escola municipal situada no mesmo.

Percebi na escola, então, que muitas crianças que ali estudavam eram congadeiras. Ao conversar com elas e abordar a questão do congado, observava o seu constrangimento e a recusa a falarem sobre o assunto. Passei a observar de maneira mais crítica os motivos desse constrangimento.

Havia pouco tempo que eu concluía meu trabalho de monografia no curso Normal Superior sobre “As relações estabelecidas entre a escola e as manifestações de origem afro-brasileira na região de Lagoa de Santo Antônio, na cidade de Pedro Leopoldo”, que fica no lado oposto da cidade. Neste trabalho, observei e detectei um grande distanciamento entre a escola e o congado, e identifiquei também uma percepção das crianças congadeiras de um não pertencimento e dificuldades de aprendizagem no contexto escolar entendido pela instituição como uma possível deficiência ou problemas psicológicos sofridos pelas mesmas. Todavia essa situação e avaliação das crianças não coincidia com a percepção que os integrantes do congado sobre elas tinham, nem tampouco com a forma como as mesmas se viam no interior dessa prática cultural. Ao contrário, no congado as crianças aprendiam todos os ritmos, cantos e danças, na maior parte do tempo simultaneamente. Ou seja, elas vivenciavam processos educativos e participam como sujeitos integrados naquele contexto. Na escola elas eram transformadas em alunos, em corpos “sem luz”.

Essa minha experiência me fez ter um olhar diferenciado para com o público dessa escola, principalmente no sentido das relações raciais. Desta forma pude perceber que

boa parte das crianças negras eram consideradas difíceis de lidar e indisciplinadas, com dificuldades de aprendizagem, sendo que muitas eram reprovadas e estavam em turmas desencontradas com os pares da sua idade. Em resumo, o direito à educação estava sendo negado a uma parcela de crianças, na sua maioria negra. Dessa forma, desigualdade social, racial e racismo se imbricavam no cotidiano escolar e no trato das crianças.

O contexto familiar dessas crianças era percebido como problemático e desestruturado e no currículo escolar o fato de fazerem parte de uma guarda de congado era desconsiderado e invisibilizado.

Em meio a tantos estereótipos e preconceitos observava as crianças e percebia o quão hábeis elas eram em relação à música e a dança. Seu ritmo e corporeidade eram outros e não cabiam aprisionados nas carteiras escolares. Na verdade, essa dita indisciplina era a maneira que encontravam de se autoafirmarem no contexto da escola, bem como uma forma de comunicação. Em alguns momentos era, talvez, um grito de socorro em meio a uma infância tão sofrida socialmente e ainda massacrada pela escola, seus rituais, seus currículos fechados, o tratamento autoritário e disciplinador de um grupo de adultos/professores.

Todo esse contexto, o trabalho e a experiência enquanto professora na cidade de Pedro Leopoldo e nesta escola específica me fizeram refletir sobre como essas crianças vão construindo suas percepções do “ser negra e congadeira”, principalmente aquelas que participam ativamente das guardas de congado.

É nesse contexto que surge a pesquisa aqui apresentada, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE/UFMG e no contexto do Programa Ações Afirmativas na UFMG.¹ Enquanto educadora e pesquisadora, os significados do ser criança negra e congadeira, construídos no interior da prática cultural do congado poderão revelar aquilo que a escola não enxerga: as crianças negras e congadeiras como sujeitos de direitos e detentores de conhecimentos. O congado como uma comunidade de prática e espaço educativo dotado de fé, força e história ancestral. Tudo isso em meio aos dilemas, às ambiguidades, às tensões e conflitos das relações raciais brasileiras e, mais especificamente, aquelas tecidas no contexto da cidade de Pedro Leopoldo, na região metropolitana de Belo Horizonte.

¹ O Programa Ações Afirmativas na UFMG é um programa de ensino, pesquisa e extensão que, desde o ano de 2002, vem implementando políticas e práticas de permanência bem sucedidas na universidade voltadas para jovens negros(as), sobretudo os de baixa renda, regularmente matriculados(as) nos cursos de graduação da UFMG. O Programa visa oferecer instrumental que lhes possibilite o fortalecimento acadêmico, a entrada na pós-graduação e, simultaneamente, propiciar-lhes a ampliação da compreensão da questão racial na sociedade brasileira, a partir de uma proposta pedagógica voltada para valorização da cultura negra. É sediado na Faculdade de Educação da UFMG e congrega docentes da FAE/UFMG, ECI/UFMG e Centro Pedagógico, além de estudantes de graduação e pós-graduação.

Para este estudo, preferi trabalhar com crianças e guardas com as quais eu tinha menos contato, porque as crianças do bairro onde se localizava a escola na qual trabalhava já me conheciam bastante e tal situação poderia interferir no desenvolvimento da pesquisa. Portanto, um dos critérios para a escolha das guardas aqui pesquisadas foi o fato de se localizarem em um bairro em que eu ainda não tivesse trabalhado como professora.

Outro critério foi a presença de crianças nas guardas. Mesmo antes de entrar para a Pós-Graduação em Educação da FAE/UFMG já havia estabelecido contato e estava observando e conversando com integrantes de algumas guardas de congado e com as crianças a respeito da sua participação nessa prática cultural. Intrigava-me conhecer como e quando iniciaram no congado, o que pensavam do fato de ser congadeiras, a sua percepção étnico-racial etc.

Esse contato inicial me ajudou muito a delimitar quais seriam as guardas com as quais eu iria trabalhar. A princípio gostaria de trabalhar com três guardas, devido a maior presença de crianças e ao fato de que em uma delas parecia haver uma discussão diferenciada em relação à questão da negritude. Porém essa guarda não tinha a documentação relativa ao registro e por isso não pôde fazer a festa anual como as outras e também não pôde sair para festas de guardas de fora. Na verdade, ela se apresenta muito pouco, mesmo dentro da cidade de Pedro Leopoldo. Ponderei, então, que seria mais difícil fazer o acompanhamento das crianças e realizar o trabalho de campo com essa guarda.

Por isso escolhi as duas guardas aqui apresentadas, as quais chamei de “Guarda 1” e “Guarda 2” no intuito de resguardar o anonimato das mesmas. Na Guarda 1, apesar de haver uma menor presença de crianças, existia uma predominância de meninas e o contexto familiar da rainha Conga apontava para uma relação de parentesco com a maioria das crianças do distrito. A Guarda 2 foi escolhida por ter uma maior presença de crianças em diferentes faixas etárias, uma participação intensa dos familiares, além da participação dos netos do rei Congo.

Como será apresentado no desenvolvimento do trabalho, a etnografia se apresentou como a proposta metodológica que mais atendeu aos objetivos aqui levantados. Sendo assim, a observação participante, a construção do diário de campo, a realização de entrevistas, a filmagem e as fotografias foram os procedimentos metodológicos adotados. Além disso, era necessário construir estratégias específicas para alcançar as crianças e adolescentes. No contato com as guardas localizei dezessete crianças residentes na cidade de Pedro Leopoldo – Minas Gerais, e integrantes das duas guardas do congado escolhidas; são essas crianças os sujeitos dessa pesquisa. Diante do desafio de ouvir e acompanhar dezessete

crianças, também foram adotados procedimentos como acompanhamento das mesmas nas festas, conversas individuais, visitas às famílias, encontros coletivos com a apresentação de vídeos, produção de desenhos, uso de instrumentos do congado, e outros. Foram elaborados e assinados termos de autorização para a realização da pesquisa nas duas guardas com a assinatura dos seus respectivos presidentes e também os termos de autorização dos pais e das crianças para o uso das fotografias e vídeos, que não serão anexados ao texto para garantir a não exposição dos nomes das crianças. Os termos ficarão arquivados junto à pesquisadora e à orientadora. Todos os nomes usados no corpo deste trabalho são fictícios e escolhidos pelos próprios sujeitos, especialmente as crianças.

Além da introdução e das considerações finais, a presente dissertação está organizada em quatro capítulos.

No capítulo 1 busquei elaborar um panorama do contexto histórico social e cultural em relação à presença dos negros em Pedro Leopoldo, do congado, suas lutas, produções, resistências e existências significadas e refletidas no ser negro/negra, criança/adulto, congadeiro/congadeira nos dias de hoje.

No capítulo 2 explicito as tensões e discussões a respeito dos entendimentos e percepções investigativas sobre a concepção de infância e criança. Na expectativa de melhor entender a produção da infância, sobretudo da infância negra, e suas significações, entendimentos e diferenciações decorrentes do contexto de suas produções.

No capítulo 3 procurei evidenciar os caminhos metodológicos percorridos e direcionados pela inserção, acompanhamento e aproximações no campo com as crianças congadeiras no seio da prática do congado.

No capítulo 4 analiso e busco interpretar as vivências e os processos em que se aprende e se torna uma criança congadeira nas duas guardas de congado pesquisadas. Problematizando e analisando como as relações em torno da negritude são percebidas e entendidas por elas mesmas de maneira a possibilitar análises e entendimentos através dos elementos, dados e reflexões sobre os processos educativos por elas vivenciados para além da escola.

CAPÍTULO 1 – OS NEGROS E O CONGADO EM PEDRO LEOPOLDO

Os processos educativos e os significados do ser criança negra e congadeira nas guardas de congado de Pedro Leopoldo poderão ser mais bem compreendidos se analisarmos o universo no qual se realizam. Para tal, é importante ter uma visão mais ampla da história, dos contextos políticos, das tensas relações entre negros e brancos nessa cidade. Um processo acompanhado da tensão ausência-emergência, negação, afirmação e ressignificação, recriação da tradição e resistência.

Pedro Leopoldo é uma cidade da região metropolitana de Belo Horizonte com uma população aproximada de 66.000 habitantes.² Como acontece com muitas cidades mineiras, seu histórico é marcado pela presença da população negra, embora essa importante característica nem sempre seja privilegiada nas análises sobre a configuração histórica, política e social dos municípios.

Marcos Lobato Martins (2005) dá alguns indicativos da presença dos negros, mas apenas no sentido dos inventários das fazendas que utilizavam mão de obra escrava. Além desse autor, Reis (2008) e Xavier (2008) reforçam este fato.

Xavier (2008) focaliza a Comunidade Quilombola de Pimentel e Reis (2008) focaliza a festa de Nossa Senhora do Rosário, no município de Pedro Leopoldo. Ambos apontam poucas informações sobre as famílias de negros da cidade em relação à história do município. Mas é possível localizar possíveis fontes para um detalhamento sobre os negros que foram trazidos para a região.

Os indicativos de Martins (*op. cit.*) demarcam somente o contexto da escravidão, como se os negros tivessem deixado de existir no período de urbanização da cidade e da instalação da fábrica de tecidos que iria, então, demandar muita mão de obra para dominar seus teares. Seguem algumas passagens em que constam esses apontamentos sobre a presença dos negros no contexto da história do município:

Por volta de 1711, havia grandes propriedades rurais dedicadas à produção mercantil de alimentos no entorno de Vera Cruz. Um exemplo era a sesmaria de José Rodrigues Betim (entre o Rio Paraopeba e a estrada que ia para o Ribeirão das Abóboras, situado em território hoje pertencente a Esmeraldas). Outro era a sesmaria do capitão João de Souza Souto Maior (no sítio das Abóboras, em Contagem). Havia ainda a fazenda do mestre de campo Jacinto Bessa da Costa (onde havia a capela de Nossa Senhora das Neves, que deu origem a pequeno povoado) e a fazenda do

² Censo do IBGE 2010.

Sobrado, pertencente à Dona Mariana Joaquina da Costa. Ao lado dessas grandes unidades produtivas escravistas, havia muitas propriedades camponesas. (MARTINS, 2005, p. 67).

Na década de 1760, com a decadência da mineração aurífera, grande parte do Estado de Minas Gerais contribuiu para o interesse da população pelo interior, em torno das fazendas. A partir de 1830, Minas Gerais “era praticamente agrícola, apesar da preservação da maior escravaria do Brasil sem estar ligada diretamente à produção para exportação.” (MARTINS, 2005, p. 39).

A região de Pedro Leopoldo era dominada por fazendas que na sua maioria eram escravistas, a partir de 1880 instalou-se na cidade a fábrica têxtil. (XAVIER, 2008, p. 20).

Em 1893, após a Assembléia com os fazendeiros da região, Antônio Alves inicia as obras da fábrica e, em 1895, ela é inaugurada com todas as pompas. Pedro Leopoldo fica inserida no contexto mineiro das indústrias de tecido: Indústrias que nasceram do capital oriundo da agricultura e da pecuária, como era o caso do Sr. Antônio Alves Ferreira da Silva, fazendeiro e proprietário de escravos. (REIS, 2008, p. 24)

Uma localização da presença dos negros, suas famílias, cultura e organização social poderia ter sido historicizada através da festa de Nossa Senhora do Rosário, que, como indica Martins (2005) e Xavier (2008), já acontecia em Vera Cruz antes de 1850.

Na primeira metade do século XX havia quatro festas religiosas em Vera Cruz de Minas: A festa de Nossa Senhora do Rosário, a festa de São Sebastião, a do Divino Espírito Santo e a de São José. (XAVIER, 2008, p. 30)

No contexto do núcleo urbano e também das comunidades do entorno, Marcos Lobato Martins não cita famílias de negros, nem fala de sua participação na constituição da cidade, ou mesmo dos serviços oferecidos, mesmo tendo conhecimento da existência de uma comunidade quilombola distante apenas cinco quilômetros do centro da cidade. É provável que um minucioso trabalho de investigação possa tornar evidente a história dos negros desta cidade, dando visibilidade e valorizando a participação dos mesmos de forma positiva.

Percebe-se na cidade a grande presença dos negros, sempre de forma marginal. Hoje, nas regiões rurais, semirurais e nos bairros da periferia é onde encontramos os guetos, as comunidades e os grandes clãs familiares de negros, quando pensamos nesse último como numa estrutura organizacional de quilombos. Os quilombos, em particular, eram expressões do espírito associativo dos africanos. Essa tendência associativa, advinda dos quilombos (que se situavam em pleno meio rural), estendeu-se, também, às zonas urbanas.

A comunidade de Pimentel, existente há mais de cem anos e anterior à criação do município de Pedro Leopoldo, que fica a aproximadamente cinco quilômetros do centro da cidade, assinou recentemente a declaração de autorreconhecimento enquanto comunidade quilombola, a partir de seu histórico e das memórias dos mais velhos. A documentação foi apreciada e deferida pela Fundação Cultural Palmares, que publicou e expediu o certificado

para a Comunidade em 20 de abril de 2010. Alguns registros históricos, conforme a referência abaixo, aludem a alguns aspectos da formação da comunidade:

O Pimentel é formado por um grupo familiar que reside em propriedade particular em Pedro Leopoldo. Segundo relata Issa Filho (2002:23) “(...) ouvi dizer, depois da abolição da escravatura, deram aos negros cerca de dez alqueires de terra no Pimentel. E ali se formou um lugarejo que tinha mais gente do que tem hoje”. Ninguém sabe ao certo o porquê do nome “Pimentel”, mas para alguns moradores da cidade, este termo pode ser uma referência ao “Povo Bravo” expressão usada pela população da cidade, para denominar os moradores do povoado. (XAVIER, 2008 p. 32; 34).

O processo em que se deu o autorreconhecimento da Comunidade Quilombola de Pimentel, a organização, o histórico da mesma e a forte presença na cidade de manifestações culturais afro-brasileiras corrobora a realidade de uma história de exclusão da grande participação do povo negro da história oficial desta cidade que não trazia nenhum dado ou informação oficial sobre a comunidade.

1.1 – Negros em Pedro Leopoldo

Afinal, o que sabemos sobre os negros de Pedro Leopoldo? A presença e atuação dos negros na história deste município foi, e ainda é, historicamente construída como ausência, concordando com Boaventura de Souza Santos (2008). A construção dessa ausência, ao ser analisada politicamente, pode ser interpretada como um apagamento intencional da presença e da participação do povo negro, bem como de sua existência. São formas tensas de construção das relações raciais na sociedade brasileira no contexto do racismo, do mito da democracia racial e da ideologia do “branqueamento”.

Xavier (2008) destaca pela primeira vez o registro sobre a presença negra em Pedro Leopoldo vivida no contexto da comunidade de Pimentel, entendida como remanescente de quilombos. O estudo teve um enfoque maior nas informações histórico-geográficas e territoriais através da história oral e da memória dos descendentes mais velhos, cruzadas com informações de documentação encontrada em cartórios da região, que, complementada com outras informações, possibilitou o seguinte resumo usado pela Associação de moradores da comunidade:

No final do século XIX, negros escravizados receberam as suas alforrias e foram “parcialmente” libertos do trabalho escravo, nos grandes latifúndios de todo o Brasil. Em Pedro Leopoldo, escravos das fazendas também “conquistaram” a liberdade, e como forma de mantê-los próximos e na continuidade da exploração de seus trabalhos e conhecimentos, fazendeiros doaram-lhes terras localizadas na região centro-sul do município, batizada de Pimentel como referência ao “povo bravo” como eram denominados na cidade. A nova comunidade de ex-escravos constituída antes da existência do município de Pedro Leopoldo expandiu-se a passos largos.

Com o crescente aumento das famílias, criaram novas estratégias para garantir a subsistência naquela localidade apesar do trabalho nas fazendas próximas.

Além do cultivo de alimentos e da criação de animais para o abate, existia também um armazém muito bem instalado na comunidade, atraindo não somente o comércio local, mas vendedores ambulantes que comercializavam outros gêneros alimentícios. Eram diversos os momentos de lazer, havia ali um salão com alta movimentação e uma enorme independência cultural em que celebravam sua liberdade dançando seus vários ritmos e fazendo suas festas. Por consequência do descaso das políticas públicas básicas e específicas, ocorreu a evasão local. A incessante busca por educação e uma colocação destes no mercado de trabalho, culminou com a permanência de mais ou menos 50 pessoas distribuídas em poucas residências. Desta forma, os descendentes de Pimentel se espalharam pelos diferentes bairros da cidade, da grande Belo Horizonte e também de outros estados do país em busca de melhores condições de vida. Boa parte das pessoas negras que compõem a população e são naturais da cidade tem algum tipo de ascendência ramificada no Quilombo de Pimentel. Características marcantes da maioria dos Quilombos é o difícil acesso, o isolamento e a exclusão das políticas públicas do município como forma de enfraquecê-los. Houve um esquecimento da Comunidade de Pimentel por parte do poder público. Devemos ressaltar que mais importante do que demarcar a territorialidade é retomarmos a linha da veracidade histórica. Na história oficial da cidade não há nenhuma referência ao povoado de Pimentel que tem cerca de 120 anos de existência, e é anterior ao surgimento da própria cidade.³

Além da incidência do povo negro na constituição dessa região, outras formas de mostrar e de marcar a sua presença foram criadas, configurando-se como estratégias de resistência e de luta, mesmo que não explicitada em documentos. As expressões culturais são uma das principais formas e espaços de conformação dessas estratégias e lutas de resistência.

Diante dessas considerações, somos impelidos à seguinte indagação: por que Pedro Leopoldo, tendo a sua história oficial marcada pela “ausência” do povo negro, tem, nos dias de hoje, nove guardas de congado e nove grupos de folias de reis? Podemos interpretar que é através do fazer coletivo, social e cultural que o povo negro desta cidade fez e continua emergindo e demarcando de algum modo a sua presença negra.

Hoje, boa parte dos moradores da comunidade de Pimentel se tornou evangélica, o que pode resultar em algumas dificuldades quanto ao resgate histórico e cultural da comunidade em relação às antigas práticas culturais, sociais e também religiosas. Mas, na medida em que seus descendentes vão tomando consciência da importância e do que representa resgatar essa história, algumas informações importantes começam a ser reveladas, como, por exemplo, a prática do batuque, as benzeções, o uso de determinados utensílios etc.

A história e a sociedade de Pedro Leopoldo também são marcadas pela presença e atuação intensa da igreja católica que, inclusive, instituiu a educação neste município. A experiência escolar da maioria dos negros adultos, hoje, que passaram pelo processo de

³ Texto escrito coletivamente para uso da Associação de moradores da Comunidade de Pimentel, com a ajuda de alguns colaboradores da área de História e Educação em maio de 2010 e teve como referência a monografia: “Pimentel Comunidade Remanescente de Quilombos em Pedro Leopoldo”.

escolarização na cidade na década de 1960 é carregada de lembranças de preconceitos e racismos explícitos nas falas e nas ações dos padres e professores da época.

A organização espacial da cidade é outro fator importante para a percepção do modo como se dava a presença/ausência do povo negro na cidade. Os bairros considerados periféricos são povoados majoritariamente por negros. A região central e os bairros considerados mais importantes são predominantemente habitados pelos brancos desta cidade.

Assim, as relações entre negros e brancos trazem de forma implícita a determinação de lugares em que a referência é o trabalho servil, mesmo quando permeadas por “afetividades”. Como exemplo, podemos citar o caso de homens e mulheres que trabalharam uma vida inteira com famílias brancas e ricas da cidade, como babás, cozinheiras, arrumadeiras, porteiros, jardineiros, encarregados das fazendas etc. Nessas condições de trabalho, seus filhos muitas vezes eram praticamente criados juntos. Porém, percebemos como os espaços de trabalho em nossa sociedade continuam sendo legitimados de acordo com as questões sociais e raciais, pois os filhos das famílias brancas são direcionados às profissões consideradas socialmente privilegiadas como, por exemplo, médicos, dentistas, engenheiros, advogados, empresários etc. No caso dos filhos dos empregados, menos favorecidos economicamente, permaneceram ocupando os lugares dos pais nos afazeres da casa e das fazendas onde estes trabalhavam. Tal realidade também se expressa na cidade. São poucas as famílias negras que alcançaram outros espaços e ascenderam na sociedade de Pedro Leopoldo. Essa ascensão se configurou, sobretudo, pelas organizações em grupos tradicionais de caráter religioso e festivo.

Aos poucos, os estudos e pesquisas sobre relações raciais e educação têm problematizado a participação dos negros nos processos históricos e sua repercussão no presente. Nesse contexto, é possível elencar e situar a presença dos negros na cidade a partir da sua presença na economia, no trabalho, na cultura. Todavia, são estudos complexos, que carecem, muitas vezes, de fontes documentais e se apoiam nas fontes orais disponíveis.

É nesse processo que se encontra a tradição do congado e do moçambique presentes em cerca de dez bairros da periferia de Pedro Leopoldo, dos quais esta pesquisa destaca a participação das crianças.

As guardas de congado são nove, nove grupos de folias de reis, um grupo de pastorinhas⁴ e mais recentemente a Comunidade de Pimentel, reconhecida pela Fundação

⁴ **Guardas:** Guarda de Congo Santa Efigênia de Lagoa de Santo Antônio, Guarda de Congo Nossa Senhora do Rosário de Lagoa de Santo Antônio, Guarda de Congo Nossa Senhora do Rosário do Bairro Santo Antônio, Guarda de Congo Nossa Senhora do Rosário – Fidalgo, Guarda de Honra de Congados de Nossa Senhora do

Palmares como comunidade remanescente de quilombo. Essa comunidade já consta na lista do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA – para a realização do laudo antropológico que é elaborado através do cruzamento de dados de três linhas de investigações diferentes, realizadas por uma equipe de antropólogos e historiadores. A partir desse laudo, será possível localizar até mesmo a procedência étnica dos negros que aqui residiram e de quem descendem hoje cerca de 50% da população da cidade, cuja população negra abrange 60% do total.

Referente à ascendência dos negros da região, é possível localizar através de estudos a respeito dos diferentes grupos étnicos que foram trazidos para Minas Gerais e, a partir de diferentes vertentes culturais, que num contexto de fusões e reelaborações de sua diversidade puderam compor uma outra diversidade que podemos chamar de afro-brasileira. Segundo Yêda Pessoa de Castro (2002), em trabalhos realizados no campo dos estudos linguísticos, os africanos traficados para o Brasil procediam de duas regiões subsaarianas:

a) o domínio banto, toda a extensão abaixo da linha do equador, englobando os seguintes países: Camarões, Gabão, Congo-Brazzaville, Congo Kinshasa, Angola, Namíbia, África do sul, Zâmbia, Botsuana, Uganda, Ruanda, Burundi, Moçambique, Tanzânia, Zimbábue, Quênia, Lesoto, Malavi.

b) a África ocidental, que vai do Senegal à Nigéria no Golfo de Benim, compreendendo geograficamente, além desses dois países: Gâmbia, Guiné-Bissau, Guiné Conakry, Serra Leoa, Libéria, Burquina Fasso, Costa do Marfim, Gana, Togo e Benim. (CASTRO, 2002, p. 39).

Os vínculos dos devotos do congado com as áreas de origem dos ancestrais têm, portanto, uma fundamentação histórica como Marina de Mello e Souza assegura:

A festa de coroação de Rei Congo ocorreu com mais intensidade nas regiões que receberam maiores contingentes de africanos de etnias bantos, oriundos da África centro-ocidental, a qual pertenciam os bacongos, habitantes do antigo reino do Congo. [...] durante os séculos XVI e XVII foram mais importantes os portos localizados na região da foz do rio Zaire; nos séculos XVII e XVIII predominou o porto de Luanda, tendo no século XIX as rotas do tráfico de novo se voltado para a região do antigo reino do Congo. (SOUZA, 2006, p. 258)

Rosário (B: S. Ant. Barra), Guarda de Santa Efigênia e São Benedito (B: S. Ant. Barra), Guarda de Moçambique Bairro Magalhães, Guarda de Congo Nossa Senhora do Rosário Vera Cruz de Minas e Guarda de Congo Chico Rei.

Candombes: Candombe da Guarda de Congo Santa Efigênia de Lagoa de Santo Antônio, Candombe da Guarda de Congo Nossa Senhora do Rosário de Lagoa de Santo Antônio, Candombe da Guarda de Congo Nossa Senhora do Rosário – Fidalgo e Candombe da Guarda de Congo Chico Rei.

Folias: Folia de Reis Nossa Senhora Aparecida, Sociedade Santos Reis, Folia do Rosário, Folia de São Sebastião, Folia de Reis Monsenhor Roque, Folia de Reis (Sr. Domingos), Folia de Reis Nossa Senhora da Conceição de Fidalgo, Folia do Divino Espírito Santo e Folia de Santos Reis (D. Jandira).

Pastorinhas: Pastorinhas de Vera Cruz de Minas.

A Lagoa de Santo Antônio é uma região da cidade e é nela que se localiza quase metade da população, sendo ainda a região com maior potencial para o crescimento. Há um histórico de guardas que existiram há várias décadas nesta região; filhos, sobrinhos e afilhados de seus participantes reconstituíram a tradição das guardas com o objetivo de dar continuidade à manifestação, homenageando os congadeiros já falecidos, além de conseguirem atender à necessidade de interação e convivência coletiva, partilha e solidariedade. A região tem hoje duas guardas de congado (OLIVEIRA, 2003). O distrito de Vera Cruz, o mais antigo de Pedro Leopoldo (completou 300 anos em 2011), também traz um histórico de guardas de congado muito antigo, sendo algumas já extintas.

A região de Lagoa de Santo Antônio, localizada próximo à região de Fidalgo, que foi um dos primeiros pontos dos Bandeirantes na época da ocupação de Minas Gerais, faz parte da Área de Proteção Ambiental Apa Carste de Lagoa Santa da qual Pedro Leopoldo faz parte. Tendo sido encontrado em seu território o crânio mais antigo das Américas, batizado de Luzia.

A maioria dos moradores de Lagoa de Santo Antônio veio de Fidalgo, talvez em busca de terras de mais baixo custo, e acabou se fixando na região. Fidalgo é um distrito situado em uma região que inicialmente era habitada por índios nativos. Com a chegada dos Bandeirantes foram trazidos também negros e brancos portugueses para trabalharem na extração de ouro e pedras no leito do Rio das Velhas. Sendo os índios e os negros catequizados pelos Jesuítas, caracterizando, em alguns momentos, o diálogo entre as manifestações provenientes desses povos. As guardas e as folias de reis, por exemplo, são expressões mais antigas do distrito de Fidalgo⁵ sobre esse referido processo dialógico.

Outras formas encontradas pela população negra para registrar sua presença em terras brasileiras, mesmo que de forma subreptícia, foram a criação de grupos com estratégias de resistência e de luta. Nesse sentido, as expressões culturais configuram a grande parcela representativa do sistema organizado em diversas partes do país, sob o forte aparelho opressor da escravidão a que fora submetido o contingente africano.

Esse contexto histórico mais *macro* nos leva a indagar: não divergindo de várias outras regiões do país, onde os povos africanos foram submetidos a uma condição de

⁵ A Folia de Santos Reis, de D. Jandira, residente em Lagoa de Santo Antônio há muitos anos, têm mais de 190 anos de existência, sem nunca ter parado seus trabalhos nas datas costumeiras devido a uma solidariedade entre os foliões tocadores que se revezam entre os diferentes grupos de folias de reis.

escravidão, porque Pedro Leopoldo, tendo a história oficial marcada pela “ausência” do povo negro, abarca nos dias de hoje nove guardas de congado e nove grupos de folias de reis?

A negação, pela sociedade brasileira, do valor da herança cultural e histórica negra repercute na reivindicação de uma cidadania baseada na preservação e valorização das tradições culturais de origem africana, na reinterpretação da história e na denúncia de todos os fatores de desenraizamento e de alienação que atingem a população negra. Como destaca D’Adesky (2001), o movimento negro que surge no fim da década de 1970 não apenas denuncia a imagem negativa do negro na sociedade brasileira – desde os livros escolares à mídia em geral –, como assume e enaltece a história de seus ancestrais, resgatando uma nova base da qual deve emergir uma identidade do negro, sujeito de sua história e de sua cultura. (JACCOUD, 2009, p. 25).

Podemos dizer que é através do fazer coletivo, social e cultural que o povo negro, descendente de africanos, desta cidade, faz emergir e, conseqüentemente, legitima a sua presença, afirmando de certo modo a sua negritude. Portanto, o congado e as folias de reis se caracterizam, em meio a ambigüidades, interpretações religiosas, ritos e festas como espaços de afirmação, de vivência coletiva, de respeito e ascensão social e sentimento de pertencimento. São também espaços educativos.

1.2 – O congado: cultura, vivência coletiva e processos educativos

Integram esses grupos um público diverso, principalmente crianças e adolescentes herdeiros e responsáveis pela socialização da tradição. As festas de congado também chamadas de “Reinado” ou “Reisado do Rosário” tiveram início na antiga capital de Minas: Ouro Preto. Os principais polos festeiros estão concentrados na região metropolitana de Belo Horizonte, Sete Lagoas, Montes Claros, Raposos, Oliveira, Bom Despacho e Dolores do Indaiá. Cada grupo tem suas características regionais e particulares que remetem às diferentes expressões e ressignificações das africanidades reelaboradas no Brasil e podem ser chamados de guardas, ternos ou reinados. Os mais conhecidos são congo, moçambique, catopé, marujo, penacho, vilão, caboclinhos e candombe, sendo este último reverenciado como a expressão mais antiga do congado (PEREIRA, 2007).

Acerca da maneira como essas tradições se constituíram em terras mineiras, a lenda de Chico Rei, uma mistura de mito e história citada por Diogo de Vasconcelos em seu livro *História Antiga de Minas*, de 1904, nos mostra como a festa do congado organizada pelos africanos se sedimentou no Brasil. Disseminada pela oralidade, vejamos o que uma versão de Agripa de Vasconcelos que recebe o título de “Chico Rei” nos conta:

(...) a origem das festas do *Congado* está ligada à Igreja de Nossa Senhora do Rosário, situada na antiga Vila Rica. Segundo a lenda, o escravo batizado com o nome de Chico-Rei, viera da África com outros membros de sua família. Na sofrida

viagem rumo às Novas Terras, Francisco perdera a mulher e seus filhos, com exceção de um. Chico-Rei se instalou em Vila Rica e com o passar do tempo, com as economias obtidas no trabalho aos domingos e dias santos, conseguiu a alforria do filho. Posteriormente, obteve a própria alforria e a dos demais súditos de sua nação que lhe apelidaram de Chico-Rei. Unidos a ele pelos laços de submissão e solidariedade, adquiriram a riquíssima mina da Encardideira. Casado com a nova rainha, a autoridade e o prestígio do "rei preto" sobre os de sua raça foi crescendo. Organizaram a Irmandade do Rosário e Santa Efigênia, levantando pedra a pedra, com recursos próprios, a Igreja do Alto da Cruz. Por ocasião da festa dos Reis Magos, em janeiro, e na de Nossa Senhora do Rosário, em outubro, havia grandes solenidades típicas, que foram generalizadas com o nome de "Reisados". Nestas festas, Chico-Rei, de coroa e cetro, e sua côrte apareciam lá pelas 10 horas, pouco antes da missa cantada, apresentando-se com a rainha, os príncipes, os dignatários de sua realeza, cobertos de ricos mantos e trajes de gala bordados a ouro, precedidos de batedores e seguidos de músicos e dançarinos, batendo caxambus, pandeiros, marimbas e ganzás, entoando ladainhas. (OLIVEIRA, 2003, p. 31).

É importante lembrar que o processo de catequese, através de missionários dominicanos, leva Nossa Senhora do Rosário à África, impondo seu culto aos negros. O acréscimo dos elementos de coroação de reis, lutas e bailados guerreiros é a contribuição africana, numa rememoração das práticas da Terra-Mãe.

O traço decisivo da criação do congado ocorrerá no Brasil colonial, através de um processo complexo: de um lado, o modelo religioso do colonizador e de outro, a recriação do negro. Pereira (2007) aponta para a existência de certo vínculo dos devotos do congado com as áreas de origem dos ancestrais.

Essa complexidade pode ser vista nos rituais, nos elementos constitutivos do congado, nas músicas, na sua composição, nas representações vivenciadas e nos instrumentos utilizados. Nessa expressão cultural, a corte é considerada para uma guarda de congado como algo de grande importância. A guarda protege a corte, que vem adorar e louvar à Nossa Senhora. Os reis e rainhas são tratados com todas as honras, e são muito respeitados. A palavra de um rei Congo ou de uma rainha Conga é como uma lei para a irmandade. Os cargos de rei e rainha congos e rei e rainha do Império são cargos vitalícios, exceto rei e rainha de Ano, que como o próprio nome já diz, são renovados a cada ano. Para assumir um desses cargos em uma guarda de congado é preciso ser uma pessoa idônea, de respeito na comunidade, católico e devoto de Nossa Senhora, que considere a guarda como algo muito importante e sagrado. Em geral, essas pessoas são convidadas a ocuparem esses cargos. Esse convite é considerado sagrado, de muita importância e seriedade. Leda Martins discorre sobre os significados dos rituais:

Na estrutura ritual das cerimônias de Reinado, a Rainha e os Reis Congos representam as nações negras africanas, hierarquicamente presidindo, na ordem do sagrado, os ritos e as celebrações ali dramatizadas. (MARTINS, 1997, p. 32)

Os reis Congos representam o conhecimento, a sabedoria, que através de muita humildade e ponderação, ensinam aos demais congadeiros, a essência de ser congadeiro e conhecer seus preceitos. Pereira (2007) explicita a forma com que os reis Congos desenvolvem o conhecimento e o ser congadeiro na importância das relações e da prática social do congado:

A prática social é uma das marcas do Rei Congo, e a partir dela o iniciado não dita regras nem procedimentos, **pois é o seu próprio modo de viver que funciona como uma aula sobre as possibilidades de se apreender o mundo.** Ao receber um conhecimento, o Rei Congo se integra no grupo em que reconhece os seus semelhantes e no qual é reconhecido. Por causa dessa sintonia aquele que sabe não é um reservatório inacessível de informações, mas se mostra como um interlocutor integrado no dia-a-dia da comunidade. (PEREIRA, 2007, p. 105). (Grifos nossos).



FIGURA 1 – Rei Congo, rainha Conga e rei e rainha do Império. (Arquivo pessoal da pesquisadora)⁶

⁶ Todas as fotos são do arquivo pessoal da pesquisadora



FIGURA 2 – Reis em cortejo com a guarda de congado. (Arquivo pessoal da pesquisadora)

Em Pedro Leopoldo, os congadeiros reverenciam o *candombe* como o fundamento, o que dá origem ao mito de Nossa Senhora do Rosário. E nas palavras de alguns congadeiros *candombe* é um conjunto de seis instrumentos de percussão que são confeccionados em madeira e couro, e acompanhados por um cantador/dançante. Instrumentos inspirados e muito semelhantes a instrumentos de percussão do continente africano. São reverenciados como instrumentos sagrados e resguardados, não podem ser tocados por qualquer pessoa; compõem um ritual transcendente. Os cantos, em forma de embaixadas, remetem a aspectos históricos, sociais, poéticos, lúdicos, ancestrais e religiosos.

São sete pessoas chamadas “Sete Pretinhos do Rosário”. Segundo os congadeiros da região de Lagoa de Santo Antônio em Pedro Leopoldo, conta a lenda que a imagem de Nossa Senhora do Rosário estava no mar, muitos grupos cantavam, tocavam e dançavam tentando tirá-la do mar, mas não conseguiam. “Os Sete Pretinhos do Rosário” com seus instrumentos especiais e seu belíssimo canto foram os primeiros a agradar à Nossa Senhora do Rosário e assim tirá-la do mar. O primeiro é um instrumento grande que recebe o nome de *Santana*. O segundo recebe o nome de *Chama*, o terceiro de *Santa Maria*, o quarto é o *Crivo*, o quinto é a *Cuíca* e o sexto é o *Guaiá* (*chic-chic*). O cantador é o que dança e canta para os outros que respondem com os instrumentos. Na cidade de Pedro Leopoldo o *candombe* é uma entidade autônoma mas que faz parte da Guarda, tem um outro registro e outra diretoria, seu funcionamento é autônomo no que diz respeito aos aspectos burocráticos. Porém é parte integrante da Guarda. São os mesmos congadeiros que organizam e participam. A separação é apenas para efeito legal e burocrático (OLIVEIRA, 2003, p. 34).

De acordo com Pereira (2005, 2007), o *candombe* seria na verdade uma guarda e um ritual simultaneamente. Um ritual que celebra os antepassados, cujas características dos movimentos e temáticas dos cantos são adaptadas aos contextos regionais, sociais, coletivos, individuais e devocionais dos participantes.⁷

O *candombe* é um ritual de canto e dança originalmente religiosos, que ocorre em Minas Gerais e se completa com a presença de instrumentos sagrados (três tambores; uma puíta – espécie de cuíca; e um guaiá – chocalho de cipó trançado sobre cabaça, contendo lágrimas de Nossa Senhora ou sementes similares). Os cantos são enigmáticos, construídos segundo uma linguagem simbólica que remete aos mistérios sagrados, além de fazer uma crônica dos acontecimentos em determinados grupos.

