

Tradições, continuidades e descontinuidades das práticas corporais em uma comunidade quilombola

JOSÉ LUIZ DOS ANJOS
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

1. Introdução

O estudo tem como cenário a região norte do Espírito Santo, onde estão presentes comunidades quilombolas, as quais trazem, em sua história, tradições já centenárias e expressões culturais, fundamentalmente aquelas que são manifestadas coletivamente pelas práticas corporais, estando entre elas as danças e alguns jogos típicos dessas comunidades.

Temos como objetivo geral, identificar elementos das práticas corporais tradicionais presentes nas interações sociais em uma comunidade remanescente quilombola e, especificamente, identificar os espaços de relações sociais que promovem a continuidade e a descontinuidade das tradições na comunidade. O contexto desses espaços inscreve particularidades nos sujeitos e, em efeito, objetivamos analisar a apreensão das práticas corporais manifestadas pelos grupos infantis. Para que possamos alcançar esses objetivos, perguntamos: Quais são os significados presentes nas práticas corporais na comunidade quilombola analisada? Contudo, para melhor nos situarmos, partiremos da pergunta: o que é uma comunidade quilombola?

2. Comunidades quilombolas: categorizações e conceituações

Com o objetivo de fornecer elementos para entender o objeto do nosso estudo, é necessário que passemos a discutir o que é uma comunidade quilombola, assim como articular as diversas categorizações que aparecem na produção teórica que analisa essa categoria, dentro de diversas matrizes das Ciências Sociais.

Historicamente, a palavra quilombo é explicada desde 1740. Segundo Chagas (2001, p. 216), nesse período/data, a definição clássica de quilombo era “[...] toda habitação de negros fugidos que passassem de cinco, em parte despovoada, ainda que sem ranchos levantados e nem se achem pilões nele [...]”. Essa definição se perpetuou durante muitos anos e permaneceu até os dias de hoje, de acordo com Chagas (2001).

De passagem, cumpre discutir algumas ambivalências de interpretação e constatar que, em determinados momentos, as conceituações revelam uma forma discriminatória, reforçada pelas próprias instituições que atuam nas políticas das comunidades quilombolas. Em 1994, a Fundação Cultural Palmares formulou um novo conceito para quilombo, que passou a ser visto como: “[...] toda comunidade negra rural

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

ISSN: 1681-5653

n.º 62/1 – 15/05/13

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)



que agrupe descendentes de escravos, vivendo de uma cultura de subsistência e onde as manifestações culturais têm forte vínculo com o passado” (ARRUTI, 2002, p. 244).

Em efeito, temos que considerar que não é somente o uso formal do termo quilombo/quilombola que está em disputa. Trata-se, entretanto, de visualizar até onde o seu conceito compreende as distintas formações sociais, explicadas pelas diversas matrizes, como a Antropologia, a História e a Geografia, pois todas essas ciências, em seu interior, comportam a compreensão dessa categoria. A compreensão desta categoria também passa pelos resquícios equivocados, pois, embora a produção intelectual tenha novos olhares na discussão de categorias socioantropológicas, há ranços históricos que compreendem os quilombolas descendentes de *escravos*, compreensão que nos instiga à crítica, pois, ser *escravo* consiste numa *base contratual* da relação da exploração da mão-de-obra não remunerada, não identificando nenhuma relação com descendência biológica.

Salvo essas questões, vemos que a luta pelo reconhecimento de uma comunidade por uma matriz, que abrigará e justificará o conceito, consiste numa atitude de dimensão política. Tal fato não descarta o pensamento de que, embora seja abarcado por uma instituição social, independentemente disso, o conceito, ao explicar a realidade social, será reduzido, pois não dará conta de identificar todas as faces necessárias.

Quilombola ainda é uma categoria em construção que requer análises, não somente por seu caráter de múltiplas definições, originadas de diversos cunhos, sociológico, político, antropológico, étnico, entre outros, mas, sobretudo, pelo debate sobre a maneira como o plano analítico se relaciona com os planos políticos e os normativos.

Nas análises realizadas, os estudos críticos contemporâneos discutem a comunidade quilombola, remetendo a categoria tradição e resistência, explicitadas como heranças culturais de um povo em meio de opressões históricas desde o colonialismo. No entanto, tratam-se discussões que se baseiam em discursos com contornos e rumos diferentes, chegando ao contemporâneo com faces e narrativas carregadas de discursos híbridos construídos na relação desigual das forças sociais. Ora, essas discussões não dão conta de entender que a opressão histórica contemporânea não se encontra nas relações de poder externa à comunidade, mas sim, no próprio processo interno de trocas intergeracionais e das novas mobilidades externas que promovem livres fronteiras sociais.