A dança consiste em movimentos da pessoa que está conduzindo o canto naquele instante. Não há formação especial dos acompanhantes para indicar uma coreografia coletiva. Vez por outra, dois dançantes contracenam diante dos tambores. [...] Pode-se dizer mesmo que o *candombeiro* dança para os tambores, movendo-se em direção a eles, ora aproximando-se, ora recuando; o corpo se contorce em direção ao chão e se eleva, alternadamente – essa é a linha motriz, geral, da dança no *candombe*. O ritual é, nesse sentido, uma dança comandada pelos tambores e a eles dirigida. (PEREIRA, 2005, p. 16-17)

O termo *candombe* vem do *quimbundo* (Angola) e do *quicongo* (Congo, Zaire e Angola), conforme a classificação de Guthrie (PEREIRA, 2007, p. 98) e se diferencia do termo *candomblé*, tanto linguística quanto significativamente.



⁷ Edimilson de Almeida Pereira, em seu livro *Os tambores estão frios* (2005), explicita sua pesquisa sobre o *candombe* e o *congado*, resultado de um longo processo de investigação sobre seus significados históricos e práticas nas diferentes regiões brasileiras e países vizinhos.



FIGURAS 3 e 4 – Candombe na festa da Guarda 2. (Arquivo pessoal da pesquisadora)

Minas Gerais é um dos estados onde encontramos um número expressivo de guardas de congado que configuram um dos espaços de maior abrangência e elaboração popular da cultura afro-brasileira, pois envolvem de maneira sistematizada e em uma boa parte do ano, comunidades – sobretudo negras – de várias cidades. A configuração do congado mineiro se dá no contexto familiar. A família-núcleo seria aquela cujos membros têm uma relação direta com a descendência dos cargos como rei Congo, capitão, rainha Conga. E onde se concentra a organização e autoridade que respondem pela guarda de congado. A partir dessa família vão se ramificando famílias secundárias como, por exemplo, irmãos e sobrinhos do rei Congo, filhos casados, netos, afilhados, tios e tias, primos etc. Residentes em uma mesma comunidade que em geral constituía o limite entre a área rural e urbana e a participação sendo transferida de pai para filhos dando espaço não sem conflitos às novas gerações. É importante lembrarmos dos diferenciais relativos às composições familiares dos negros, resultado das restrições e interferências do regime escravista, como analisa Pereira (2007, p. 42).

Vários fatores conspiravam contra a formação de núcleos estáveis para os negros, entre eles a possibilidade de venda dos membros de uma mesma família para proprietários diferentes, a mortalidade infantil e a limitada expectativa de vida dos adultos.

Em outras situações, muitos casamentos eram estipulados pelos senhores que determinavam também o local de moradia do novo núcleo familiar. Apesar desses fatores, foram criadas formas e estratégias de resistência e socialização. Os negros reconstruíram seus laços de afetividade e de relações familiares através de laços de compadrio e solidariedade

(JOVINO, 2007). Convertendo a família em outra forma de resistência, ora assimilando e reelaborando valores da ordem social vigente e do modelo patriarcal ocidental católico, ora refutando-o e reconfigurando suas particularidades e valores culturais rejeitados pela ordem social e religiosa dominante, mesmo que nos procedimentos mais íntimos, num movimento de conformismo e resistência. Foi a partir de certas famílias católicas que se ramificaram famílias responsáveis pelo congado e pela difusão do complexo cultural banto-católico (PEREIRA, 2007).

Souza (2006) faz um estudo histórico sobre o processo de eleição e constituição de reis negros no Brasil escravista desde os costumes e práticas das diferentes nações ainda no continente africano. A pesquisa realizada pelo autor revela os processos de reagrupamentos, reconstrução e construção de novas identidades, reelaborações, redefinições e ressignificações na diáspora africana, analisando o complexo movimento de formação das irmandades negras e dos processos de eleições de reis negros. Esses processos tinham como objetivos internos a resistência e a formulação de estratégias para burlar a opressão e a manipulação do colonialismo e da escravidão.

Souza (*op. cit.*) mostra com clareza de fatos e dados históricos que a manifestação cultural hoje chamada de congado teve suas origens nas raízes das diferentes nações africanas. Podemos, então, concluir que é possível analisar o congado como expressão e ressignificação de uma africanidade e ou africanidades recriadas no Brasil. As africanidades são geradas por visões de mundo de raiz africana, e as geram, também. Para conhecê-las, estudá-las e compreendê-las é preciso atentarmos para o fato de que há unidade, assim como há distinções, nas visões de mundo geradas no mundo africano; as visões de mundo de raiz africana, recriadas sob diferentes condições de existência, constituem o único fundamento capaz de viabilizar a libertação das desqualificações impingidas aos negros. (CARRUTHERS, 1999, p. 29 *apud* GONÇALVES e SILVA, 2009).

É importante ressaltar que esses processos de reagrupamentos e reelaborações das raízes africanas se deram de forma conflituosa e oprimida pelo poder do catolicismo no período da escravidão, o qual impunha aos escravos a cultura mítico-religiosa cristã e buscava reprimir e substituir os elementos de matriz africana. Mas a todo esse processo de imposição e opressão formas de transgressão e libertação foram criadas.

O congado pode ser entendido nesse contexto, segundo Pereira (2005), como um sistema religioso que se contrapõe à lógica do catolicismo e se torna um sistema “caleidoscópico” dotado de coerência própria, que permite aos devotos serem cristãos (filhos de Nossa Senhora do Rosário) não cristãos (filhos de Zambi). Os processos identitários desses

grupos e dos indivíduos foram marcados historicamente por estratégias de simulação e de resistência à imposição cultural ocidental católica.

O congado, juntamente com o candomblé, talvez seja hoje um dos poucos espaços onde a ascendência cultural e o repasse para as novas gerações ainda aconteçam de forma sistematizada e focalizada em elementos propriamente afro-brasileiros, pois a despeito das recriações culturais e releituras sincréticas, exigem uma participação dos sujeitos em um universo mítico afro-brasileiro de maneira diretamente ativa e não apenas contemplativa ou apreciativa. Famílias inteiras acompanham os festejos, muitas crianças participam e acompanham as festas. Bairros inteiros se mobilizam e se organizam para receber em suas comunidades guardas de várias cidades. As crianças gostam do contato, trocam informações, aprendem novos ritmos, passos e cantos. Quando vão às festas em outras cidades, conhecem novos costumes, hábitos alimentares e tecem novas teias de relações.

Fruto do sincretismo cultural e religioso e das novas configurações africanas forjadas sob a dominação da cultura europeia, as festas de congado na cidade de Pedro Leopoldo seguem um calendário definido pela Federação dos Congadeiros de Minas Gerais e acontecem de agosto a setembro. Esse calendário foi elaborado buscando evitar que os dias das festas das diferentes guardas coincidam. Desta forma, as guardas podem prestigiar as festas umas das outras. Há aqui a possibilidade de trocas e interações.

As guardas que realizam ensaios sempre o fazem nos finais de semana anteriores à sua festa. Nos demais meses do ano ela fica livre para prestigiar as festas de guardas de outras cidades como forma de retribuir a participação e a presença. Nos meses de dezembro, janeiro e fevereiro há uma menor movimentação porque é a época das folias de reis que geralmente são organizadas e compostas pelos mesmos participantes das guardas de congado. É de certa forma convencionado entre os congadeiros que as guardas saiam apenas até o mês de novembro, resguardando as exceções de convites específicos.

Observa-se no congado de Pedro Leopoldo que as relações estabelecidas pelas comunidades que dele participam apresentam aproximações e convivências baseadas na relação de partilha, solidariedade e compadrio e não somente nos laços consanguíneos. Talvez por isso exista abertura para a entrada de novos participantes vindos de fora ou que queiram participar independentemente de laços anteriores com o congado.

A festa de uma guarda de congado em Pedro Leopoldo é iniciada com a novena da reza do terço na igreja de Nossa Senhora do Rosário da comunidade e/ou nas casas dos participantes ou reis do Ano, que são os festeiros escolhidos para a organização da festa e dos comes e bebes. É seguida de celebrações e rituais que incluem um cortejo no sábado pela

manhã para buscar os reis e rainhas em suas casas para o almoço oferecido pelo rei Congo ou pela rainha Conga. Algumas poucas guardas visitantes participam neste dia (são poucas hoje por causa da dificuldade em relação aos compromissos de trabalho e por dificuldades de transporte), que termina com a celebração de uma missa pelo padre da comunidade e/ou o padre convidado e autorizado pelo padre local na igreja de Nossa Senhora do Rosário, sempre no fim da tarde.

No domingo acontece a culminância da festa; a guarda mais uma vez realiza o ritual de buscar os reis e rainhas em casa para trazê-los para tomar o café, receber as guardas visitantes, depois seguem para a celebração da missa. São recebidas guardas visitantes de várias partes do estado, que chegam em cortejo pelas ruas da comunidade. Elas são recebidas com um café da manhã servido nas casas de participantes da guarda anfitriã e/ou de pessoas da comunidade que, de uma forma ou de outra, participam e colaboram com a festa. Depois da celebração da missa as guardas seguem para as casas e locais em que se servirão o almoço.

O almoço é oferecido pela guarda anfitriã e é extensivo às demais pessoas que acompanham a festa. Quanto mais pessoas e guardas visitantes, maior é a satisfação com a festa. Dependendo da festa, em geral são servidas uma média de quinhentas a mil pessoas no almoço do domingo. São os reis de Ano os responsáveis pela preparação e arrecadação dos mantimentos para o café e o almoço da festa, que são angariados a partir de doações, leilões, bingos e festas promovidos para arrecadação de fundos. Inúmeras pessoas da guarda e/ou da comunidade são mobilizadas para a preparação do almoço, que é servido à vontade com um cardápio voltado para a cozinha mineira como: frango frito e ensopado, ou carne cozida, arroz branco, tutu de feijão, macarrão e uma salada. Há uma percebida valorização dos doces mineiros para a sobremesa como: doce de leite e queijo, doce de mamão, e de outras frutas. Após o almoço, é realizada uma procissão pelas ruas da comunidade, fechando com o ritual de descoroação dos reis de Ano atuais e coroação dos reis de Ano para a festa do ano seguinte.

É nessa movimentação cultural onde se mesclam passado e presente, cultura e religião, lutas e resistências que os sujeitos se educam, aprendem e se fazem congadeiros. Mas não é só isso. Há a construção de identidades negras, complexas, ambíguas, multifacetadas, em meio a processos de circulação e recriação de elementos culturais africanos. Há, também, o diálogo de recriação e resistências com as culturas do próprio colonizador. Os santos e os ancestrais se misturam. É nesse universo que as crianças vivenciam os significados do ser negra e congadeira. São processos densos, dos quais a presente pesquisa pretende desvelar algumas dimensões.

Todavia, para se compreender esse fazer-se negra e congadeira com enfoque nas crianças é importante partilhar com as mesmas a vivência do congado. Porém, não basta só isso. É preciso explicitar de que infância estamos falando. Para tal, o diálogo teórico com os estudos que analisam a infância e a infância negra se faz necessário. Essa será a abordagem do próximo capítulo.

CAPÍTULO 2 – INFÂNCIAS, CRIANÇAS NEGRAS, CONGADO E EDUCAÇÃO

A infância como categoria de estudos da sociologia é um campo em crescimento. É a partir dos anos 1990 que se inicia um despertar de pesquisadores com interesse na temática da infância, e uma ampliação das concepções metodológicas a respeito de pesquisas *sobre e com* crianças. Estudos franceses e ingleses levantam reflexões e análises quanto às concepções de infância e criança, principalmente quanto aos procedimentos de pesquisas sobre e com as mesmas (SIROTA, 2001; MONTANDON, 2005). Tais estudos apontam para uma percepção das crianças não mais como agentes passivos e apenas receptivos, mas como atores ativos e atuantes, que não só agem, como também criam e transformam.

No Brasil, essa temática também constitui um campo em crescimento com um largo caminho a ser percorrido (DELGADO e MÜLLER, 2005) visando ampliar as reflexões concernentes às pesquisas com foco nas crianças e suas culturas. Pesquisas brasileiras muito têm contribuído para um refinamento e a constituição de um olhar investigativo sobre e com crianças como agentes participativos e atuantes. Tanto do ponto de vista conceitual, quanto metodológico e ético, como no caso dos estudos de Quinteiro (2005), que problematizam a visão etnocêntrica e ocidental sobre a infância, questionando a visão homogeneizadora e restritiva dos estudos sociológicos do ponto de vista da diversidade e pluralidade dos diferentes povos e culturas.

Toda a estruturação e organização desses estudos se dá em função do controle, imposição e manipulação dos corpos, ações e conhecimentos das crianças, nos quais se busca impingir a reprodução do mundo adulto e das estruturas sociais. Uma grande parcela desses estudos é voltada para as situações sociais, econômicas e de risco. E pouquíssimos trabalhos consideram as vozes das próprias crianças. Pouco se sabe e se pesquisa sobre a infância enquanto construção que se diferencia de acordo com o contexto cultural, social, histórico e econômico. Afinal o que sabemos sobre as culturas infantis? O que conhecemos sobre os modos de vida das crianças indígenas, negras e brancas? (QUINTEIRO, 2005).

Gomes (2008), ao discutir a pluralidade e diversidade no sentido dos encaminhamentos, considerações e ponderações necessárias aos entendimentos e investigações sobre crianças e infâncias, explicita que nos últimos anos a Antropologia vem evidenciando e tematizando a necessidade de se considerar a criança e/ou a infância como atores sociais, produtores de sentido e plenos participantes das práticas sociais nas quais estão

envolvidos. Numa perspectiva que busque dar voz aos silenciados e excluídos como atores cuja atuação traga questões significativas para pensar e buscar compreender como se dão as relações adulto/criança e o que nos revelam as crianças – que até pouco tempo eram sujeitos invisibilizados no contexto dos estudos das diferentes culturas – sobre a cultura de seu próprio grupo (GOMES, 2008, p. 82). Gomes aponta a tendência atual da convergência de várias áreas temáticas que incidem modificando e/ou orientando uma outra forma de entendimento sobre como acontece e como funciona a interação e a produção cultural nos diferentes meios, e como tem se dado essa convergência, tendo em vista a dimensão simbólica e a produção do significado. Gomes ressalta, ainda, os estudos de Ingold (2001) que problematizam o entendimento da separação corpo, mente e cultura de forma a não considerar uma articulação e integração entre ambos. Ingold defende que o conhecimento decorre das diferentes formas de interações, e que corpo, mente e ambiente se integram e se complementam para gerar o conhecimento a partir das experiências e vivências da pessoa. Neste sentido, o autor concebe a cultura como algo que não é transmitido, mas redescoberto de forma guiada pelas experiências e interações do grupo a que se faz parte. Essa concepção demonstra o quanto as crianças são agentes e produtoras de suas culturas e para investigá-las é necessário considerá-las como tal.

Cohn (2001) e Nunes (2001; 2002) estudam crianças indígenas, mostrando a construção de um olhar investigativo que leva em conta as experiências infantis. Demonstram que o que percebemos como imitação e repetição podem revelar formas diferentes de as crianças se descobrirem, entenderem, recriarem e se projetarem adiante. E, também, que a percepção das crianças pode se dar de forma diferente como, por exemplo, através das ações e comportamentos, e nem tanto através do que falam e explicam.

Nesse sentido, defendem a necessidade de considerarmos as experiências das crianças em seus próprios termos para buscarmos compreender suas elaborações a respeito de suas culturas e comunidades. Como, por exemplo, demonstra Toren (2010) sobre as crianças fijianas, observando que a forma com que percebem e entendem o comportamento dos adultos é diferente da forma com que os adultos descrevem e explicam certos gestos e rituais. Gomes (2008), a partir dessas investigações, levanta dois olhares que trazem diferentes perspectivas de conhecimento e que nos ajudam a deslocar o ponto de vista naturalizado e adultocêntrico com que comumente vemos as crianças:

1) [...] (re)conhecer as crianças nas outras culturas;

2) [...] quando a criança é o “outro” e procurar reconhecer a(s) cultura(s) do ponto de vista da criança. (GOMES, 2008, p. 85)

Jovino (2007) analisa a infância negra brasileira a partir de imagens. Seus estudos apontam a atuação e a participação das crianças negras de forma muito diferenciada e entre estratégias de resistência e de reconfiguração de laços afetivos e familiares mesmo que não consanguíneos. Participavam de tramas e combinações de fugas, levavam recados e bilhetes entre os escravos, dissimulavam com seus senhores etc.

A grande maioria dos estudos que problematizam a questão racial como fator de desigualdades e discriminações contra as crianças negras dentro do espaço escolar, como os de Cavalleiro (1998), Rosemberg (2001), Gonçalves (1985), e Fazzi (2004), dentre muitos outros, de forma geral, focalizam as crianças em relação à instituição escolar, a qual, pela da forma com que se constitui, é um espaço em que as relações de poder, a hierarquização e a questão racial estão presentes de formas específicas e bem delimitadas.

Diferentemente da Sociologia, o campo da Antropologia vem se dedicando e investigando a questão da infância há mais tempo. Podemos citar como os primeiros nesta perspectiva os estudos clássicos da Antropologia como os trabalhos de Margaret Mead (1931a, 1935 e 1949), nos quais a autora rompe com a visão e a perspectiva evolucionista e biológica vigente na época em relação aos estudos sobre as crianças. De acordo com Nunes (2003), Mead foi a primeira antropóloga, no final da década de 20 do século passado, a trazer as crianças para a Antropologia numa percepção metodológica etnográfica em que concebia as mesmas como fruto do contexto cultural e social no qual estavam inseridas.

São, portanto, os estudos na área da Antropologia que vão trazer dados sobre as diferentes concepções de criança e infância, como os trabalhos de Nunes (2002 e 2003), Lopes e Macedo (2002) e Cohn (2005). Clarice Cohn em seu livro sobre antropologia da criança define a infância como sendo um modo particular de pensar a criança. A ideia de infância é uma construção social e histórica do Ocidente. Ela não existe desde sempre, e o que hoje entendemos por infância foi sendo elaborado ao longo do tempo na Europa (COHN, 2005, p. 21). Essa elaboração foi se configurando de acordo com as mudanças históricas na composição familiar, as noções de maternidade e paternidade e a institucionalização da vida das crianças pela educação escolar. Cohn afirma que em outras culturas e sociedades a ideia de infância pode não existir, ou ser formulada de outros modos. O que é ser criança, ou quando acaba a infância, pode ser pensado de maneira muito diversa em diferentes contextos socioculturais. (COHN, 2005, p. 22).

Portanto, as concepções sobre a infância e sobre o conceito de *criança* têm variado de acordo com o contexto histórico, social e cultural. (CORSARO 1997 *apud* MULLER, 2006) e Kramer (1996) analisam as crianças e os processos de construção da

infância do ponto de vista da interação e recriação social e cultural. Nessa perspectiva, as crianças são vistas como agentes que afetam e são afetadas pela sociedade, contribuindo e modificando o mundo adulto. Atuam como sujeito histórico, que verte e subverte a ordem e a vida social, são produzidas na e produtoras de cultura, são reveladoras de contradições e possuem uma visão própria da realidade.

No Brasil, apesar de o Estatuto da Criança e do Adolescente considerar criança a pessoa até os doze anos de idade e adolescente dos doze aos dezoito anos, o “ser criança” varia entre sociedades, culturas, comunidades e exprimem diferenças individuais. O limite etário da infância também é relativo aos contextos sociais e culturais de cada povo ou nação. Esse limite também é relativo a cada indivíduo, suas vivências e experiências, sendo que a criança permanece e se manifesta continuamente na idade adulta de cada ser humano. O universo infantil possui especificidades próprias relativas às interpretações, visões de mundo e percepções de suas respectivas sociedades e ou comunidades (PINTO E SARMENTO, 2002). Desta forma, exprimem e revelam aspectos sociais que o mundo adulto veicula de forma intrínseca e, muitas vezes, imperceptível na visão do adulto, como também demonstra Toren (2010).

Levando em consideração a noção de pluralidade em relação às diferentes concepções de infância, criança, e sua relatividade de acordo com os contextos culturais e sociais, podemos pensar que em sociedades multiculturais com a predominância de uma cultura dominante como no caso do Brasil teremos também múltiplos conceitos e visões sobre infância e criança, de acordo com cada contexto e com as relações que implicam a cada grupo e o peso do mesmo para as relações de poder. Por exemplo, as concepções de infância e criança que direcionavam o tratamento dado pela cultura dominante, no caso a cultura europeia, às crianças brancas filhas dos senhores, não era o mesmo em relação às crianças negras e às indígenas. É importante pensar aqui nas condições socioculturais, históricas e econômicas a que os povos negros e indígenas estavam submetidos, e quais as influências e consequências para as concepções de infância e criança desses grupos. Uma pequena passagem de Mary Del Priore (2008) retrata a concepção e o tratamento dado às crianças brancas no berço de suas famílias:

O carinho dos pais pelos filhos, enquanto pequenos, chega a não ter limites, e é principalmente o pai quem se ocupa com eles, quando tem um minuto livre. Ama-os até a fraqueza e, até certa idade, atura as suas más criações. Não há nada que mais o moleste do que ver alguém corrigir seu filho. Quando marido e mulher saem de casa, seja para visitarem uma família, seja para irem a alguma festa, levam consigo todos os filhos, com suas respectivas amas, e é ainda o pai quem carrega com todo o

trabalho, agarrando-se-lhe os pequenos ao pescoço, as mãos, as abas do casaco. (PRIORE, 2008, p. 95).

Já as crianças negras e, em alguma medida, também as indígenas, mesmo quando não eram alvos de atos cruéis ou castigos físicos, eram tratadas como bichinhos de estimação:

As pequenas crianças negras eram consideradas graciosas e serviam de distração para mulheres brancas que viviam reclusas, em uma vida monótona. Eram como que brinquedos, elas as agradavam, riam de suas cambalhotas e brincadeiras, lhes davam doces e biscoitos, deixavam que, enquanto pequenos, participassem da vida de seus filhos. Alguns dos viajantes que percorreram o país no século XIX comentavam tais questões, quase sempre com certo escândalo, alguns julgavam tratar-se de promiscuidade. (PRIORE, 2008, p. 111).

Outras vezes eram colocadas à disposição dos “sinhozinhos” conforme retratado por Freyre (1963):

[...] o melhor brinquedo dos meninos de engenho de outrora: montar a cavalo em carneiros; mas na falta de carneiros: moleques. Nas brincadeiras, muitas vezes brutas, dos filhos de senhores de engenho, os moleques serviam para tudo: eram bois de carro, eram cavalos de montaria, eram bestas de almajarras, eram burros de liteiras e cargas as mais pesadas. (FREYRE, 1963, p. 419).

As crianças negras inicialmente não interessavam aos comerciantes de escravos, que davam preferência inicialmente aos africanos adultos do sexo masculino. Mas, depois, como forma de burlar a fiscalização dos navios negreiros que estabeleciam cotas para o tráfico de africanos adultos por embarcação, traziam uma maior quantidade de crianças africanas que seriam rapidamente adestradas para o trabalho.

2.1 – Infância e crianças negras no Brasil

Ariès (1981) demonstra, a respeito da Idade Média, a partir de seus estudos iconográficos, que ser criança era algo muito próximo e vinculado ao mundo adulto. As crianças eram tratadas como adultos “em miniatura” e vivenciavam quase tudo junto aos adultos. E foi por todos os problemas sociais e econômicos ligados ao aumento da população urbana como crianças abandonadas, órfãos, escravos e imigrantes pobres que vagavam pelas ruas na Europa que geravam comportamentos inadequados aos valores da burguesia europeia. Em decorrência desses problemas surge o sentimento de infância, de que era preciso que fossem moralizados os costumes através da instrução em escolas de massa. Assim, esse sentimento também surge no Brasil. Porém, Ariès demonstra e discorre sobre o surgimento de uma infância apenas. A infância ocidental sob a ótica das necessidades e experiências europeias. Assim, o autor ignora toda a diversidade e multiplicidades possíveis de diferentes infâncias.

Os estudos sobre as crianças negras são em sua quase totalidade de cunho histórico e/ou na área de Educação (FLORENTINO & GÓES, 2000; PRIORE, 2000; CIVILETTI, 1991; MOTT, 1979). Faz-se necessário uma análise sobre a construção e os significados da infância e da criança negra no Brasil, cujo tratamento fora balizado pelas relações escravistas. Em meados do século 19 a proibição do tráfico de escravos entre o continente africano e o Brasil foi o ponto principal para uma mudança no olhar sobre as crianças negras que, agora, representavam a única possibilidade de aumentar a quantidade de escravos para o trabalho nas fazendas ou para a comercialização que configurava e alimentava o tráfico interno. Se antes não eram percebidas nem valorizadas, passariam, a partir daí, a ser vistas como forma de restabelecer ou diminuir os prejuízos causados pelo fim do tráfico. O zelo, o cuidado e a saúde dessas crianças tomam importância, mesmo que com objetivos econômicos e dominatórios. A procriação dos escravos passou a ser alvo da atenção e do interesse dos senhores, que apoiavam e incentivavam a união e o concubinato na intenção de estimular a fecundidade e aumentar a procriação entre seus escravos (JOVINO, 2004). Fora necessário também dar atenção à higiene e à saúde, tendo em vista a sobrevivência dessas crianças uma vez que enquanto pequenas demandariam custos, servindo apenas como mimo, uma espécie de brinquedo para os filhos da elite (FREYRE, 2003). Essas crianças já ingressariam ao trabalho de forma mais efetiva a partir dos sete ou oito anos de idade, e descobririam o valor pedagógico dos castigos corporais que deveriam disciplinar ou inibir seu comportamento, quando seguiam então o duro aprendizado de se tornarem escravas. Aprendiam um ofício e a ser escravos. Seus valores para comercialização após os sete anos poderiam chegar entre 60 e 200% mais que um escravo adulto, se dominassem alguma técnica de trabalho específica como: marcenaria, carpintaria, ferreiro, dentre outras. E, para as meninas, se soubessem: costurar, lavar, passar, engomar, cozinhar e arrumar.

O aprendizado para o trabalho com técnicas diferenciadas era um fator de valorização e lucro na comercialização das crianças negras. Esse fator foi também importante para a ampliação de oportunidades criadas e reelaboradas estrategicamente por essas crianças, que como agentes ativos e produtores buscavam formas de transformar suas realidades. O trabalho e o aprendizado foram meio de serem valorizadas e até mesmo de obterem *status*. Será que não poderíamos analisar e pensar suas experiências e vivências enquanto crianças, como os reflexos, conduções, posturas e lutas ressignificadas enquanto adultos? Quais poderiam ser as influências de suas vivências da infância para a formação do adulto? Poderíamos pensar nos levantes, revoltas, fugas, lutas e ações estratégicas contra a

escavidão? E contra também as diferentes formas de racismo e discriminações, como algum tipo de ressignificação e reação às experiências e vivências da infância negra?

O estudo de Ione da Silva Jovino (2004) mostra que as crianças negras tinham particularidades específicas de suas vivências no contexto social vigente e, por vezes, eram veículos de informações e comunicações entre os escravos, dominavam a língua imposta pelos senhores ao mesmo tempo em que aprendiam e vivenciavam as culturas, línguas e afazeres das senzalas. Atuavam efetivamente como mediadoras culturais e sociais, muitas vezes tornando-se, assim, protagonistas (JOVINO, 2004). Isso nos permite pensar as crianças negras como elos, que impediam a ruptura radical nas culturas dos escravizados de primeira geração:

Pelo registro de alguns viajantes, pode-se conhecer o fato de que as crianças africanas eram “educadas”, ou ao menos apreendiam as regras básicas de uma existência limitada pela origem, num ambiente bilíngüe [...]. Ou seja, as crianças eram normalmente detentoras da língua imposta pelo mundo hegemônico dos senhores enquanto acessavam o linguajar falado nas sanjals⁸, nos becos, nos mercados, nas bicas, nos lavadouros e nas zonas portuárias. Essa linguagem do cotidiano não era outra senão as expressas em línguas Quimbundo, Jeje, Iorubá ou qualquer outra do tronco lingüístico Níger-Congo e, mais especificamente, do subgrupo designado Banto. E esta é uma das funções importantes para aqueles que estudam a criança e a infância: a função mediadora que a criança desempenha nas relações sociais, fazendo-a protagonista no espaço social já que ocupa a função de colmatar relações. (JOVINO, 2004, p. 6)

Fonseca (2002), ao analisar a obra literária de Joaquim Manuel de Macedo – *As Vítimas Algozes: quadros da escravidão*, publicado em 1869 –, no intuito de empreender uma crítica à educação das crianças escravas, nos traz elementos para analisarmos e entendermos também um pouco mais sobre o potencial criador, produtor e transformador da realidade vivenciada por elas. A obra foi escrita intencionalmente de forma a alertar de certa forma os senhores e também autoridades da época, chamando atenção sobre o que os maus tratos recebidos pelas crianças escravas poderiam acarretar, como poderiam afetar suas personalidades e tramarem contra ou de maneira a prejudicar, das mais diferentes formas, os senhores. Temos que resguardar, é claro, essas intenções e o exagero que a ficção permite, para podermos considerar tal obra como uma forma de reconhecimento das potencialidades e das capacidades das crianças negras como agentes, produtores, transformadores e atuantes no contexto em que estão inseridas.

São poucas as fontes de informações sobre as crianças negras, sobretudo no período anterior à abolição da escravatura. Mas foi por elas que se pensou, estrategicamente, em iniciar um processo gradativo para abolir a escravidão no Brasil. Processo este que não

⁸ Forma usada em Portugal e no contexto da dominação da África portuguesa para designar a senzala.

visava ao bem das crianças, mas sim formas de tornar a abolição menos prejudicial aos fazendeiros da época. Estes foram obrigados a aderirem, mas por pressão, cobrança e medo dos abolicionistas e de uma rebelião generalizada dos escravos. Além da pressão externa, uma vez que o Brasil era o único país do mundo que ainda adotava o regime escravista.

Foram pensadas e instituídas várias leis, procedimentos e estratégias nesta perspectiva, desde as cartas de alforria que eram vendidas aos negros ou eram dadas como prêmios por lealdade e servidão, pelos quais os escravos se sentiam agradecidos e se dedicavam ainda mais aos seus senhores. De acordo com Fonseca (2002), a criança negra era considerada uma metáfora do trabalhador ou da sociedade do futuro, onde a maioria dos escravos já seriam livres e detentores de direitos numa relação pacífica e harmônica. A Lei do ventre livre foi uma forma de iniciar o processo de abolição, mesmo que sendo por aqueles que ainda estavam por vir e que naquele contexto, pouco valia aos senhores, uma vez que eram altas as taxas de mortalidade infantil entre os filhos de mães escravizadas.

As crianças negras eram separadas de sua mãe biológica logo após o parto, ficando as mães livres para amamentarem os filhos dos senhores de engenho, sendo, portanto, relegadas aos cuidados de terceiros. Outras crianças com mais sorte eram carregadas desde o nascimento pelas mães para o trabalho árduo devido e, a estes maus-tratos e ao grande esforço físico, era muito comum a alta taxa de mortalidade entre as crianças escravizadas. (SILVA; ALVES; SANCEVERO, 2008, p. 4).

Não havia, portanto, uma preocupação ou pensamento que considerasse as necessidades e o resguardo dos direitos dessas crianças, mas eram concebidas como instrumentos úteis ao processo gradativo de reorganização das relações de trabalho:

A criança filha de escravos e ex-escravos não foi considerada em si mesma, tendo como prerrogativa sua proteção e a defesa de seus direitos, mas dentro de uma proposta ampla de reorganização da sociedade brasileira. Um dos fatos que tornam evidente esta característica do tratamento que elas receberam no processo de abolição do trabalho escravo encontra-se na designação que lhes foi atribuída: *ingênuos*. (FONSECA, 2002, p. 143).

Devido ao debate empreendido pelos legisladores e senhores em torno dos termos *ingênuos* e *libertos*, para os quais ambos eram considerados inadequados, tanto no sentido da carga discriminatória do termo *ingênuo*, conforme empregado juridicamente no contexto romano como designação aos filhos dos ex-escravos, como também no sentido da falsidade do termo *liberto*, uma vez que essas crianças não haviam sido escravas e assim, não podiam se constituir em objeto de indenização pelo estado conforme vontade dos fazendeiros.

A Lei do ventre livre (nº 2040, de 1871) foi promulgada no dia 28 de setembro de 1871 e a ambiguidade era sua principal marca:

Esta lei representou um duro golpe na escravidão, e um marco, pois foi o início de uma longa luta na história da criança negra existente ainda hoje na sociedade moderna. Entretanto a Lei do Ventre Livre foi uma lei ambígua, pois não teve um efeito mais profundo na vida da população negra, ficando apenas na discussão superficial, não contemplando a questão de como se daria esta “liberdade”, de quem seria a responsabilidade de cuidar, educar e promover a criança negra no contexto social. Muito pelo contrário. (SILVA, 2011).⁹

Legalmente, uma pessoa só estava apta a gozar de seus direitos como cidadão depois que completasse os vinte e um anos, era a ideia de maioridade. Foi instituído então o termo “menor nascido de condição livre” (FONSECA, 2002), para designar as crianças nascidas de mães escravizadas após a Lei do ventre livre. Ficando assim sob a tutela dos senhores ou do estado, que tinham a opção de usufruir ou não dos serviços dessas crianças até que completassem seus vinte e um anos, no caso, a maioridade. Essa questão, juntamente com a crescente urbanização, a expansão marítima e transformações em todo o mundo, sobretudo na Europa, fizeram surgir muitos fatores que alteraram significativamente a estrutura familiar, levando à criação de instituições para abrigar crianças órfãs e/ou abandonadas. No Brasil, alguns senhores usavam estas instituições para colocarem crianças negras até a idade dos oito anos, quando já serviriam para o trabalho. O mesmo se dava com os filhos bastardos que tinham com suas escravas e dos quais porventura não pudessem ou não quisessem cuidar. Nesse sentido, a infância das crianças negras durava apenas até seus sete ou oito anos. Essas instituições, as chamadas “Rodas dos expostos”, eram precárias e em muito pouco atendiam às necessidades dessas crianças. Muitas mulheres escravizadas utilizavam dessas instituições com a intenção de livrarem seus filhos da vida difícil que levavam e para terem melhores perspectivas. No Brasil, a maioria dessas instituições foram criadas pelo Ministério da Agricultura no período escravista, e eram dirigidas por grupos religiosos. A educação era tida como fator importante para o controle, a saúde e a civilidade dessas crianças que deviam aprender um ofício para o trabalho. O aprendizado de um ofício, de uma função produtiva, determinava de certa forma o encaminhamento e o curso das vidas dessas crianças (FONSECA, 2002).

Em outras situações, os escravos criavam redes estratégicas de amparo às crianças, para mediar, resguardar, proteger e diminuir os riscos a que estavam expostas da melhor forma que fosse possível. Uma delas eram as redes de apadrinhamentos e de laços familiares que extrapolavam e incluíam entes, independentemente da consanguinidade. A solidariedade era uma das armas mais fortes com que os escravizados podiam contar,

⁹ <http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/CC03.pdf>.

principalmente com relação à proteção às suas crianças. Em muitos contextos onde havia uma criança negra, o sentimento dos demais negros, escravizados ou não, era o de cuidado para com sua proteção e sobrevivência. Muitas vezes tinham que simular e criar situações para resguardá-las. Nesse sentido eram concebidas como filhos e filhas de todos. Os maiores riscos eram os decorrentes de doenças, má alimentação e situações precárias de higiene e também da perda de seus pais.

Para a complexa rede de apadrinhamento eram escolhidas pessoas estratégicas, cujo potencial econômico também era considerado. Muitos senhores eram escolhidos como padrinhos, devido às relações de afetividade que às vezes eram construídas também se levando em conta os preceitos do catolicismo em relação ao batismo. Os escravizados se apropriaram dos ritos do catolicismo da forma com que mais lhes beneficiassem naquele contexto. O batismo católico pressupunha que o afilhado fosse amparado pelos padrinhos, os quais, na ausência dos pais, deveriam fazer às vezes dos mesmos. A rede de apadrinhamento era em sua maioria constituída entre os próprios negros escravizados ou libertos. Garantia assistência para as crianças que ficassem desvalidas e também pelo viés do catolicismo, resguardavam também a situação de morte através das associações e irmandades negras que só eram aceitas se constituídas sob a supervisão e o controle da igreja católica. E, assim, conseguiram instituir diferentes formas de solidariedade e cooperativismo como formas de resistência e luta contra a escravidão e todas as situações hostis após a abolição. Desta forma, garantiam e possibilitavam o desenvolvimento de suas crianças até a idade adulta. Alguns dados a seguir demonstram como eram instituídas as redes de apadrinhamentos entre os negros:

Em 1842 haviam sido realizados na Cúria Metropolitana do Rio de Janeiro aproximadamente 1,6 mil batizados, sobretudo de crianças. Os escravos e escravas foram padrinhos em 67% das cerimônias, os libertos em 24% e as pessoas livres em menos de 10%. Nas maiores propriedades, 75% dos padrinhos eram escravos, o que evidencia o empenho dos escravos em constituir laços familiares. (LIMA, 2005, p. 6).

Com a instituição da Lei do ventre livre e o crescimento urbano é possível observar também o caráter de resistência e contrariedade das próprias crianças à realidade imposta. Manifestavam-se através de gestos rebeldes, de invasões a sítios e residências para roubar frutos nos pomares, utensílios e ferramentas, criavam, produziam formas e se aproveitavam de outras, de maneira a modificar ou a explicitar suas insatisfações diante do contexto de hostilidades e precariedades em que viviam. É possível arriscar, ainda, uma inferência e/ou relação da realidade e envolvimento das crianças negras nos problemas sociais que as acometiam terem sido marcos importantes para o início das discussões que viriam

compor a necessidade de estruturação das legislações e políticas voltadas para as penalidades dos menores infratores, que mais tarde viriam a ser questionadas e problematizadas do ponto de vista dos direitos a serem garantidos.

Na sociedade brasileira, na qual se concebia o negro como menos “humano”, a discriminação racial foi por vezes instituída legalmente, sobretudo na educação da qual as crianças negras foram excluídas sumariamente:

A lei nº. 14 de 22/12/1837 reza que:

Artigo 3º- São proibidos de freqüentar as escolas públicas.

Parágrafo 1º-Todas as pessoas que padecem de moléstias contagiosas. Parágrafo 2º - Os escravos e os pretos africanos, ainda que Libertos. (BERNARDO, 2006 *apud* SILVA, 2011).¹⁰

Após a abolição da escravatura, a educação foi instituída pelos Jesuítas, juntamente com os exploradores, que a utilizavam para impor a cultura e a língua portuguesa, para assim facilitarem a dominação e a apropriação. Os primeiros sujeitos dessa educação foram, sobretudo os índios, que da mesma forma que os negros, tiveram suas culturas, pensamentos, ideários, filosofias e modos de vida totalmente desconsiderados, perseguidos, e exterminados. Mas era uma educação com o objetivo de “civilizar” para o trabalho. O objetivo principal seria então o aprender para o trabalho servil e para a subserviência em relação aos brancos europeus. Foram criadas escolas voltadas a atender este objetivo; de acordo com Fonseca (2002), em Minas Gerais foram escolas frequentadas, sobretudo por negros.

Ao serem obrigados por forças internas e externas a abolirem a escravidão, as autoridades não sabiam como e o que iriam fazer com os milhares de negros que iriam integrar a população brasileira como cidadãos, porém em situação de extrema pobreza e desigualdade social. A elite brasileira queria, então, moldar uma sociedade ideal. Foi um processo amplo de mudanças sociais, culturais e políticas da sociedade brasileira, que Fonseca (2002) aponta como essenciais na construção de uma nova percepção da infância das crianças negras no Brasil:

[...] o processo de abolição do trabalho escravo é constituído de múltiplos sentidos, implicando em termos gerais num amplo processo de mudanças que afetou as estruturas sociais, políticas e culturais da sociedade brasileira. Dentro dessas mudanças, destacamos uma percepção diferente da infância das crianças negras que passam a não ser os escravos a serem “adestrados”, como o foram durante toda a escravidão, mas indivíduos que inevitavelmente e futuramente, ocupariam um

¹⁰ <http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/CC03.pdf>

espaço na sociedade livre; assim sendo, deveriam ser objeto de práticas educacionais compatíveis com a função e o lugar para os quais passavam a ser designados. (FONSECA, 2002, p. 168-169).

Ainda segundo Fonseca (2002), a noção da infância negra foi fundida à noção da infância desvalida, no caso a infância pobre e órfã. Desta forma, o preconceito impingido contra as crianças negras foi de certa forma acobertado do ponto de vista legal e jurídico, mas do ponto de vista social e das relações, sobretudo do tratamento e das expectativas em termos escolares, talvez tenha se intensificado ou se iniciado as formas subentendidas, que citamos no início deste capítulo. O discurso higienista e sua atuação na educação estabeleceu uma das características fundamentais para o tratamento direcionado às crianças negras no pós-abolição: “o problema da raça”. Assim se estabeleceu a defesa da raça como fator da presença de problemas, defeitos, atitudes e imperfeições corporais e intelectuais das crianças, demarcando diferentes expectativas e investimentos pedagógicos de aprendizagem pelos professores da recém-reformulada escola brasileira, exposto no discurso do educador Aurélio Pires, retratado por Fonseca (2002, p. 176 e 177) na condição de paraninfo de uma formatura de normalistas em Belo Horizonte:

Não pensem que encontrarão crianças louras e dóceis como pombas, tereis, pois, que vos avir, não raro com alunos grosseiros, rebeldes, bravios, em cujo coração haverá explosões súbitas e formidáveis da ferocidade primitiva de antepassados selvagens. Pois bem são precisamente estes que mais necessitam que inoculeis nas almas o marfíco leite da ternura humana que nos falou o bondoso Machado de Assis. (PIRES apud FONSECA, 2002, p. 177).

O discurso higienista foi um dos meios através dos quais se estabeleceram práticas discriminatórias na educação, além de ter fomentado a instituição de políticas públicas que, sob esse discurso, visavam o “embranquecimento” da população, contando com a perspectiva de extermínio do povo negro também e através da degenerescência da raça. Havia uma preocupação muito grande com as características africanizadas da população, que eram incompatíveis com o modelo de nação moderna que se pretendia construir. Fonseca (*op. cit.*) demonstra, ainda, que havia uma preocupação do ponto de vista do conhecimento científico sobre as culturas africanas no Brasil, que apontavam a necessidade de se empreender pesquisas científicas para o conhecimento das línguas e religiões africanas. Pesquisas estas que se desenvolveram no decorrer dos anos, mas que ignoraram sumariamente as crianças negras.

O autor destaca, ainda, o mito da democracia racial criado a partir de estudos ligados a uma política que visava melhorar a visão e a percepção negativa da diversidade que compunha a população brasileira, mito que ganhou visibilidade mundial na divulgação da

crença de que não havia conflitos raciais no Brasil e sim uma harmonia entre as raças, onde a convivência se dava de forma pacífica e afetuosa. Na mesma direção, instigava o pensamento e a ideologia do branqueamento da população. Este branqueamento seria alcançado gradativamente com uma política de incentivo à imigração de milhares de famílias vindas de diferentes países europeus e também através da miscigenação. Queriam criar agora uma nação moldada nos parâmetros culturais e sociais europeus.

O processo era de reestruturação da educação das crianças negras que deixaram de ser apenas adestradas para o trabalho e passaram a ser vítimas de procedimentos que objetivavam fazer com que interiorizassem a hierarquia social reconhecendo seu lugar na mesma. Fonseca (2002) aponta que esses procedimentos instituíram tratamentos diferenciados, constituindo um outro processo de ressignificação da infância negra no contexto escolar. É essa ressignificação que se reflete nos dias de hoje nas diferentes formas de racismo camufladas no tratamento escolar destinado às crianças negras, conforme evidenciado pelas pesquisas citadas no início deste capítulo.

2.2 – O congado e as crianças

As crianças de “cor” tinham significativo papel nas festividades, aliás, bastante numerosas, a maioria das quais era patrocinada pelo catolicismo. Consistia na oportunidade de exercer um mister. Desde pequenos, os que tinham boa voz se viam treinados pelos músicos para cantar, inclusive como sopraninos nas festividades soltando seus sons agudos causando grande prazer aos assistentes. (PRIORE, 2008, p. 125).

As guardas de congado são manifestações afro-brasileiras de tradição oral nas quais os conhecimentos são repassados de geração a geração. São formadas por pessoas muito simples, muitas vezes semianalfabetas ou analfabetas, que vivenciam a tradição e a recriação da tradição como parte de suas vidas cotidianamente, utilizando a oralidade como suporte de suas memórias. Nesse contexto, a aprendizagem acontece em entremeios e imbricações de narrativas, práticas culturais, relações e interações ligadas às vivências e experiências familiares e comunitárias. As crianças convivem e são educadas nesses processos de aprendizagem, nos quais a escrita (tão privilegiada pela escola) nem sempre é o meio de informação e comunicação preponderante. É de suma importância conhecer delas, e a partir delas, como percebem esses processos e quais implicações exercem sobre as mesmas.

É grande a participação de crianças no congado; observa-se que desde bebês acompanham e dançam com suas mães. Quando têm seus filhos, as mulheres congadeiras não deixam de dançar e sair para as festas com as guardas, levam seus filhos ainda amamentando, dançam e cantam com eles nos braços. Quando as crianças começam a andar já fazem o

uniforme para os pequeninos. À medida que vão crescendo, vão aprendendo a tocar, a cantar e a dançar e assim vão conquistando espaços e funções. Aqueles que sobressaem e demonstram maior envolvimento e “devoção” são preparados para os cargos de capitães, reis, rainhas e outros. São referenciados como responsáveis pela continuidade do congado. Muitas crianças aprendem todos os instrumentos, ritmos e danças. Participam dos desfiles nas festas e cortejos pelas ruas sem apresentar constrangimento algum. Essas mesmas crianças quando apontadas como congadeiras no ambiente escolar, inicialmente se mostram constrangidas, acuadas, e se retraem ao falarem ou serem questionadas sobre as guardas de congado. Muitas dessas crianças apresentam dificuldades de aprendizagem nos conteúdos escolares e já foram reprovadas¹¹ ao menos uma vez. Do grupo de crianças acompanhadas e entrevistadas para meu trabalho de monografia, em que o tema era a relação estabelecida entre a escola e as crianças congadeiras, a maior parte delas apresentavam dificuldades na escola e já haviam sido reprovadas.

Durante a realização do trabalho de campo foi possível observar a intensa interação adulto-criança nas guardas de congo. As formas de aprendizagem, os momentos em que os mais velhos ensinam às crianças, acontecem a todo o tempo e em qualquer lugar. Mas os momentos de pausa são os mais ricos para se observar a interação das crianças com os adultos. Os ritmos inicialmente nos parecem ser um dos pontos centrais para se aprender no congado, são o que mais chamam a atenção das crianças sendo o que mais gostam e desejam aprender. As crianças observam os adultos, educam os ouvidos para identificarem os ritmos e a frequência das batidas, ao mesmo tempo em que dançam e cantam. Entre uma pausa para a organização de uma procissão, por exemplo, é muito comum que os capitães demonstrem os ritmos que irão pedir. Nas primeiras vezes que uma criança está pegando a caixa, ela sempre verifica com os demais como se faz este ou aquele ritmo, primeiramente com as demais crianças, que também estão tocando. O dobrado é, em geral, o ritmo mais difícil. O capitão é chamado, quase sempre, depois que as crianças já trocaram suas dúvidas entre si e verificaram que precisavam confirmar com o capitão ou mesmo com outro tocador mais experiente. Quando se pergunta sobre os ritmos e danças indicam a pessoa do capitão – ou da capitã (no caso da Guarda 1) – como aqueles que sabem e conhecem. Não é comum a prática do ensaio, devido também às dificuldades de se realizar encontros nos dias de semana, e devido ao fato de muitos congadeiros morarem em outros bairros. As primeiras festas do ano acabam funcionando como ensaios; são nelas que se observam, com mais frequência, momentos em

¹¹ A Secretaria Municipal de Educação da cidade de Pedro Leopoldo adota o sistema de seriação com retenção.

que os adultos são solicitados ou que se aproximam das crianças que estão tocando para demonstrarem como conduzir as batidas. O capitão ou capitã tem o ouvido muito treinado e consegue perceber qual dos tocadores está fora do ritmo. As crianças têm muito medo das repreensões dos capitães, que às vezes se irritam, gesticulando para aqueles que estão errando ou repreendem-nos ao final do canto. Fazem da mesma forma quando é um adulto que está descompassado do ritmo.

Estes momentos representam muito mais do que pequenos ensaios. São espaços educativos, de ensino e aprendizagem sobre os rituais, os ritmos e os mistérios do congado, na relação entre o mundo adulto e o mundo da infância. As crianças vão aprendendo a conhecer o capitão e o que lhe desagrade, principalmente através da forma com que age com os congadeiros adultos. Quando as crianças se sentem inseguras, com medo de não darem conta do ritmo e serem repreendidas pelo capitão, não hesitam em passar a caixa para outra criança ou adulto. Não gostam de correr o risco de serem repreendidas em público, e por isso aumentam a atenção sobre os ritmos. Em pesquisa anterior, Oliveira (2003) conclui a partir de conversas e entrevistas com crianças congadeiras:

Como a Caixa é o principal instrumento da guarda, sendo o instrumento base dos ritmos, a tarefa de tocá-la não é ensinada ou incentivada a qualquer um. E sim àquele ou àqueles que têm jeito e demonstram ter responsabilidade e seriedade, porque serão essas pessoas que irão compor o grupo de tocadores da guarda. (OLIVEIRA, 2005, p. 12).

Desta forma, aqueles que são mais persistentes e observadores desenvolvem mais as condições para aprender a tocar a caixa e assim também uma maior responsabilidade e seriedade com o congado.

2.3 – As crianças, o congado e a escola

Muitas das crianças que participam do congado frequentam e se encontram na escola. Conversam sobre o congado e trocam informações. Demonstram curiosidade, ao mesmo tempo em que explicitam seus estranhamentos e preconceitos.

Na hora do recreio eles conversam e treinam os ritmos com as mãos no chão. Brincam e experimentam os diferentes ritmos. Isso nos indica que o horário de recreio nas escolas, compõe momentos de trocas que podem ser muito significativas. (OLIVEIRA, 2005, p. 12)

Yohana, uma menina negra, de dez anos de idade, integrante da Guarda 1, relata que algumas colegas ficam perguntando por que ela não sai da guarda e se “isso” (os fazeres da guarda) não é macumba. Yohana diz responder que gosta muito e que não é macumba. Juntamente com Fernanda, parda, doze anos e também integrante da Guarda 1, usam o jargão:

“política, futebol e religião ninguém discute”. Se, por um lado, e em alguns momentos, percebem o congado sendo valorizado pelas outras crianças, em outros, são também alvo de preconceitos e discriminações.

Outras pesquisas e dados revelam que, na escola, essas crianças percebem e sentem o preconceito e a discriminação relativos ao seu pertencimento étnico-racial, social e cultural. Há também um desconhecimento das docentes sobre a melhor forma de valorizar essas aprendizagens e saberes.

A partir da realização de uma pesquisa sobre os saberes e conhecimentos produzidos nas manifestações culturais da região de Lagoa de Santo Antônio na cidade de Pedro Leopoldo,¹² e das relações que as crianças que participam dessas manifestações têm com a escola;¹³ pode concluir que a escola está desvinculada do universo cultural no qual parte de seus alunos/as estão inseridos, ao considerar as manifestações culturais por eles praticadas e vivenciadas apenas como eventos folclóricos. Não valorizando os conhecimentos e experiências de vida das crianças que participam do cotidiano dessas guardas. Assim, percebe-se a falta de conhecimento da escola quanto à dinâmica da comunidade e suas formas de socialização e produções culturais, reforçando o distanciamento entre a escola e as comunidades de origem de seus alunos e por consequência de suas experiências e vivências. É como se os professores apenas se lembrassem da existência dessas manifestações na ocasião das comemorações do dia do Folclore.

Ao que parece, a escola, através de seus profissionais, tem pouco conhecimento sobre a cultura brasileira e não dá importância, ou tem resistências quanto à temática cultural, principalmente sobre os aspectos de origem afro ou indígena. Em geral, as guardas de congado são percebidas apenas como manifestações religiosas, principalmente na visão da maioria dos professores. Ao focalizar as guardas de congado apenas sob o aspecto religioso, a escola adota uma visão que limita o sentido dessas manifestações. Esta realidade revela que falta à instituição e aos profissionais de ensino um entendimento mais ampliado sobre as manifestações culturais de origem afro-brasileira, bem como sobre a história do negro, suas lutas e estratégias de resistência diante do cerceamento de sua liberdade.

As estatísticas sobre educação apontam que crianças e adolescentes de ascendência africana são os que mais se evadem ou são excluídos da escola. Perversamente são

¹² Pesquisa de Iniciação Científica apresentada ao Centro de Pesquisa e Extensão das Faculdades Integradas de Pedro Leopoldo/MG sobre o tema: Os saberes e conhecimentos produzidos pelas manifestações culturais de origem afro-brasileira na região de Lagoa de Santo Antonio na cidade de Pedro Leopoldo, orientada pela Professora Shirley Aparecida de Miranda.

¹³ Monografia apresentada para conclusão do Curso Normal Superior nas Faculdades Integradas de Pedro Leopoldo/MG no segundo semestre de 2005.

consideradas culpadas, incapazes e são levadas a interpretar que são as únicas responsáveis por sua trajetória de insucesso. (CAVALLEIRO, 2001, p. 168).

Ao se analisar as dificuldades escolares das crianças nem sempre é considerado o distanciamento entre o currículo e as práticas escolares em relação à realidade, vivências e elaborações culturais, bem como as formas e modelos de relações e de organizações sociais pertinentes ao público escolar, como, por exemplo, o fato de que o percentual das crianças negras em idade escolar é superior a 45% da população.

Especialistas da área de educação têm apontado para a necessidade de elaboração de um currículo que dialogue com a diversidade cultural, que valorize e eleja as práticas culturais próprias de cada região ou comunidade, tão legítimas quanto as práticas europeizadas e etnocêntricas difundidas pela escola. A promulgação da Lei nº 10.639/03 tem cogitado discussões, criado incômodo, e tem instigado os professores a buscarem informações, a repensarem suas posturas e reverem as abordagens dos conteúdos. Mas isso ainda tem sido muito timidamente incorporado e, basicamente, em alguns lugares específicos onde já havia discussões sobre a temática.

Podemos analisar e refletir um pouco mais sobre as representações e relações estabelecidas pela instituição escolar com aspectos da cultura afro-brasileira no cotidiano escolar:

As relações raciais no Brasil são marcadas por profundas contradições. Ao mesmo tempo em que parcelas significativas da população negra se encontram em situação de desvantagem, no quadro de perversa desigualdade social, fruto de histórico processo de discriminação, o racismo é negado tanto oficialmente como no senso comum. Em muitos casos, evoca-se a mestiçagem do povo brasileiro como fator de unidade e ausência de conflito. Este quadro refletirá também no sistema educativo. A discriminação se manifesta em todos os setores da escola, seja nos livros didáticos, nos silenciamentos dos professores diante de situações de preconceito e discriminação no cotidiano escolar etc. (SANTANA, 2000, p. 49).

Podemos dizer que, desde o nascimento, as crianças congadeiras transitam em um mundo complexo: vivem em um espaço cujo foco se dá em elementos de herança africana ressignificados, que lhes dão sentido de existência, de autoestima e de pertencimento e convivem na escola com o ocultamento ou trato desqualificador dessa pertença.

Pesquisas como as de Cavalleiro (2000), Rosemberg (2001), Gonçalves (1985), e Fazzi (2004) apontam que crianças negras no contexto escolar ainda são vítimas de diferentes formas de preconceito e racismo. Na maioria das vezes de maneira camuflada, que podem gerar nas crianças percepções e entendimentos sobre os aspectos de sua negritude, como algo desqualificador que as fazem se sentirem inferiores perante os demais. Gestos simples e aparentemente inofensivos como a falta de um elogio, um beijo neste e não naquele, um choro

ignorado ou menosprezado, uma entonação de voz diferenciada para situações parecidas, um não olhar, um pedido não atendido, um apelido pejorativo, dentre outros. São nuances de formas de preconceito e discriminação que as crianças negras sofrem no cotidiano escolar e as consequências podem refletir em seu desempenho e em abandono da escola. Essas crianças apresentam dificuldades de aprendizagem e sentimento de incapacidade; são reprovadas e tidas como portadoras de dificuldades intelectuais (MUNANGA, 2001). É tamanha a sutileza dessas ações que dificilmente se relaciona ou se percebe que há uma implicação étnico-racial. E, assim, persiste a negação do racismo e o ciclo vicioso que as crianças negras perpassam no contexto escolar, o que denota como nossa sociedade compreende e significa o racismo empreendido e aprimorado historicamente contra as crianças negras.

Cavalleiro (2001) investigou crianças numa escola pública em Campinas/SP para analisar como se davam as relações entre as crianças negras e as crianças brancas. A introjeção do preconceito que sofrem e que testemunham outros negros sofrerem no interior da escola pode ser percebida em atos e comportamentos simples como não participando de atividades em grupo, se afastando dos demais colegas, menor interação pela fala. Por que a criança negra sabe que em algum momento vão ridicularizá-la, evitam participar de atividades sociais em que tenham que dar as mãos ou se aproximarem muito uns dos outros. Passam a acreditar que realmente são incapazes, feias, fedidas, tamanha é a força da crueldade dessas palavras e o que é pior, do silêncio e da impunidade, por que essas falas e ações contra as crianças negras são naturalizadas também pelos professores que não vêem mal em tais palavras por que também acreditam nelas. A escola se torna uma fonte de enorme sofrimento para essas crianças que ao menor sinal de dificuldade abandonam a instituição. A conclusão foi a de que os grupos se relacionam de maneira tensa e hostil, segregando-se e os professores reproduzem de forma naturalizada a ótica do preconceito e do racismo.

Há todo um aparato para representar e valorizar a criança, a família e o profissional branco e não há o mesmo em relação ao negro. O que mais me chamou a atenção foi o jeito debochado dos professores no contato com a criança negra. Facilmente esses alunos são chamados de “filhotes de São Benedito” ou “cães em figura de gente”. Esses comentários não costumam ser diretos, mas é comum que um professor fale para outro, quando a criança está passando. Eles se divertem se percebem que ela ouviu. (CAVALLEIRO, 2001, p. 38).

Em outra pesquisa, realizada em escolas de Belo Horizonte, Rita de Cássia Fazzi (2004) acompanha e investiga como as crianças percebem e significam entre si as nuances e entendimentos a cerca da cor da pele, dos apelidos e do tratamento direcionado às crianças negras, onde o padrão de beleza é um demarcador como expressão do preconceito visual:

A ênfase dada pelas crianças ao aspecto estético, distinguido entre o que é feio e o que é bonito, sugere o desenvolvimento do preconceito racial, visual, provavelmente através de pistas verbais quando da aquisição de padrões de beleza. Desde muito cedo a criança aprende, por exemplo, que cabelo liso é cabelo bonito, e esse padrão é reforçado, uma vez que parecem ser raros, senão inexistentes, elogios ao cabelo crespo durante a infância. (FAZZI, 2004, p. 117)

Fazzi (*op. cit.*) conclui que as crianças negras podem incorporar o discurso da inferioridade e se sentirem marginalizadas, desvalorizadas e excluídas de maneira a se sentirem culpadas, menos capazes e menos merecedoras de respeito e direito. As crianças brancas são levadas também ao entendimento de que é preciso corresponder às expectativas do padrão estético e ideológico do branco, significado como superior.

Torna-se necessário, então, levantar no contexto das guardas de congado o conceito e/ou a concepção de criança e infância na visão dos familiares, da comunidade e das próprias crianças. Como afirma Cohn (2005) a partir dos trabalhos de MEAD:

Como dizia Margaret Mead,¹⁴ crianças existem em toda parte, por isso podemos estudá-las comparando suas experiências e vivências às quais são diferentes para cada lugar e por isso temos que entendê-las em seu contexto sociocultural. (COHN, 2005, p. 26).

Neste sentido, repetimos os questionamentos de Quinteiro (2005) sobre o que sabemos e conhecemos afinal sobre as culturas infantis? O que conhecemos sobre os modos de vida das crianças indígenas, negras e brancas?

Nos próximos capítulos apresentarei as análises e interpretações do trabalho de campo a respeito das vivências de crianças negras e congadeiras que participam de duas guardas de congado na cidade de Pedro Leopoldo/MG, trazendo elementos, análises e reflexões sobre os processos educativos por elas vivenciados para além da escola. Se, como vimos nesse capítulo, há uma concordância dos estudos teóricos e, inclusive, da legislação educacional sobre a importância do papel educativo (e deseducativo!) da instituição escolar nos processos de construção do ser negro em nossa sociedade e nas representações sobre África e os afro-brasileiros, cabe indagar como algumas dessas crianças são educadas em outros espaços/tempos sociais e culturais em que a vivência de elementos culturais de matriz afro-brasileira se apresenta como eixo norteador. Como esse processo possibilita a construção do ser crianças negra e congadeira?

¹⁴ Os textos clássicos de Margaret Mead têm diversas edições em inglês. Alguns livros foram traduzidos para o espanhol, com algumas modificações no título, como *Adolescencia y cultura en Samoa* e *Educación y cultura en Nova Guinea*. (Nota da autora citada).

CAPÍTULO 3 – CAMINHOS PERCORRIDOS: O “SER CONGADEIRO”, A FESTA E AS CRIANÇAS

Minha relação com o congado nasceu do estranhamento, do desconhecido e do encantamento. Eu não conhecia guardas de congado e, vindo morar na cidade de Pedro Leopoldo, me deparei com um grupo misto de pessoas uniformizadas tocando, cantando e dançando nas ruas do bairro onde morava.

Ouve-se o batido da caixa, ouve-se os chocalhos, o pandeiro e outros instrumentos. Um ritmo quente que te faz mexer involuntariamente. Vê-se um grupo de pessoas uniformizadas em fileiras a dançar como num jogo misto de trocadilho e sapateados, logo atrás, pessoas vestidas de reis e rainhas. Uma pessoa a segurar uma espada e a dançar entre as fileiras. Quem são essas pessoas? O que estão fazendo? O que está sendo representado? Que significados trazem? Por que fazer isso? De onde vem? Quando e como? Foram essas perguntas que impulsionaram este trabalho. Perguntas que me acompanham há tempos e me fazem pensar a cultura brasileira como uma rede de manifestações e simbologias. O ato de buscar as respostas suscita inúmeras outras indagações. Quanto mais respostas se buscam mais perguntas emergem. Em minha opinião este é o grande dilema do pesquisador. Pesquisar é muito mais que responder perguntas, é aguçar reflexões, análises, discussões e questionamentos.

Conhecer as implicações, os conhecimentos, as formas de socialização e repasse das manifestações culturais de origem afro-brasileira da região de Lagoa de Santo Antônio, foi entrar em um universo de complexidades intrigantes e estimulantes. (OLIVEIRA, 2003, p.70).

Esse processo de estranhamento e encantamento possibilitou a realização da pesquisa de iniciação científica¹⁵ na qual, por meio da etnografia, busquei conhecer, compreender e entender como funcionam e como são construídos e constituídos os conhecimentos e saberes dos sujeitos congadeiros nessa expressão cultural de origem afro-brasileira.

Ao compreender o congado como um espaço educativo e formador dos sujeitos envolvidos, sobretudo crianças, comecei a me questionar sobre que tipo de relação as escolas localizadas nas comunidades dos grupos de congado estabeleciam com eles.¹⁶ Depois, estando em sala de aula, com a presença de crianças negras, congadeiras e quilombolas, observei que havia um constrangimento das crianças quando eu me reportava a elas como congadeiras. Esse constrangimento não se apresentava quando elas participavam das festas das guardas de congado. Havia, na escola, muitos conflitos e problemas com as crianças e familiares, quase

¹⁵ Pesquisa de Iniciação Científica apresentada ao Centro de Pesquisa e Extensão das Faculdades Integradas de Pedro Leopoldo / MG, sobre o tema: Os saberes e conhecimentos produzidos pelas manifestações culturais de origem afro-brasileira na região de Lagoa de Santo Antônio na cidade de Pedro Leopoldo, orientada pela Professora Shirley Aparecida de Miranda.

¹⁶ Pesquisa realizada para o trabalho de conclusão do curso Normal Superior no ano de 2005 intitulado: *As relações estabelecidas entre a escola e as manifestações de origem afro-brasileira na região de Lagoa de Santo Antônio na cidade de Pedro Leopoldo.*

sempre relacionados a questões raciais, mesmo que não explicitados. Essas questões me fizeram pensar sobre como as crianças vão construindo suas percepções do *ser negro*, principalmente aquelas que participam das guardas de congado, e como elas entendem essas imbricações.

O resultado foi esta pesquisa de mestrado na qual, ao buscar conhecer os processos de constituição do ser criança negra e congadeira, pude aprofundar meus estudos. Para tal, a etnografia se apresentou novamente como a proposta metodológica adotada mediante alguns procedimentos: a observação participante, as entrevistas, os encontros e conversas coletivas ou individuais, as visitas às crianças em suas casas, o acompanhamento das festas, a fotografia e a filmagem das festas. Também foram adotados outros procedimentos, tais como a criação de desenhos pelas crianças e o diálogo com seus familiares. O diário de campo foi utilizado como forma de registro e de coleta dos dados junto ao material das gravações e fotografias.

A antropologia interpretativa (GEERTZ, 1989), a antropologia da criança (COHN, 2002, 2005; NUNES *et al.*, 2002), os estudos sobre os negros e a educação no Brasil (GONÇALVES e SILVA, 1988; GOMES, 1995, 2007; SANTANA, 2003; OLIVEIRA *et al.*, 2005), e os estudos sobre sociologia da infância (SIROTA, 2001; SARMENTO, 2002, 2005; DELGADO e MÜLLER, 2005; MOLLO-BOUVIER, 2005; MONTANDON, 2005; QUINTEIRO, 2009), entre outros, constituem as principais abordagens teóricas que orientaram a realização desta investigação. Como propõe Geertz (1989), a etnografia não é somente uma técnica ou uma coleta de dados, ela diz respeito a uma postura epistemológica estabelecida entre o investigador e o sujeito da pesquisa, possibilita a compreensão e a interpretação dos significados culturais construídos pelos mesmos no interior da cultura. Quanto mais a etnografia conseguir interpretar os significados culturais de um grupo, mais ela se aproxima de uma descrição densa.

Nesta pesquisa, um desafio se coloca: a realização de um trabalho com crianças.¹⁷

A investigação com crianças pressupõe a construção de um olhar etnográfico e uma interação

¹⁷ De acordo com o artigo 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069/90, considera-se criança a pessoa até doze anos de idade incompletos e adolescentes aquela entre doze e dezoito anos de idade. De acordo com essa definição, os sujeitos principais desta investigação são, na sua maioria, crianças. Todavia, há também adolescentes. No contexto das Guardas de congado acompanhadas essa divisão cronológica não se fez tão nítida, pois quando estes sujeitos se encontravam as idades propriamente ditas se diluíam e os comportamentos eram muito semelhantes, possibilitando-lhes por meio da sua organização, atribuição e práticas serem considerados como um grupo específico. No interior do congado, não se faz a divisão entre uma tarefa e ser criança ou adolescente. Ambos recebem cuidados e atenção semelhantes aos adultos. Isso não quer dizer que não haja especificidades. Por isso, ao longo do texto, toda vez que a demarcação dos adolescentes se fizer necessária, ela será destacada.

mais direta e profunda e, para Graue e Walsh (2003), se quisermos ter um conhecimento aprofundado e menos limitado da vida das crianças, é extremamente importante que nos empenhemos a estudar seriamente o contexto em que vivem. E, para estudarmos as crianças em contexto, é necessário observarmos de perto e sistematicamente as mesmas, nos seus locais de socialização e nos espaços em que estabelecem redes de sociabilidade.

Todavia, a palavra *contexto* perde sua funcionalidade nas discussões realizadas pelos pesquisadores Jean Lave e Etienne Wenger (1993), que focalizam as relações sociais entre as pessoas que agem e interagem numa perspectiva de redes entrelaçadas, tendo suas práticas, atividades, ações e atuações situadas e engajadas. Opto por me aproximar desta perspectiva, que não se coloca como contrária à anterior, mas que traz maior densidade analítica para falar e situar a complexidade relacional que constitui a vida e as práticas das pessoas, no caso, das crianças, compondo uma paisagem texturizada como sugere os autores. Também a teoria de Tim Ingold (2001), que questiona o conceito de cultura vigente e discute o conceito de habilidade, traz outros elementos e questões que ajudam a entender os processos de interação e percepção cultural e social, possibilitando assim uma reflexão mais indagadora dos dados aqui apresentados. No decorrer do mestrado, tive a oportunidade de conhecer e incorporar alguns elementos e reflexões teóricas dos autores acima citados e as entendo, aqui, como mais um suporte teórico na leitura e análise dos dados. Como o meu contato com essas teorias se deu já na fase final da pesquisa, optei por incorporar parte dessa reflexão na análise realizada, reconhecendo o seu potencial para trazer novas indagações e leituras ao campo e, mais especificamente, para o entendimento dos significados de ser criança negra e congadeira em Pedro Leopoldo.

Graue e Walsh (2003) apontam que, apesar de ser cada vez maior a quantidade de estudos de investigação interpretativa sobre as crianças, suas práticas e relações, no caso em suas práticas sociais, ainda são muito poucos e demasiadamente centrados na escola. No caso deste estudo, a opção por se pesquisar os significados de ser criança negra e congadeira diretamente em suas práticas nas guardas de congado se dá exatamente por considerar o contexto social e cultural, ou, melhor dizendo, a gama de diferentes relações que se imbricam nas vivências e experiências dessas crianças como eixo principal para se atingir os objetivos propostos. São justamente o comportamento, os significados atribuídos e as formas de agir das crianças do congado, relacionados ao trato da questão étnico-racial que busco interpretar junto às práticas das mesmas, considerando as diferentes relações com os familiares, as interações comunitárias, entre elas mesmas, nas festas e, em alguma medida, mesmo que não profundamente, os comportamentos, sensações e sentimentos em relação à escola,

especificamente naquilo que as crianças trazem de dados e informações relativas à questão racial neste espaço.

A observação e o acompanhamento das crianças foram realizados no interior das guardas de congado. Esse processo se deu mais no âmbito das festas, reuniões mensais e levantamentos de bandeiras que são públicas e restritas às sextas-feiras, sábados e domingos. Estes momentos e espaços se mostraram mais viáveis e de acordo com o foco central do presente estudo, possibilitando um acompanhamento de um total de dezessete crianças, somadas as duas guardas.

Acompanhando os momentos das festas e interagindo nos encontros coletivos foi possível perceber, por meio dos relatos das crianças e adultos, os ricos momentos de decisão e conflitos dos quais nem sempre o público infantil e juvenil podia participar, mas que nem por isso esse público deixava de ter suas próprias opiniões a respeito. Como exemplo, cito a definição dos uniformes confeccionados para a festa de uma das guardas. Essas são questões passíveis da participação das crianças através de opiniões, gostos estéticos, de cores e de funcionalidade, pois as crianças crescem e passam a ter problemas com o tamanho da numeração adequada ao seu tamanho, ou com o tipo das roupas. Isso também ocorre nos momentos de escolha e confecção dos adereços como os “bonés” brancos que foram feitos para todas elas. Como os participantes moram em vários bairros da cidade, essas discussões foram feitas em casa, por telefone, e nem sempre compartilhadas no coletivo maior, considerando principalmente as divisões de tarefas e de responsabilidades entre os membros adultos. Percebia-se que as crianças gostavam de opinar, sugeriam e reclamavam sobre os mais diferentes assuntos da guarda e, mais especificamente, aqueles relativos a elas diretamente. Contudo, nem sempre podiam participar dos momentos decisórios. Nesse aspecto, sua opinião não era levada em conta.

As crianças sujeitos da pesquisa foram acompanhadas em um total de 28 festas realizadas pelas duas guardas, nos meses de maio a dezembro de 2010, durante vários finais de semana e em outros momentos que se fizeram possíveis. O período de acompanhamento e observação do trabalho de campo também compreendeu os dias de novenas, de levantamentos de bandeiras, as festas das próprias comunidades congadeiras e os convites para visitar outras guardas. Nos meses de agosto a setembro de 2010, foi possível acompanhar as guardas e as crianças durante todos os finais de semana.

A partir dos primeiros contatos com as duas guardas escolhidas, do acompanhamento das festas e levantamentos de bandeiras, fui percebendo que seria necessário um contato mais próximo com as crianças. Nos dias em que saíam para

acompanhar a guarda nem sempre era possível conversar com elas e não havia tempo suficiente nos intervalos para criar uma situação de conversa com uma maior interação sobre as questões do congado. Observava também que havia uma grande preocupação por parte dos adultos em relação ao que conversávamos e, durante as festas, as crianças e os adolescentes queriam mais explorar o entorno e ver as pessoas do que conversar com uma pesquisadora.

Ao acompanhar as festas, observei um aspecto interessante: no interior das guardas, as crianças e adolescentes constituíam um grupo específico. Sua interação no interior do grupo de pares, no contexto e nas redes criadas em torno das guardas de congado lhes possibilitava um lugar de pertença e nos momentos em que ficavam separadas eles pareciam se sentir deslocados.

Mesmo quando se organizavam em grupos menores, eles se mostravam mais à vontade entre si do que com os adultos e parecia haver certa “autorização” no falar. Era como se se sentissem mais seguros na proximidade com os seus pares de idade ou entre idades próximas. Isso, é claro, vai além de um dado cronológico. Tem a ver com aproximação de experiências, universo sociocultural, bem como com a própria maneira como são vistos e tratados pelos adultos no interior das guardas de congado. Quando uma estava com uma dúvida, outra dava uma dica ou fazia uma pergunta e outra ajudava a responder e/ou a seguir o assunto. Em outros momentos, vinham ao meu encontro trazendo uma questão sobre a guarda ou algo que gostariam de saber. Entretanto, nem sempre esse rico movimento se articulava com o tempo livre que elas dispunham durante as festas e nem sempre eu conseguia explorá-lo suficientemente. Com o passar do tempo, percebi que as crianças procuravam saber mais sobre as festas e sobre os elementos do congado em função da pesquisa. Nesse sentido, decidi pela realização de um outro momento junto às crianças, que me possibilitasse usufruir mais da sua presença sem tanta interferência dos adultos, o qual chamei de *encontros específicos*. Porém, devido às características de cada uma das guardas acompanhadas e do número de crianças nelas inserido, cada encontro apresentou uma organização específica.

Na Guarda 1 foram realizados quatro encontros específicos com as crianças, nos quais utilizei como estratégias conversas informais, discussão e escuta sobre o que entendiam pelo tema da pesquisa, sessões de análise de fotos e vídeos, de cantos de congado, de audição do CD *Congado Mineiro*, conversas com a rainha do Império e realização de desenhos. Nesses encontros, observava a interação e a troca de conhecimentos entre elas em um espaço fora das festas.

Durante o primeiro encontro estiveram presentes sete crianças negras, um menino e uma menina brancos, netos da rainha do Império (a dona casa) que não acompanham a

guarda, mas cujo pai é congadeiro e por algum motivo não estava saindo com a guarda no ano da pesquisa. Do segundo encontro participaram cinco crianças e os dois netos da rainha do Império. Neste, uma das crianças, Fábio, trouxe uma *caixa* do congado a qual se tornou o ponto central da participação e envolvimento de todos. Depois deste episódio, as outras crianças que não haviam participado ainda de nenhum dos dois momentos, ao saberem pelas outras que estavam tocando e dançando, vieram em massa para o terceiro encontro. Então, no terceiro encontro estiveram presentes quinze crianças congadeiras, as duas netas da rainha do Império e ainda uma menina que mora na casa ao lado. No quarto encontro, participaram dez crianças e as duas netas da rainha. Ao final, as crianças não queriam parar com os encontros, mas não pude continuar devido aos limites de tempo da pesquisa. Todas essas reuniões aconteceram na casa da rainha do Império, que eu já conhecia, e que cedeu o espaço para a sua realização. O fato de conhecê-la foi um facilitador da minha própria aproximação com as crianças.

Nesta guarda, foram realizadas também quatro visitas específicas a duas famílias de quatro das crianças acompanhadas. Eram dois casais de irmãos que, pelos comentários e conversas durante os encontros coletivos, percebi que demonstravam maior interação com as questões ligadas ao pertencimento étnico-racial, inclusive, no ambiente familiar. Nessas visitas, a questão étnico-racial foi tematizada a partir dos elementos presentes nas falas das próprias crianças durante a observação das festas e realização dos encontros coletivos, na tentativa de focalizar o seu ponto de vista e as significações por elas construídas.

Na Guarda 2, escolhi as três crianças mais frequentes e atuantes para acompanhar. Devido ao número reduzido de crianças nessa guarda, os encontros não tiveram a mesma dinâmica que na Guarda 1. Foram três os momentos específicos com essas crianças – duas irmãs e uma prima. Também foram três as visitas às duas famílias. Foi na casa das duas irmãs que eu dormi na noite do sábado da festa da guarda. Participei ainda do almoço em família no dia da primeira eucaristia de uma delas.

3.1 – O encontro com as duas guardas de congado

Após contatos telefônicos, explicações sobre o teor da pesquisa e entrega do termo de consentimento livre e esclarecido, o trabalho de campo, propriamente dito, foi iniciado.