Com efeito, o que queremos discutir como tradição não repousa somente na herança pactual constituída de geração a geração. Antes de tudo, entendemos tradição como uma coesão social que, além de exigir valores, linguagem própria, exige que, na comunidade social, haja reciprocidade coletiva dos atores, da linguagem, dos imaginários sociais, por exemplo, e todo um conjunto de laços contratuais entre seus membros, pois esses são os elementos fundantes das relações sociais contidos nas tradições (MAUSS, 2003). O conceito vai mais além: para que as relações fundantes possam existir há que co-existir condições de tempo e espaço que permitam os laços contratuais, não desconsiderando as influências dos discursos acerca de identidades, valores e significados (BALANDIER, 1999).

3. Comunidades quilombolas: o que diz a produção da Educação Física brasileira

Ao estabelecermos a discussão sobre as práticas corporais em uma comunidade quilombola, entendemos ser oportuno analisar o que a Educação Física brasileira discutiu ou tem discutido em seus estudos acerca dos elementos identitários e tradicionais nas comunidades denominadas “quilombolas”.

Para isso, julgamos pertinente buscar fundamentação em revistas e periódicos de produção nacional que veiculam as publicações de estudos de pesquisadores que utilizam as matrizes teóricas das Ciências Sociais para discutir elementos associados à Educação Física, como danças, jogos e expressões corporais.

Destacamos que, a partir de pesquisas feitas nas principais revistas no âmbito da Educação Física brasileira o recorte analisou as publicações de 2000 a 2012. As buscas foram realizadas por meio da análise fundamentada nos títulos dos artigos e de palavras-chave que atendessem aos objetivos desse estudo. Dessa forma, a pesquisa buscou os descritores “quilombo”, “quilombola”, “remanescente de quilombos” e “comunidades quilombolas”. A pesquisa baseou-se em quatro fontes – revistas de produção brasileira: *Revista Pensar a Prática*, a *RBCE*, *Motriz* e a *Revista Movimento*. Essas revistas foram escolhidas por entendermos que, por possuírem qualificação que as coloca entre as principais da área, identificam pesquisas de caráter qualitativo, tendo as Ciências Sociais e a Motricidade Humana, com fortes indicações da matriz de análises dos estudos publicados e possuem sítios *on line*. Compreendendo mais de uma década de publicação, haja vista que os Programas de Pós-Graduação em Educação Física, nesse período, tiveram um quantitativo e qualitativo crescimento, tendo as Ciências Sociais como tema nas linhas de estudo desses programas, contudo, encontramos publicações que, de passagem, apontam ou indicam o termo quilombo/quilombola, sem se aterem como objeto de estudo.

Citando textualmente “quilombola”, na *RBCE*, limitamo-nos a um artigo, *Comunidades quilombolas, saúde e lazer: a relação do lazer com a saúde nas comunidades quilombolas de Santarém*, de autoria de Freitas, Silva e Galvão (2009), texto que guarda relação com o objeto “comunidades quilombolas”. Nesse estudo a investigação dos autores, tendo como objetivo analisar práticas cotidianas relacionadas com a cultura e o binômio lazer/saúde, possibilitou identificar elementos modernos da cultura corporal que implicavam distanciamentos das práticas tradicionais, como a religiosidade e as práticas corporais afiras.

Sustentando olhares para a produção acadêmica que discute a relação comunidades quilombolas e práticas corporais, em 2012, a *Revista Pensar a Prática*, publica edição especial no volume 15 n.1, onde constam dois artigos que discutem práticas corporais, lazer e saúde. Os autores (SILVA; FALCÃO, 2012) intencionam analisar as práticas corporais constituintes de significados dos modos e expressões das corporalidades dos sujeitos quilombolas construídas coletivamente. Nessa mesma edição, Lara (2012) faz sua investigação, procurando encontrar condições específicas para implementar políticas públicas de esporte e lazer em quatro comunidades quilombolas no Paraná com o objetivo de relacioná-las com outras esferas sociais (LARA, 2012).