Na Guarda 1, o contato foi feito primeiro com a rainha Conga, que chamou a presidente juntamente com o fiscal da guarda. Após a leitura do termo de consentimento para a realização da pesquisa, conversamos um pouco e o presidente o assinou. Posteriormente

foram assinados pelos pais e crianças. Alertaram-me sobre a presença de poucas crianças, devido à dificuldade dos pais em acompanharem-nas e do fato de a guarda não ter uma pessoa que pudesse ficar só por conta das mesmas. Não há como prever a frequência da participação de todos os congadeiros, tanto adultos como crianças, porque essa participação depende das condições para pagar as passagens, das condições de saúde, questões ou compromissos familiares e da disponibilidade de responsáveis adultos para acompanhar as crianças. Nem todos conseguem participar de todas as festas e saídas da guarda. Isso leva a um revezamento entre os congadeiros. Nesse dia, me informaram também sobre a primeira festa em que a guarda iria participar em 2010, na qual seria possível os meus primeiros contatos com as crianças.

Na Guarda 2, o presidente solicitou minha presença na reunião mensal para a leitura do termo de consentimento, em que ele aproveitaria para consultar a todos os presentes antes da assinatura. Em ambas as guardas era perceptível a importância dada à pesquisa, bem como as regras de discussão coletiva para tomada de decisões que envolviam as guardas como um todo e sua exposição pública. Talvez esse procedimento seja fruto das experiências e possíveis problemas enfrentados pelo contato desses coletivos com a sociedade ao seu redor, ou de uma orientação política interna pautada no respeito mútuo entre os integrantes, o que eles chamam de “irmandade da guarda”, ou até mesmo pelo cuidado de autorizar a participação de crianças e adolescentes em uma pesquisa acadêmica. De qualquer forma, foi muito bom discutir a pesquisa e ver o cuidado ético não só da pesquisadora, mas dos sujeitos da pesquisa para com o seu próprio grupo.

3.2 – As festas: primeiros contatos

Minha aproximação das crianças se deu no mês de maio, por meio da sua participação nas festas em que as duas guardas acompanhadas foram convidadas e participaram “pagando visita” às guardas de outras cidades, em retribuição às visitas recebidas nos momentos em que foram anfitriãs (as festas das guardas de Pedro Leopoldo só acontecem nos meses de agosto e setembro).

A participação das crianças nesses encontros pode ser considerada como parte constitutiva do processo de *ser criança negra e congadeira*. A premissa que rege essa afirmação encontra-se no fato de que os processos identitários, embora guardem dimensões pessoais e individuais, não se constroem no isolamento, mas na relação com o outro, nos contatos sociais, nas redes de sociabilidade. A guarda de congado se apresenta como um desses espaços na vida dos sujeitos da pesquisa. É nela que as crianças e adolescentes

aprendem de forma coletiva como ser congadeiro, por meio da observação, da imitação, do compartilhamento, do aprendizado da música, dos gestos, do ritmo, das canções e das horas de divertimento. Tudo isso supervisionado e orientado pelos adultos, que dividem sua atenção entre realizar a festa e seus rituais e cuidar das crianças e adolescentes. Uma dupla responsabilidade vivida em meios populares, com poucos recursos econômicos e condições de existência. Tudo isso misturado e somado à fé em Nossa Senhora do Rosário e demais santos padroeiros como São Benedito e Santa Efigênia, ambos negros.

Embora seja considerada uma festa católica, ao observarmos os rituais repetidos pelas guardas durante as festas, e as missas, os valores e fazeres comunitários, as relações e os simbolismos em torno de alguns aspectos, nota-se algo muito próximo das religiões de matriz africana. Nas diferentes formas de participação, nas interações e relações do coletivo comunitário é possível identificar, de acordo com Santos (2006, p. 27), os valores que permeiam e são constituintes das diferentes práticas e religiões de matriz africana no Brasil. Esses valores são, na maior parte das vezes (ou quase sempre), corporificados de alguma forma através da simbologia e da representação mítica e ritualística. As crianças participam e vivenciam essas práticas, elementos, representações e simbologias, e mesmo não fazendo abstrações e reflexões acerca da devoção, vão aprendendo de diferentes formas e com graus variados, as percepções e os valores do contexto afro-brasileiro. Nas referências, nas histórias narradas pelos congadeiros sobre o mito de Nossa Senhora do Rosário e nas histórias ou experiências que fundamentam e que geram as promessas estão presentes o princípio da criação e da corresponsabilidade e integração de novos padrões de convivência.

As festas, os encontros com as diversas guardas em diferentes regiões, o uso de instrumentos diferenciados, a realização dos vários ritmos e danças, o uso de variadas vestes, constituem a multiplicidade e a diversidade da vida, o rigor, a simplicidade e a delicadeza que fazem parte da prática do congado. Ao receberem guardas visitantes nas festas de suas comunidades e também quando são recebidas por outras, por meio do ritual da troca das bandeiras, o congado organiza e compartilha noções de acolhimento, de respeito ao outro e à natureza humana. Os conflitos e rivalidades que permeiam as relações entre as guardas e os diferentes congadeiros trazem em suas resoluções ou desdobramentos o princípio da reconciliação e do respeito. Na organização do coletivo das guardas e das comunidades do seu entorno, no preparo e realização das festas (com todas as demandas tanto para a arrecadação dos alimentos que, em sua maioria, são constituídos de doações, quanto na organização da festa de ano a ano), além do princípio da união também encontramos demonstração de força, inteligência, justiça, e a determinação do coletivo. São processos densos e tensos dos quais

partilham todos aqueles que vivenciam o congado e, dentre eles, encontramos as crianças, os adolescentes e os jovens. Assim, pela prática da tradição e na organização das experiências cotidianas, o congado se faz e refaz e garante a sua própria continuidade.

3.3 – Primeiros contatos e primeira festa da Guarda 1

Depois da assinatura do termo de autorização das guardas, no dia 23 de maio, fui com a Guarda 1 à sua primeira saída no ano de 2010. Era a Festa do Divino Espírito Santo em Lagoa Santa e decidi que iria no ônibus com os integrantes; assim, já poderia ir conhecendo e conversando com as pessoas no trajeto até Lagoa Santa. Quando desci no ponto da praça da igreja, a rainha, a capitã, a presidente e dois dançantes já estavam aguardando o ônibus. Ao longo da rua, via-se uma ou outra pessoa por vez, saindo dos portões com as *caixas*, para conferir se o ônibus já havia chegado.

O ônibus seria enviado pelos donos da festa de Lagoa Santa. Alguns integrantes da guarda ainda não haviam chegado. A rainha Conga já havia comentado comigo sobre a menina que é a rainha da Bandeira. Relatou-me que havia conseguido um vestido bonito para ela e que a mesma ficara muito feliz. Logo quando a vi chegar à praça a identifiquei.

Enquanto terminava uma conversa com a capitã Cleuza, chegaram mais duas meninas que se juntaram a ela. Neste momento, o ônibus chegou e elas entraram logo, pois fazia muito frio. Outras pessoas foram entrando também. Entrei no ônibus e vi que as crianças estavam bem ao fundo. Procurei me sentar bem próximo a elas, cumprimentei-as e me apresentei, falei meu nome e um pouco sobre a pesquisa e assim começamos a conversar.

Perguntei o nome e a idade de cada uma das meninas. Joana, onze anos, há três está na guarda. Foi acompanhar a prima que queria entrar e resolveu entrar também (a prima já não participa mais). Raquel, quatorze anos, há dois ou três anos participa da guarda, e Rafaela, treze anos, são irmãs e netas de D. Dalva, a rainha Conga. D. Dalva já havia comentado sobre elas, e me informado que a relação com essas netas é bem distanciada por causa da mãe, esposa de seu filho. Elas me contaram, resumindo, que viram a guarda e gostaram da sensação de participar. As garotas me falaram que gostam muito de sair para as festas, conhecer outras guardas, outros lugares, pessoas etc. Comentaram que já foram em outras festas em Lagoa Santa e que uma das festas que mais gostaram foi a do bairro Santa Bárbara, em 2009, pois lá conheceram muitas pessoas.

Logo foram chegando alguns rapazinhos com as caixas para colocarem dentro do ônibus. Aproveitei e fui me apresentando e conversando com eles também. Jardel, vinte e quatro anos, Romário, quinze, e Ricardo, dezesseis. Eles eram bastante descontraídos e

receptivos. As meninas eram um pouco menos, mas gostavam e retribuíaam as brincadeiras deles. Todos se apresentaram bastante abertos e me receberam muito bem. O clima dentro do ônibus o tempo todo era de alegria e descontração.

Ao chegarmos a Lagoa Santa, a Guarda 1 foi tocando para uma escola onde estava sendo servido o café. Encontramos com algumas guardas que já estavam indo para a igreja. Cada guarda resguarda seus modos e formas de condução específicas. Os sujeitos são diferentes e, da mesma forma, as relações estabelecidas entre eles e a condução dada pelos seus reis, capitães e capitãs, fiscais e presidentes. A guarda do bairro Santa Bárbara também chegou para o café e, logo após a Guarda 1, foi para a igreja, onde a missa já iria começar. Depois de entrarem (tocando) na igreja, colocarem a bandeira no altar e os reis se sentarem, os meninos e as meninas saíram rapidamente da igreja pelas portas laterais. Ao procurar por eles/elas encontrei-os em um bar na praça tomando refrigerante e me disseram que resolveram ir conhecer a lagoa. Perguntei então se poderia acompanhá-los e, tendo a sua permissão, os acompanhei. Fiquei um pouco preocupada pelo fato de se distanciarem da igreja, mas não interferi na decisão deles. Conversaram, brincaram, tiraram fotos na beira da lagoa; percebi que já havia passado muito tempo, fiquei preocupada, mas não quis falar nada, para ver como iam agir. Anita, a presidente veio procurá-los porque a missa já havia terminado e tinham que tirar os reis da igreja. Ela os repreendeu e percebi que, de certa forma, eles ficaram esperando que eu, enquanto adulta, os chamasse para retornar ou algo assim. Notei que a repreensão da Anita havia sido muito branda para com a atitude das crianças de não assistirem a missa. Ponderei se o fato não teria relação com a minha presença, enquanto pesquisadora e pessoa estranha ao grupo.

Quando chegamos à igreja só faltava a Guarda 1 para ir almoçar. A presidente da guarda me explicou que os reis só podem sair da igreja com a guarda tocando. Procurei ficar próxima das meninas e logo chegaram os meninos. Terminamos de comer e ficamos conversando um pouco e eu fazia algumas anotações no meu caderno de campo.

As duas meninas netas de D. Dalva estavam reclamando e fizeram alguns comentários com os meninos que demonstravam que alguém havia chamado a sua atenção. Elas me explicaram que alguns adultos as repreenderam porque não dançavam quando estavam na fila da guarda. Os adolescentes e os jovens não gostam que lhes chamem atenção. Neste grupo, somente a porta bandeira ainda poderia ser considerada criança pela idade. Jardel comentou que ele “deixa pra lá” e procura não levar essas coisas em consideração. As duas adolescentes estavam falando que vão sair da guarda, e que esta seria a última festa em que elas participariam. Um dos rapazes tentou fazer com que elas reconsiderassem, relatando

que acontecera o mesmo com suas irmãs e explicou que quando chamavam a sua atenção ele não se importava, não deixava de participar e viajar com a guarda por causa disso. Observa-se, na fala de Jardel, que a participação da guarda estava relacionada com uma dimensão da sociabilidade, com a possibilidade de conhecer outros lugares e pessoas por meio das viagens e festas de outras guardas. Essa escolha pode ter a ver, inclusive, com as poucas opções de lazer do bairro onde moram. Em outros momentos, os jovens e as crianças disseram que na comunidade onde vivem praticamente não se tem nada para fazer aos finais de semana e que a guarda era uma forma de sair, de passear, ver outras pessoas, lugares etc.

Minha presença ainda não era compreendida por eles. Aproveitando o momento de descontração, os meninos questionaram o motivo das minhas anotações. Eles pensavam que eu era representante da Federação das Guardas e estava fiscalizando. Novamente expliquei sobre a pesquisa. Eles então sugeriram passear um pouco na lagoa novamente e chamaram o Tarcísio que estava perto.

Tarcísio é um senhor de meia idade e uma das pessoas que mais conhecia a guarda. As meninas aproveitaram e chamaram Matheus, da guarda do Bairro Santa Bárbara para ir conosco; uma delas queria tirar uma foto com ele. Ele foi prontamente. Observa-se que, além de ser um espaço de troca e conhecimento de novos lugares e pessoas, a guarda é, sobretudo para os adolescentes e jovens, um espaço para encontros afetivos, flertes e namoros. São muitos os casos de casais que se conheceram na guarda, namoraram e se casaram.

Tiramos várias fotos na beira da lagoa e conversamos um pouco. Os adolescentes ficaram incomodados com a presença de Matheus, porque pareciam estar com ciúmes das meninas, uma espécie de demarcação territorial masculina desde muito cedo. Por mais que houvesse um clima de amizade para com as meninas os sentimentos expressos pelos garotos eram como se Matheus, um estranho, estivesse ultrapassando os limites e invadindo a sua área. Nesse momento de trocas de sentimentos e relações, a presença de Tarcísio, como um adulto, em nada constrangeu ou incomodou os adolescentes. Era uma questão entre eles.

Retornamos para a escola já na hora da procissão; foi um trajeto pequeno, apenas da escola até a igreja. Como era uma festa do Divino Espírito Santo e não uma festa de guardas de congado, a organização era diferente e, no momento da procissão, participavam algumas pessoas vestidas de vermelho, a cor do Divino Espírito Santo. Muitas crianças, bandeiras, faixas, alguns grupos de jovens carregando tarjetas com palavras de solidariedade, amor, paz, caridade. Percebia-se uma organização mais litúrgica da igreja católica, que é bem diferente das procissões das festas das guardas de congado. Os festeiros se vestiam como reis

e na cor vermelha. Foram eles os responsáveis pelos custos do ônibus para todas as guardas presentes. A organização da festa em relação ao café, ao almoço e às celebrações segue mais ou menos a mesma organização das festas das guardas.

Observei bem as meninas para ver se elas iriam tentar dançar mais, mas elas não pareciam fazer muita questão. Depois da procissão, a guarda logo veio embora para não chegar muito tarde em Pedro Leopoldo, pois já eram mais de 18 horas. No ônibus os meninos e meninas vieram brincando, rindo, conversando, fazendo brincadeiras com os adultos. Foi divertido, era perceptível que se divertiam muito, inclusive os adultos. Falavam de festas, de passos de dança e de namoros. Eles me falaram que fazem parte de um grupo de dança em Vera Cruz e que gostam muito, alguns participam também da Banda de Música que há no distrito há muitos anos. Essa informação revela como as crianças e adolescentes circulam em outros espaços culturais para além do congado, os quais também se constituem em tempos de sociabilidade.¹⁸

3.4 – Os primeiros contatos com as crianças da Guarda 2

Os primeiros contatos com as crianças da Guarda 2 ocorreram durante a reunião da diretoria, em que o presidente me pediu para que lesse o termo de consentimento para todos. Algumas crianças, inclusive as que são netas do rei Congo, participavam dessa reunião. Acompanhei o encontro durante todo o tempo e pude me sentar perto das crianças e iniciar uma aproximação. Na realidade, já havíamos tido um primeiro contato e já havia conversado com algumas delas nas festas dos anos anteriores. Elas se mostraram bastante receptivas, apesar de demonstrarem dúvidas ou não entenderem muito como seria o processo da pesquisa. As crianças me fizeram algumas perguntas, embora não soubessem exatamente o que queriam saber a meu respeito.

Devido a contatos na época em que cursei Magistério, já conhecia a rainha do Império. Naquela época ela trabalhava como cozinheira do colégio e era mãe de uma colega de sala. Foi nessa época que criamos o hábito de chamá-la de “Tia”. Foi assim que a chamei na hora que a cumprimentei quando cheguei à reunião. Depois da reunião da guarda, dois de

¹⁸ O povoado de Vera Cruz de Minas, um dos atuais distritos de Pedro Leopoldo, é muito mais antigo do que a cidade a que pertence. Enquanto Pedro Leopoldo surgiu na década de 1890, a região de Vera Cruz já era povoada desde a década de 1710, no alvorecer do século XVIII. Em seus trezentos anos de existência, Vera Cruz de Minas teve três nomes diferentes. Há indícios de que a Comunidade foi originada inicialmente por famílias de negros que ali se fixaram por intermédio do clero, no caso, da Paróquia de Curral D’el Rei (hoje Belo Horizonte), podendo ter as características de uma comunidade remanescente de quilombo. A predominância de famílias negras (provavelmente indígenas também) e o relato dos mais velhos sobre as primeiras famílias e o fato de ser uma região entre enormes fazendas são dados que merecem mais atenção e estudo tendo como foco a presença dos negros e índios na região.

seus netos, uma menina (dez anos) e um adolescente (dezesesseis anos), ficaram intrigados com essa minha forma de cumprimentá-la. Na sua forma de compreender as relações de parentesco, se eu a chamava de “Tia” só poderia ser sua sobrinha, porém eles não me conheciam no contexto familiar. Então o adolescente muito extrovertido e brincalhão me cumprimentou chamando-me de prima. Brinquei um pouco, chamando-o de primo também, os dois gostaram muito e estenderam a brincadeira às demais crianças que estavam por perto. Depois, ele perguntou por que eu chamava a sua avó de tia. Respondi explicando o motivo já citado acima. Eles entenderam, mas como haviam gostado da ideia de me chamar de prima, colocaram em tom de brincadeira que continuaríamos primos da mesma forma. Percebi que eles gostaram da minha pessoa e de minha presença. Essa forma de nomeação sinalizava, também, a minha aceitação junto ao grupo. Talvez a palavra “prima” tenha se tornado a minha senha para a entrada no campo de pesquisa junto às crianças e adolescentes que seriam acompanhados.

O neto do rei Congo (dez anos) com quem eu já havia conversado durante a reunião, fazendo algumas perguntas intencionais, fez um comentário e uma pergunta sobre o meu cabelo. Eu havia feito uns cachinhos chamados *baião de dois* e os amarrei como coque no alto da cabeça, de onde estes se soltavam como se saíssem do coque, dando um efeito mais *afro* ao cabelo que fazia lembrar *dreads*. Ele comentou:

- Olha o cabelo dela, é bonito não é?
- O que você fez no cabelo? Você fez prancha?¹⁹

Percebi que talvez a referência que ele tinha do ato de arrumar o cabelo era o uso da prancha, pois sua irmã (quatorze anos) estava com o cabelo pranchado. Expliquei a ele que era um tipo de cachinho e como era feito. Mais do que uma simples conversa sobre uso de penteados, é possível inferir que muito rapidamente essa criança estabelecia um diálogo mais profundo comigo, o qual passava pela corporeidade e pela estética. A escolha do meu penteado, talvez pouco usual no contexto em que ele vivia como uma atribuição de beleza, um elogio a minha pessoa em nosso contato inicial dizia algo sobre uma forma amistosa de marcar o nosso encontro e, ao mesmo tempo, de um estranhamento.

Logo no início da reunião a rainha Conga pediu a palavra. O tom da conversa era de admoestação, no sentido de chamar a atenção de todos para o caráter de irmandade da guarda. Segundo ela, lamentavelmente, isso não estava acontecendo, pois um integrante muito participativo e que estava adoentado necessitava de cuidados, sobretudo dos homens para

¹⁹ Prancha é um objeto usado para alisar o cabelo através do contato com o metal ou cerâmica quente.

ajuda com o banho e locomoção. Ela solicitou a todos da guarda que fizessem o movimento de ir visitá-lo e aqueles que pudessem que fossem ajudá-lo. Foi uma fala de autoridade e todos os presentes concordaram com ela. As crianças e adolescentes lá estavam e observavam tudo. Podemos dizer que ali, naquele momento, valores são afirmados e socializados, bem como o sentido de irmandade para aquelas pessoas.

Nesta reunião foram explicitados alguns dados importantes para o entendimento dos diferentes sentidos que a guarda pode ter para cada um dos participantes. O capitão da guarda anunciou que não poderia ir ao compromisso do dia 16/05 por questão de viagem a trabalho. Então a diretoria começou a discutir sobre o que a guarda iria fazer sem o capitão. Nesse momento, o capitão, que havia saído do salão, retornou e pediu novamente a palavra. De forma solene, em frente à bandeira da guarda que traz a imagem de Nossa Senhora do Rosário, mudou de opinião e disse:

– Nossa Senhora do Rosário vem sempre à frente do trabalho!

Pronunciou a frase apontando para a bandeira. Logo após, disse que abriria mão do outro “trabalho” para continuar servindo-a. Todos o aplaudiram e elogiaram. Ele, então, mostrou a todos um pequeno chaveiro que trazia a imagem de Nossa Senhora e fez questão de dizer que recebeu dos Alcoólicos Anônimos (AA) por ter completado trinta anos sem beber, graças a Nossa Senhora do Rosário. No seu entendimento, havia entre a divindade e ele uma graça alcançada e uma dívida adquirida, e ele não poderia deixar de servi-la.

Esse foi um dos momentos fortes em que no início do trabalho de campo pude perceber que a guarda significava uma forma de sociabilidade e uma comunidade de prática na qual se misturam rituais, vivências, histórias de vida, compromisso com um coletivo e profissão de fé. Uma fé que conduz as ações e decisões das pessoas diante da vida e suas muitas atribuições. Uma fé construída na relação entre o fiel e a sua santa ou santo de devoção em momentos duros da existência humana. Não sem tensões, a participação na guarda mantém a relação entre o congadeiro, a graça recebida, o cumprimento de uma promessa e as obrigações de participação de um coletivo. Tudo isso é acompanhado, vivenciado e praticado, com nuances e graus diferenciados, pelas crianças e adolescentes.

Ainda nesta reunião ficou combinado que a guarda iria à festa em um bairro em Belo Horizonte. Decidi então esperar no “Bairro da Lua” onde moram os netos do rei Congo. Preferi ir de ônibus junto com eles para melhor interagir com as crianças.

3.5 – Primeira festa acompanhada com a Guarda 2

Ao entrar no ônibus, depois de cumprimentar a todos os adultos, fui me sentar lá no fundo, onde estava a maioria das crianças. Eu os cumprimentei alegremente, mostrando ser de muito gosto e importância estar com eles. Era nítido que o fundo do ônibus era reservado para a “galerinha da bagunça”, ou eles o reservavam. Só Gabriela, que era a mais quietinha e tímida, estava sentada mais à frente junto com sua avó, a rainha do Império.

O 16 de maio de 2010 era o primeiro dia de saída desta guarda depois da festa em setembro de 2009. O bairro fica na periferia de Belo Horizonte. Neste dia, participavam quatorze crianças e adolescentes de idades variadas entre nove e quinze anos. Fui ao ônibus buscando me integrar junto às crianças, que estavam muito alegres, extrovertidas, e me receberam com alegria. Ronaldo, filho da fiscal e neto da rainha Conga, era muito brincalhão e gostava de “contrariar” Fábio e Gabriela, netos da rainha do Império, a quem eu chamava de “Tia”, e me receberam chamando de “prima”.

A filha da rainha Conga, que era a fiscal da guarda, propunha as orações e mensagens reflexivas tanto nas reuniões como nas saídas da guarda e era também a responsável pelas crianças. Ela entregou uma mensagem para que todos lessem juntos depois de rezar o Pai-nosso e algumas Ave-Marias. Recomendou muito às crianças que não fizessem bagunça e que ficassem bem comportadas no ônibus. Percebi que ela havia conversado com as crianças sobre a minha presença e sobre o comportamento que deveriam ter. Em alguns momentos, durante as viagens, ela chamou a atenção de alguns dizendo de certa forma que eu iria anotar sobre o mau comportamento delas. Elas olhavam para mim com os olhos arregalados. Então eu dei um jeitinho de mostrar às crianças que esse não era o meu objetivo ali. Percebi que elas ficaram mais tranquilas em relação a minha presença.

Como o lugar era desconhecido pela guarda e, sendo a primeira vez que iam a esta festa, havia uma recomendação às crianças para que não se afastassem quando chegássemos ao bairro, pois o local era considerado perigoso. Assim que chegamos, a rainha Conga me pediu para ajudar a fiscal a olhar as crianças, pois eram muito levadas, e me alertou que eu deveria ser enérgica com elas. Como eu não poderia assumir tal compromisso em detrimento do meu objetivo naquele espaço, tentei explicar à rainha que não poderia assumir esta postura. Ela não gostou e foi bastante ríspida comigo. Fiquei preocupada e a fiscal tentou me tranquilizar pedindo para apenas avisá-la se visse alguma criança indo para longe.

Ao descer do ônibus todos fizeram uma oração e passaram pela bandeira beijando-a antes de começarem a tocar. A bandeira desta guarda traz a imagem pintada de

Nossa Senhora do Rosário e ajoelhados aos seus pés um padre e uma freira pedindo suas bênçãos. Logo abaixo vem escrito o nome da guarda e da cidade.

A bandeira é o que identifica a guarda e também a protege, abre os caminhos, é o guia da guarda. Traz a imagem do santo padroeiro, neste caso, a imagem de Nossa Senhora do Rosário, o nome da guarda e a cidade. Percebe-se um respeito muito grande das pessoas ao saudarem a bandeira como um objeto sagrado. Para as crianças, a relação com a bandeira se apresenta como uma forma de cumprimento e respeito, como se estivessem cumprimentando toda a guarda. Também entendem como “um abençoar”. Quando duas guardas se encontram, os capitães se cumprimentam fazendo o sinal da cruz ao darem as mãos. As porta-bandeiras trocam as bandeiras entre si e as circulam para que todos os dançantes, cantadores, reis e rainhas as cumprimentem. Esse cumprimento consiste em um toque seguido do sinal da cruz, ou um beijo e o sinal da cruz, e alguns passam a bandeira sobre a cabeça, o corpo. A bandeira é um símbolo que representa a presença e as bênçãos do santo a que se refere. Ingold (1994) explica que:

Qualquer objeto do mundo real, uma vez que é apanhado no nexo de relações analógicas, pode tornar-se um símbolo. Podemos descobrir os significados dos símbolos, atentando aos múltiplos contextos sociais nos quais eles são usados. (INGOLD, 1994, p. 334). (Tradução nossa).

A Guarda 2 iniciou sua participação no dia com as crianças tocando. Os adultos tocavam três caixas grandes e Ronaldo, doze anos, tocava uma pequena. Jonas, onze anos, Fábio, dezesseis anos e Luís, onze anos, também tocavam. Ruan, dez anos, algumas meninas, duas mulheres e dois homens tocavam dois tamborins e quatro pandeiros, e havia também um violeiro. Juliana levava a bandeira que deveria ir sempre à frente da guarda acompanhada pelos fiscais, capitães e demais tocadores e cantadores. Os dançantes, em sua maioria mulheres e crianças, vinham logo em seguida.

Gilberto e Luís estavam sem o uniforme da guarda. Ouvi a fiscal chamando a atenção de ambos, dizendo a eles que verificassem com os outros congadeiros antes de sair para as festas quem poderia ter alguma camisa para emprestá-los. A guarda tem vários uniformes, porém, as duas crianças não possuíam aquele que fora escolhido para aquele dia. Voltando-se para mim e para algumas outras pessoas que estavam acompanhando a guarda neste dia, a fiscal explicou que todos devem estar identificados de alguma forma como parte daquela guarda. Então, ela pegou algumas fitas largas de cetim colorido para colocarmos transpassadas ao corpo.

Em quase todas as viagens que a guarda faz há pessoas que vão acompanhando. São parentes das crianças ou de outros congadeiros, ou mesmo pessoas que não se vestem, nem cantam nem dançam como congadeiras, mas que estão sempre a acompanhar a guarda e suas festas. Configuram uma participação indireta. Muitas vezes essas pessoas são convidadas para irem no ônibus, tendo em vista os lugares vagos. A ida dessas pessoas ajuda a diminuir o valor da passagem. As guardas fretam o ônibus e dividem o valor pela quantidade de pessoas que participam daquela viagem. Por isso, quanto mais pessoas, melhor. Neste dia, além de mim havia mais cinco pessoas externas à guarda. Todos tiveram que colocar as fitas transpassadas no corpo. É uma forma de organização e identificação das pessoas das guardas de maneira a zelar para que todos tenham fácil acesso ao café, ao almoço etc.

A guarda então foi descendo a rua tocando, dançando e cantando em direção à igreja da festa. Os reis Congos e os demais reis vieram ao final das duas filas. Esta guarda é a que tem mais reis, num total de dez, com exceção dos reis de Ano: os reis Congos que trazem nas mãos um cetro com flores, os reis do Império que trazem uma espada, um casal representando São Benedito, trazendo a imagem do Santo à mão, e Santa Efigênia que carrega uma casa em miniatura, porque é a santa a quem se recorre para conseguir a casa própria, um casal representando Santo Antônio e a rainha da Espada, que tem a função de proteger quem está levando a bandeira, e ainda a rainha de Santa Helena que, em geral, carrega a imagem da santa (neste dia a rainha de Santa Helena não foi por que estava trabalhando), uma rainha representando a princesa Isabel, há também a rainha do Povo que, no caso, como o nome já diz, representa o povo. Todos, mesmos os que representam santos e santas, são chamados de reis e rainhas. Os reis de Ano não costumam sair com a guarda para as festas em que a guarda é visitante. Talvez por que a função dos reis de Ano é prioritariamente preparar, organizar e arrecadar os donatários para a festa da guarda, quase sempre só se vestem de reis no dia mesmo da festa. São chamados também de reis Festeiros.

Neste dia eram ao todo 49 pessoas, entre adultos, crianças, contando comigo. Quando a guarda chega à entrada da igreja, os cantantes e dançantes param e os reis passam à frente, são os primeiros que entram. Passam pelos mastros onde estão hasteadas as bandeiras da festa e passam os objetos que trazem em volta do mastro. Em seguida todos os demais membros fazem o mesmo, passando os instrumentos e boinas ao redor do mastro e fazendo o sinal da cruz. Observo que as crianças repetem os mesmos gestos e movimentos em um processo de observação e imitação dos adultos. Neste momento, fiquei pensando se as crianças compreendiam ou sabiam o significado daquele ato. A organização e a movimentação da guarda não me permitiam ficar entre as crianças enquanto elas cantavam e

dançavam. Eu apenas observava, anotava e fotografava de longe para que elas não ficassem constrangidas com a câmera. Ainda não me sentia a vontade com as crianças para indagá-las nos momentos de parada da guarda. Nestes momentos iniciais da observação em campo, buscava verificar o que as crianças faziam.

Na igreja a guarda tocou, cantou e dançou; depois entrou para reverenciar os santos dos andores e do altar, principalmente o altar de Nossa Senhora do Rosário, todo confeccionado nas cores azul, branco e rosa. Ao saírem da igreja, os integrantes se encontraram com outras guardas, que também estavam cantando e dançando. Na tradição do congado, quando duas guardas se encontram elas trocam as bandeiras em sinal de respeito e como uma forma de cumprimento. As porta-bandeiras ao trocarem suas bandeiras passam-nas para que cada um da guarda possa tocá-la e fazer o sinal da cruz invocando suas bênçãos. Alguns passam a bandeira sobre a cabeça. Da igreja até a casa em que estava sendo servido o café, a guarda se encontrou com mais outras cinco guardas diferentes. Os mesmos gestos foram repetidos.

Mesmo já tendo acompanhado muitas festas de congado, sobretudo no ano anterior, e já tendo como foco as crianças, era surpreendente a gama de questões e de indagações em relação às práticas do congado que iam me saltando aos olhos. É diferente quando você observa com olhos de pesquisadora adulta e quando você busca entender e apreender o ponto de vista e/ou a percepção das crianças. Eu me perguntava a todo tempo qual seria a percepção e o entendimento das crianças sobre este ou aquele aspecto? Com o tempo, fui percebendo que não era exatamente assim, que talvez elas tivessem menos preocupadas com o entendimento e mais com o vivenciar, experienciar e estar juntas. Nos momentos de descanso, quando a guarda não estava tocando, as crianças rapidamente se reagrupavam em grupos menores, quase sempre meninos com meninos e meninas com meninas. Queriam explorar o entorno, as pessoas que estavam na festa, as outras guardas etc.

Tempos depois, a guarda saiu da igreja e seguiu para tomar o café. Eram muitas as guardas e havia muitas crianças, tanto entre os integrantes como também na rua assistindo e participando da festa. O café foi servido numa mesa muito farta. Havia pães, bolos, biscoitos, sanduíches, café, leite e suco. As crianças tomaram rapidamente o café para poderem conversar e explorar a área. Logo que o ritual de agradecimento do café foi realizado, vi as meninas maiores subindo a rua em direção ao ônibus. Elas estavam na companhia do capitão principal. Fui rapidamente ao encontro deles. Esse capitão costuma sempre levar balas para as crianças, mas naquele dia não havia providenciado e foram todos juntos procurar um bar para comprá-las. Seguimos até o alto da avenida e não encontramos nenhum bar. Logo a fiscal

responsável pelas crianças foi nos encontrar para saber por que estávamos indo para tão longe. As meninas explicaram que estavam com o capitão, mas mesmo assim ela chamou atenção de todas e também do capitão porque estavam saindo das proximidades da festa e descumprindo um combinado do coletivo.

Era visível que havia uma tensão e uma preocupação muito grande dos adultos, sobretudo dos responsáveis pela guarda, em vigiar e cuidar das crianças. Afinal, naquele contexto, qualquer incidente recairia sobre aqueles que respondem pela irmandade. Essa fiscal tinha uma relação muito boa com as crianças, estando sempre em estado de alerta, sobretudo nos momentos de pausas da guarda. Ao chamado dela, as crianças logo atendiam. Quando demoravam, ela logo ameaçava que, se não a atendessem, ela falaria com os pais e eles não deixariam mais que viessem à festa em outro bairro. Nesse momento, as crianças rapidamente mudavam de comportamento. Em uma conversa informal a fiscal me relatou que os pais confiavam as crianças somente a ela, e confessou que não era fácil ficar com essa responsabilidade. E se ela falasse com os pais que este ou aquele não estava obedecendo, eles não deixavam mais que saíssem com a guarda. Entendi que ela tinha que ser ponderada e negociar com as crianças, pois se fosse muito severa, não haveria mais crianças e adolescentes na guarda. Estes possuem um lugar de importância no congado, pois representam a continuidade da tradição.

Após o café, a guarda seguiu de volta à igreja. No trajeto, encontramos com mais algumas outras que chegavam, e se repetia a troca das bandeiras como cumprimento e saudação. Desta vez a igreja estava mais vazia e a guarda pôde entrar com mais tranquilidade para fazer as saudações ao altar e às imagens dos santos e santas. A porta-bandeira se colocava ao lado do altar enquanto o capitão puxava os cantos e dançava em saudação. Uma saudação em alguns momentos mais alegre e em outros como que em oração, de acordo com os cantos puxados pelo capitão. Os demais dançantes neste momento não dançavam, apenas acompanhavam cantando e tocando. Talvez em respeito, porque estavam dentro da igreja. Os reis e rainhas, depois de entrarem à frente da guarda e saudarem o altar, se sentaram nos bancos da igreja, durante a saudação da guarda. Foram entoados vários cantos.

Na hora de sair, a guarda não pode virar as costas para o altar, então todos saem cantando e andando de costas. Num espaço pequeno na porta da igreja havia um cruzeiro onde a guarda cantou e dançou mais alguns cantos. Eu já conhecia o 1º capitão dessa guarda do tempo em que eu havia pesquisado e acompanhado as folias em Lagoa de Santo Antônio. Ele gosta muito de dançar e cantar, a sensação que tenho é de que ele não se cansa e de que gosta muito do que faz. Seus pés são bastante rápidos. Foi um momento de muita animação,

os participantes pareciam se divertir e sentir prazer. O capitão puxava cantos e ritmos mais animados como o *lundu* e o *dobrado*. Tanto os meninos que tocavam como as meninas que dançavam mostravam nas expressões de seus rostos alegria e engajamento no que estavam fazendo. Pareciam estar dando um show para eles mesmos, ou para mim. Mas não me parecia que minha presença neste momento fosse um motivador. Por muitas vezes as meninas e os meninos pareciam se esquecer da minha câmera.

Foi um momento muito alegre e nesse mesmo clima a guarda desceu da entrada da igreja para a rua. Já na rua, o rei Congo dançou e cantou com o capitão e a guarda. Os demais reis e rainhas ficaram dentro da igreja descansando à sombra. As roupas e capas que carregavam eram bastante pesadas e quentes, e a maioria dos integrantes reais são pessoas mais velhas, muitas vezes com problemas de saúde. Isso exige um cuidado redobrado no decorrer da festa.

Nesse processo, as crianças iam se revezando para tocarem as quatro caixas que integram os instrumentos do congado e, em um desses momentos de parada para a troca das bandeiras, vi o 2º capitão ajustando a caixa que uma das crianças, Luís, tocava. O capitão ajustava a pele com uma ferramenta que sempre acompanha a caixa. Luís o observava atento. Ao longo da observação em campo, em vários momentos percebia os meninos buscarem ajustar as caixas, assim como os adultos faziam. Tudo em um processo repetitivo de observação e depois de reprodução do ato ou do movimento.

O processo de ajuste do instrumento tem relação com a oscilação da temperatura. Estávamos no mês de maio e fazia frio na parte da manhã, mas no decorrer do dia esquentava bastante. As peles e couros das caixas iam se alargando à medida que se aqueciam com o calor e as batidas, por isso emitiam sons diferentes ou desafinavam e tinham que ser ajustadas. Observei que, no início, eram os capitães que alertavam as crianças para a necessidade de ajustes nos instrumentos, depois notei que os próprios meninos percebiam a mudança do som e buscavam corrigi-lo. Em alguns momentos, esse trabalho era feito por eles mesmos e quando não conseguiam sozinhos chamavam os capitães ou o presidente da guarda. Era interessante quando os capitães batiam testando as caixas e verificavam se estas estavam afinadas de acordo com o som que emitiam. Nesse momento, mostravam às crianças e adolescentes como é que deveriam fazer.

Observei que, ao dançarem, as meninas se mostravam como um grupo que interagia muito bem entre si. Havia também algumas mulheres mais velhas como dançantes, mas o grupo de meninas se destacava. Os meninos, mesmo quando não estavam tocando, não se destacavam tanto ao dançarem. Não me pareceu haver uma separação oficial de tarefas no

sentido de que os meninos tocam e as meninas dançam, apesar de, na prática, o processo se configurar desta forma. Quando perguntei aos congadeiros se havia essa separação, eles responderam que não, mas que, em geral, são os homens que gostam mais de tocar e as mulheres de dançar. Lugares de gênero e naturalização dos mesmos? Pode ser. Mas seria preciso um investimento mais aprofundado sobre a divisão sexual das tarefas no congado para realizar, de fato, tal afirmação.