Salvo essas publicações, em doze anos, optamos por abordar outros estudos que constituíssem produção acadêmica da Educação Física, externo aos contextos dessas revistas com as mesmas categorias pertinentes ao tema. Delimitamos em Santos (2011), ao analisar as representações sociais das práticas

corporais na comunidade quilombola Kalunga, do Estado de Goiás. O estudo revelou a dança sussa, nascida de tradições africanas, que envolve toda a comunidade e constitui elemento identitário. Para o autor, as práticas corporais, como a dança sussa, antes cultuadas pelos mais velhos, foram olvidadas ou resignificadas pelos jovens, pois os elementos modernos da vida contemporânea, fazem-se sentir dentro da comunidade (SANTOS 2011).

Embora o autor não tenha discutido os espaços de tradições da comunidade, que implica em recepção e entrega de valores e de significados e de linguagens, elementos constituintes dos laços contratuais dos sujeitos que compõem os diversos grupos sociais, o estudo identificou *espaços* de descontinuidades intergeracionais, pois, revelando que os jovens foram responsáveis pela resignificação dessa dança, para Santos (2011, p. 42), “[...] a dança Sussa é considerada como ‘*dança dos velhos*’, ao passo que o forró, é a *dança dos jovens*”.

“Jovens” e “velhos”, cada qual em seus *espaços*, ao final, os estudos de Santos (2011) nos forneceu elementos para pensar que, nas comunidades analisadas, as práticas corporais vêm recebendo novas adesões de movimentos corporais em decorrência das trocas simbólicas, permitidas pela convivência com práticas corporais contemporâneas, contudo os espaços de entrega e recepções de linguagens e significados possuem fronteiras demarcadas por gerações.

4. Comunidade quilombola de São Jorge: seu povo, suas tradições e suas relações

A comunidade de São Jorge se localiza ao longo da Rodovia ES-33, sentido São Mateus – Boa Esperança, a cerca de 7km da BR-101, cujo acesso se realiza pela margem esquerda da BR-101 (sentido São Mateus – Conceição da Barra), no cruzamento desta com a BR-413, no bairro Litorâneo, São Mateus.

A comunidade é formada por cerca de 250 pessoas, distribuídas em torno de 60 famílias que têm histórias de trabalho e permanência na região. É composta de núcleos de moradias que expressam as formas tradicionais de ocupação ligadas ao parentesco, trabalho e concepções locais de uso, posse e propriedade. A comunidade de São Jorge é constituída por 15 núcleos, conquanto os protagonistas que forneceram as informações pertencem às comunidades de São Jorge, Morro das Araras e Córrego do Sapato.

Para conhecer o local, no processo de investigação, num primeiro momento, realizamos duas reuniões e visitas com lideranças da comunidade e possíveis informantes para nossos objetivos. Escolhemos esse procedimento, pois os encontros nos permitiram ter percepção do conjunto das narrativas sociais e se as mesmas guardam a permanência da tradição e similaridade representacional. Tal processo constitui o primeiro passo para que o pesquisador possa compreender o conjunto de narrativas similares existentes na comunidade quanto aos objetos, que serão classificados de acordo com seus temas.

A percepção da estrutura do local conotava uma comunidade com cerca de 20 casas de alvenarias, que, embora pequenas, abrigavam uma ou duas famílias. Tratava-se de casas simples, com razoáveis condições de uso, e, no ponto central na comunidade, um bar, onde se encontravam vários jovens, fazendo uso de bebida alcoólica e jogando sinuca. Segundo informações de uma liderança da

comunidade, “ali é o ponto de encontro dos jovens nos finais de semana [...] eles ficam ali porque não têm nada pra fazer”. Lara (2012), discutindo a implantação de políticas públicas em comunidades quilombolas, aponta para um cenário complexo do entendimento de esporte e lazer. Em nossos estudos, tivemos acesso às reivindicações das comunidades de São Jorge e, dentre as propostas não aparece, especificamente, nenhuma necessidade social, estando lazer e esporte presentes, transversalmente, à saúde e ao meio ambiente.

Em meio a esse cenário, a escola da comunidade se apresenta de forma mais ostentativa, revelando ser um local construído, distinto das demais habitações existentes. A escola comporta duas salas: uma das séries iniciais com 1º, 2º e 3º anos e outra com as 4ª e a 5ª séries.

A dimensão antropológica do estudo procurou recuperar espaços relacionados com a construção de práticas sociais convertidos em território por meio das diferentes perspectivas: familiares, festivas, étnicas e mnemônicas.

5. Os caminhos que nos levam a conhecer as con-tradições

Num segundo momento, acompanhados da direção da escola, mantivemos contatos com as professoras e procuramos analisar o documento pedagógico. Nessa visita fomos recepcionados no momento em que haviam finalizado uma reunião com as mães, constituindo espaço oportuno para novos contatos. E na segunda visita à escola, identificamos o local, pois havíamos escolhido o refeitório para realizar as entrevistas.

Optamos pela entrevista semi-estruturada, pois segundo Minayo (1999), a vantagem de utilizá-la é que ela pode ser usada com todos os segmentos da população. Há maior flexibilidade e oportunidade para avaliar atitudes e comportamentos e diferentes intencionalidades, o que é pertinente ao entrevistar crianças em idade escolar. Categorizando os interlocutores deste estudo, entendemos *criança* como categoria polissêmica com distintos conceitos. Textualmente, nossos interlocutores serão denominados crianças, entendendo-os como sujeitos e atores sociais, ou seja, como produtores de significados e não apenas suporte/local para a modelagem pela cultura ou pela sociedade/escola, daí não utilizarmos o conceito *estudantes*.

Para a entrevista, utilizamos os seguintes eixos temáticos: **a) questões históricas** – identificar as narrativas dos nativos/moradores da comunidade de São Jorge, objetivando a formação cultural, geográfica e as características sociológicas; **b) tradição** – analisar os saberes tradicionais que dão continuidade aos diversos grupos sociais da comunidade; **c) práticas corporais** – identificar as práticas corporais existentes na comunidade; **d) jogos e brincadeiras** – identificar os jogos praticados na comunidade.

Esses eixos fizeram parte dos questionamentos feitos aos entrevistados para posterior análise. Ao todo, participaram da entrevista 12 crianças na faixa etária de 7 a 12 anos, nascidas na comunidade, ou que a família se encontrava aí estabelecida há mais de uma década. Esse critério nos credencia a tratar de assuntos históricos e de tradições com os nossos entrevistados.

O objetivo das entrevistas foi identificar as práticas sociais nas relações existentes temporalmente na comunidade. No decorrer nas falas dos entrevistados, procuramos identificar o que é comum a todos do grupo, quanto à prática e ao conhecimento de danças, jogos e outros elementos que, na sua realização, implica identidade e significado sociais para a comunidade.

Em nossos estudos, vimos que, nas comunidades tradicionais, sobressaem três aspectos principais que fornecem elementos que constituem unidades educativas de tradições: a economia da reciprocidade, basicamente vista na culinária; a casa, como espaço de continuidade de tradições para a família e a rede de parentesco; e a religião, digamos, a concentração simbólica de todo o sistema, expressa nos rituais e nos mitos que povoam as representações coletivas da comunidade. Nesse estudo, o terceiro aspecto, o religioso, não é o escopo de análise e discussão, contudo nos detivemos no espaço da família, do parentesco, procurando extrair dados que nos possibilitasse alcançar o objeto deste estudo.

Partindo para as análises iniciais, alguns estudos relatam a relação entre a escola e as comunidades tradicionais, quanto à preservação e à possibilidade de continuidade das tradições e das relações dos que detêm o conhecimento com as novas gerações. Bergamaschi e Medeiros (2010, p. 67), ao pesquisarem a comunidade indígena kaingang, observaram que a escola da aldeia possuía algumas características que a tornavam diferenciada:

[...] ela é bilíngue, pois ensina-se kaingang e português simultaneamente [...] e [...] e os alunos têm aula de matemática, português, estudos sociais, ciências e religião – esta última também referida como ‘aula de kaingang’, onde são veiculadas muitas das histórias da tradição e dos saberes ancestrais desse povo.

Inicialmente, vimos que o conhecimento contido no currículo da escola municipal da comunidade São Jorge não contempla as possibilidades de pedagogizar os conhecimentos próprios do grupo estudado, pois, na leitura da proposta curricular, verificamos que ela segue as diretrizes da Secretaria Municipal de São Mateus, com similaridades com todas as escolas dessa rede municipal.

Inicialmente, perguntamos se eles conheciam algum tipo de festa, baile, que ocorre nas comunidades. Responderam que o rodeio, o forró e as festas de quadrilhas constituem os eventos que são tradicionais nas comunidades. Fomos informados de que as festas de forró são cantadas pelas pessoas da própria comunidade e são realizadas em épocas que festejam algum nome religioso. Uma das atrações das festas de quadrilha tem sido as comidas que garantem a identidade nas tradições, pois doces de batata, pipocas, doces de amendoim e farinha constituem a produção, de modo artesanal, da própria comunidade.