FIGURA 5 – O capitão mostrando como se afina o tambor. (Arquivo pessoal da pesquisadora)



FIGURA 6 – O capitão ensinando os ritmos em um pequeno ensaio antes da procissão.
(Arquivo pessoal da pesquisadora)



FIGURA 7 – Meninas dançando. (Arquivo pessoal da pesquisadora)

De toda forma, alguma divisão nesse campo acontecia. Existem, no congado, guardas denominadas *femininas*. Seu principal diferencial é que são as mulheres as capitãs, e têm a presença de homens para tocar as caixas. Mas essa não é uma tarefa exclusivamente masculina nesse tipo de guarda. Caso haja mulheres que saibam tocar a caixa, estas poderão fazê-lo. Embora a guarda acompanhada nesta pesquisa não seja feminina, assisti a presença de uma mulher tocando a caixa, a saber, a neta da rainha Conga, de vinte e dois anos, que revezou por várias vezes a caixa com os meninos.

A guarda parou de tocar enquanto aguardavam a hora do almoço. Alguns dos reis e rainhas, depois de acomodarem seus objetos dentro da igreja, como as capas, os cetros e flores que carregavam nas mãos, saíram da igreja para ver as outras guardas que também tocavam e dançavam lá fora. Volta e meia um dos adultos se aproximava e conversava comigo. Eu me via numa situação difícil, porque as crianças eram muito rápidas e logo saíam de meu campo de visão, mas, ao mesmo tempo, não poderia ser indelicada com os adultos e deixá-los com a sensação de que não queria conversar com eles. Neste momento, tive que sair à procura dos meninos e meninas porque não havia visto para onde tinham ido. Mas eles se separaram em vários grupos menores de dois ou três. Percebi que a fiscal também os havia perdido, ela também os procurava meio aflita. Então vimos alguns entrarem numa ruazinha próxima, pois haviam descoberto uma sorveteria um pouco retirada do foco da festa. Ela pediu que eu os acompanhasse enquanto ia procurar os demais e me recomendou que ficasse muito atenta especificamente a um deles, que era considerado muito levado. Era a mesma criança que a rainha Conga havia me recomendado logo na chegada. Procurei me aproximar mais dele, aproveitando sua curiosidade com a câmera e conversando sobre os vários assuntos para mantê-lo perto de mim, pois ele realmente era muito inquieto e não se ligava muito aos outros meninos.

Na sorveteria estavam algumas das crianças comprando sorvete e logo chegaram mais alguns. Fiquei um tempo por ali com eles e percebi que era uma possibilidade de conversa. O menino que a fiscal me recomendou tinha dez anos de idade e havia ido à sorveteria apenas para acompanhar o colega, pois não estava com dinheiro. Quando viu que cada um é que servia o próprio sorvete e com calda de chocolate, ele ficou desassossegado e foi rápido pedir dinheiro à sua avó. Percebi que há uma situação econômica difícil em relação à presença das crianças nas saídas da guarda, pois nem sempre os pais e os avós têm dinheiro para pagar as passagens e os quitutes que as crianças querem. Por outro lado, algumas das crianças maiores guardavam seus “trocados” para gastarem nas festas. Esta era uma situação difícil e constrangedora tanto para os adultos como para as crianças. Fiquei pensando em

quantas vezes esses pais e avós não deixavam de levar ou de mandarem as crianças à festa por falta de dinheiro.

Depois que retornamos para a rua da festa, que estava bastante movimentada de pessoas e guardas, encontramos com a fiscal e avistei logo à frente algumas das meninas e fui ao encontro delas. Perguntei onde estavam e porque eu não as vi por perto. Contaram-me que haviam ido procurar banheiro e que a fiscal as encontrara, e que a festa estava muito boa. Brinquei com elas e falei que estava achando que elas haviam corrido de mim. Elas riram e se olharam como que se escondessem algo, logo imaginei o que poderia ser. Responderam que não estavam fugindo e repetiram dando ênfase novamente de que a festa estava muito boa e que elas tinham ido ver umas “coisinhas interessantes”. Entendi logo do que elas falavam e me mostrei muito interessada. Pedi que não deixassem de me mostrar essas “coisinhas”. Elas riram percebendo que eu havia entendido que falavam de alguns meninos que estavam na festa. Ri junto com elas e percebi que não tinham muitos segredinhos sobre isso. Notei então que minha presença já não causava muito estranhamento a elas. Notei, também, como as adolescentes além de explorarem o entorno aproveitam a ocasião da festa para interagirem entre si e com os seus pares afetivos.

Ficamos um pouco por ali e logo chamaram a guarda para o almoço. Tanto o café quanto o almoço são servidos seguindo a ordem em que cada guarda chegou. Há uma hierarquia a ser obedecida. Os reis são os primeiros a serem servidos e às vezes há lugares especiais para os reis e rainhas se sentarem para o almoço. Logo que terminaram de comer, as crianças iam saindo para dar uma volta. Fiquei por último e pedi que me esperassem para que pudesse andar com elas um pouco. Enquanto isso, os meninos e meninas começaram a conversar, trocando brincadeiras em um clima muito descontraído.

Desci com as meninas até a porta da casa e ficamos por ali vendo o pessoal. Elas me perguntavam sobre a câmera e quiseram ver as fotos que eu havia tirado. Elas se assustavam e riam quando viam as fotos de si mesmas. Falei para não se preocuparem porque as fotos eram para “nós” mesmos e só seriam mostradas a quem elas quisessem. Notei certo estranhamento e talvez até um pouco de decepção. Talvez se questionassem: para quê tirar fotos e não mostrá-las a ninguém? Ou talvez porque esperassem que eu as mostrasse na UFMG.



FIGURA 8 – Comidas – almoço em dia de festa. (Arquivo pessoal da pesquisadora)



FIGURA 9 – Comidas – meninas almoçando. (Arquivo pessoal da pesquisadora)

A guarda não demorou no almoço e logo chamaram a todos os componentes para agradecerem à mesa. São cantos específicos de agradecimento e sempre com um prato de comida sobre a mesa, onde são apoiadas as espadas e cetros dos reis em sinal de respeito,

agradecimento e reverência à comida e aos cozinheiros. Depois, novamente a guarda seguiu para a igreja e tornou a cantar e dançar à frente do altar e dos cinco andores que estavam sendo enfeitados.

Depois que a guarda saiu da igreja, ainda ficou um tempo parada na rua enquanto outras também entravam na igreja e outras se preparavam e se organizavam para a procissão. A rua estava novamente cheia de guardas e pessoas que acompanhavam a festa. Não demorou muito para a procissão sair. Os organizadores da festa determinam a ordem das guardas para a procissão e quais delas deverão levar os andores. Nesta festa, a missa iria acontecer após a procissão. A procissão é um cortejo realizado nas ruas da comunidade, o trajeto é previamente escolhido, o padre ou sacerdote segue à frente. Nesta festa, ao lado do pároco seguia um adolescente que carregava uma cruz e era acompanhado por duas crianças de uma das guardas. Cada uma carregava lanternas de velas, específicas para procissões.

O presidente me informou que a guarda não participaria da missa porque Pedro Leopoldo estava longe e ficaria muito tarde para irmos embora. Eu procurava observar as crianças a todo o tempo, já eram quase 17 horas e elas não reclamavam de cansaço e nem que queriam ir embora. Assim que a procissão acabou, o presidente e os fiscais chamaram e comunicaram a todos que já era hora de ir embora.

Antes de subirem para o ônibus os tocadores guardaram os instrumentos no bagageiro e todos rezaram um Pai-nosso e uma Ave-Maria. A porta-bandeira segurava a bandeira do lado da porta do ônibus de maneira com que todos passassem por ela. Todos que passavam tocavam-na como que pedindo suas bênçãos e faziam o sinal da cruz.

Fui a última a entrar no ônibus. Lá dentro, a hierarquia se repetia: os reis e rainhas sentavam-se logo nas primeiras poltronas, as crianças iam bem ao fundo. Fui logo para perto das crianças, que estavam bastante animadas e falantes, perguntei se poderia me sentar com elas novamente, os mais “falantes”, como Gilberto, Fábio e Ronaldo disseram, em meio a brincadeiras e risos, que sim. As meninas pareciam um pouco tímidas e talvez embaraçadas, mas também responderam afirmativamente. Durante o trajeto conversei com eles e prestei atenção no que faziam e diziam. Percebi que estavam me escondendo algo, às vezes notava que algum deles conversava comigo, para me distrair de alguma forma. Fiz de conta que eu não percebia nada; de tempos em tempos pareciam mais agitados. Ronaldo era o mais agitado e falante. Sua mãe, que era a fiscal, veio até o fundo do ônibus por várias vezes para chamar a atenção dele, o que ela fazia de maneira tranquila sem imposições e retaliações demasiadas. Ronaldo também era muito brincalhão e “zoador” e sempre conseguia argumentar com mãe fazendo brincadeiras e acabava conseguindo o que queria. As crianças pareciam se divertir

muito nesta hora, trocavam músicas pelo celular, ouviam, emprestavam e brincavam com os aparelhos. A viagem demorou mais de duas horas e aos poucos as crianças foram se aquietando e, como estavam bastante cansadas, algumas até cochilaram. Ao chegar a Pedro Leopoldo, o ônibus foi parando em alguns lugares estratégicos o mais perto possível das residências dos integrantes.

Essas festas, em que as guardas são visitantes, diferem das festas em que as guardas são anfitriãs, porque a participação se dá apenas no domingo, dia de culminância da festa. Mas sua estrutura básica e organização seguem um mesmo padrão acordado entre as guardas. Alguns comentários e relatos dos congadeiros indicam que essa convenção pode ter se dado inicialmente de forma indireta, como resultado da troca e de uma construção ligada aos hábitos e costumes do dia a dia e do bem estar dos congadeiros.

A cultura de um povo se manifesta em todas as suas ações e relações, principalmente nas sociais (OLIVEIRA, 2003 p. 7). Nesse sentido, as festas podem ter inúmeros significados para seus participantes e constituem momentos e mecanismos de socialização, seja com o objetivo de interação, integração, partilha, comemoração ou ritualístico. E é na festa de sua própria guarda que o congadeiro se realiza e concretiza sua missão, que é reiterada, revivida e reconstituída todo ano como um ciclo de vida que vai sendo reintegrado e readaptado pelos mais novos em diálogo com os mais velhos. Seus valores e significados são produzidos nas relações, representações e sentidos e alimentados por suas necessidades do fazer e viver coletivo.



FIGURA 10 – Capitão da guarda. (Arquivo pessoal da pesquisadora)



FIGURA 11 – Menina tocando o tambor. (Arquivo pessoal da pesquisadora)



FIGURA 12 – Crianças tocando. (Arquivo pessoal da pesquisadora)



FIGURA 13 – Crianças tocando. (Arquivo pessoal da pesquisadora)

3.6 - Festa anual da Guarda 2

Durante o trabalho de campo, pude também acompanhar as festas das duas guardas, em que ambas atuavam como anfitriãs e percebi que seu protagonismo era diferente do momento em que participavam como visitantes, como descrevi anteriormente. Apresentarei a seguir a festa da Guarda 2 devido a maior presença de crianças, bem como a sua maior participação e envolvimento na mesma.

Como o foco principal desta investigação são as crianças, me restringi aos espaços e atividades a que tinham acesso bem como às informações e conhecimentos que elas me explicitavam. Nesse sentido não trarei aqui informações precisas da logística, estratégias e operacionalidade dos principais aspectos da festa, mas o ponto de vista das crianças, como percebem e vivenciam a festa de sua guarda.

No caso da Guarda 2, não são todas as crianças que residem no bairro onde acontece a festa; então, há níveis de envolvimento e participação diferenciados nos aspectos mais práticos e na organização.

A festa se inicia com a realização da novena na qual é levantada a bandeira “de aviso” no primeiro dia, conforme relatado por Ronaldo, uma das crianças acompanhadas, durante o 3º encontro na casa da rainha do Império. Essa bandeira tem a função de avisar a comunidade de que a festa já está próxima. No caso da Guarda 2, como também da maioria das guardas de Pedro Leopoldo, boa parte dos congadeiros residem em bairros diferentes daquele em que acontece a festa. Como o primeiro dia da novena geralmente acontece em uma sexta-feira, dia em que os integrantes ainda estão envolvidos nas suas atividades de trabalho, isso resulta numa menor participação na igreja do bairro. Geralmente, a rainha Conga convida alguém da equipe litúrgica da igreja para ficar responsável pela reza da novena, que é composta pela reza do terço e a oração à Nossa Senhora do Rosário.

Durante o trabalho de campo, observei que foram poucas as crianças que participaram do primeiro dia da novena em que foi rezado o terço; logo todos foram embora. Este dia parecia ser mesmo voltado ao protocolo católico para a realização da festa. Não me pareceu que foi dada muita atenção à presença dos congadeiros. No entanto, segundo relato dos integrantes, para que a festa pudesse ser realizada, era necessária que a novena fosse iniciada e realizada.

Durante a semana anterior à festa foram recolhidos e encaminhados os mantimentos para o almoço e para o café. Três ou quatro dias antes do domingo já havia sido iniciada a preparação dos alimentos como catar o feijão, preparar o tempero, as panelas e

utensílios, o fogão, a lenha etc. As crianças não participavam em tarefas específicas, mas faziam parte de toda a movimentação que acontecia de forma mais intensa na casa da rainha Conga, onde era servido o almoço para todas as guarda visitantes. Eram suas filhas e filhos, principalmente os mais velhos, os responsáveis pelos trabalhos mais importantes. As crianças não participavam dessa parte mais logística. Observava que, durante essa semana, a rotina das crianças não era muito alterada. iam à escola normalmente e faziam suas tarefas corriqueiras. No 8º e 9º dias, a presença e participação de todos se intensifica e as crianças começam a ficar ansiosas para participarem do leilão ao final da novena.

No 8º dia, na sexta-feira anterior à festa, a novena foi celebrada pela equipe eucarística da igreja. As crianças que moravam no bairro participaram da novena, que neste dia foi acompanhada por um culto. Todas elas se sentaram próximas e ao fundo da igreja. Estavam eufóricas, agitadas, falavam do leilão e dos pastéis que eram vendidos durante a atividade. Conversavam e brincavam entre si. Neste dia, como a guarda ainda não tocara, as crianças e os congadeiros que moravam em outros bairros também não vieram. Aquelas que estavam na igreja eram os netos e netas da rainha Conga, e outras quatro que moravam no bairro, o que facilitava o seu deslocamento. Havia outras crianças do bairro, inclusive outros netos da rainha Conga que não estavam acompanhando a guarda neste ano, mas que sempre participavam das festas. O leilão foi um espaço de muita diversão para as crianças e adolescentes. Algumas haviam guardado dinheiro para arrematarem alguma coisa no leilão. Os doces e bombons eram os mais cobiçados pelas crianças. Várias vezes eu as vi interessadas e perguntando aos pais ou avós se podiam dar lances para arrematarem objetos nos leilões. A agitação não durou muito tempo. Os pastéis acabaram rapidamente; o leilão também não demorou muito e logo todos já estavam indo embora. As meninas me disseram que no sábado iriam arrumar a casa e os cabelos durante o dia e mais a noitinha seria o levantamento de bandeira e o leilão, e me relataram também que iriam ajudar a enfeitar os andores. Observei, nesse momento, uma tarefa explícita para as garotas no processo da novena: produzir, enfeitar e arrumar os andores, sob a supervisão dos adultos. Para tal, era necessário saber o que era a novena e o motivo da sua realização.

No sábado, último dia da novena, todos os congadeiros que moravam longe da igreja participaram. Estavam uniformizados e quase todas as crianças se fizeram presentes. Antes de a novena iniciar, a guarda buscou as bandeiras nas casas das pessoas que ficaram responsáveis por elas. Geralmente são pessoas que o fazem por devoção aos santos, em pagamento de promessas e/ou por tradição da família em participar da festa. Neste dia, a guarda saiu da casa da rainha Conga tocando e dançando, buscou as cinco bandeiras para

serem levantadas, a bandeira do Divino Espírito Santo, a de Nossa Senhora do Rosário, a de Santa Efigênia, a de São Benedito e a de Santa Helena, e seguiu em cortejo para a igreja. As crianças uniformizadas dançaram, cantaram e tocaram com animação. No último dia da novena, no sábado que antecedeu a festa, foi celebrada uma missa. Ao final da missa as bandeiras foram expostas à frente do altar, o padre as abençoou e também aos fiéis e logo após a guarda saiu cantando e dançando, levando as bandeiras até seus mastros.

Foi um momento emocionante para muitas pessoas, principalmente para aquelas que levavam a bandeira. Elas choravam muito e com bastante sentimento. Algumas pessoas me explicaram que este momento trazia lembranças de entes queridos que já haviam falecido e que eram congadeiros ou tinham a tradição de se responsabilizarem pela bandeira. Evocavam, neste momento, suas memórias e lembranças, a memória dos ancestrais. As bandeiras foram hasteadas em clima de alegria e louvor, o capitão deu muitas vivas, soltaram foguetes, a guarda cantou e dançou em honra aos santos. Velas foram acesas aos pés do mastro que, no caso desta igreja, foi confeccionado em metal, com uma estrutura de suporte para receber as cinco bandeiras e ao mesmo tempo aproveitando o pouco espaço na parte da frente da igreja.

Após o hasteamento, a guarda e todos os que participavam da celebração seguiram para o local do leilão, nos fundos da igreja. As meninas se revezavam para carregar a bandeira da guarda sempre à frente da mesma. O leilão só foi iniciado depois de a guarda cantar e dançar. As meninas se agruparam como que estivessem discutindo algo sobre a festa ou sobre as danças. Alguns dos meninos logo se aproximaram da mesa com os leilões. O leilão, apesar de ter muitas prendas neste dia, não pôde demorar muito, pois caso contrário as pessoas iriam embora, devido ao adiantado da hora. A rainha Conga convidou todos os congadeiros para jantarem em sua casa, então todos seguiram para lá, desta vez sem cantar nem dançar. As crianças se mostravam alegres nas brincadeiras e conversas. O capitão estava empolgado, ao perceber pelos cantos no agradecimento à mesa. Os congadeiros, reis e rainhas que moravam longe reclamavam, pois o capitão demorou muito nos agradecimentos: lembravam que precisam estar de volta bem cedo no domingo.

Algumas das meninas, netas da rainha Conga, comentavam que estavam ansiosas para ajudar a enfeitar os andores. Ronaldo comenta comigo que ajudará seus tios a montarem o palco de madrugada. Acompanhei Yohana e Pedro até sua casa, algumas casas acima da casa da rainha Conga; Fernanda foi também e aproveitamos para conversarmos um pouco. Nesse momento já era tarde, mas ninguém se incomodava com o horário das crianças dormirem, pois todos estavam envolvidos com a cerimônia e os preparativos. O café foi

servido na casa da avó de Yohana, uma das crianças acompanhadas. As crianças me disseram que este era o melhor café de todas as festas que já participaram. A mãe de Yohana nos contou que o avô desta começou a servir o café devido a uma promessa que fez para conseguir confirmar sua aposentadoria. De acordo com a promessa, ele serviria o café da festa naquele ano, todo por sua conta. Já se passaram muitos anos, pois nesta época nem Yohana, nem Pedro haviam nascido. A mãe deles conta que a família se envolveu e gostou tanto que quiseram continuar servindo o café todos os anos. Contam com a ajuda de pessoas da comunidade e de políticos da cidade que sempre ajudam e fazem questão, no dia da festa, de tomarem o café com eles. Ela me contou que acha a guarda muito bonita, e confessou que se fosse mais nova dançaria também. Já pensou em montar uma guarda feminina, mas devido aos compromissos de trabalho, isso não foi possível.

Depois, de volta à casa da rainha Conga, Juliana, prima de Fernanda, nos aguardava; conversamos um pouco com as mulheres na cozinha que trabalhavam no preparo do almoço, uma das filhas da rainha Conga me contou que é ela quem fritar todo o frango na noite do sábado, as outras cozinheiras que já haviam trabalhado o dia todo vão descansar e ela passava toda a noite trabalhando para logo de manhazinha terminar de preparar o almoço que começa a ser servido por volta das 13 horas, logo após a missa. A casa da rainha Conga já era toda equipada para o preparo do almoço da festa, a família realizava esse ritual há mais de trinta anos. As filhas da rainha Conga e outras mulheres do bairro se revezavam no preparo dos alimentos, num bem organizado trabalho em equipe. Elas preparam almoço para mais de mil pessoas todos os anos.

Notei que eram poucas as crianças que participavam desse processo e, em geral, sua atuação se dava quando precisavam buscar alguma coisa, utensílio ou objeto na casa de alguém da comunidade. Mas elas sempre estavam por perto.

Na noite do sábado também foram enfeitados os andores na casa de uma vizinha ao lado. Fui informada de que todos os anos essa vizinha é responsável por enfeitar os cinco andores, com a ajuda de suas filhas, de algumas pessoas da comunidade e de algumas netas e filhas da rainha Conga; alguns homens também ajudavam. As crianças estavam representadas por Fernanda, Juliana e Letícia. Já era bem tarde da noite, mas as meninas queriam muito acompanhar os trabalhos.

As meninas e eu ajudamos a enrolar com papel colorido os braços do andor de Santa Helena. Enquanto trabalhávamos com a cola e o papel, as meninas falavam sobre a festa; estavam ansiosas. Falavam sobre as guardas que viriam para a festa. Observei que há em suas falas certa rivalidade ou competição entre as guardas femininas em relação aos

passos de dança, aos cantos e a atuação das capitãs. Contaram-me que suas tias, quando eram mais novas, também falavam disso e que chegaram a quase brigar com outra guarda feminina, pois uma ficava querendo fazer mais bonito que a outra. As meninas usavam adjetivos como “chatas” e “exibidas”, e contavam de outras que costumam copiar os passos de dança que criam, mas que na festa elas iriam fazer muito mais bonito que as outras guardas. Comentaram que era muito bom o tempo em que seu tio Ridalvo dançava, porque ele dançava muito bem, animava a todos e não perdia para guarda nenhuma. Hoje Ridalvo não dança mais, está se tornando evangélico, mas sempre ajuda na festa. Ele estava ajudando com os andores e era o responsável pela montagem do palco na madrugada do sábado para o domingo. Falaram também que o sonho delas era criar uma guarda feminina. Esse desejo das mulheres adultas e crianças de construir uma guarda feminina pode revelar as tensões e conflitos de gênero no interior das guardas. Afinal, não estávamos diante somente do desejo de “se mostrarem”, mas da necessidade de reconhecimento do protagonismo feminino na guarda do congado em todos os sentidos, inclusive na exposição pública. Parecia que o trabalho feminino, que era o suporte para a festa com a realização dos enfeites, a comida, o cuidado com as crianças etc., era visto como algo natural às mulheres, embora alguns homens ajudassem. Todavia, o espaço da dança, do toque dos instrumentos, de puxar as músicas etc., ainda hoje é mais destinado aos homens. Nota-se, portanto, que mesmo sendo uma irmandade voltada à solidariedade, à união e ao fazer coletivo, havia certa competitividade entre as diferentes guardas, entre homens e mulheres. Esta competitividade parece ser mais forte, inclusive, entre as guardas femininas.

Depois de enfeitados os andores, retornamos à casa da rainha Conga. Era a hora de colar as bandeirinhas e afixá-las na rua. As meninas ajudaram um pouco, mas o sono foi chegando e Letícia foi embora; Fernanda e Juliana foram dormir. Como já era madrugada, era a hora de iniciar a montagem do palco onde ficaria um locutor que anunciaria a chegada das guardas, saudando-as. Ronaldo acordou e foi ajudar a montar o palco, carregando as peças menores e as ferramentas. Na noite do sábado para o domingo da festa pouco se dorme.

Às 8 horas da manhã do domingo todos os congadeiros, reis e rainhas já estavam na casa da rainha Conga. As crianças e adolescentes estavam ansiosos e animados. A rainha Conga costuma servir um “mexidão” antes da guarda começar a tocar, pois nem sempre dá tempo de a guarda anfitriã tomar o café antes da missa. Na realidade, a guarda anfitriã só toma café depois que todas as guardas visitantes tiverem chegado e tomado o seu café. O mesmo acontece com o almoço.

Um pequeno altar foi montado na calçada próxima ao portão de entrada com as imagens de Nossa Senhora do Rosário e de São Jorge e flores naturais. Dois netos da rainha Conga que moravam mais distante estavam uniformizados também, uma menina de cinco anos e um menino de três. A guarda usava um uniforme novo na cor amarela com uma faixa de tecido nas costas na altura dos ombros que imitava lantejoulas num efeito estético muito bonito.

O bisneto da rainha Conga, que mora ao lado de sua casa, um menino de apenas dois anos, também estava uniformizado e carregava uma caixa pequena adequada ao seu tamanho. Ele é filho de uma neta da rainha Conga, casada com um jovem que também é congadeiro. Ela era dançante da guarda e teve outro filho havia dois meses. A criancinha foi para a fila junto com as outras crianças. Juliana, sua tia, ajudou a olhá-lo. Todas as crianças maiores o bajulavam muito. O pai dessa criança era considerado pelos meninos e meninas como aquele que as ensinava a tocar. Antes do início da festa ele reuniu as crianças, explicou, chamou a atenção de algumas. Elas o ouviam com respeito e atenção. O homem estava uniformizado e iria participar tocando uma caixa. Ao mesmo tempo em que tocava ele também cuidava e orientava o filho de apenas dois anos a segui-lo acompanhando a fila e a movimentação da guarda. Observando o menino, dava para perceber que, por mais que não desse conta de acompanhar corretamente o ritmo tocado, ele já demonstrava saber a sequência e a frequência das batidas. Um aprendizado mediante a observação e a imitação dos gestos e comportamentos dos adultos.

A rainha Conga se colocou junto ao rei Congo próximo ao altar e aos outros reis e rainhas. A rainha e o rei de Ano, netos da rainha Conga, também se colocaram próximos ao altar na calçada, todos vestidos a caráter, com todas as pompas, usando coroas e cetros. A bandeira seguiu à frente do capitão, que iniciou com um canto de saudação aos reis. Neste caso não foi necessário buscar os reis e rainhas em casa, porque, como moram longe, todos se arrumam e saem da casa da rainha Conga. O capitão deu muitas vivas, saudou toda a diretoria e instava os congadeiros a trabalharem firme.

Já eram 9 horas da manhã; depois que a guarda começou a tocar e a dançar a rua começou a se encher de pessoas, umas saíam nos portões, outras chegavam para a festa. Observei a presença de muitas crianças nas calçadas, que observavam atentas o movimento das outras crianças que tocavam e dançavam na guarda. Era um olhar de fascínio, algumas pareciam paralisadas. A guarda então tocou, cantou e dançou alguns cantos.

As crianças participantes demonstravam satisfação e alegria. Era a abertura da festa. Uma menina de cinco anos não sabia os passos de dança, Pedro fez o movimento de

mostrar a ela como fazer para acertar. Então ela passou a buscar sempre a referência dos pés das crianças que estavam à sua frente, sua coordenação inicialmente parecia difícil, mas nada que a preocupasse. Parecia estar muito feliz e contente por estar ali como parte atuante na guarda. Ela continuava a dançar da melhor maneira que conseguia, buscando sempre acompanhar o ritmo e os passos. Vez ou outra as meninas a alertavam quando estava saindo da fila, cuidavam dela e a orientavam. Por vezes, uma ou outra a traziam para mais próximo como que um revezamento no cuidado. Seu irmão de três anos olhava do colo da mãe e expressava um sorriso de satisfação, demonstrando alegria de ver a irmã dançando ao mesmo tempo em que demonstrava também vontade de estar lá dançando, mas ele se mostrava muito tímido e apegado à mãe. São formas de se ensinar e aprender no contexto do congado, na experiência da festa e da dança. Aprende-se a dançar, dançando. Aprende-se a cantar, cantando. Aprende-se pela observação, pela imitação, pelo olhar, pela audição, pelo toque da caixa, com todos os sentidos. Aprende-se e ensina-se a ser congadeiro.

É importante destacar, ao acompanhar as festas, que não há nenhuma menção a respeito da história e cultura dos negros da cidade nas falas dos integrantes, durante as saudações etc. O congado é quase sempre referenciado como folclore e não como cultura, o que talvez o trouxesse para um outro patamar em termos de reconhecimento e legitimidade, sobretudo como espaço de produção de conhecimentos.

Ao retornarem à frente da casa da rainha Conga, todos os reis cumprimentam a rainha e o rei de Ano. É um cumprimento que mais parece um ritual de benção mútua: ao segurar na mão direita faz-se o sinal da cruz com as mãos ainda seguras uma na outra e dá um beijo simbólico, beijam-se também os objetos que carregam, o cetro, as flores, a espada, imagens etc. Esse ato representa respeito e importância além do aspecto sagrado e devocional em relação aos reis e santos que representam. A guarda então cantou e dançou para os reis de Ano.

As guardas convidadas começaram a chegar. A primeira foi a guarda feminina Nossa Senhora do Rosário de Lagoa de Santo Antônio, que trazia à frente, junto com o capitão, um menino de aproximadamente dez anos de idade, que carregava uma espada igual a do capitão, seu avô. Esse menino ocupava o cargo de 2º capitão e parecia já ter bastante experiência. A guarda anfitriã cumprimentou e recebeu a guarda convidada.

Havia pessoas da organização como o presidente da guarda e a coordenadora da festa que zelavam por sempre ter alguém para receber as guardas desde o momento em que desciam do ônibus, anotando o nome e localidade das mesmas e lhes informando sobre onde estava sendo servido o café, o cronograma da festa, a hora da missa e da procissão. Depois da

recepção e do cumprimento, em que trocavam as bandeiras, as guardas visitantes seguiam para tomar o café tocando, cantando e dançando e agradeciam também da mesma forma. Depois do café, as guardas esperavam na rua as demais chegarem e tomarem seu café até a hora de seguirem para a missa. Enquanto isso, seus integrantes aproveitavam para conversar com colegas das outras guardas e da comunidade. Eram momentos de devoção, encontro e troca.

Da mesma forma as crianças conversavam e exploravam o entorno, os carrinhos de sorvete, de brinquedos etc. Em geral, interagiam menos do que os adultos com as outras guardas. Mas se mostravam atentas e observavam tudo, principalmente as outras crianças. As crianças que moravam no bairro agiam de forma semelhante. Porém, era perceptível certo estranhamento misturado com fascínio. Havia pouca aproximação entre as crianças, que estavam apenas assistindo com as crianças das guardas visitantes. Talvez devido aos cuidados e vigilância dos adultos, uma vez que a rua ficava muito cheia e tumultuada. Quando as guardas estavam tocando, o olhar das crianças que assistiam era sempre muito focado nas ações daquelas que participavam. Era interessante notar que principalmente os bebês e as crianças menores eram as que mais pareciam observar as crianças congadeiras. Algumas, inclusive, experimentavam dar uns passos da dança que observavam.

Na casa onde era servido o café havia, logo na entrada, uma bandeira de São Benedito e no interior também foi montado um pequeno altar com as imagens de Nossa Senhora Aparecida, Nossa Senhora do Rosário, e a do próprio São Benedito. Havia também um prato com os famosos pastéis que são servidos no café da Guarda 2, e uma vela. Era nesse altar que a guarda que tomava o café, de acordo com a sua vez, colocava sua bandeira. Tanto o café como o almoço eram servidos a uma guarda de cada vez e só depois de terminado o ritual de agradecimento e feita a retirada do grupo é que outra guarda começa a ser servida. Em geral isso acontecia de forma dinâmica e organizada. Muitas crianças e adolescentes que assistem às guardas paravam próximas à entrada. Conversavam e observavam as guardas que entravam e saíam. O café era servido só até às 10 horas, para que não acontecessem atrasos para a missa. Depois que todas as guardas visitantes e a guarda anfitriã tomavam o café, servia-se às demais pessoas que participavam da festa.

Uma das últimas guardas a chegar para o café chamou muito a atenção de todos. Era uma guarda diferente tanto pelas vestes como pelos seus integrantes quanto por sua história. Essa guarda tinha reis e rainhas, capitães, bandeira e instrumentos como as outras guardas, porém os dançantes eram basicamente moças que usavam saias na cor marrom, blusa de malha na cor verde e uma faixa do mesmo tecido da saia como uma tiara na cabeça, que

lembravam as vestes dos grupos de Maracatu, que também participaram em uma ou outra festa das guardas de congo. Havia também rapazes como dançantes. Algumas moças carregavam cestos com frutas e alimentos, e outras tocavam instrumentos e não traziam caixas grandes. Traziam tamborins, ganzás e pandeiros tocados com uma baqueta cujo som fazia as vezes do som da caixa com menor intensidade. Seus cantos e ritmos também eram diferentes e lembravam corais de vozes. Ao conversar com a coordenadora do grupo, que era uma congadeira muito conhecida da região do distrito de Fidalgo (citado no primeiro capítulo), entendi que era uma guarda nova, que buscava inovar e se diferenciar das demais. Esta era a primeira festa da qual participavam. A coordenadora me relatou que foram as moças que a procuraram pedindo ajuda para montar uma guarda, porque queriam muito isso. Eram moças e rapazes que já haviam participado da guarda de Fidalgo quando crianças e/ou seus pais haviam sido congadeiros. Algumas já eram mães e seus filhos as acompanhavam.

É importante citar, aqui, que a maioria dos relatos recolhidos durante o trabalho de campo traz as experiências com o congado na infância como marcas importantes e consideráveis na vida das pessoas; talvez essas marcas sejam um fator determinante para, mais tarde, em algum momento de suas vidas, voltar e se engajar novamente nos compromissos e práticas do congado. Um outro aspecto importante que demarcou diferenças nesta guarda foram os cabelos das moças. Boa parte delas usava alongamento *afro* nos cabelos, algumas com trancinhas bem finas. Praticamente todas e todos eram negros (as), havia apenas uma moça cuja cor da pele era mais clara. Esses fatores indicam que pode haver um trato específico junto ao grupo em relação ao pertencimento étnico-racial e a valorização dos aspectos da negritude.

Já próximo ao horário da missa o locutor avisou e chamou as guardas a se dirigirem à igreja para a celebração da Eucaristia. As guardas subiram a rua em direção à igreja em cortejo levando o andor de Nossa Senhora do Rosário. Os reis e rainhas de todas as guardas seguiram juntos ao final do cortejo. As crianças se juntaram em grupos nas portas da igreja e conversavam, comentando a festa. Estavam muito agitadas, algumas brincavam e corriam no corredor lateral.

Foi uma missa conga celebrada por um padre negro, que dizia gostar e valorizar muito a tradição do congado. Ele havia estado em praticamente todas as celebrações das festas do congado em Pedro Leopoldo naquele ano.

Cabem, aqui, algumas observações sobre a missa conga. Esse tipo de missa é celebrado da mesma forma que as outras missas. A diferença é que as guardas de congado é que tocam, cantam os cantos e fazem o ofertório da missa. Em geral, os congadeiros ficam

sabendo que a missa será conga na hora que chegam à festa e os organizadores lhes informam em qual parte da missa deverão tocar e cantar. Às vezes o comentarista da missa anuncia no momento o nome da guarda e qual canto deverão fazer. Na missa conga não há alterações especiais na estrutura da celebração. É uma missa muito bonita e inclui os congadeiros na celebração, tornando-a muito mais significativa para a festa.

Não são todos os padres que celebram missas congas; alguns deles não gostam, outros não veem com bons olhos o fato das guardas tocarem e cantarem dentro da igreja. Existem vários relatos de problemas que já aconteceram com padres que não entendiam muito bem a tradição do congado. Alguns congadeiros ficam muito insatisfeitos e revoltados com tudo isso, mas as guardas estão sob o controle da igreja e precisam ter muito jeito e negociação quando um padre não é simpático à tradição.

Como uma festa religiosa ligada à igreja católica, o congado precisa da autorização do pároco da comunidade onde irá acontecer a festa para realizá-la, até mesmo no caso de ser outro o padre a celebrar a missa. Se o pároco não autorizar, nenhum outro padre pode celebrar a missa da festa. Segundo me disseram, já aconteceu em outra região da cidade de um padre (exclusivamente para sua comodidade) querer alterar um costume da celebração da festa que era realizada em conjunto com duas guardas, uma masculina e outra feminina, sem o acordo dos congadeiros. Isso gerou um conflito muito grande e o padre quase acabou com a festa e com a harmonia que existia entre as duas guardas. Historicamente, houve orientações aos padres no sentido de não aceitarem manifestações como o congado e as folias, como nos mostra Del Priore (1994):

As Constituições do Arcebispo da Bahia, um sucedâneo para a colônia dos artigos promulgados pelo Concílio de Trento para a cristandade moderna, admoestavam que “nas igrejas não se façam farsas e jogos profanos, nem se coma, beba, durma, baile ou façam novenas”. O esforço é, pois, o de sacralizar o espaço religioso dando-lhe funções nobres. Aquelas nascidas das práticas populares deveriam ser varridas para fora da “casa do Senhor”. (DEL PRIORE, 1994, p. 92).

Em Pedro Leopoldo, até pouco tempo era possível presenciar e/ou perceber situações como aquela narrada na citação acima. Na realidade, a questão é muito mais complexa do que apenas autorizar ou não uma festa, como nos indica Oliveira (2003):

As manifestações culturais de origem afro ou de origem indígena não são vistas com bons olhos pela igreja católica. Apesar de inicialmente terem sido incentivadas por ela, as manifestações de características sincréticas foram por muito tempo perseguidas pela igreja ou não aprovadas por ela. O Estado e a igreja, ao perceberem que as comemorações religiosas eram transformadas em oportunidades para recriar mitos, a musicalidade, a dança, as maneiras de vestir-se e aí reproduzir suas hierarquias tribais, aristocráticas e religiosas dos negros, índios e pardos; passaram a impor um controle sobre as festas. As festas e celebrações religiosas eram canais por

meio dos quais se impunham regras às comunidades. O Sermão, por exemplo, é um desses canais normativos. Pastorais e manuais de teologia preparavam o clero para, como porta-voz do Estado, adestrar as populações. (OLIVEIRA, 2003, p. 40).

Por isso, as relações das guardas com a igreja católica se estabelecem, por vezes, de formas muito distanciadas e permeadas por preconceitos e situações de discriminação e desconhecimento. Porém, cresce cada vez mais a quantidade de padres com conhecimento, entendimento e valorização de manifestações culturais afro-brasileiras como o congado.

Terminada a missa, as guardas saíram uma de cada vez. Os reis só podiam sair da igreja acompanhados pela guarda. Agradeceram e louvaram o altar cantando, tocando e dançando. Os reis que estavam sentados nas primeiras fileiras acompanharam a guarda sair sem virar as costas para o altar. Os congadeiros tocaram e cantaram neste momento andando de costas até saírem à porta da igreja.

Ao serem perguntadas sobre o motivo de tal prática, as crianças a explicaram como uma forma de respeito. “É falta de respeito virar as costas para o altar!”, disseram elas.

Depois de saírem da igreja, as guardas seguiram tocando e dançando para a casa da rainha Conga, onde foi servido o almoço na ordem de chegada das guardas. Foi montada uma tenda na calçada da casa da rainha Conga com algumas cadeiras onde os reis e rainhas descansaram e se protegeram do sol forte. Também foi nesta tenda que os tocadores do candombe de Fidalgo se colocaram para tocar. Diversas crianças se aproximaram e observaram os tocadores, muitos congadeiros homens de outras guardas interagiram, participaram e conversaram em torno do candombe.²⁰

O candombe de Fidalgo é composto somente por homens e muitos capitães, somente homens, e, vale dizer, as guardas da cidade têm uma relação próxima e muitas vezes se revezam para tocar o candombe. Em Pedro Leopoldo, não é comum mulheres participarem do candombe, ao menos nas festas públicas. Não observei as capitãs das guardas femininas se aproximarem do candombe.

Durante a festa do bairro Santa Bárbara, devido ao fato de eu ter instigado as crianças da Guarda 2 com perguntas sobre as guardas que participaram das festas, algumas meninas tomaram coragem e me chamaram para acompanhá-las enquanto perguntavam aos adultos sobre a festa e informações sobre o seu grupo. O capitão, a capitã e os reis Congos são as referências para dar informações sobre suas guardas. As perguntas das crianças eram muitas vezes sobre as vestimentas, adereços e objetos. Perguntaram sobre o significado das

²⁰ Candombe é o nome dado ao conjunto dos seis instrumentos de percussão que são confeccionados em madeira e couro e são acompanhados por um cantador, conforme explicado no primeiro capítulo, conforme a explicação dos congadeiros/candombeiros da região.

boinas – um tipo de chapéu que a guarda usava com bastante enfeite –, terços, pedras e contas coloridas. Perguntaram também sobre o tempo de formação da guarda e de qual cidade elas se originavam. As crianças demonstraram curiosidades, mas não se concentraram por muito tempo a ouvir os mais velhos e logo se dispersaram. A festa é dinâmica e o tempo passa muito rápido. Não há tempo para conversas longas.

Um tempo depois de a guarda agradecer a mesa do almoço e retornar para a rua, a coordenação começou a organizar a procissão. As guardas foram informadas sobre os andores e quais seriam carregados. Como os padres têm muitos compromissos aos domingos, em geral não participam desta procissão. A procissão seguiu um trajeto anteriormente definido que, em geral, era o mesmo em todos os anos, terminando na igreja. Ao chegarem à igreja, as guardas se colocaram em fileiras formando um corredor para a entrada dos andores e só depois entraram novamente, cantando e dançando. Já era final de tarde e, depois da procissão, as guardas estavam liberadas para ir embora e saíam uma a uma em seus ônibus. Algumas ainda teriam uma longa viagem pela frente.

Após a saída das guardas visitantes, a guarda anfitriã iniciou o ritual de coroação dos reis de Ano para a festa do ano seguinte. Geralmente o ritual de coroação é antecedido pela descoroação dos reis de Ano atuais. De frente para o altar, os atuais reis de Ano se ajoelharam e cânticos foram entoados. Os cantos demarcavam a hora do rei e da rainha se ajoelharem, se levantarem e o momento exato em que se retiravam ou colocavam cada objeto real. Os objetos eram o cetro, a capa e a coroa, tratados como objetos sagrados. Os reis Congos os retiraram e os colocaram nos sucessores, sendo de rainha para rainha e de rei para rei. Cada um dos objetos era beijado pelos reis Congos, depois pelos demais reis e rainhas. O ato de beijar os objetos significa respeito, e revela sua dimensão sagrada. Os momentos foram muito emocionantes! Os reis e rainhas descoroados demonstravam um misto de devoção e missão cumprida. Os novos reis de Ano receberam o apoio de todos, de maneira a não se sentirem inseguros quanto à responsabilidade da festa do ano seguinte. Para que tudo dê certo, todos ajudam e dividem as responsabilidades de maneira a gerar um sentimento real do exercício da solidariedade, da consideração, do sentimento de inclusão, acolhimento e pertencimento. Essas pessoas e suas famílias constituem redes que dão suporte à continuidade da festa ao longo dos anos.

Terminado o ritual de descoroação e coroação, a guarda se retirou da igreja, sempre cantando e dançando, levando seu trono coroado que era composto por todos os reis e rainhas. Neste momento já não havia mais nenhuma guarda visitante e todos seguiram para a casa da rainha Conga, onde foi servido um jantar para os congadeiros. Era perceptível a

atmosfera e as expressões dos congadeiros de se sentirem mais leves e descontraídos, pois haviam cumprido mais um ano de sua missão.

O agradecimento do jantar foi mais demorado, com uma maior concentração por parte de todos, mesmo que cansados, devido a toda a jornada da festa. Ao final do agradecimento a guarda saiu cantando e dançando, e foi neste momento que aconteceu o ponto mais significativo e inusitado da festa no que se refere à participação das crianças. O capitão, um senhor já com quase setenta anos, se alongou na sequência dos cantos ao sentir a empolgação dos mais novos. Juntaram-se à fila de dançantes algumas moças que eu não conhecia, mas que pareciam muito entrosadas com as crianças, as quais estavam instigadas a dançar cada vez com mais empolgação.

Já eram 21 horas e todo o cansaço do dia intensificado pelo sol forte parecia ter sumido como num passe de mágica. As moças eram netas da rainha Conga e algumas vizinhas que, quando eram crianças, já haviam participado como dançantes. Uma delas sugeriu ao capitão que lhes emprestasse a espada, que simboliza a autoridade do capitão em conduzir os cantos e ritmos a serem tocados. Neste momento foi unânime o pedido das crianças para que o mesmo consentisse. Ele não conseguiu ter outra atitude a não ser passar a espada para as jovens. A apropriação da espada por uma jovem que já havia feito parte do grupo quando criança e mesmo que naquele momento tivesse participando apenas de um dia da festa legitimava o seu papel como pertencente ao grupo. Para as crianças, tal ato parecia sugerir um momento singular de *empoderamento*. Cantaram, dançaram e tocaram com tamanha energia que transcendia as limitações do corpo inclusive de quem apenas assistia e acompanhava. A moça cantava e dançavam com a propriedade de uma capitã e os demais, crianças, adolescentes e jovens respondiam à altura e com tamanho engajamento que não foi por mim presenciado em todo o período da pesquisa. Essa energia só foi dispersada porque os mais velhos já estavam cansados e tinham que ir embora. A maioria iria trabalhar na segunda-feira bem cedo. As crianças foram embora demonstrando saudade e expectativas para o próximo ano.

Este capítulo revelou, portanto, tanto o ritual da festa com a participação das guardas acompanhadas como convidadas, quanto como anfitriãs. Nesse processo, destaquei a forma como as crianças e adolescentes acompanham, vivenciam, observam e participam. No próximo capítulo discutirei os aprendizados das crianças buscando interpretar suas ações, posturas e interações que indicam suas significações em relação às vivências relativas ao congado e à negritude.



FIGURA 14 – Crianças pequenas no congado. (Arquivo pessoal da pesquisadora)



FIGURA 15 – Crianças pequenas no congado. (Arquivo pessoal da pesquisadora)



FIGURA 16 – Congadeiros jovens de um distrito da cidade. (Arquivo pessoal da pesquisadora)

CAPÍTULO 4 – RELAÇÕES E APRENDIZADOS NO CONTEXTO DO CONGADO E DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM SITUADA, DA PARTICIPAÇÃO PERIFÉRICA LEGÍTIMA EM COMUNIDADES DE PRÁTICA

As guardas de congado são expressões de matriz afro-brasileira em diálogo com as matrizes europeia e indígena. Integram esses grupos um público diverso, principalmente pessoas negras, crianças, adolescentes, jovens e adultos, herdeiros e responsáveis pela socialização da tradição. Essas guardas constituem uma das formas de expressão da cultura afro-brasileira e de suas africanidades, através de uma reestruturação coletiva que se expressa nos elementos e simbologias de suas práticas sociais, como nos mostra Leda Martins (1997):

Os festejos do Reinado apresentam uma estrutura organizacional complexa, disseminada em uma tessitura ritual que desafia e ilude qualquer interpretação apressada de toda a sua simbologia e significâncias. Levantação (sic) de mastros, novenas, cortejos solenes, coroação de reis e rainhas, cumprimentos de promessas, folguedos, leilões, cantos, banquetes coletivos, são alguns dos muitos elementos que compõem as celebrações dramatizadas em toda Minas Gerais (MARTINS, 1997, p. 44).

O congadeiro não apenas apresenta o congado, ele vive o congado e nele se educa. Como afirma Damascena (2005, p. 171), a prática educativa se firma no congado, uma vez que ali é possível perceber um sujeito social que vive e aprende a experiência da coletividade dos “congadeiros”. Portanto, é possível considerar o congado e sua organização como espaço educativo, porque através da sua vivência se estabelece uma espécie de formação, seja social, cultural, religiosa ou política. É também nesse contexto que as crianças e adolescentes pesquisados vivem, interagem e se socializam.

As famílias envolvidas na organização e nos rituais do congado passam boa parte do ano se preparando para a semana da festa. Buscar bandeiras e enfeitá-las, levantar o mastro, fazer bandeirolas e enfeites, confeccionar roupas, cuidar das coroas e dos mantos, dos instrumentos, realizar as reuniões e planejamentos, participar dos leilões, da novena, da arrecadação dos mantimentos, preparar os quitutes, o café etc. Desta forma, as crianças vivem o congado em seu dia a dia e vão adquirindo um respeito e gosto pelo mesmo junto com os adultos. Vão aprendendo a viver e a conviver na coletividade.

Os saberes relativos às expressões culturais afro-brasileiras são resultado de um processo de construção social no qual os indivíduos anexaram suas contribuições, inserindo suas individualidades, num processo complexo de inovação, preservação de conhecimentos, práticas, significados e reelaborações ao longo da história. Estes saberes transmitiram-se

através de contatos sociais entre os sujeitos que se servem da linguagem falada, corpórea, gestual e simbólica como por meio de comunicação pedagógica efetivada entre aqueles que sabem e fazem e aqueles que observam e aprendem a fazer. Os envolvidos nessas atividades criam uma rede de representações e significados norteados por suas crenças e valores, que não se limitam aos dias de festas e cortejos (OLIVEIRA, 2003, p. 18).

A relação entre educação e cultura afro-brasileira é o universo mais amplo no qual se realizam os processos vividos pelas crianças que integram as nove guardas de congado em Pedro Leopoldo/MG. Esses processos fazem parte da conformação do ser criança (ou adolescente) negra e congadeira. Tal situação só pôde ser observada por meio da etnografia e, por conseguinte, da observação, interpretação e análise dela decorrentes. Podemos indagar: se a realidade do contexto cultural e social aqui abordado é marcada pela forte presença do congado e da cultura negra, como se dá a relação entre essas crianças e o aprendizado de elementos culturais de matriz africana recriados no Brasil?

Durante o acompanhamento das festas e os encontros realizados com as crianças, quase tudo foi registrado em fotografias e filmagens. Meu olhar recaía sobre as crianças e as formas com que elas interagiam e se inseriam nesses contextos. Neste capítulo, analiso os dados e informações extraídas em todo o processo da pesquisa, no acompanhamento das festas e nos encontros com as crianças, os quais elejo como importantes para entender e interpretar os significados de ser criança negra e congadeira em Pedro Leopoldo/MG.

Mesmo quando as crianças não fazem parte direta e oficial do congado, estão sempre muito atentas em relação ao uso dos instrumentos, aos cantos, às danças, às vestes coloridas, aos diferentes ritmos, e compartilham de um sentimento de pertencimento e identificação. Este é o caso, por exemplo, dos netos da rainha do Império que, mesmo não participando das visitas que a guarda faz às festas de outras guardas, não deixam de ser congadeiras ou não deixam de aprender o congado.

Para entender essa questão, é preciso considerar que os processos educativos ocorrem em outros espaços, indo além da escola. Existem hoje estudos e pesquisas que nos ajudam a realizar tal reflexão. A Antropologia, em especial, é o campo de conhecimento que mais tem se dedicado aos estudos que focalizam vivências e aprendizados em espaços e práticas culturais e sociais diversas. A maioria dos estudos nessa linha se concentram nas culturas indígenas, mas as manifestações culturais e religiosas de origem afro-brasileira tem sido cada vez mais alvo de análise e reflexão. O candomblé²¹ talvez seja uma das

²¹ Religião de matriz africana onde se cultuam os orixás.

manifestações mais pesquisadas. Nota-se também o crescimento de estudos sobre o congado e o jongo como espaços culturais, sociais e educativos por estudiosos de Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo. Contudo, ainda são poucas as pesquisas que focalizam a participação das crianças nesses processos.

Stela Caputo (2005), ao estudar durante aproximadamente vinte anos crianças participantes e praticantes do candomblé no Rio de Janeiro, traz contribuições importantes para o entendimento sobre os processos de produção de conhecimentos e sobre as aprendizagens das crianças nas práticas do candomblé. A iniciação e a presença de crianças na religião e nos terreiros, ocupando funções iguais aos adultos, explicitam um tratamento e entendimento diferenciado da infância e suas limitações. As relações geracionais se estabelecem a partir de uma lógica que possibilita a algumas crianças *status* de autoridade, inclusive para o ensino dos preceitos da religião. Essas crianças adquirem conhecimentos diferenciados sobre a religião, através da interação corpórea e sensitiva mediada por uma relação intrínseca com a natureza, com os seres humanos, com a oralidade e com uma complexa e dinâmica gama de elementos simbólicos que compõem os principais aspectos geradores da aprendizagem, da identidade e do sentimento de pertencimento. Nesse contexto, as relações entre adultos e crianças se estabelecem e adquirem um patamar hierárquico e de importância, de forma quase igualitária. As crianças representam o futuro e a continuidade da prática do candomblé, e os mais velhos, por sua vez, representam o conhecimento e a garantia de existência do mesmo.

Mailsa Passos (2004) problematiza, analisa e compara processos identitários, de aprendizagem e de pertencimento na prática do jongo em duas cidades do interior do Rio de Janeiro. A prática do jongo, diferentemente da do candomblé, estabeleceu ao longo de sua existência uma relação de interdição da participação das crianças. As relações geracionais se davam de forma a prevalecer a autoridade do adulto, que atuava de forma restritiva à participação e envolvimento das crianças. A elas não era permitido o acesso direto à prática do jongo. Por outro lado, esse contexto propiciava às crianças a criação de estratégias para aprenderem e se inserirem no contexto da prática, mesmo que de forma não autorizada e clandestina. Isso demonstra a capacidade de criação e produção autônoma das crianças em reverter a ordem estabelecida.

De acordo com a autora, a inserção das crianças no jongo, no Grupo Cultural da Serrinha, em Madureira/RJ, e na comunidade de São José da Serra, em Valença/RJ, constitui formas de garantir a continuidade através da aprendizagem onde anteriormente não era permitida sequer a participação das mesmas, o que denota um crescente entendimento e

preocupação com a continuidade dessas práticas. Seus integrantes começam a considerar como necessário criar estratégias, tendo em vista o repasse de conhecimento de forma intencional, que decorre da valorização e do envolvimento das crianças para com a prática e a tradição do jongo.

Essa reversão estabelecida via estratégias, "táticas", das crianças pôde se configurar como mudanças ou adaptações na e da prática, pelos adultos, a partir de sentimentos gerados na própria infância, possibilitando mudança no tratamento e importância direcionados às crianças de hoje. Segundo a autora, a criança produz e cria estratégias e situações que lhes propiciam o aprender e, por consequência, inevitavelmente alimenta sua criatividade e inovação. Por mais que pareça uma mera reprodução do que as crianças veem, há sempre um toque ou uma adaptação produzida por elas em suas interações.

A mudança de concepção em relação à participação das crianças no jongo tem propiciado novos entendimentos e práticas a respeito da participação das mesmas. Hoje essa mudança é vista como uma necessidade para a continuidade dessa prática, mas em diferentes contextos, no caso dos dois grupos pesquisados, toma formas, direcionamentos e significados diferenciados também de acordo com as necessidades e implicações atuais.

Flávia Pires (2007) analisa, através de desenhos, redações e entrevistas, como as crianças entendem a religião e também como se tornam adultos. Neste estudo, as indicações são de que as crianças pequenas não diferenciam a religião das demais atividades cotidianas. Os rituais e símbolos não representam inicialmente para elas significados ocultos, metafóricos ou simbólicos. Acompanham seus familiares e inicialmente, a prática religiosa representa para elas apenas um ato social. São as relações e as redes sociais que ganham significados para as crianças, e no decorrer do tempo e das relações é que vão construindo e apreendendo as simbologias representadas nas práticas religiosas e no mundo adulto através da interação e da participação.

Como já foi dito anteriormente, também os estudos de Jean Lave (1991, 1993 e 1996) e Etienne Wenger (1991) trazem elementos importantes para se compreender a dimensão educativa das práticas culturais, com forte enfoque em como se dá a aprendizagem e a formação das pessoas.

Existe hoje um corpo teórico que prioriza outros espaços, diferentes da escola, como espaços educativos. Pesquisas que discutem a aprendizagem e a formação das pessoas nas diferentes práticas sociais como no caso dos estudos da antropóloga Jean Lave, pesquisas que focalizam crianças nas manifestações culturais afro-brasileiras e/ou que envolvem o aprendizado da religião como as da Mailsa Passos (2004), da Stela Caputo (2005), Flávia

Pires (2007), dentre outros que ajudam a entender como as diferentes relações contribuem para que os sujeitos busquem e criem estratégias que os possibilitem se inserirem e se sentirem pertencentes às práticas de determinados grupos. Mas é também no acompanhamento do campo e na etnografia, nos elementos que as crianças pesquisadas trazem, que emerge a minha teoria. É a etnografia que subsidia a produção teórica do meu trabalho de campo. Na verdade são os elementos, relações e interações fornecidos pelas crianças em seus próprios termos durante o trabalho de campo é que compõem esta teoria.

Meu foco é interpretar e compreender as significações das aprendizagens resultantes da participação e da interação na prática e vivência do congado. Entendido como uma prática social e uma manifestação cultural de matriz africana recriada no Brasil em contextos não escolares, mas que são contextos educativos na medida em que formam os sujeitos de maneira a evidenciar o contexto racial em que essas crianças estão inseridas na cidade de Pedro Leopoldo.

Com base nesses estudos é que apresentarei os principais aspectos e contribuições desta pesquisa, sobretudo na interface entre a Antropologia e a Educação.

4.1 – O congado e as crianças

Durante a realização desta pesquisa não foi encontrado nenhum estudo que mostrasse algum tipo de restrição à participação das crianças na prática do congado. Todavia, a observação em campo revelou a existência não de uma interdição total, mas de restrições às crianças a alguns aspectos dessa prática, similares às formas encontradas por Passos (2004) em relação ao jongo.

O congado mineiro, assim como o jongo, também nasceu como forma de resistência à escravidão. Dessa forma, os cantos, de modo similar ao jongo, tinham funções de comunicação e, em situações específicas, traziam também elementos enigmáticos que seriam decifrados e entendidos apenas por seus pares, participantes de outros grupos. Os cortejos realizados nessas tradições serviam para afinar e intensificar uma interação intergrupala, possibilitando a seus membros a oportunidade de serem realizadas, secretamente, trocas de ouro para a compra de alforria de outros membros de diferentes grupos.

Talvez naquele contexto a participação de crianças nessas ações e articulações se apresentasse perigosa e, assim, lhes era impedido o acesso a todo o processo pelos mesmos motivos que no jongo. Há também interdição da explicação às crianças sobre situações sobre as quais recaem interpretações místicas e religiosas, tais como: o cuidado necessário ao passar por uma encruzilhada ou ponte, os mistérios e cuidados em relação às guardas de

moçambique, os terços que quebram as promessas, os problemas quando se deixa de seguir o congado etc. As explicações sobre esses aspectos não são dadas às crianças devido talvez ao entendimento dos adultos de que estas ainda estão em uma idade muito tenra para compreender o lado místico da vida (OLIVEIRA, 2005). Essa interdição muitas vezes é vista pelas crianças como se fosse um segredo mágico ao qual lhes é negado o acesso.

Com todas as permissões e interdições, as crianças do congado se fazem congadeiras aprendendo na tradição. Rocha (2011) destaca as dimensões do ensinar e do aprender em comunidades congadeiras na perspectiva dos valores tradicionais, culturais e sociais trazidos de África. Os estudos do autor trazem elementos importantes que ajudam a entender como as crianças congadeiras significam as vivências e experiências no congado. Como discutem Gomes e Pereira (2000), a existência de valores e crenças, bem como seus significados relacionados às interações e a simbologia de sua representação social é que compõem a tradição. E, de acordo com Oliveira (2003), a tradição sustenta a elaboração de eventos culturais, mas não se limita a ser um deles.

Durante a pesquisa, os mais velhos, principalmente os militantes ou os mais engajados congadeiros, falavam das mudanças nos tempos modernos e recebiam pelo fim das tradições: as crianças não seguem os pais, os jovens não se interessam, há falta de rigor com a tradição, descaracterização de certas simbologias etc.

Conforme Fonseca (2000), essa é uma visão nostálgica da tradição, que remete ao passado, sentimentos de saudades de uma época boa que já passou. Entendida desta forma, a tradição relega a si mesma, fazendo juízo a uma concepção de tempo que remete a uma concepção linear que a traduz num caminho de decadência.

Por outro lado, em se tratando de cultura popular, a nostalgia vem valorizar os registros de memória e principalmente os indivíduos, que vivenciaram esses tempos e representam hoje “livros vivos” do conhecimento e da experiência, que têm a função de zelar e resguardar, enquanto tradição nostálgica, os eventos, representações e produções do grupo, garantindo mesmo que nostalgicamente a reprodução do evento e suas significações.



FIGURA 17 – Capitã de moçambique. (Arquivo pessoal da pesquisadora)

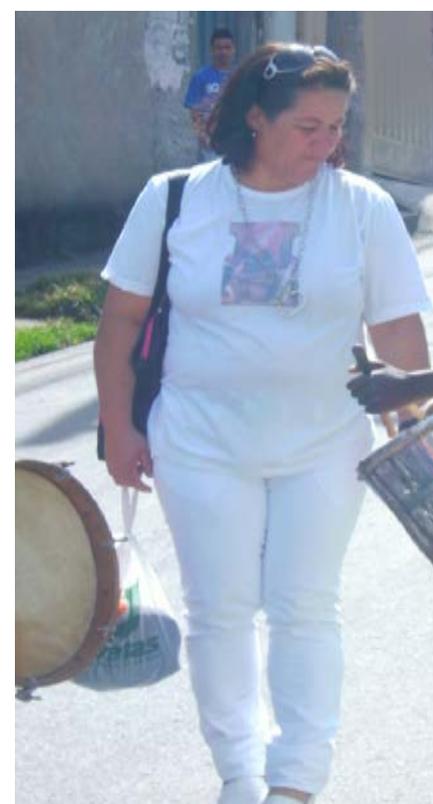


FIGURA 18 – A fiscal da guarda acompanhando as crianças. (Arquivo pessoal da pesquisadora)

Uma outra forma de perceber a tradição é como tradição-princípio, em que não se olha o passado com sentimentos de tempos bons que hoje já não se vive mais. A tradição-princípio percebe os acontecimentos e mudanças como parte de um mecanismo que preserva e muda no tempo e no espaço. E entende que as mudanças são necessárias para a preservação de cada época (FONSECA, 2000). É comum o choque entre as duas concepções; o que é importante e legítima a tradição, como espaço de inter-relações. O encontro do velho e do novo traz conflitos que podem ser interpretados como abalos na existência da tradição e aos que estão de fora ou mesmo o próprio grupo, gera o sentimento de que a tradição estaria fadada ao fim por causa dos conflitos. Mas, na verdade, o que acontece são interações, ainda que conflituosas, entre o passado e o futuro, o velho e o novo representando um caminho de esperança. Isso possibilita perceber as mudanças em relação ao novo como capazes de superar as ameaças de crise. Ao contrário do sentimento de muitos militantes da tradição princípio, elas não estariam acabando, mas se adaptando ao novo contexto e realidade que estão inseridas. O novo assume um caráter de liberdade e mobiliza o sujeito em sua direção. Ao invés de perder o sentido da transformação coletiva que nutre o engajamento do sujeito, esse sentimento é reelaborado e renovado.

Se o novo moderno tinha o individualismo como um alvo, na tradição é possível compreender que um Capitão de Congado, um mestre de Folia de Reis ou uma rezadeira tenha como foco um descendente que os substitua. O substituto é ainda antigo, porém, foi construído por este como uma imagem do novo (o possível). (GOMES e PEREIRA, 2000, p. 51).

Ao garantir a continuidade da tradição, garante-se a prática, o fazer. Mesmo que o ensinar não seja o foco, ou a preocupação da prática, é na prática que se aprende. É praticando, participando que as crianças aprendem, no caso, a tradição da prática e vivências do congado.

Lave e Wenger (1991) discutem a aprendizagem como atividade situada que tem como característica central a participação. Sendo essa participação caracterizada por várias formas e intensidades; os autores consideram importante e essencial tanto a participação dos veteranos, como dos novatos que vivenciam uma inserção inicialmente periférica e gradual que Lave e Wenger chamam de participação periférica legítima. A partir da teoria desses autores entendo que a participação periférica legítima compõe um modo pelo qual se analisa a aprendizagem como resultado de uma participação gradativa que, no contexto das práticas e interações entre e com os diferentes sujeitos, proporciona uma movimentação dos iniciantes no sentido de uma participação plena e legítima em suas práticas e da constituição das habilidades conhecidas e intrínsecas a essas práticas. Essa participação incide em

aprendizagem e pode ocorrer, no caso das guardas de congado, tanto de forma direta como de forma indireta, numa atuação dinâmica de interação e complementaridade.

Ingold (2001) defende que o aprendizado cultural é apreendido não apenas por representações mentais, mas por um engajamento ativo com todos e com tudo ao seu redor. A percepção não é uma realização da mente, mas da pessoa-corpo por inteiro, como centro indivisível de ação e consciência. Assim, os significados nascem a partir da prática e da experiência que incluem também os sentidos e formas de percepções dos indivíduos no fazer coletivo e no ambiente. Por isso para Ingold, aprender a cultura é aprender habilidades. Habilidades essas que vão denotar um modo de conceber e de entender o mundo. Um modo de ser e de estar no mundo. Que, no caso de manifestações culturais como o congado, demonstram uma produção que é repassada e atualizada de geração a geração através da aprendizagem das habilidades que compõem suas práticas e que demonstram, intrinsecamente, um modo de ser e estar no mundo próprio e particular às manifestações culturais de origem afro-brasileira, o que podemos chamar de africanidades.

Em diálogo com esses autores, é possível dizer que tanto os adultos como as crianças observados nessa pesquisa, que de alguma forma têm contato com a manifestação cultural do congado, seja pelo viés religioso e devocional ou pelo viés da cultura e da identificação, já estão inseridos na prática e no processo de participação periférica legítima. O adjetivo periférica, neste caso, não denota hierarquia do ponto de vista da importância, mas o entendimento de como acontece a aprendizagem e a percepção dessa prática de forma ampliada e intrínseca às suas experiências sociais, culturais e coletivas.

Essa forma ampliada de percepção da participação e do envolvimento na prática pode ser analisada do ponto de vista de um sistema de relações que Lave (1991) chama de comunidades de prática. Estas não existem de forma palpável, concreta, mas, como um modo de pensar, de ver e de investigar. Compreende-se em um esquema analítico para investigar a aprendizagem em qualquer lugar e prática social de forma relacional, considerando uma gama de relações que de alguma forma se imbricam.

Portanto, na perspectiva de Lave e Wenger (1991) a aprendizagem é um aspecto central e inseparável da prática social. Essa perspectiva teórica nos ajuda a compreender melhor o lugar das guardas de congado em sua dimensão educativa. São espaços tanto de construção e reconstrução quanto de integração e inter-relação de conhecimentos, de saberes, de vivências e experiências de africanidades ressignificadas no Brasil, das quais participam adultos, jovens e crianças. Africanidades entendidas aqui como manifestações histórico-culturais diretamente vinculadas a visões de mundo, enraizadas em jeitos de ser, viver, pensar

e de construir existências próprias do mundo africano (WALKER, 2004; SHUJAA e SILVA, 2005 *apud* GONÇALVES e SILVA, 2009), na perspectiva de uma cosmovisão africana pautada nos princípios que orientam o viver africano, seu modo de organização social seus valores e formas de ver e entender o mundo (ROCHA, 2009, p. 73).

A forma analítica que Lave e Wenger (1991) propõem para se pensar a aprendizagem na perspectiva das comunidades de prática e da participação periférica legítima amplia e aprofunda o entendimento da aprendizagem vivida pelas crianças e adolescentes no congado em relação às manifestações afro-brasileiras e suas africanidades. Essa análise nos possibilita refletir sobre a existência de princípios norteadores para além das práticas em si construídas em um contexto relacional, significativo e inclusivo dos sujeitos, suas histórias, experiências e vivências. É nesse processo que identidades e subjetividades se constroem, se reconstroem, se firmam e se afirmam em um processo coletivo.

É importante refletir que as formas com que se reestruturaram as manifestações culturais na diáspora africana no Brasil, permitindo integrar diferentes sistemas míticos oriundos das diversas culturas africanas, possibilitaram ao povo negro uma reorganização e reconstituição de uma identidade grupal que constitui a base de formação dos africanos e de seus descendentes no novo território (SANTOS, 2006). A reorganização de grupos que, de alguma maneira demarcariam uma territorialidade e uma prática social, era uma forma criativa de reconstrução de vínculos parentais não mais pautados na consanguinidade, mas num pertencimento e lutas comuns que têm no culto aos ancestrais o principal meio de reconciliação e de integração. Talvez, através do entendimento e conhecimento das africanidades, poderemos refletir melhor e almejar possibilidades de respostas para o questionamento de Ingold (2001) sobre como a experiência que ganhamos durante nosso tempo de vida é enriquecida pela sabedoria de nossos ancestrais.

O culto aos ancestrais é um elemento constante na cultura africana e funda-se no respeito às experiências dos mais velhos, na comunicação que pode existir entre o mundo dos vivos e o mundo dos mortos, espíritos e entidades sobrenaturais. Os ancestrais fazem a ligação entre o mundo visível e o invisível, colaborando com a comunidade, orientando suas ações. A ancestralidade e o respeito a ela é base da organização social. (ROCHA, 2011, p. 89).

Através da ancestralidade é que foi possível manter os laços que uniam os africanos a seus parentes e também ao território. É neste princípio que analiso as guardas de congado como comunidades de prática que ultrapassam os limites espaciais, territoriais, e se firmam no sentimento de pertencimento de reestruturação e afirmação de um coletivo com características culturais, corporais e sociais específicas compartilhadas e reelaboradas. O

congado faz parte dos conjuntos de ressignificações que se constituem como os principais elementos que resultaram na recomposição africana em novas terras, a partir dos principais aspectos civilizatórios que existiam na África tradicional (SANTOS, 2006, p. 27). Em novas terras e sob novas condições, preservaram elementos estruturantes possibilitando uma recomposição ressignificada de acordo com a nova realidade de novas afirmações identitárias e grupais que passam por um processo de sedimentação substanciada à nova realidade. Gerando assim, portanto, as comunidades congadeiras, que extrapolam a constituição dos grupos denominados guardas de congado (OLIVEIRA, 2003 p. 155). E, possibilitam inúmeras formas de participação, podendo ser periféricas ou não, mas tão legítimas quanto.

Quando, por exemplo, para a realização de suas festas envolvem uma amplitude de pessoas tanto nos fazeres como nas relações interpessoais, mesmo que tomando aparentemente a forma de uma mera apreciação da festa e das performances das guardas locais e visitantes. Yohana (dez anos) fala de como é o compromisso de sua avó em fornecer o café. “Ela não deixa faltar nada, para que todos possam beber e comer. E se faltar alguma coisa meu avô busca na hora.”

Essas pessoas estão participando e compartilhando de uma noção de pertencimento e afirmação, mesmo que inconscientemente e não discursivamente. Por isso, muitas crianças, quando entram oficialmente para compor o corpo dançante e ou dos tocadores nas guardas, já dominam informações e conhecimentos compartilhados anteriormente. É o caso de Pedro (sete anos) e dos netos da rainha do Império (cinco anos e quatro anos) da Guarda 1, e de Priscila (quatorze anos) e Flávia (dez anos) da Guarda 2.

A palavra ancestralidade não é muito usada, às vezes nem conhecida no congado em Pedro Leopoldo. Tanto nas pesquisas anteriores como nesta, não foi percebido o uso do termo na fala dos congadeiros. Mas em suas práticas e interações, sobretudo quando vão falar do porque e como se tornaram congadeiros sempre se referem “aos mais velhos que já se foram”. E, quando buscam internamente o sentido de fazerem parte deste coletivo cuja responsabilidade muitas vezes é pesada e difícil de cumprir, as lembranças e memórias evocadas são as dos compromissos firmados por esses mais velhos e/ou vivenciados por eles e/ou pelos desejos manifestados muitas vezes nas promessas dos congadeiros. Em outros casos, por exemplo, até enquanto pedido e recomendação deles para com os mais novos. Esse parentesco pode ser de qualquer ordem e não necessariamente consanguíneo, como demonstra Jovino (2010). Nesse sentido, é possível interpretar que a ancestralidade é vivida e conclamada, mesmo não sendo nomeada. Há também que se considerar que o congado se insere no contexto do catolicismo. Neste, a ancestralidade não é vista como parte das

tradições e simbologias. Há uma tendência em relacioná-la às práticas de religiões de matriz africana, tais como o candomblé ou umbanda. Na complexidade e ambiguidades das relações raciais no Brasil, essas duas religiões, mesmo tendo matrizes ancestrais próximas ao congado, também são alvo de preconceitos e discriminações por seus praticantes. Mesmo diante dessas complexidades, é possível afirmar que, no congado, a memória dos ancestrais funciona como uma teia de ligação entre os elementos, os valores e o indivíduo. Em muitos momentos, essa teia é o elo conclamado ao indivíduo de maneira a trazê-lo sempre como parte desse todo, mesmo estando distante, em outras cidades e não participando do congado. Assim, é justificado o sentimento de que uma vez congadeiro sempre congadeiro. Isso acontece até em casos de pessoas que se tornam evangélicas. Como no caso do rei de Ano da Guarda de Santa Efigênia, da região de Lagoa de Santo Antônio, que me relatou ser agora evangélico, mas que não conseguiu negar ao convite para ser rei de Ano novamente: “Depois de tantos anos trabalhando juntos, eu não podia deixar de prestigiar. Deus mostra a gente”. (Sr. Osvaldo).

Este senhor estava com alegria fazendo parte do grupo de congadeiros mais uma vez. Neste contexto, o que teve mais peso para este rei de Ano não foi a crença, a religiosidade, mas sim o sentimento de pertencimento e de solidariedade com o grupo. Sua fala e atitude demonstram que o sentimento de pertença e contínua identificação com o congado não é perdido nunca.



FIGURA 19 – Reis congos em dia de festa. (Arquivo pessoal da pesquisadora)



Figura 20 – Reis de Ano. (Arquivo pessoal da pesquisadora)

4.2 – Ser criança negra e congadeira: tensões e afirmações

Em Pedro Leopoldo se percebe no congado a preocupação e o cuidado dos adultos não só com a segurança, mas principalmente para com o bem estar das crianças, seus comportamentos e relações interpessoais entre elas próprias e com os mais velhos. Desta forma, se estabelece uma relação de respeito e reciprocidade.

Percebe-se que as crianças estão sempre muito atentas em relação aos elementos mais diretamente perceptíveis nas guardas como os instrumentos, os cantos, as danças, as vestes coloridas, os diferentes ritmos, e compartilham de um sentimento de pertencimento e identificação.

Essas crianças que têm interesse despertado para com o congado também demonstram apreciação pelas batidas do funk, do samba, da capoeira e até mesmo, porém, com menor entusiasmo, para os ritmos da fanfarra da escola. Algumas das crianças da “Guarda 1” participaram da fanfarra na escola para o desfile do dia sete de setembro, mas ao falarem de suas participações não demonstraram muito entusiasmo. Essas crianças falam inclusive de não gostarem da escola, chegando a usar o termo “odeio”, demonstrando o sentimento de não pertencimento e de falta de identificação.

Muitas vezes elas são discriminadas na escola pelo fato de serem congadeiras, como se isso fosse ruim. Porém, essas mesmas crianças gostam do que fazem na guarda, como Yohana, por exemplo, que mantém boas notas para garantir sua participação na guarda. A maioria das crianças da guarda não gosta de estudar, a mãe de Gilberto (dez anos) relata que os professores reclamam que ele só fica dançando dentro da sala. Gilberto toca e dança muito bem no congado. Jonas (onze anos), em um dos encontros explicitou com sinceridade o comentário: “Eu não presto atenção na aula não. Vou para a escola só para ficar sentado. Se ficar em casa vou ter que fazer muitas coisas.”

As práticas experimentadas e vivenciadas pelas crianças congadeiras, seja no contexto escolar ou fora dele, denunciam os tipos e formas de (des)conhecimentos e tolhimentos a que os descendentes e praticantes de manifestações culturais de matriz africana estão submetidos cotidianamente. Assim, essas conotações influenciam, mas não determinam como essas crianças vão lidar com essas questões. Uma vez que as propostas curriculares e a sociedade ainda continuam cristalizadas em bases eurocêntricas, é na comunidade participante e participativa da formação da criança como tal, inserida num contexto que diverge com o que está hegemonicamente estabelecido na sociedade, que as crianças se apoiam e se identificam como congadeiras negras ou negras congadeiras.

É importante destacar que, dentre as dezessete crianças acompanhadas nesta pesquisa, 90% delas podem ser classificadas como negras, sendo nove pretas, seis pardas e duas brancas. Destas, quatorze pertenciam à Guarda 1 e três à Guarda 2. Todavia, a forte presença negra não se mostrou suficiente para que a questão racial e o pertencimento étnico-racial pudessem ser vistos e vividos de forma afirmativa. Pode-se dizer que a matriz afro-brasileira presente no congado não só nas práticas, mas na sua dimensão simbólica, entra em conflito com a visão do que significa ser negro e congadeiro. Trata-se de um processo complexo e tenso, sobretudo quando os sujeitos circulam em outros espaços fora das guardas.

Algumas instituições exercem um peso significativo nesse processo. No caso dessa pesquisa, observou-se que não somente a família e as guardas interferem nesse processo, mas também a escola. A vivência escolar se apresentou forte em algumas narrativas das crianças acompanhadas.

Em geral, as crianças se mostraram muito constrangidas ao ser abordada a questão racial e quando relataram algo sobre seu pertencimento a alguma categoria racial, a relacionavam com conflitos e experiências negativas vividas dentro da escola. Foi possível perceber que a palavra negro, quando pronunciada, estava envolta em um clima de receio por denotar ofensa, humilhação, constrangimento entre as próprias crianças. Junto ao grupo de

crianças acompanhadas não se percebeu nenhuma forma de positivação do pertencimento, sobretudo quando este se relacionava a sua relação dentro do ambiente escolar.