As crianças nos informaram que as mães, as avós e as tias fazem cocada, canjica, pé de moleque, paçoca, entre outras, para o consumo próprio da família, porém, quando perguntamos se elas (as crianças) sabiam fazer essas comidas, responderam negativamente, mas quanto ao processo da produção, disseram que possuem algum conhecimento. Esse conhecimento é percebido em uma das falas, quando a criança explica: “A gente pega o amendoim, põe no pilão e soca”. Outras explicações vieram na continuidade: “A farinha é socada... moída e misturada com coco, açúcar e sal”. Essa aprendizagem, embora não seja prática, é interagida pelas crianças, quando as mães se reúnem coletivamente para “fazer cocadas”, constituindo um cenário de intensas trocas sociais. Vale registrar que a fala, mesmo desinteressada, revela representações do papel do sujeito nas estruturas sociais. Essa representação a encontramos na fala de uma menina de 11 anos, quando revela que: “as mães ensinam as filhas, as

meninas". Tal fala foi acompanhada por outras meninas e implicam estabelecimentos de um *saber fazer*, de divisão de tarefas, de aprendizagem entre os gêneros e do caráter social e de desempenho de papéis da mulher na família.

Informados pelas lideranças das comunidades, pudemos constatar que as crianças não realizam e não ajudam no processo de produção, pois a intervenção de agentes do *Programa de Erradicação do Trabalho Infantil* (Peti) tem sido implacável na fiscalização do trabalho dos menores. Como todos recebem Bolsa Família, as crianças são impedidas de acompanhar os pais para o trabalho, pois entendem que, acompanhando-os, acabam atuando no trabalho juntamente com os pais.

Assim, em algumas práticas apreendidas no processo das relações das tradições, mas que podem ser consideradas trabalho, os fatores legais do mundo do trabalho acabam promovendo e estabelecendo rupturas no processo de continuidade das tradições nas comunidades.

Falando das tradições orais, revelaram que "[...] histórias de medo, da lagoa, a minha mãe conta [...]", contudo, não nos informaram ser uma tradição o pai contar histórias. Algumas delas vieram à tona contadas pelas crianças. Entre essas, três meninas de 11 anos. Uma delas declarou: "[...] meu pai conta que ia no poço pescar, e ele viu uma sombra lá embaixo [...].

Um dos meninos disse: "[...] 'história', meus pais também contam, mas é pra gente ter medo, não ir no poço [lagoa] nadar sozinho". Observa-se uma funcionalidade no contar histórias, que age como um processo de intimidação em relação ao fato de acontecimentos trágicos ocorridos nos locais de banho, como riachos e lagoas, ou na intimidação perante a possibilidade de as crianças se dirigirem a esses locais sem acompanhamento de um adulto. Contudo, um menino de 12 anos, expressando o pensamento dos colegas, revelou: "[...] quando é domingo, sábado, o pessoal vem da cidade, eu vou nadar. Já passo a lagoa no braço eu não tenho medo [...] Eles vão ensinando a gente bater o braço, as pernas [...]", falando de sua habilidade e de como aprendeu a nadar com os rapazes/jovens da comunidade, para os quais atravessar a lagoa é mais que saber nadar, pois vale como uma premiação simbólica de se constituir parte de um grupo que tem como identidade "atravessar a lagoa a nado".

Vimos que as relações das crianças com as pessoas mais velhas das comunidades de São Jorge são definidas estruturalmente e por algumas situações, entre essas, a visita que as famílias fazem nos finais de semana, contudo trata-se de um tempo pequeno de convívio em que a relação intergeracional é muito tênue, não permitindo uma entrega e recepção de tradições.

Para Bergamaschi e Medeiros (2010, p. 65), em grupos orais,

[...] a memória é evocada e recriada permanentemente, mas é no presente que as lembranças e os esquecimentos adquirem significados e é no presente que os saberes ancestrais são recriados, por meio das palavras de quem transmite esses saberes, em geral pessoas mais velhas da comunidade [...].

Embora entendamos que essa relação é o que permite a continuidade das tradições, percebemos que, nas comunidades de São Jorge, a oralidade, como um ritual de transmissão de saberes e conhecimentos, não revela que relações sociais são estabelecidas, conforme vimos argumentando.