Três meninas da Guarda 2, que se reuniram comigo algumas vezes, trouxeram elementos de desvalorização e discriminação em relação ao pertencimento étnico-racial que acontecem no contexto da escola, e que se mostraram muito preocupantes. Relataram que já ouviram muitos xingamentos racistas na escola tanto para com elas como para com outros colegas.

Em uma das visitas às crianças no seu contexto familiar, Flávia (dez anos), relatou que havia um colega, em especial, que a provocava quase todos os dias xingando-a de “nêga”. Contou que às vezes estava feliz, e alegre e ao ouvir o “xingamento” de seu colega, ficava triste, sem graça. Quando perguntada sobre o que sentia nesses momentos, ela se manteve calada. Mas seu corpo falava como se estivesse sentindo e vivenciando a situação de discriminação naquele exato momento em que a lembrava. Seu corpo se encolhia, como que murchando, seu semblante se entristeceu e por alguns instantes seu olhar ficou perdido como se estivesse paralisada. Sua mãe ainda tentava fazer com que a menina não considerasse tais xingamentos:

– Às vezes ele fala isso é brincando, não Flávia?

A menina respondeu secamente como se estivesse ainda imbuída pelas lembranças do sentimento e das falas do tal colega.

– Não.

Questionei se já haviam levado o fato aos professores e/ou ao diretor da escola. A irmã Priscila (quatorze anos) é categórica e incisiva na resposta, demonstrando revolta e descontentamento:

– Não adianta nada falar com o diretor por que ele só fala para não darmos confiança. E não faz nada.

Flávia completou confirmando a omissão da escola:

– Já aconteceram brigas na escola com esse menino por causa disso e não fizeram nada. Eles [a escola] colocam para os pais resolverem.

Toda a família dessas meninas pode ser considerada fenotipicamente negra, de cor da pele bem escura. A mãe é zelosa e se mostrava preocupada com seus filhos (duas meninas e um menino), mas parecia não saber como lidar com os preconceitos e situações de racismo por eles vivenciados. Sabe-se que o enfrentamento por vezes é mais difícil e pode trazer

sofrimento mais imediato do que tentar ignorar e ou invisibilizar o fato de que são vítimas de racismo.

Talvez essa situação nos revele algo parecido como uma fuga, que pode também ser entendida como uma estratégia para sobreviver em meio a essas hostilidades. As bases desta fuga são os sentimentos de impotência frente às impunidades sobre as ações dos sujeitos que praticam o racismo e a discriminação. A negação de já ter sido vítima de racismo foi expressa por esta mãe quando relatou nunca ter sofrido racismo, mas afirmou já ter visto e presenciado muitas ações e acontecimentos racistas com outras pessoas. Em relação às filhas, parece que ela fez a opção de interpretar nesta mesma perspectiva, ou seja, do não reconhecimento de que sofrem racismo, mesmo que ambas expressassem verbalmente as ofensas e o sofrimento por elas vividos. Talvez por já terem presenciado muitas impunidades neste sentido, o não enfrentamento e o não reconhecimento se mostraram como as saídas mais estratégicas ou menos dolorosas/marcantes escolhidas por esses sujeitos.

Em dias e situações anteriores eu já havia sondado as meninas sobre essas relações na escola e percebia que não queriam falar e sempre mudavam de assunto, talvez porque não tinham ainda segurança para falar sobre essas questões comigo. Relataram ainda sobre uma situação ocorrida há três anos com um primo que tinha dezesseis anos na época: um colega de rua, durante uma discussão, o “xingou” de “negro”. Seu desapontamento foi tamanho que sua reação foi apenas chorar e ir embora para casa. Completam analisando que depois desse episódio esse primo ficou muito triste e por muito tempo não queria sair de casa. O ostracismo vivido pelo adolescente sugere que o mesmo viveu uma forte crise depressiva.

Ao narrarem esse fato as meninas explicitaram uma vivência de conflito e até mesmo de muita revolta, sobretudo devido ao fato de que os colegas que ainda hoje as agredem e também aquele que agrediu o seu primo também são negros. Em sua opinião, o pertencimento étnico-racial já deveria por si só ser suficiente para que os agressores não agissem dessa forma. Pode-se dizer que a introjeção do racismo pelas próprias vítimas, situação já discutida nas pesquisas sobre relações raciais e educação, se faz presente nos processos em que se aprende a ser negro e congadeiro. Durante uma conversa mediada pelo desenho, em um dos encontros coletivos, dois irmãos, uma menina de dez anos e um menino de sete, demonstraram como a vivência das relações raciais se dá em meio a antagonismos, os quais são percebidos por eles. No momento em que me relatavam que uma família de vizinhos, brancos, falam que têm inveja da cor deles e que gostariam de ser negros porque os achavam lindos, suas expressões eram de satisfação, de bem-estar. Relataram que o sentimento era bom, era de orgulho. No mesmo dia em outra conversa quando relataram o

caso de um colega de escola e também seu vizinho ser sistematicamente chamado de “beijudo”, suas expressões eram perceptivelmente tristes, antes mesmo de verbalizarem o caso. Só a lembrança já foi suficiente para que a tristeza invadisse o seu olhar. Seus sentimentos sobre o caso eram de vergonha, de pena e impotência. Relataram também suas percepções e avaliação sobre a atitude da professora que sabia e via as agressões racistas dirigidas ao colega negro e não fazia nenhuma intervenção. A sua entonação de voz ao relatarem suas percepções sobre a professora demonstrava um sentimento de injustiça e de denúncia. Segundo elas, o colega alvo das injúrias e hostilidades raciais muitas vezes chorava e ficava distante de todos. Entendiam que ele sofria com tudo aquilo e se sentiam impotentes para intervir. As agressões aconteciam dentro e fora da escola e eram de conhecimento e percepção de todas as crianças. A sua sensação de impotência também demonstrava um conflito: o medo de intervirem e se tornarem também alvo das mesmas agressões, se é que já não o foram.

Outra menina, que pode ser considerada parda, relatou que quando estava na casa de uma prima participou de uma apresentação sobre o dia da consciência negra na escola da mesma. Ela relatou que aconteceram várias apresentações e trabalhos. Ao narrar sobre o que aprendeu naquele dia, talvez num misto de referências negativas oriundas daquela comemoração escolar e de outras narrativas sobre a África por ela mesma construídas nas suas vivências em sociedade, ela expressou uma série de compreensões estereotipadas:

- Na África as pessoas usam os cabelos cacheados ou trançados.
- Aqui no Brasil as pessoas usam os cabelos pranchados por que não gostam de cabelo anelado.
- Os africanos usam palha para fazer chapéus, roupas, cordas, cestos.
- Usam o barro para fazer pinturas e passarem no corpo.
- Nós aqui no Brasil usamos creme “Seda” para cachear os cabelos.

Relatou, ainda, que achava que na África as pessoas não usavam sapatos e que na sala de aula que frequenta existiam muitos colegas negros, e que era usual receberem o apelido de “macacos”. Segundo ela, a professora falava para não fazerem isso, mas não havia jeito, os meninos continuavam a fazer.

Uma narrativa preocupante. Mesmo em tempos de Lei 10.639/03, nota-se quão distantes as práticas educativas escolares estão de uma interpretação histórica e crítica sobre a África e os afro-brasileiros. Se a reflexão sobre o continente africano consegue ser tão

permeada de estereótipos, o que não dizer das práticas culturais de matriz afro-brasileira e os sujeitos que as praticam?

Outras falas de crianças da Guarda 1 extrapolaram a escola e reforçaram algo que a instituição escolar, lamentavelmente, lhes tem ensinado: a percepção de que é mais vantajoso ser branco em nossa sociedade.

Essas percepções não encontram necessariamente um espaço para discussão no interior das guardas e nem nos pareceu ser uma preocupação dos adultos. No contexto do congado em Pedro Leopoldo, não foi possível perceber um trato, discussão ou valorização explícita sobre o ser negro. Parece que tal referência é construída no contexto dos cantos, das relações, vivências, sentidos, e dos valores e princípios do congado. De forma embutida e nas entrelinhas, são construídas referências a uma positivação do ser negro. Contudo, os relatos das crianças, sobretudo quando falam da sua circulação no espaço educativo formal, nos levam a pensar que só essa vivência do simbolismo, dos rituais e da tradição não é suficiente.

Os processos identitários vividos pelas crianças fora das guardas do congado nos falam que ser criança negra e congadeira é permeado por diferentes relações e inter-relações culturais, sociais, históricas, políticas e educativas nas quais se dá a construção social da raça. Esse processo vem se configurando e sendo significado de forma tensa, ambígua e até mesmo antagônica, tanto no contexto da prática do congado, quanto nas relações familiares e na instituição escolar.

Pelos relatos e pela observação em campo pode-se afirmar que a vivência e a construção da história étnico-racial dessas crianças passa por um conflito que envolve negação, aceitação e ressignificação do ser negro (GOMES, 2006). Ao mesmo tempo em que vivem tensões da ordem do seu pertencimento étnico-racial em espaços fora das guardas, essas mesmas crianças, ao participarem, aprenderem, vivenciarem o ser negra e congadeira no interior do congado. É nessa teia complexa que têm a oportunidade de ressignificar o próprio processo identitário. Como ainda são crianças, não há como prever os resultados dessas vivências tensas quando se tornarem adultas. Além disso, uma positivação e afirmação da questão racial envolve uma dinâmica histórica, social, cultural e política mais ampla que vai além das experiências locais. Trata-se de uma experiência social mais densa e complexa.

De toda forma, a observação em campo apontou para uma questão que merece ser refletida: ser negra e congadeira impele a um olhar duplo e estigmatizador sobre a criança. Mesmo se a maioria das crianças fosse branca, como em alguns momentos elas mesmas proferem esse desejo, o simples fato de participarem de uma tradição de matriz africana já produz, de certa forma, algum tipo de constrangimento. Os estereótipos cristalizados pelas

relações de poder, pelo racismo, pela desigualdade racial, pela ideologia e poder eurocêntrico, e que incidem sobre as expressões culturais e religiosas de matriz africana recriadas e ressignificadas no Brasil ainda são fortes e persistentes sobre estas e seus protagonistas. As crianças não estão excluídas dessa realidade.

Nessa teia complexa e em meio a essas relações atravessadas por hierarquias raciais as crianças negras e congadeiras muitas vezes se veem reprodutoras dos próprios preconceitos que vivem. O aprendizado e os significados afirmativos e negativos do ser negro (preto ou pardo), ser branco, ser indígena ou amarelo são aprendidos nas relações sociais e, portanto, nas práticas vivenciadas pelas crianças tanto no contexto da família e do congado, como na escola, na rua e na sociedade.

4.3 – As crianças e o moçambique

Medo e mistério também fazem parte da prática do congado. São também formas de educar mediante olhares sobre as diferenças internas dos grupos e dimensões presentes nessas práticas e as pessoas que delas participam. Muitas vezes esse aprendizado de um mundo místico vem acompanhado de preconceitos que se reproduzem entre adultos e crianças. Sabemos que os preconceitos não surgem no vazio. São construídos e aprendidos socialmente, portanto, fazem parte também dos processos educativos por nós vivenciados. Como já salientou Paulo Freire, os processos educativos podem ser formadores e deformadores, humanizadores e desumanizadores dos sujeitos.

Durante o trabalho de campo, o temor ao moçambique se apresentou como uma dimensão importante que merece ser destacada. O moçambique: elementos de suas vestimentas são carregados de significados que vão sendo incorporados e apreendidos pelas crianças a partir da mediação com os adultos com o campo do sagrado, do místico e espiritual como, por exemplo, o caso dos terços transpassados pelo corpo usados como proteção do mau olhar e dos males do mundo. O moçambique é citado e lembrado neste momento como diferenciador:

Porque não é todo mundo que é igual a gente. Não é todo mundo que pensa igual a gente. Então pode estragar alguma coisa. Estando com o terço se ele arrebentar é por que é alguma coisa que mandou pra você e não pegou. (Fernanda, doze anos, neta da rainha Conga no terceiro encontro com as crianças).



FIGURA 21 – Mulheres dançando com crianças no colo – guarda de moçambique.
(Arquivo pessoal da pesquisadora)



FIGURA 22 – Guarda de moçambique. (Arquivo pessoal da pesquisadora)

4.4 – O moçambique é...

O moçambique é como uma segunda versão do candombe, possui o mesmo significado como origem do congado. Os tambores do candombe são tocados fixos em um local, o moçambique é a versão móvel do candombe criada para que pudessem caminhar com a imagem de Nossa Senhora do Rosário tirando-a do mar e a conduzindo até a igreja onde permaneceu.

Num outro momento o moçambique é citado como sinônimo de força e citam a festa da cidade de Perdões dizendo que nenhuma guarda de Pedro Leopoldo enfrenta as guardas de lá porque o “trem lá é muito feio, os cantos são pesados, são de arrepiar”. Não conseguem palavras para explicarem o que julgam “feio e pesado”. Falam das pessoas, do clima e se perdem ao tentar explicar. Alguns falam palavras soltas como: tenebroso, estranho, drama, suspense.

Em um dos encontros coletivos com as crianças, uma menina remete ao moçambique como sinônimo desse “feio e pesado”. O terço é citado como o antídoto para o mal que possa ser mandado pelo moçambique. E, se quebrado, não pode ser emendado e deve ser colocado na porta de uma igreja ou jogado em água corrente. Essa mesma menina fala que todo moçambique é dono de terreiro.²² Mesmo com o questionamento de um dos meninos menores: “– Como assim donos de terreiro?” Nenhum dos demais questionam no sentido de discordarem. Ao contrário, todos parecem concordar e vão completando a fala da menina quando ela se esquece de alguma palavra e/ou de algum aspecto.

Sobre o que entendem por terreiros demonstram todos os aspectos preconceituosos e estereotipados que recaem sobre os mesmos, sobre as guardas de moçambique e o que entendem por macumba. A macumba é lembrada como “algo que se joga nos outros”. As menções a vários objetos emergem soltas nas falas das crianças: a vela vermelha, o cigarro, o sal, a galinha preta, a farofa, e elas descrevem o que compõem os chamados “trabalhos” vistos por eles nas ruas como algo que, se mexer, passa algo de ruim para a pessoa. Todos riem muito e demonstram certa inquietação ao falarem sobre essas questões que ao mesmo tempo são motivos de medo e estranhamento como também de curiosidade e busca do entendimento. Como o congado e as pessoas que dele participam estão inseridos nas tensas relações raciais da sociedade brasileira, em muitas situações em variadas medidas, também reproduzem os preconceitos e discriminações que recaem sobre suas próprias práticas e as demais relacionadas às diferentes expressões das africanidades e

²² A palavra *terreiro* é usada como sinônimo de *terreiro de umbanda*, que é uma expressão religiosa de matriz africana.

também da negritude. Nota-se que muito do preconceito existente é fruto da falta de conhecimento crítico sobre a história dos negros, da África e das expressões culturais e religiosas afro-brasileiras em nossa sociedade. Cabe indagar o lugar da escola nesse processo, já que a mesma, mesmo sem ser objeto principal desse estudo, se fez presente nas narrativas das crianças e de forma negativa.

A percepção relatada por essas crianças sobre o moçambique reproduz os estereótipos e preconceitos acerca das tradições, manifestações e práticas de matriz afro-brasileira. Relacionam o moçambique a poderes mágicos e sobrenaturais que remetem a uma relação com a umbanda e o candomblé. Não têm clareza e conhecimento sobre essas tradições e reproduzem apenas as percepções dos adultos que vão aprendendo.

Talvez esse preconceito esteja também expresso na forma com que o mito do moçambique é recontado a partir da retirada de Nossa Senhora do Rosário da água no qual já era atribuído ao moçambique poderes místicos ligados à relação espiritual com os mortos. O que é altamente rebatido e abominado pelo catolicismo. As crianças sentem medo, o expressam de formas variadas desde ao uso do terço e o entendimento de que quando quebram é por que as pessoas colocaram algum mal e o terço os protegeu. Essa constatação é muito mais demarcada quando há guardas de moçambique nas festas em que participam. Falam do respeito e de que não podem olhar muito ou rir deles sob pena de colocarem algum mau-olhado. Relatam medo e usam as palavras e expressões:

- a coisa é pesada...
- “tenebroso”, “drama”, “suspense”...
- é de arrepiar...
- trem muito feio...

Acham estranhas as latinhas que os moçambiques usam nos pés, algumas dizem ter medo do barulho delas. Mas ao mesmo tempo mostram interesse e gostam dos ritmos do moçambique. Isso foi expresso de forma muito espontânea ao ouvirem alguns cantos do moçambique no CD *Congado Mineiro* que eu apresentei em um de nossos encontros. Seus corpos buscavam reproduzir os movimentos que acompanham os ritmos do moçambique.

Duas das crianças das guardas de congo acompanhadas neste estudo disseram ter medo do moçambique, ao mesmo tempo em que também observavam uma grande quantidade de crianças que dele participavam. Muitas dessas crianças ocupam o cargo de capitães, mesmo sendo tão pequenas ainda. Todo um mistério é colocado pelos adultos, que não explicam às crianças o porquê de seus medos, preocupações e cuidados em relação ao

moçambique. Esta costuma ser uma questão que intriga as crianças e fica a mercê de suas imaginações. São muitos os aspectos do congado que não são revelados às crianças, nem a qualquer adulto, e são envoltos em mistérios. Nesse sentido, é possível estabelecer uma proximidade com os aspectos enigmáticos do jongo. Os cantos do congado em momentos específicos e situações específicas também eram usados para comunicação e aviso em tramas de fugas entre os escravos que simulavam estar apenas cantando seus cantos do congado. Um depoimento colhido por Shirley de Lima Ferreira com congadeiros em São João Del Rei demonstra que em alguns lugares eram possível haver uma proximidade das duas manifestações até mesmo em suas nomenclaturas como nos indica o depoimento do Sr. Raimundo capitão do congado em São João Del Rei:

[...] eles só conversa através de cantoria, então eles não tinham como conversar um como o outro, mesmo trabalhando não podia conversar, o capataz metia o couro. Então eles cantavam, eles cantavam a Jomba, que é um verso, tipo um verso [...]. Eles cantavam através do verso, o outro entendia e cantava tipo debate, tipo desafio. Mas não era desafio, ele tava comprementano a frente. Então eles comunicava através da cantoria. Eles não podia conversar, só podia conversar na senzala depois que ia comer. Depois que não tinha como trabalhar mais. Aí que eles conversava na língua deles. E assim, por isso, e ali que começou a existir a cantoria do Congado, porque o Congado veio do negro sofrido, né? É, eles fala África, tudo negro sofrido, sei lá da onde for, né? Que não tinha como comunicar. Então começou a cantoria e dessa cantoria veio os pontos, o debate, o desafio, etc., etc., etc., e assim por diante. (FERREIRA, 2008, p. 121)

É possível também levantar algumas considerações em relação à participação das crianças do candomblé e como se relacionam e enfrentam o preconceito em torno de suas práticas religiosas, de acordo com os estudos de Caputo (2005). É possível inferir a partir desses estudos sobre crianças e formas de aprendizagem no candomblé, que as que dele participam passam por um processo de entendimento como forma de proteção psicológica. Essa ocorrência se procede pelo simples fato de que as comunidades de terreiro e familiares, de antemão, já criam e estabelecem estratégias, não de enfrentamento, mas de minimização através de adaptações para uma menor exposição das crianças quando passam pelas diferentes fases e processos rituais. Paralelamente e conjuntamente com os próprios preceitos e práticas do candomblé, também acontece um processo de fortalecimento pessoal que opera na esfera da subjetividade e na construção da identidade e ajuda a construir estratégias para o convívio com situações de preconceito e de racismo. Isso não é suficiente para neutralizar totalmente os efeitos desses processos para todas as crianças do candomblé, mas possibilita a essas crianças a construção de uma autoafirmação que reforça os laços de pertencimento e valorização de suas práticas e de seu grupo social e racial. Já nas guardas do congado observadas isso parece

não acontecer, podendo ser um dos motivos pelos quais muitas crianças, quando chegam à adolescência, se afastam do congado.

Talvez, apesar de ser uma forte expressão cultural de matriz africana recriada e ressignificada no Brasil, o congado apresente laços frágeis no que se refere ao trato afirmativo da questão étnico-racial. Diferentemente do candomblé, que historicamente tem sofrido pressões de redutos católicos, da polícia, do racismo, o congado possui uma outra história. Isso não acontece com todas as crianças, mas é uma forte reclamação e preocupação explicitada pelos adultos em praticamente todas as guardas de Pedro Leopoldo.

Como parte integrante do processo de socialização, a criança aprenderá as atitudes em relação ao seu grupo e a outros grupos raciais representativos em sua sociedade que são sustentados pela família e pela sociedade mais ampla. Com isso, aprenderá de qual grupo racial ela é integrante, e disso derivará parte de sua identidade social. Nesse caminhar, tende a adquirir preconceitos raciais, pois as idéias preconceituosas presentes na sociedade em relação à raça são transmitidas - da mesma maneira que todos os valores sociais: por gestos, palavras, atitudes cotidianas, e, em geral, dos mais velhos para os mais jovens. (CAVALLEIRO, 2007).²³

Os elementos evidentes da tradição como os instrumentos musicais, notadamente de procedência e influência africana no Brasil, a corporeidade – e a ritmicidade – necessária à realização da dança e dinâmica de movimentos no cotidiano que remetem à corporeidade e sua tradição no grupo, os cantos, mas fundamentalmente a forma como isso tudo é conduzido de forma que nos remete à coletividade e à necessidade da complementaridade no outro. Isso tudo pode ser denotado como a cosmologia que vivifica e concede sentido a tudo que é feito e entrelaçado por diversas questões na comunidade, evidenciando a identificação étnico-racial dessas crianças como descendentes de congadeiros. Para as crianças congadeiras esses processos acontecem com graus e níveis diferenciados e relacionam-se ao envolvimento de cada família, o que incidirá também na forma e significação em relação ao ser congadeiro, sobretudo no que diz respeito ao pertencimento étnico-racial.

Um exemplo disso é a forma como as crianças e adolescentes netos da rainha Conga interagem de forma muito mais intensa com os fazeres do congado e da festa. Para eles, a festa tem um significado muito mais profundo. Representa parte de suas vidas, uma vez que desde bebês vivem o congado, ou mesmo antes na barriga de suas mães que eram dançantes ou rainhas e princesas.

É o caso de Fernanda (doze anos), Juliana (treze anos) e Ronaldo (doze anos) que praticamente residem na casa da rainha Conga. O mesmo é percebido em relação a Yohana e

²³ <http://www.geledes.org.br/index.php?option=comcontent&view=article&id=1358:carlos-minott-el-activismo-afrodescendiente-en-el-ambito-de-los-derechos-humanos-&catid=646:costa-rica&Itemid=85>.

Pedro, que são netos do casal responsável por servir o café no dia da festa. Ambos relatam gostar muito do congado e das festas e se mostram orgulhosos disso.

– Nó, eu gosto muito e falo para as meninas: é uma tradição de família. (Yohana)

– Eu ficava chorando quando não podia ir. (Pedro)

Yohana disse que não gosta de estudar, perdeu média no ano anterior e teve dificuldades para passar de ano. Sua mãe ameaçou tirá-la da guarda se não melhorasse, desde então não teve mais problemas com as notas da escola e se mostra muito apreensiva quando sua mãe toca no assunto. Sua participação na guarda é condicionada à sua atuação na escola.

As crianças e adolescentes que têm uma vivência mais próxima com os fazeres do congado e da festa demonstram um prazer, um gosto na participação como uma necessidade vital para as mesmas. Suas vidas são marcadas pela experiência e o viver congadeiro nos principais aspectos que lhes são significativos enquanto existência: o se sentir parte, as experiências coletivas, sociais e culturais expressas também na corporeidade e ritmicidade possibilitadas dentro do congado. São aspectos quase opostos aos possibilitados no contexto escolar.

As crianças e adolescentes que residem distantes da comunidade onde acontece a festa participam menos desses fazeres e vivências, não demonstrando uma vinculação tão forte, ou tão explícita, mas não menos significativa. Da mesma forma, o pertencimento racial fica demarcado nessas relações. O congado como um dos poucos espaços em que as crianças congadeiras podem perceber o ser negro de forma positiva. É um dos poucos espaços em que é possível se ter contato com pessoas negras em cargos importantes como reis, rainhas, capitães e capitãs, tocadores, e ainda podem observar uma veneração, às vezes quase adoração de pessoas e famílias inteiras que gostam e consideram o congado como sagrado e necessário às suas vidas.

Na ocasião da festa da Guarda 2 foi possível presenciar uma cena muito emocionante, que nos faz pensar nos diferentes significados construídos na infância sobre o congado. Os reis de Ano eram um casal de irmãos, jovens, com vinte e três anos. No sábado o jovem batia uma caixa junto aos outros tocadores. Durante os cantos da bandeira notei que ele chorava muito. A 1ª capitã se aproximou dele com ternura e passou a mão em seu rosto secando parte das lágrimas que já lhe escorriam. No domingo, no momento da descoroação, a emoção fora ainda mais forte. Era um choro que comovia a todos. O jovem chorava copiosamente. Não é muito comum jovens, como este rei de Ano, se emocionarem desta forma durante os rituais.

Conversando com a capitã sobre essa situação, ela esclareceu que ele não era congadeiro oficial de nenhuma guarda, mas toda a sua família gostava e acompanhava as festas na cidade havia muitos anos. Seu tio costumava ser rei de Ano quase todos os anos nas diferentes guardas da cidade. Ela contou que este jovem acompanha as festas de congado desde criança e sempre procurava se aproximar dos tocadores que o deixavam tocar a caixa. No ano anterior, durante uma festa, uma das guardas em que ele tinha costume não o deixou tocar neste dia. Então ele chorou muito. Esta capitã, da Guarda 2, se aproximou e o deixou tocar. Todos da guarda ficaram tocados e emocionados com a alegria e gosto com que ele tocava, então decidiram convidá-lo para ser rei de Ano juntamente com sua irmã gêmea e seu tio. Para este rapaz, as guardas de congado ocupam um lugar muito importante em sua vida mesmo não sendo congadeiro específico de uma determinada guarda. Na verdade, criou-se um acordo interno sobre a sua participação entre os membros do grupo e, sendo assim, ele acabou participando de todas as guardas.

Ao conversar com o rapaz, ele não soube explicar porque gostava e se emocionava tanto. Trata-se de um jovem que gosta de tudo o que os colegas nesta idade tendem a gostar: músicas de batidas forte como o funk, o rap e o rock, de carro com som potente. Este fato intriga e instiga a curiosidade por compreender melhor quais foram os aspectos e fatores vivenciados por ele junto ao congado quando criança e que continuam fortes no ciclo da vida no qual se encontra, mas isto seria um trabalho para uma outra pesquisa. Um dado importante a considerar é que este rapaz gera nas crianças de hoje uma profunda admiração e consideração e, ao mesmo tempo, curiosidade e compreensão. Demonstram um respeito muito grande, acompanhado do sentimento de solidariedade e apoio gerados pela emoção que passa e compartilha com todos. As crianças também não sabem explicar o que acontece ou o que acham que acontece com ele. Apenas respeitam e entendem que as lágrimas ao tocar a caixa são expressão de que o congado é algo muito importante para ele.

De fato, é emocionante ver as guardas em ação. Muitas pessoas se emocionam, sobretudo nos levantamentos de bandeira, nos pagamentos de promessas etc. São formas muito positivas que denotam *status* e importância para com aquela prática e cultura em que estão imersas. Pude presenciar isso nos vários levantamentos de bandeira, nas coroações e descoroações, e nas festas de forma geral.

Apesar dos dilemas e ambiguidades entre o ser congadeiro e ser negro anteriormente apontados, pode-se dizer que no contexto de Pedro Leopoldo, com os poucos espaços de lazer e de oportunidades culturais, ainda é no espaço do congado, com seus

avanços e limites, que as crianças negras têm a oportunidade de frequentar e vivenciar a cultura de matriz afro-brasileira de maneira afirmativa. O congado em Pedro Leopoldo pode ser um espaço educativo no qual vivenciam as tensões, as delícias e as malícias do processo de construção da identidade negra. Isso se dá tanto para as crianças que dele participam de forma direta quanto indireta.

Em um dos encontros coletivos, Pedro (sete anos) explicitou de forma quase involuntária a sua opinião sobre a relação família, congado e pertencimento étnico-racial quando discutiam o fato de os membros das famílias de algumas das crianças terem a cor da pele mais escura:

– Lá em casa tem duas pessoas negras: eu e Yohana!

Depois de alguns risos e quase que tampando o rosto com as mãos devido ao constrangimento ao ser questionado expressa:

– Fiquei sem graça!

– É por que eu tenho vergonha de lá em casa ter duas pessoas negras e o resto tudo branco.

Os encontros coletivos foram os espaços nos quais foi possível extrair delas como se percebiam, se expressavam e a forma como lidavam com o seu pertencimento étnico-racial. Foi possível também captar o seu entendimento sobre o que é ser negro/preto e os significados que a palavra “pardo” representava para as crianças e adolescentes desse grupo.

Registro aqui uma parte da conversa em que citam e discutem o termo “pardo”. Gilberto (dez anos), e sua irmã Andréia (quatorze anos) são os que apresentam a cor da pele mais escura.

– Pardo é um xingamento.

– É mesmo. Pardo é um xingamento. Olha no dicionário para você vê!

Fernanda (doze anos) entra em defesa do termo e fala:

– Mentira!! Pardo também é uma cor.

– Pardo é a mistura do branco com o preto.

Fernanda, assim como outras crianças desta guarda, se autodeclara parda e essa problematização do termo às incomodava. No caso de Fernanda, que tem a pele clara, quase branca, ela demonstrava mais clareza e segurança quanto ao termo pardo porque seu pai é negro e sua mãe é branca e essa questão fora discutida em casa.

Nota-se que as crianças se apropriam da cultura do congado ao mesmo tempo em que vão constituindo uma identificação racial negra, pois o negar ou lamentar sua própria condição de negra evidencia um saber sobre o seu pertencimento étnico, mesmo que ainda confuso e muito influenciado pelo mundo adulto.

Gilberto (dez anos), é um dos meninos que apresenta a cor da pele mais escura e ao afirmar que pardo não é cor, é xingamento, demonstra que o assunto já fora discutido ou refletido por ele de alguma forma ou em casa ou na escola. Talvez tenha ido ao dicionário, como relata, buscando um melhor entendimento sobre seu pertencimento étnico-racial. E como ele é uma criança muito esperta, pode ter pensado formas e estratégias para positivar seu pertencimento. No caso dele não dá para negar ou atenuar a cor da pele dizendo que é pardo ou que não é negro/preto, devido às características fenotípicas de toda a sua família. E, no contexto em que vivem, se autodeclarar pardo é se tornar alvo de risos e chacotas, talvez de forma mais conflituosa e ridicularizada do que se reconhecer como negro/preto. Porém o termo negro pode não lhe ser muito agradável por todos os preconceitos e discriminações que recaem sobre o mesmo em nossa sociedade. Desqualificar o termo pardo poderia ser uma forma de atenuar o peso negativo que recai sobre aqueles socialmente considerados “pretos” e tirar algum tipo de vantagem diante daqueles que, ao se classificarem e serem classificados socialmente como pardos, têm a possibilidade de “jogarem” com o próprio pertencimento étnico-racial, uma prática comum dos mestiços em sociedades fortemente racializadas, como é o caso do Brasil.

Durante toda a conversa, sempre quando era falado o termo negro ou preto, ouvia-se das crianças um riso ao mesmo tempo contido e também nervoso que explicitava uma inquietação negativa, quase que jocosa que essas palavras suscitavam. Ao ser questionado sobre o porquê de ter ido verificar o significado do termo pardo no dicionário, Gilberto, querendo demonstrar certo desdém, respondeu dizendo que não estava procurando o termo pardo, foi apenas porque não tinha nada para fazer. Talvez ele não quisesse expor o fato de que o assunto o incomodava ou lhe suscitava dúvidas e questionamentos. Ao ser perguntado se já havia conferido no dicionário o significado também do termo negro ou preto responde prontamente:

– Negro não. Preto já! É uma cor!

Outra criança, Jonas (onze anos) em meio à conversa e como se estivesse pensando alto, lamenta quando outra criança fala que ele é branco:

– Quem dera se eu fosse branco!

O modelo e a valorização do ser branco estão colocados nas percepções das crianças congadeiras negras e brancas que demonstram consciência também das implicações do ser negro e do ser branco na cidade de Pedro Leopoldo. E é por meio das relações estabelecidas no grupo familiar (o primeiro grupo de socialização) que é transmitido um modo de pensar, sentir, agir e reagir a determinados objetos e situações, o que possibilitará ao grupo compartilhar suas normas e valores. As guardas de congado compõem esse primeiro grupo de socialização para muitas das crianças, sobretudo para a maioria das que fazem parte desta pesquisa. Nessa relação, a criança se constitui como um sujeito ativo, que busca novas informações em outros lugares e pessoas para além do grupo familiar direto, principalmente entre elas mesmas.



FIGURA 23 – Crianças do moçambique no colo. (Arquivo pessoal da pesquisadora)



FIGURA 24 – Crianças na guarda de moçambique. (Arquivo pessoal da pesquisadora)



FIGURA 25 – Guarda de moçambique em descanso. (Arquivo pessoal da pesquisadora)

4.5 – O grupo, os encontros coletivos e as crianças

O estar em grupo com seus pares mesmo em idades variadas é importante para a socialização das crianças e faz parte dos processos educativos por elas vivenciadas. É por isso que observamos uma diferença no comportamento delas quando estão em grupo.

A situação grupal proporciona a vivência de uma modalidade essencial da vida em sociedade: a modalidade das relações interpessoais vividas no aqui e agora. (LOUREIRO, 2009, p. 27)

No caso das crianças congadeiras desta pesquisa, pude observar que o fato de estarem em grupo dá a elas mais segurança e autoafirmação. As diferenças entre as idades possibilitam uma maior troca de conhecimento e experiências, o que resulta em aprendizagens enriquecedoras e instigantes. É nas interações que conseguem observar e compreender um pouco mais sobre elas mesmas, seus pensamentos e entendimentos. É no grupo que se sentem mais livres e à vontade, e assim se expressam com mais espontaneidade.

No processo grupal, o tempo não se organiza de forma cronométrica, mas, sim, como o tempo da vivência, da experiência, do presente. Acreditamos que no processo grupal a pessoa possa compreender e ressignificar vivências e experiências, elaborando, dessa forma, etapas de seu desenvolvimento que não foram resolvidas de forma satisfatória. Na dinâmica do grupo, a pessoa pode estruturar a imagem de seu Eu, vivenciando um processo de crescimento humano. (LOUREIRO, 2009, p. 27).

No grupo, as crianças expressam suas singularidades, ao mesmo tempo em que se reconhecem uns nos outros por laços coletivos de parentesco e/ou de consideração na irmandade do congado. O congado constitui para essas crianças um espaço de socialização e educação, uma vez que as mesmas, com raríssimas exceções, vivenciam nessa prática cultural situações de coletividade e relações de parentesco, sejam elas simbólicas ou consanguíneas. É nesse sentido que a palavra irmandade é adotada.

A vivência no coletivo do processo grupal tem uma profunda repercussão existencial. Isso acontece porque a consciência coletiva faz o papel confusional, o mistério do mundo. (FONSECA *apud* LOUREIRO, 2009, p. 27).

Para as crianças, falar sobre seu pertencimento racial e suas percepções sobre o mesmo se configurava como um tabu que foi se desfazendo gradativamente no grupo, na medida em que falavam e se ouviam sobre o assunto. A cada frase, num olhar, numa expressão do corpo, até que se desvelou numa fala inocente, menos preocupada e mais espontânea. Característica das crianças mais novas, como na fala de Pedro (sete anos) quando explicita vergonha de seu pertencimento étnico-racial.

A pessoa pode, então, confrontar a imagem que tem de si, com as características de seu próprio organismo, seu verdadeiro “eu”, sua etnia, sua singularidade, sua potencialidade, seu querer, aceitando e reconhecendo todas as “partes” que compõem o seu ser passando a ser autêntico. (LOUREIRO, 2009, p. 29).

Nos encontros realizados na casa da rainha do Império foi possível verificar a diferença na expressão e nos comportamentos das crianças, contraponto aos momentos em que estive com elas de forma individual. Essa diferença aponta a interação grupal como um elemento importante no processo de aprendizagem das práticas sociais e culturais. É como se houvesse uma demarcação territorial, as crianças se sentem mais à vontade, talvez pelo fato de estarem entre pares e assim mais resguardados no ponto de vista das interações hierárquicas.

No grupo, a pessoa pode vivenciar identificações e alienações que tem em relação a partes específicas de seu Eu, podendo experimentar a causa, a função e a pertinência delas ou a sua inadequação e, nesse caso, a necessidade e possibilidade de atualizá-las, modificando-as de acordo com sua experiência orgânica. (FONSECA *apud* LOUREIRO, 2009, p. 29).

E mesmo sendo apenas uma sensação de estarem numa relação hierárquica menos demarcada ou mais democrática, onde podem se colocar de forma impositiva e questionadora expondo seus reais pontos de vistas e opiniões. Em grupo, essas crianças demonstram uma noção de justiça e de entendimento que chama a atenção, porque demarca como entendem as relações hierárquicas na relação com os adultos.

De acordo com Lave (1993), o sujeito se constitui também em suas práticas sociais, através e a partir delas, numa interação e integração que se complementam e se geram ao mesmo tempo. No caso das crianças que participam do congado, elas também se moldam através das relações e experiências que vivenciam, nos outros espaços como, por exemplo, na escola.

Essas crianças vivenciam no congado (não sem tensões e ambiguidades) as lembranças de laços e heranças ancestrais; participam de diferentes formas de relações sociais, comunitárias e configurações familiares e ainda partilham de laços de solidariedade, de pertencimento e de valorização de suas características físicas e culturais. No entanto, na escola e também em outros espaços, sentem e sofrem as diferenças de tratamento a respeito de suas identificações mais diretas e imediatas com a negritude, tais como a cor da pele, os significados em relação ao cabelo e ao corpo negro, as expressões corporais, a musicalidade, o uso das cores, o simbolismo dos gestos, religiosidade e outros.

Embora haja certa oscilação na frequência da participação de algumas crianças e também de alguns adultos por diversos fatores e motivos, eles nunca deixam de ser congadeiros e nem são excluídos do grupo por isso.