É interessante observar que esse fenômeno de ruptura de tradições ocorre por outros fatores políticos e sociais, pois o que está presente é a questão da propriedade, ou seja, a posse da terra. Ora existe diáspora de uma comunidade para outra, alterando os cenários de relações familiares de convívio, não garantindo, assim, o processo de estar vivenciando o passado por meio da oralidade.

Bergamaschi (2006, p. 66) afirma que

[...] nas sociedades orais a tradição é transmitida através da comunicação pessoal, das trocas que vão acompanhando o processo de esquecer ou de transformar fatos do vivido [...]. A oralidade permite um refazer constante do passado a ponto de não separá-lo do presente [...].

Quanto à relação das tradições das práticas corporais no cotidiano infantil, encontramos atividades, jogos e brincadeiras, que, em um primeiro momento, não se distinguem do contexto urbano. Ao responder quais são os jogos e brincadeiras com que brincam, o brincar de boneca, futebol, pular corda, pique-pegas, bolinha de gude, pique-gelo, pique-fruta, escolinha, esconde-esconde e soltar pipas foram atividades contagiantes no grupo. Essas práticas foram citadas no grupo, tanto pelas meninas como pelos meninos, e nos levam a refletir que possuem influência direta da pedagogização escolar, quando começaram a nos revelar como se brinca cada jogo. Assim, o pique-fruta se traduz em um jogo que a escola entende ser necessário brincar com uma funcionalidade de “aprender os nomes das frutas”, conforme ouvimos ao uníssono no grupo de crianças capitaneadas por uma de oito anos.

Em busca de algo que suscitasse um jogo próprio do local, perguntamos acerca da boneca, mas, segundo a informação recebida, não observamos distinção em face ao processo estabelecido de similaridade com a industrialização. Semelhantes revelações nos trouxeram Silva e Falcão (2012) e Freitas, Silva e Galvão (2009), quando estudaram as comunidades quilombolas do Estado de Goiás. Para Silva e Falcão (2012), os brinquedos, em boa parte industrializados, são vistos criticamente por lideranças, como decorrência da desvalorização das brincadeiras tradicionais pela convivência com o meio urbano, enquanto Freitas, Silva e Galvão (2009) completam, argumentando que, nos espaços localizados das comunidades tradicionais por eles investigados, as tensões culturais levaram ao abandono de jogos e brincadeiras tradicionais. Em nosso caso, revelou-se uma nítida aproximação das brincadeiras e jogos permitidos, em parte, pela educação oficial.

Questionando sobre onde teria surgido o processo de aprendizagem dessas brincadeiras e jogos, eles nos disseram que “[...] foi aqui, na escola [...], e [...] quando a professora ‘solta’, a gente brinca [...]”. Perguntamos se havia aulas de Educação Física e nos disseram que “Sim, tem, mas não tem professor”, mas que “[...] a gente sabe jogar bola”.

Parece-nos que a escola tem em seu ensino a garantia da eficiência quando a criança aprende. A avaliação é o processo estampado na amplitude da nota escolar, que é a garantia de uma nova atitude ou comportamento apreendido. No entanto, ao falar que tem aula de Educação Física, mas não tem professor, credita que, para aprender certas técnicas, não é necessário ter um professor. “A gente sabe jogar bola” soa como um dom que não é necessário buscar na sistemática da pedagogia ou provir da escola para aprender, pois “jogar bola” está condicionado a uma tradição que cada um aprende, “[...] jogando bola com os mais velhos”, e possui distintas apropriações. Não se trata de uma finalidade de aprendizagem técnica, mas implica conotações que servem a todo um conjunto de valores e relações sociais, pois, “Quando os

mais velhos jogam, a gente fica esperando” ou “Eles colocam a gente, que é pequeno, no gol e a gente vai aprendendo [...] até que a gente começa a jogar com eles”.

O grupo de crianças revelou que existem práticas que traduzem distinções de gênero com similaridades encontradas por Lara (2012), investigando as práticas corporais na comunidade do Feixo/GO onde o futebol é só masculino. Os meninos relataram que montam e domam “mulas bravas” e “amansam bezerros”. A fala de um menino nos informou que o primo mais velho o ensinou a montar: “[...] ele *munta*, quando ele desce a gente amarra o bezerro, depois nós *muntamos*... com espora e tudo [...]”. Continuando, ele nos disse “[...] meu pai não faz conta, ele até gosta, ele fala que a gente tem que montar pra criar coragem”. A fala desse *garoto* revela um ritual que pode ser identificado: a atitude de montar a cavalo e domá-lo ou montar bezerros implicam em significados que vão além de uma prática corporal. Trata-se de uma questão de gênero codificado ao masculino: “[...] a gente tem que ter coragem pra montar em mula brava. A gente cai... levanta, eles seguram e a gente monta de novo... Meu pai vai até no pasto... ele vê a gente montar [...]”.

Identifica-se uma “lógica” subjacente [ter coragem], pois adentra a um sistema de significados que informa as ações e o comportamento que o “menino/homem” deve possuir em suas relações sociais, particularmente no que se refere àquelas que devem ser identificadas em um “homem”. Outra análise reside no modo como os sujeitos percebem e organizam o seu universo cultural. Aqui, no caso, os pais avalizam as posições ocupadas por eles (meninos), no contexto social, e se elas estão sendo construídas. Nesse sentido, as ações do cotidiano e as relações sociais são recortadas por significados, em que as ações desempenham papéis sociais baseadas em valores tradicionais que constituem as reciprocidades sociais, como podemos observar, então, nas palavras dos nossos entrevistados: “Eu tenho coragem de montar”, diríamos, pois, analiticamente: “meu pai avaliza minha ação, pois sou homem”.

A categoria gênero se traduz em múltiplos aspectos entre os quais o cultural e o tradicional, sendo determinantes nos espaços sociais que permitem identificar atitudes e comportamentos. Como vimos na fala desse informante, a prática e a atitude de “montar bezerros e a cavalo bravo” é incentivada pelo pai como um processo de continuidade de uma tradição, de valores, de gênero para se constituir como elemento fundacional de significados no mundo social, como “coragem”, “bravura” inerente ao gênero masculino. A continuidade da valoração destacada ao gênero se expressa na compreensão dos elementos capazes de criar uma representação objetiva, em um dado objeto ou fato social. Neste caso, aprender a prática de domar animais, mas a centralidade da nossa discussão é analisar e compreender que o valor da *prática* não é superior ao valor das relações entre pai e filho, mas é fundamental para a vida social entre ambos e o grupo social.

A distinção das práticas corporais também é identificada em outros elementos tradicionais. Assim como “o jogo de bola”, a caça e o uso de certos instrumentos tradicionais que atravessam gerações, entre esses o uso do bodoque, conhecido como estilingue, em que a *prática* é “[...] só para os meninos... a gente não brinca, não”, revelação contida na fala de uma menina de dez anos, conotando um elemento social distintivo presente nas tradições da comunidade.

Entendendo que o processo de continuidade das tradições é inconsciente, assim, a perda das tradições também se revela inconscientemente nos grupos que historicamente têm se revelado ou identificado pelas tradições, que se estabelecem entre o sujeito e a cultura pela experiência compartilhada,

num ambiente de relações que são favorecidas pelas imitações e pelo prestígio de quem se revela como detentor de atitudes que possuem sucesso aos olhos dos que apreendem e expressam as imitações.

6. Seguindo para as tradições finais

Algumas considerações e caminhos podem ser apontados a partir desta pesquisa. Em primeiro lugar, é importante destacar alguns dados transversais ao estudo dentre esses a ação da escola, já que ela é parte das relações sociais dos núcleos das comunidades, pois o estudo revelou que as tradições, nas comunidades, são alteradas e atravessadas pelas relações que a comunidade possui com órgãos e instituições públicas. Dessa forma, a escola funciona como uma das instituições de maior impacto nas comunidades. É por meio da escola que as famílias recebem as informações de múltiplas organizações, como: saúde, trabalho, educação, direito, promoção social, etc.

Em se tratando das tradições, aquelas que implicam subsistência da coletividade, são perceptíveis na análise das entrevistas. Foi possível identificar que o uso do pilão como utensílio de produção artesanal promove continuidades de tradição. Embora as experiências corporais das crianças não sejam manifestadas, revelam um *saber fazer* pelas observações que elas se apropriam na relação com seus pais/mães.