As questões em relação à religião e à devoção à Nossa Senhora do Rosário estão presentes nas práticas da guarda e parecem não ter para as crianças os significados e simbolismos que têm para os adultos. Percebe-se nas crianças maiores uma inicialização ou uma maior percepção quanto às representações e simbolismos do congado enquanto manifestação religiosa, mas não se pode dizer que tal situação seja, neste momento, o motivo principal para a participação. Por mais que os aspectos da religião e da devoção estejam presentes o tempo todo, não parece ser este o principal motivo de participação mesmo entre os adolescentes. Os rituais não lhes despertam necessidade de entendimento, eles são praticados como parte ou componentes intrínsecos da prática do congado. No entanto, é justamente essa prática inicial, sem compreender todo o simbolismo envolvido nessa prática cultural que vai educando crianças e adolescentes nos processos do ser congadeiro.

Apesar de não demonstrarem preocupação com o entendimento da dimensão religiosa da prática do congado e nem ansiedade por compreendê-la, foi possível observar como esse aprendizado vem se construindo. E, em alguns momentos dos encontros coletivos, as crianças relataram quase passo a passo como se procedem alguns rituais religiosos que compõem a festa, mesmo que demonstrassem não entender totalmente os seus significados rituais. É o caso das bandeiras a serem levantadas na época da festa.

Uma menina levanta uma questão:

– Por que se levantam as bandeiras um dia antes da festa?

Na sequência, os colegas revelaram a ela que no primeiro dia da novena é levantada a bandeira de Nossa Senhora do Rosário que é a de aviso. Isso significa que é necessário avisar a comunidade que já está chegando o dia da festa. Explicaram quantas são e quais as bandeiras levantadas um dia antes da festa. Citaram as promessas, mas não sabiam explicar o que eram e quais foram feitas. Parecia haver certo mistério em torno das promessas, porém, isso não pareceu preocupar ou despertar o interesse das crianças. É como se entendessem ser assunto dos adultos.

Nas referências e nas histórias narradas pelos congadeiros sobre o mito de Nossa Senhora do Rosário, as histórias ou experiências que fundamentam e que geram as promessas carregam em sua essência o princípio da criação e da corresponsabilidade, e também da integração de novos padrões de convivência. As festas, nos encontros com as diferentes

guardas em diferentes regiões com diferentes instrumentos, ritmos, danças, vestes etc., expressam a multiplicidade e a diversidade da vida, o rigor, a simplicidade e a delicadeza. Ao receberem guardas visitantes nas festas de suas comunidades e também quando são recebidas, no ritual da troca das bandeiras, estão implicadas significativamente as noções de acolhimento, de respeito ao outro e à natureza humana, mesmo que haja algum tipo de conflito e/ou atrito entre os grupos.

Embora esse detalhamento não fosse do conhecimento das crianças, elas demonstravam um respeito muito grande pela troca das bandeiras. Revelavam reconhecer que era um momento ritual importante no congado. Nessa hora, algumas gostavam e pediam para levá-la, outras reclamavam porque era cansativo e, ao carregá-las, não era possível dançar. Tal situação e comportamento nos remete ao que nos diz Pires (2010):

Para as crianças mais novas, o comportamento ritual não representa nada, é simplesmente uma outra faceta da existência material das crianças, que faz parte da maneira como o mundo é, e elas não pretendem questionar o seu significado de forma implícita por meio de análises simbólicas. Isso não quer dizer que as crianças não formem associações específicas com respeito a certas práticas. Eles o fazem, mas não é até por volta de nove anos de idade que entendem explicitamente que o significado dessas práticas vai além do simples fazer. (TOREN, 2002, p. 119-120). (Tradução nossa).

Nas práticas, nas diferentes formas de participação, nas interações e relações do coletivo comunitário é possível identificar, de acordo com Santos (2006, p. 27), os valores que permeiam e que constituem as diferentes práticas e religiões de matriz africana no Brasil. Esses valores, na maior parte das vezes (ou quase sempre), são corporificados de alguma forma através da simbologia e da representação mítica e ritualística. As crianças participam e vivenciam essas práticas, esses elementos, representações e simbologias, e mesmo não fazendo abstrações e entendimentos acerca da devoção vão aprendendo nas diferentes formas e também em graus variados entre elas e com os adultos as práticas, percepções e efetivações de valores do contexto afro-brasileiro referentes à complementaridade no outro, à alteridade, à multiplicidade, à união e a uma identificação coletiva para além das diferenças. No trato com os ritmos e com os instrumentos as crianças expressam o quanto a ritmicidade está intrínseca a elas e se manifesta em seus corpos mesmo quando não querem demonstrar.

Durante o segundo encontro coletivo uma menina que dizia não querer e não saber tocar foi denunciada por seus dedos, que flagrados pela câmera filmadora da pesquisadora, refaziam e acompanhavam o ritmo em batidas sutis no encosto da cadeira. E ao buscar controlar os dedos na tentativa de não ser interpelada a pegar a caixa talvez por causa da minha presença e da câmera, seus pés e seu corpo quase que involuntariamente, buscavam

acompanhar o ritmo tocado. As crianças diferenciam e identificam facilmente pelos ritmos e instrumentos tocados, as guardas de congo e de moçambique. São aprendizados construídos no interior dessa prática cultural, na vivência e interação entre si e com os adultos.

De formas, graus e intenções diferentes dos adultos, as crianças vão gradual e periféricamente construindo a noção de pertencimento étnico-racial e aprendendo os jeitos de ser e de estar no mundo. À medida que vão consolidando os laços afetivos entre elas, vão também consolidando e se constituindo com as diferentes aprendizagens e trocas umas com as outras, sobretudo de forma coletiva e complementar da convivência e do fazer em grupo.

Nesse processo, a vivência cultural dos negros que os aproxima de valores, tradições e manifestações afro-brasileiras e africanas pode exercer um papel importante na construção de uma identidade negra afirmativa. Gomes (2003) aponta que a cultura negra lhes possibilita a construção de um “nós”, de uma história e de uma identidade. Diz respeito à consciência cultural, à estética, à corporeidade, à musicalidade, à religiosidade, à vivência da negritude, marcadas por um processo de africanidade e recriação cultural. Esse “nós” possibilita o posicionamento do negro diante do outro e destaca aspectos relevantes da sua história e de sua ancestralidade. Todavia, esse processo não se dá sem conflitos e tensões.

Os significados da negritude são aprendidos da mesma forma gradual, periférica e legítima pelas crianças (LAVE e WENGER, 1991), sobretudo da forma com que é vista, entendida e significada na sociedade brasileira. É também um aprendizado tenso. Neste sentido, as crianças aprendem onde e como sua corporeidade negra e suas práticas culturais são concebidas e tratadas. Essa aprendizagem se dá a partir de suas vivências, experiências e das diferentes nuances de suas negritudes e entre si, na família, no congado, na escola e na cidade de Pedro Leopoldo e se expressou nessa pesquisa, dentre outras situações, na forma como entendem e falam a respeito das categorias de cor preto, pardo, branco. Na percepção das crianças esses são termos delicados de serem tratados. Como já foi dito anteriormente, elas demonstram constrangimento e insegurança ao falar dos mesmos e suas reações também demonstram quais significados esses termos têm para elas.

Provocadas e estimuladas durante os encontros coletivos, por meio de imagens positivas e negativas envolvendo pessoas negras e instigadas a falar sobre o ser negro, as crianças demonstraram dificuldades em conversar sobre a questão racial. A insegurança e o constrangimento demarcaram inicialmente suas expressões. Preferiram, inicialmente, não falar ou discutir sobre o assunto. Os mais novos foram aqueles que mais falaram e tentaram se expressar sobre o assunto. As poucas intervenções e opiniões dos maiores demonstraram o quanto são conscientes, o quanto entendem e significam as vivências e acontecimentos

relacionados à negritude e também o quanto isso os incomoda ou não lhes agrada. Talvez se a vivência do pertencimento étnico-racial e as relações raciais vivenciadas por esses sujeitos e sua negritude expressa no corpo fossem tratadas de forma afirmativa nos espaços nos quais circulam e se educam elas não tivessem motivos para tanto constrangimento e inseguranças.

Entendendo o congado como espaço educativo e no qual se constroem aprendizagens, podemos dizer que constrangimento, insegurança, vergonha do pertencimento étnico-racial, elementos que fazem parte do contexto do racismo são também aprendidos e apreendidos pelas crianças, mesmo na sua participação e vivência no interior de uma prática cultural de matriz afro-brasileira. Como também já foi dito, parece que quanto mais frágil essa discussão se dá no interior dessas práticas ou quanto mais emaranhada em outras interpretações religiosas, políticas e familiares (tal como a forte marca do catolicismo no congado e sua maneira de ver as religiões de matriz africana), mais complexo esse processo se torna.

Desse modo, é possível afirmar que a aprendizagem de racismo começa muito cedo, e constitui um produto de interações com pessoas influentes, que inclui a família, amigos, Igreja, escola e outros. (CAVALLEIRO, 2007).²⁴

²⁴ Extraído de <<http://www.geledes.org.br/areas-de-atuacao/educacao/noticias-de-educacao/1358-em-busca-de-uma-infancia-cidada-socializacao-identidade-e-pertencimento-racial>>.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o Diagnóstico Social da Infância e Adolescência realizado em 2005 pela Prefeitura Municipal de Pedro Leopoldo em parceria com as Faculdades Pedro Leopoldo, esta cidade não tem informações específicas sobre as crianças negras.

Este mesmo diagnóstico apresenta, também, a inexistência de dados relativos ao pertencimento étnico-racial das crianças e adolescentes. O documento sugere que o Ministério Público, juntamente com o judiciário, passe a registrar dados relativos à autodeclaração racial das crianças e adolescentes atendidos e que criem estratégias para dar visibilidade à questão, sobretudo junto à educação do município. Indica que até então não havia na cidade a iniciativa de inclusão do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira no currículo escolar tal como prevê a alteração da Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional por meio da Lei 10.639/03.

De acordo com os dados do Laboratório de Análises Econômicas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (LAESER) vinculado ao Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro:

- a população negra de Pedro Leopoldo compõe mais de 60% da população total;
- o índice de pobreza entre os negros é mais de 50% maior em relação aos brancos da cidade (Branco: 20,98%, Negro: 31,23%);
- o índice de desenvolvimento humano também mostra uma grande diferença em prejuízo dos negros: o dos brancos é de 0,839 e para os negros é de 0,765.
- os negros em Pedro Leopoldo têm salários menores, o índice médio é de R\$ 762,25 para os brancos e R\$ 507,66 para os negros;
- a história oficial da cidade não menciona a história dos negros da Comunidade Quilombola de Pimentel e das guardas de congado.

Esses são dados que demonstram que, apesar da forte presença negra em sua população, a cidade de Pedro Leopoldo apresenta um quadro de desigualdade racial que carece de intervenção do poder público. No caso da educação, a não implementação da história da África e das culturas afro-brasileiras pode revelar que os estudantes convivem e fazem parte da população negra, mas corre-se o risco de que pedagogicamente essa presença esteja invisibilizada. Estamos diante do que Boaventura de Souza Santos (2008) chama de uma invisibilidade ativamente produzida.

No ano corrente, durante a realização do trabalho de campo procurei o Ministério Público Estadual na sede em que atua no município para tomar conhecimento em relação às

sugestões citadas em 2005 no Diagnóstico relatado acima. Esperava que já houvesse dados, uma vez que já haviam se passado seis anos da realização do Diagnóstico, ou que algum encaminhamento tivesse sido dado em relação aos resultados apontados.

O promotor responsável pela vara da infância e juventude me relatou que, desde 2009, quando assumiu a promotoria, não teve conhecimento do referido Diagnóstico e que geralmente quem colhe os dados do perfil das crianças atendidas é o Conselho Tutelar.

Diante de minha indagação sobre o processo de recolhimento dos dados pelo Conselho, sob quais critérios e recomendações são catalogados, o promotor respondeu que eu talvez pudesse conseguir tais resultados com o Conselho Municipal da Criança e Adolescência. Questionei o motivo de o documento indicar a promotoria como um dos órgãos responsáveis pelo encaminhamento de soluções aos problemas levantados se, na realidade, a própria promotoria indicava o Conselho Tutelar e o Conselho Municipal da Criança e do Adolescente. Ele respondeu que quem elaborou o Diagnóstico possivelmente não tinha conhecimento disso.

Sobre a nota referente ao não cumprimento da Lei 10.639/03, ele explicou que não havia tido demanda, que ninguém o havia procurado para reclamar (sic!). Estranho, pois trata-se da aplicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Relatou que o conhecimento que tinha sobre o Diagnóstico era referente a citações vagas em duas reuniões das quais participou. Ele não sabia se a promotora anterior havia feito algum tipo de encaminhamento e sugeriu que eu a procurasse pessoalmente, já que esta residia na cidade. Reforcei ao mesmo que precisava de informações oficiais e perguntei se enquanto promotor não poderia verificar essa informação. A autoridade finalmente falou que poderia verificar, contudo, isso levaria algum tempo diante de outras demandas recorrentes.

Esse contato com o promotor reforçou minhas percepções acerca do processo de invisibilização dos negros desta cidade, e evidenciou outros problemas relativos ao tratamento com a situação das crianças em situações de risco no município. Se um documento intitulado *Diagnóstico Social da Infância e Adolescência* não é considerado para direcionar as ações e encaminhamentos a respeito desse público junto às principais autoridades do município, como considerar e assegurar a eficiência dos atendimentos e encaminhamentos direcionados a esse público? É possível esperar, no caso do Ministério Público Estadual, que este exija do poder público municipal políticas públicas específicas que, de acordo com o Diagnóstico, são necessárias ao melhor atendimento, à garantia de direitos, à proteção e segurança das crianças e adolescentes da cidade? Quais são os fatores que fazem com que essas autoridades não tomem conhecimento de um documento de tamanha importância? O ano de 2011, proclamado pelas Organizações das Nações Unidas (ONU) como o **Ano Internacional dos**

Afrodescendentes, no qual o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF realiza uma campanha contra o racismo na infância, é possível esperar que alguma atenção específica seja direcionada, no caso às crianças negras da cidade?

Esses dados revelam um pouco do contexto social e político no qual as crianças negras e congadeiras acompanhadas nesta pesquisa vivem, se educam, produzem cultura e conhecimentos. Ao considerarmos a situação de inércia do poder público em relação aos resultados do Diagnóstico, podemos compreender, também, o contexto no qual as guardas de congado de Pedro Leopoldo e região desenvolvem suas práticas culturais.

Talvez a forma como a questão racial tem sido tratada no município também interfira em uma situação observada na pesquisa: a ausência de discussão sobre a trajetória, sobre a história do povo negro, suas lutas e resistências como estratégias de pertencimento e fortalecimento identitário das próprias guardas e seus integrantes. Embora o congado mantenha forte vínculo com o catolicismo, não há como negar a sua força como expressão cultural de matriz afro-brasileira e resistência cultural da população escravizada que atravessa os séculos e se mantém até hoje. Todavia, as guardas acompanhadas revelavam uma situação de silenciamento sobre essa questão, o que não acontece com outras guardas. Podemos citar, como exemplo, a comunidade dos Arturos, em Contagem/MG, a qual possui uma outra relação e produz outro tipo de reflexão sobre a questão racial.

Essas especificidades da realidade de Pedro Leopoldo e suas guardas pode ter interferência nos processos educativos desenvolvidos nas práticas do congado e vivenciados pelas crianças. Como já foi aqui demonstrado, o aprendizado do ser negra e congadeira vivenciado pelas crianças acompanhadas é carregado de uma forte tensão, de um sentimento de aceitação/rejeição do ser negro. Ao mesmo tempo, é na prática do congado que parecem encontrar sentido para sua vivência como negras, fortalecem sua autoestima e constroem noções de pertencimento.

Nesse processo, merece uma séria reflexão o papel da escola. Embora não tenha sido o foco central dessa pesquisa, a escola aparece nos depoimentos das crianças como um espaço/tempo em que se aprende a ser negra e congadeira, porém, via o processo da negação e experiências de humilhação vividas pelas próprias crianças e pelos seus colegas ou parentes. Uma situação que reforça as formas como o racismo se faz presente nessa instituição e como a mesma enquanto uma instituição formadora, pode se apresentar desumanizadora ao excluir e discriminar sujeitos, práticas culturais, rituais e conhecimentos de matriz afro-brasileira e tantos outros.

A timidez das crianças demonstrada nas conversas individuais e na visita às famílias, talvez pela situação de pesquisa e o contato com a pesquisadora adulta, era vencida quando as mesmas participavam das festas e dos encontros coletivos. Nesses momentos em grupo foi possível captar melhor como se viam, como vivenciavam o congado, como os rituais eram aprendidos, como as músicas eram decoradas, internalizadas, como os instrumentos e os passos eram incorporados. A observação dos gestos dos adultos e das crianças veteranas, a repetição dos movimentos, a escuta das músicas e canções, a participação dos rituais, a ajuda na ornamentação da festa, a alegria, o prazer do fazer coletivo, a emoção das rezas, da procissão/cantada, o levantar das bandeiras, tudo isso constitui um conjunto complexo de processos educativos nos quais a aprendizagem se dá de forma coletiva, imersa na cultura. É assim que o ser criança e congadeira se constitui e é produzido. É assim que os sujeitos entrevistados constroem suas trajetórias, organizam a vida social e se organizam no interior desta. É assim que a tradição do congado permanece historicamente, imersa em ambiguidades, resistências, beleza. E é dessa forma que as crianças se fazem nesse processo e constroem seu pertencimento étnico-racial em diálogo com a sociedade. Um aprendizado que traz alegria e realização, sofrimento e dor.



FIGURA 26 – Crianças tocando em dia de festa. (Arquivo pessoal da pesquisadora)

REFERÊNCIAS

ALTERTHUM, Camila Carvalhal. *O encontro com crianças filhas de catadores de papel: sinalizações para uma creche e uma pesquisa com a nossa cara*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981.

BERGO, Renata Silva. *Quando o santo chama: o terreiro de umbanda como contexto de aprendizagem na prática*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

BOBBIO, Norberto. *Elogio da serenidade e outros escritos morais*. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Os deuses do povo: um estudo sobre a religião popular*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.

BRASIL. *Lei do ventre livre*. Lei n. 2.040, de 28 de setembro de 1871. Dispõe sobre a condição de nascerem livres os filhos das escravas e dá outras providências sobre a criação e tratamento desses filhos em relação aos senhores. Disponível em: <<http://www.jurisway.org.br/v2/bancolegis1.asp?idmodelo=1935>>. Acesso em: 5 set. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: MEC, 2005.

CAPUTO, Stela Guedes. Educação em terreiros de candomblé: contribuições para uma educação multicultural crítica. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006. p.181-207.

CAPUTO, Estela Guedes; PASSOS, Mailsa. Cultura e conhecimento em terreiros de candomblé: lendo e conversando com Mãe Beata de Yemonjá. *Currículo sem Fronteiras*. v. 7, n. 2, p. 93-111, jul.-dez. 2007. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/caputo-passos.pdf>>. Acesso em: 23 dez. 2009.

CARDOSO, Marcos Antônio. *O movimento negro em Belo Horizonte: 1978 a 1998*. 2001. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

CARVALHO, Marília P. de. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 554-74, 2001.

CARVALHO, Marília P. de. Quem são os meninos que fracassam na escola? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 11-40, 2004.

CARVALHO, Marília P. de. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 77-95, jan.-abr. 2005.

CARVALHO, Marília P. de. Desempenho escolar, gênero e raça: desafios teóricos de uma pesquisa. In: PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir (Org.). *Sociologia da educação: pesquisa e realidade brasileira*. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 182-202.

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

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Em busca de uma infância cidadã: socialização, identidade e pertencimento racial. *Geledés*. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/areas-de-atuacao/educacao/noticias-de-educacao/1358-em-busca-de-uma-infancia-cidada-socializacao-identidade-e-pertencimento-racial>>. Acesso em: 20 out. 2011.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: _____ (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro Edições, 2001a. p. 141-160.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro Edições, 2001b.

CHAIKLIN, Seth, LAVE, Jean (Ed.). *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

CHAUÍ, Marilena. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CIVILETTI, Maria Vitória Pardal. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. *Cadernos de Pesquisa* São Paulo, n. 76, p. 31-40, fev. 1991.

COELHO, Wilma Baía. *A cor ausente*. Belo Horizonte: Mazza; Belém: Unama, 2006.

COHN, Clarice. A criança, o aprendizado e a socialização na antropologia. In: LOPES DA SILVA, Aracy; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Angela (Org.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global Editora, 2002.

COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. 58 p.

COSTA, Jurandir Freire. Da cor ao corpo a violência do racismo. In: _____. *Violência e psicanálise*. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

COSTA, Fátima Vasconcelos da; COLACO, Veriana Rodrigues; CAVALLEIRO, Eliane. Em busca de uma infância cidadã: socialização, identidade e pertencimento racial. In: COSTA, Fátima Vasconcelos da; COLAÇO, Veriana Rodrigues; COSTA, Nelson Barros da (Org.). *Modos de brincar, lembrar e dizer: discursividade e subjetivação*. Fortaleza: Editora da UFC, 2007. p. 117-139.

CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). *A criança fala: a escuta da criança em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: EDUSC, 1999.

DAMASCENA, Adriane Álvaro. O caráter formativo da congada. In: OLIVEIRA, Iolanda de; SILVA, Petronilha Beatriz; PINTO, Regina Pahim (Org.). *Negro e educação*. Escola, identidade, cultura e políticas públicas. São Paulo: Ação Educativa; ANPED, 2005. p. 168-176.

DÁVILA, Jerry. *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil, 1917-1945*. São Paulo: Editora da UNESP, 2006. 400 p.

DEL PRIORE, Mary. *Festas e utopias no Brasil Colonial*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das crianças no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-360, maio-ago. 2005.

ELIADE, Mircea. *O sagrado e o profano*. Tradução de Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ELIOT, T. S. Os três sentidos de “cultura”. In: _____. *Notas para uma definição de cultura*. Tradução de Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: Perspectiva, 1988.

EUGÊNIO, Alisson. *A reinvenção da existência: as festas devocionais das irmandades negras no século XVIII*. 2002. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

FARIA, Eliene Lopes. *A aprendizagem da e na prática social: um estudo etnográfico sobre as práticas de aprendizagem do futebol em um bairro de Belo Horizonte*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

FAZZI, Rita de Cássia. *O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FERLA, Luis Antonio Coelho. *Feios, sujos e malvados sob medida: do crime ao trabalho, a utopia médica do biodeterminismo em São Paulo (1920-1945)*. 2005. 380 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

FERRE, Núria Pérez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 195-232.

FERREIRA, Amauri Carlos. A morada do educador: ética e cidadania. *Educação em Revista*, Belo Horizonte: n. 43, p. 57-72, jun. 2006.

FERREIRA JUNIOR, Amarilio; BITTAR, Marisa. Educação jesuítica e crianças negras no Brasil colonial. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 80, n. 196, p. 472-482, set.-dez. 1999. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/172/171>>. Acesso em: 10 jul. 2011.

FERREIRA, Shirley de Lima. *Identidade, participação e memória nas trajetórias coletivas de congadeiros de São João Del-Rei (MG)*. 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

FONSECA, Marcus Vinicius. A infância negra no processo de abolição do trabalho escravo. In: _____. *A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição do trabalho escravo no Brasil*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

FONSECA, Maria Nazaré Soares (Org.). *Brasil afro-brasileiro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FREYRE, Gilberto. *Casa grande & senzala*. 49. ed. São Paulo: Global Editora, 2004.

FUNDAÇÃO CULTURAL DR. PEDRO LEOPOLDO. *Diagnóstico social da infância e da adolescência no município de Pedro Leopoldo*. Pedro Leopoldo: FIPEL, 2005. 134 p. Relatório.

GASPAR NETO, Verlan Valle; SANTOS, Ricardo Ventura. A cor dos ossos: narrativas científicas e apropriações culturais sobre “Luzia”, um crânio pré-histórico do Brasil. *Mana*, Rio de Janeiro, v.15, n. 2, p. 449-480, out. 2009.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989. 323 p.

GOLDMAN, Márcio. Os tambores dos mortos e os tambores dos vivos: etnografia, antropologia e política em Ilhéus, Bahia. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 46, n. 2, p. 446-476, 2003.

GOLDMAN, Márcio. Formas do saber e modos do ser: observações sobre multiplicidade ontologia no Candomblé. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 102-120, 2005.

GOMES, Ana Maria Rabelo. Outras crianças, outras infâncias? In: GOUVEA, Maria Cristina Soares; SARMENTO, Manuel (Orgs.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 82-96.

GOMES, Lilian Cristina Bernardo. *Justiça seja feita: direito quilombola ao território*. 2009. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

GOMES, Nilma Lino. *A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras*. Belo Horizonte: Mazza, 1995.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos e/ou resignificação cultural? (GT21). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25, 2002, Caxambú. *Anais...* Caxambú: ANPED, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/tp251.htm#gt21>>. Acesso em: 25 nov. 2008.

GOMES, Nilma Lino. *Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo*. Belo Horizonte: FAE, 2003.

GOMES, Nilma Lino. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOMES, Nilma Lino (Org.). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 136 p.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n. 23, 2003. Disponível em: <www.anped.org.br/rbe/rbe/rbe.html>. Acesso em: 17 jun. 2008.

GOMES, Nilma Lino. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do sul*. Coimbra: Almedina, 2009. p. 419-441.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. *O silêncio, um ritual pedagógico a favor da discriminação racial: estudo acerca de discriminação racial nas escolas públicas de BH*. 1985. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.

GOUVEA, Maria Cristina Soares; SARMENTO, Manuel (Org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008.

GRINBERG, Keila. *Código civil e cidadania*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 9. ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. 102 p.

INGOLD, Tim. Introduction to Culture. In: _____. *Companion Encyclopedia of Anthropology*. London: Routledge, 1994. p. 329-349.

INGOLD, Tim. *The Perception of the Environment: Essays on Livelihood, Dwelling and Skill*. New York: Routledge, 2000.

INGOLD, Tim. Beyond art and Technology: the Anthropology of Skill. In: SCHIFFER, Michael B. *Anthropological Perspectives on Technology*. Albuquerque: University of New Mexico Press, 2001. p. 17-31.

INGOLD, Tim. Three in One: How an Ecological Approach Can Obviate the Distinctions Between Body, Mind and Culture. In: ROEPSTORFF, Andreas; BUBANDT, Nils; KULL, Kalevi (Ed.). *Imagining Nature: Practices of Cosmology and Identity*. Aarhus: Aarhus University Press, 2003.

JACCOUD, Luciana (Org.). *A construção de uma política de promoção da igualdade racial: uma análise dos últimos 20 anos*. Brasília: IPEA, 2009.

JOVINO, Ione da Silva. Imagens de criança e infância negras na iconografia do século XIX. In: OLIVEIRA, Iolanda *et al* (Org.). *Negro e educação 4: linguagens, resistências e políticas públicas*. São Paulo: Ação Educativa; ANPED; INEP, 2007. v. 4. p. 13-35.

JOVINO, Ione da Silva. *Crianças negras em imagens do século XIX*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (Org.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1996. 192 p.

LAREAU, Annette. A desigualdade invisível: o papel da classe social na criação dos filhos em famílias negras e brancas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 46, p. 13-82, dez. 2007.

LAVE, Jean. A Comparative Approach to Educational Forms of Learning Processes. *Anthropology & Education Quarterly*, v. 13, n. 2, p.181-188, 1982. Special issue.

LAVE, Jean. The Practice of Learning. In: CHAIKLIN, Seth; LAVE, Jean. *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. p. 3-32.

LAVE, Jean. The Politics of Learning in Everyday Life. In: ICOS, 3., Ann Arbor, 1999. Disponível em: <<http://www.si.umich.edu/ICOS/Presentations/041699/>>. Acesso em: 10 jul. 2010.

LAVE, Jean. Epilogue: Situated Learning and Changing Practice. In: AMIN, Ash; ROBERTS, Joanne. *Community, Economic Creativity and Organization*. New York: Oxford University Press, 2008. p. 283-296.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LIMA, Antônio José Tavares. Infância, resiliência e escravidão negra no contexto brasileiro. 2005. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/new1_artigo.asp?entrID=713>. Acesso em: 10 jul. 2011.

LOPES DA SILVA, Aracy; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Angela (Org.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global Editora, 2002.

LOUREIRO, Stefânie Arca Garrido. *A ressignificação da identidade étnica de adolescentes negros em dinâmica de grupo, na perspectiva existencial humanista*. Belo Horizonte: O Lutador, 2004.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. São Paulo: EDUC, 1999.

MALHEIRO, Agostinho Marques Perdigão. *A escravidão no Brasil: ensaio histórico, jurídico, social*. Petrópolis: Vozes, 1988.

MARTINS, Marcos Lobato. *Pedro Leopoldo: memória histórica*. 2. ed. Pedro Leopoldo: Gráfica e Editora Tavares, 2005. 224 p.

MATTOS, Hebe Maria. *Escravidão e cidadania no Brasil monárquico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

MEAD, Margaret. *Sexo e temperamento em três sociedades primitivas*. São Paulo: Perspectiva, 1969.

MEAD, Margaret. *Macho e fêmea: um estudo dos sexos num mundo em transformação*. Petrópolis: Vozes, 1971.

MINDLIN, Betty. *Terra grávida*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1999.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 91, v. 26, p. 391-403, maio-ago. 2005.

MONTANDON, Cléopâtre. As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 485-507, maio-ago. 2005.

MORAES FILHO, Mello. *Festas e tradições populares no Brasil*. Rio de Janeiro: Garnier, 1969.

MOTT, Maria Lúcia de Barros. A criança escrava na literatura de viagens. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 31, p. 57-68, dez. 1979.

MULLER, Fernanda. Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 95, p. 553-573, 2006.

MUNANGA, Kabengele. (Org.). *Superando o racismo na escola*. 3. ed. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

MUNANGA, Kabenguele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica: 2004.

MWEWA, Muleka; VAZ, Alexandre Fernandez. Educação do corpo em manifestação cultural afro-brasileira: O jogo de capoeira no contexto da indústria cultural. In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 8., 2004, Coimbra, Portugal. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/MulekaMwewava_AlexandreVaz.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2010.

NASCIMENTO, Abdias do. *O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista*. Petrópolis: Vozes, 1980. 281 p.

NOGUEIRA, Quéfren Weld Cardozo. Educação física, jogo e cultura. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 29, p. 119-134, jul.-dez. 2007. Disponível em: <<http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n29/07.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2011.

NUNES, Angela. No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'uwe-Xavante. In: LOPES DA SILVA, Aracy; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Angela (Org.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global Editora, 2002.

OLIVEIRA, Cláudia Marques de. *Os saberes e conhecimentos produzidos pelas manifestações culturais da região de Lagoa de Santo Antônio na cidade de Pedro Leopoldo*. Pedro Leopoldo: Centro de Pesquisa e Extensão das Faculdades Pedro Leopoldo, 2003. 73 p. Relatório.

OLIVEIRA, Cláudia Marques de. *As relações estabelecidas entre a escola e as manifestações de origem afro-brasileira na região de Lagoa de Santo Antônio na cidade de Pedro Leopoldo*. 2005. 36 f. Monografia (Educação e Cultura Afro-Brasileira) – Instituto Superior de educação, Faculdades Pedro Leopoldo, Pedro Leopoldo, 2005.

OLIVEIRA, Iolanda *et al.* (Org.). *Negro e educação: escola, identidades, cultura e políticas públicas*. São Paulo: Ação Educativa; ANPED, 2005.

PASSOS, Mailsa Carla Pinto. *O jongo, o jogo, a ONG: um estudo etnográfico sobre a transmissão da prática cultural do jongo em dois grupos do Rio de Janeiro*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

PATTERSON, Orlando. Autoridade, alienação e morte social. In: _____. *Escravidão e morte social*. São Paulo: EDUSP, 2008. p. 65-119.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. *Os tambores estão frios: herança cultural e sincretismo religioso no ritual de Candombe*. Belo Horizonte: Mazza, 2005. 624 p.

PEREIRA, João Baptista Borges. A cultura negra: resistência de cultura à cultura de resistência. *Dédalo: Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP*, São Paulo, n. 23, p. 177-88, 1994.

PEREIRA, Júnia Sales. *História da pediatria no Brasil de final do século XIX a meados do século XX*. 2006. 211 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

PESSOA DE CASTRO, Yeda. *A língua mina-jeje no Brasil: um falar africano em Ouro Preto do século XVIII*. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 2002.

PIRES, Flávia Ferreira. *Os filhos-ausentes e as penosas de São Sebastiãozinho*: etnografia da Festa da Catingueira/PB. 2003. 124 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

PIRES, Flávia Ferreira. *Quem tem medo de mal-assombro?* Religião e infância no semi-árido nordestino. 2007. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

PIRES, Flávia Ferreira. Tornando-se adulto: uma abordagem antropológica sobre crianças e religião. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 1, p. 143-164, 2010.

PRANDI, Reginaldo. O candomblé e o tempo: concepções de tempo, saber e autoridade da África para as religiões afro-brasileiras. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 16, n. 47, out. 2001.

PRUDENTE, Celso. *Tambores negros*: antropologia da estética da africanidade nos meninos do Morumbi. São Paulo: Fiuza, 2010.

QUINTEIRO, Jucirema. *A emergência de uma sociologia da infância no Brasil*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/26/trabalhos/juciremaquinteiro.rtf>>. Acesso em: 18 jul. 2009.

RAMOS, Guerreiro. O problema do negro na sociologia brasileira. In: _____. *Introdução crítica à sociologia brasileira*, Rio de Janeiro: Editora Andes, 1957. p. 123-202.

REILY, Suzel Ana; DOULA, Sheila M. Do folclore à cultura popular. ENCONTRO DE PESQUISADORES NAS CIÊNCIAS SOCIAIS, São Paulo, 1990. *Anais...* São Paulo: Universidade de São Paulo, 1990.

REIS, Josie Mariane Soares. *Trajéorias da Festa de Nossa Senhora do Rosário em Pedro Leopoldo* - MG. Pedro Leopoldo: FIPEL, 2008. 42 p.

REVISTA DO MUSEU DE ARQUEOLOGIA E ETNOLOGIA DA USP. São Paulo: MAE/USP, n. 23, p. 177-88, 1994.

RIZZINI Irene (Org.). *Olhares sobre a criança no Brasil*: séculos XIX e XX. Rio de Janeiro: Universitária, 1997.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. *A pedagogia da tradição*: as dimensões do ensinar e do aprender no cotidiano das comunidades afro-brasileiras. 2011. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

ROMERO, Silvio. *Realidades e ilusões no Brasil: parlamentarismo e presidencialismo e outros ensaios*. Petrópolis: Vozes; Aracaju: Governo do Estado de Sergipe., 1979.

ROSEMBERG, Fulvia. Educação infantil, classe, raça e gênero. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 96, fev. 1996.

ROSEMBERG, Fulvia. Raça e desigualdade racial no Brasil. In: AQUINO, Julio Groppa. *Diferenças e preconceito na escola*. São Paulo: Summus, 1998. p. 73-91.

ROSEMBERG, Fulvia. Políticas educacionais e gênero: um balanço dos anos 1990. *Cadernos Pagu*, n. 16, p. 151-197, 2001.

SAHLINS, Marshall. O pessimismo sentimental e a experiência: por que a cultura não é um objeto em via de extinção (parte I). *Mana*, v. 3, n. 1, p. 41-73, abr. 1997.

SAHLINS, Marshall. O pessimismo sentimental e a experiência: por que a cultura não é um objeto em via de extinção (parte II). *Mana*, v. 3, n. 2, p. 103-150, out. 1997.

SANCHIS, Pierre. *Arraial festa de um povo*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. *Rompendo as barreiras do silêncio: os projetos pedagógicos que discutem as relações raciais em escolas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte*. São Paulo: Ação Educativa; ANPED, 2000. Relatório.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. *Professores(as) negros(as) e relações raciais: percursos de formação e de transformação*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: _____. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 93-135.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do sul*. Coimbra: Almedina, 2009a.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do sul*. Coimbra: Almedina, 2009b. p. 23-71.

SANTOS, Corcino Medeiros dos. *Amazônia: conquista e desequilíbrio do ecossistema*. Brasília: Thesaurus, 1998.

SANTOS, Erisvaldo Pereira. *Religiosidade, identidade negra e educação: o processo de construção da subjetividade de adolescentes dos Arturos*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1997.

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. *Formação de professores e religiões de matrizes africanas: um diálogo necessário*. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

SANTOS, José Luiz. *O que é cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *Educação Sociedade & Cultura*, n.17, p. 9-29, 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio-ago. 2005.

SCHWARCZ, Lília Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARCZ, Lília Moritz. Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade. In: NOVAIS; SCHWARZ (Org.). *História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. v. 4. p. 173-245.

SELLES, Sandra Escovedo. Resenha de *Diploma de Brancura: política social e racial no Brasil*, de Jerry Dávila. *Revista Brasileira de Educação*, v.12, n. 36, p. 530-533, set.-dez. 2007.

SILVA, Dayanne Cristina. Tambolelê: congado, negritude e arte: revalorização da cultura afro-mineira como oportunidade social. *Revista Turismo*, v. 3, n. 4, nov. 2008.

SILVA, Maria Cristina; ALVES, Celeita Batista; SANCEVERO, Mariselda Sacani. Abordagem histórica das políticas públicas da educação da criança negra. Disponível em: <<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/CC03.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2011.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Cultura negra e experiências educativas. In: MELO, R.I.C. de; COELHO, R.C.F. (Org.). *Educação e discriminação dos negros*. Belo Horizonte: MEC/Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, p.101-109, 1988.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. A palavra é... africanidades. *Revista Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v.15, n. 86, p.42-47, mar.-abr. 2009.

SILVA, Rubens Alves da. *Negros católicos ou catolicismo negro?* Um estudo sobre a construção da identidade negra no congado mineiro. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

SOUZA, Laura de Mello e. *O Diabo na terra de Santa Cruz*: feitiçaria e religiosidade popular no Brasil colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

SOUZA, Marina de Mello e. *Reis negros no Brasil escravista*: história da festa de coroação de Rei Congo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002. 387 p.

TELLES, Edward. Classificação racial. In: _____. *Racismo à brasileira*. Rio de Janeiro: Relume Damará; Fundação Ford, 2003. p. 103-135.

TOREN, Christina. *A matéria da imaginação*: o que podemos aprender com as idéias das crianças fijianas sobre suas vidas como adultos. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 16, n. 34, p. 19-48, jul.-dez. 2010.

VASCONCELOS, Agripa. Chico Rei. In: _____. *Sagas do país das gerais*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1966.

VASCONCELOS, Diogo de. *História antiga das Minas Gerais*. 4. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1974. 2 v. 569 p.

VAZ, Henrique de Lima. *Escritos de filosofia II*: ética e cultura. São Paulo: Loyola, 1988.

VIANA, Oliveira. Evolução da raça. In: _____. *Evolução do povo brasileiro*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1938. p. 137-216.

WILLANS, Raymond. Meios de produção. In: _____. *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p. 87-117.

XAVIER, Michele Oliveira. *Pimentel comunidade de quilombos em Pedro Leopoldo*. Pedro Leopoldo: FIPEL, 2009. 72 p.