Identificamos que determinadas relações familiares estão sofrendo rupturas, pois as relações intergeracionais, entre crianças, pais e avós, já não se estruturam como relações de continuidades. As práticas corporais que implicam aprendizado de destrezas, como “montar em mulas e bezerros”, cabem a um determinado gênero e apontam para uma relação funcional do aprendizado e de sua continuidade. As ações tradicionais, sob o ponto de vista da função, ressaltam o que todo elemento tradicional significa no contexto cultural. Montar e amansar “mulas e bezerros” significa adquirir um valor de gênero. Nesse caso, do masculino, o qual implica aprovação social pelo grupo, enquanto para as meninas, “suas aprendizagens” expressam funcionalidades no contexto social do grupo. Aqui estão colocados valores e explicações para cada estrutura, da família, do trabalho e da vida social, com as quais as crianças se relacionam e constroem os códigos de sua corporalidade.

Quanto aos atores sociais que constituem a relação de continuidade das tradições, no caso de ensinar e domar animais, o pai é visto como um operador simbólico, pois, por se tratar de uma figura essencialmente simbólica, está sempre a ordenar uma função, quando traduz um elemento tradicional avalizado pelo grupo social masculino e nessa mesma ordenação social as mulheres adultas, pelos seus saberes, se mostraram capazes de constituir um grupo social de imitação prestigiosa. Por meio desse grupo, as meninas se identificam e aprendem. É importante destacar, na fase conclusiva deste estudo, que esse processo de imitação não é, necessariamente, um ato consciente dos diferentes grupos sociais. Cada grupo define as habilidades que serão consideradas importantes a serem aprendidas, organizando, assim, os mecanismos que permitem essa aprendizagem (MAUSS, 2003).

Com efeito, a contribuição dos distintos grupos sociais no processo de aprendizagem de práticas tradicionais é sentida no ato de “jogar bola” e aprender a nadar. A influência dos grupos sociais locais (jovens) constitui e estabelece práticas que resultam na continuidade de tradições que vigoram no contexto

das relações, embora distintas, entre gerações, mas que promovem e constroem novas ligações sociais e identitárias locais.

Os jogos, nas comunidades, pelas informações recebidas, aproximam-se do contexto urbano. O estudo identificou que os códigos e significados dos jogos e brincadeiras recebem influência da escola, o que nos leva a entender que as fronteiras que sinalizam as continuidades e as discontinuidades das tradições encontram na escola uma força que se opõe à continuidade.

Finalizando, consideramos a tradição, como afirma Balandier (1997), um elemento/estrutura de continuidade, contudo observa-se a difícil relação com o passado, pois, ao transmitir seus conhecimentos e elementos comuns de geração a geração e os valores de um determinado grupo, ela, a tradição, traduz-se em uma herança que define e mantém uma ordem, apagando a ação transformadora do tempo, retirando a legitimidade e sua força.

Referências

- ANJOS, R.S.A. *Territórios das comunidades remanescentes de antigos quilombos no Brasil: segunda configuração espacial*. Brasília: Mapas Editora e Consultoria, 2005.
- ARRUTI, J. M. A. As comunidades negras rurais e suas terras: a disputa em torno de conceitos e números. *Dimensões*, Vitória, v. 14, 2002.
- BALANDIER, G. *Dédalo: para finalizar o século XX*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BERGAMASCHI, M. A. *Narradores de Javê: a memória entre a tradição oral e escrita*. 2006, Disponível em: <www.museu.ufrgs.br/admin/artigos/arquivos/Narra>. Acesso em: 23 abr. 2012.
- BERGAMASCHI, M. A.; MEDEIROS, Juliana S. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola kaingang. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 55-75, 2010.
- CHAGAS, M. F. A política do reconhecimento dos “remanescentes das comunidades dos quilombos” *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 7, n. 15 jul. 2001.
- FREITAS, D. B.; SILVA, J. M.; GALVÃO, E. F. C. A relação do lazer com a saúde nas comunidades quilombolas de Santarém. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v.3, n. 2, 2009.
- MAUSS, M. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Edusp, 2003.
- MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 1999.
- RELATÓRIO de Estudo e Identificação da *Comunidade remanescente de quilombos São Jorge*, encaminhado a APAGES em conformidade com o Convênio INCRA/ES – APAGEES, 2005.
- SANTOS, M. P. O. *As representações sociais das práticas corporais na comunidade kalunga – GO*, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- SILVA, A. M; FALCÃO, J. L. C. Práticas corporais na experiência quilombola: um estudo com comunidades do Estado de Goiás/Brasil. *Revista Pensar a Prática*, Goiânia, v. 15, n. 1, jan./mar. 2012.