CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA
CELSO SUCKOW DA FONSECA – CEFET/RJ

DIRETORIA DE CURSOS DE POS-GRADUAÇÃO

COORDENADORIA DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO

PELOS CAMINHOS DO JONGO EM BARRA DO PIRAÍ: CENÁRIO E PRÁTICAS ESCOLARES

Paulo César Cardoso

Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-raciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

Orientador: Antonio Ferreira da Silva Júnior

Rio de Janeiro
Setembro, 2015

PELOS CAMINHOS DO JONGO EM BARRA DO PIRAÍ:
CENÁRIO E PRÁTICAS ESCOLARES.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-raciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Relações Étnico-raciais.

Paulo César Cardoso

Aprovada por:

_____
Presidente, Prof. Antonio Ferreira da Silva Júnior, Doutor (orientador)

_____
Profa. Elisângela de Jesus Santos, Doutora (CEFET/RJ)

_____
Profa. Mariluci da Cunha Guberman, Doutora (UFRJ)

_____
Profa. Maria Cristina Giorgi, Doutora (CEFET-RJ) – suplente

_____
Profa. Kalyla Maroun, Doutora (UFRJ) – suplente

Rio de Janeiro
Setembro, 2015

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

C268 Cardoso, Paulo César
Pelos caminhos do jongo em Barra do Piraí: cenário e práticas escolares / Paulo César Cardoso.—2015.
86f. + anexos : il. (algumas color.) , tab. ; enc

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca , 2015.
Bibliografia : f. 81-86
Orientador : Antonio Ferreira da Silva Júnior

1. Negros - Educação – Brasil. 2. Práticas de ensino. 3. Jongo (Dança). 4. Memória. I. Silva Júnior, Antonio Ferreira da (Orient.). II. Título.

CDD 371.829

DEDICATÓRIA

A DEUS pelo dom da vida.
Ao meu pai Benedito (em memória) e a minha mãe Marina pelas bênçãos e proteção de sempre.

AGRADECIMENTOS

Faltam-me palavras para agradecer a todas as pessoas que de alguma forma contribuíram nessa caminhada.

De modo muito especial agradeço minha amada família, irmãos, cunhadas, tios, tias, sobrinhos, sobrinhas, primos, primas, afilhados, afilhadas base de sustento e núcleo de amor, pelo aconchego e partilha de todos os momentos.

À minha namorada Camilla, companheira sempre presente, agradeço pelo amor, companheirismo e compreensão pelas ausências.

Ao meu orientador e guru Antonio Ferreira por todas as horas de orientação, atenção, parceria e paciência. Sou muito grato por tê-lo como guia.

Às professoras Elisângela de Jesus Santos, Mariluci da Cunha Guberman, Maria Cristina Giorgi e Kalyla Maroun pela acolhida e preciosas contribuições nesse trabalho.

Aos professores do Programa de Relações Étnico-Raciais CEFET – RJ pelos ensinamentos e sabedoria compartilhados.

A Escola Municipal Cortines Cerqueira, nas pessoas da Diretora Alessandra e Professora Maria de Fátima pela acolhida e cooperação.

Aos amigos/as e camaradas de estradas e lutas.

Aos meus colegas de turma em especial Renan, Luara, Rosilene, Joyce pelo incentivo, apoio, trocas e amizade.

Aos jongueiros e jongueiras de Barra do Piraí.

Muito obrigado a todo/as que presentes ou não são parte desse trabalho!

A memória é uma ilha de edição
Nasci sobre um teto sossegado,
Meu sonho era um pequenino sonho meu.
Nas ciências do cuidado fui treinado,
Agora, entre o meu ser e o ser alheio:
A linha de fronteira se rompeu

Wally Salomão

RESUMO

PELOS CAMINHOS DO JONGO EM BARRA DO PIRAÍ:
CENÁRIO E PRÁTICAS ESCOLARES

Paulo César Cardoso

Orientador:
Antonio Ferreira da Silva Júnior

Esta dissertação reflete sobre o caminho percorrido pelo jongo como uma prática cultural afro-brasileira no município de Barra do Piraí, de sua condição cultural familiar a patrimônio imaterial, considerando as implicações sócio, culturais, políticas, educacionais desse processo. Nossa pesquisa pauta-se na narrativa e na memória recuperada de duas professoras-participantes e investiga num cenário educativo específico como o jongo possibilita repensar práticas inclusivas e plurais com vistas à promoção das relações étnico-raciais no currículo. Tais objetivos nortearam nossa investigação. Tentar compreender se a cultura escolar é transformada pela implantação do projeto de jongo na realidade educacional observada é nossa questão de interesse. O desenho metodológico de nossa dissertação está dividido em dois momentos: uma pesquisa bibliográfica/ documental nos dois capítulos iniciais e um estudo de caso com foco na pesquisa qualitativa de base interpretativa nos capítulos finais. Na parte qualitativa, empregamos a entrevista semi-estruturada como instrumento gerador de dados, além disso, nos pautamos nos pressupostos da história oral para análise das falas e demais registros. As entrevistas foram gravadas com duas participantes: diretora e professora-jongueira da escola observada com o intuito de recuperar o percurso do jongo na região do Vale do Café e de desvelar práticas com o jongo na educação formal. Como considerações finais, evidenciamos que a prática do jongo no contexto pesquisado, embora ressignificada, preserva os saberes e os valores da cultura negra, numa dinâmica constante de permanências e transformações. O jongo na escola observada não é uma mera atividade para implementação da Lei 10.639/03, mas sim um processo natural e de tomada de consciência para dialogar com o marco legal, demonstrando a necessidade constante de criar alternativas para a formulação de novas *práxis* pedagógicas.

Palavras chave: Jongo; Práticas educacionais; Memória.

Rio de Janeiro
Setembro/ 2015

ABSTRACT

BY THE PATHS OF ‘JONGO’ IN BARRA DO PIRAI: BACKGROUND AND TEACHING PRACTISES

Paulo César Cardoso

Tutor: Antonio Ferreira da Silva Júnior

This work reflects the path taken by ‘jongo’ as an afro-brazilianactivity in the region of Barra do Pirai and its well know cultural status taking into account the social, cultural, political and educational influences during this process. Our research is guided by the stories and memories from two participating teachers and investigates from an educational perspective how ‘jongo’enables us to rethink its inclusive practises with a view topromoting ethnic racial relations in its curriculum. This objective guided our investigation. Trying to understand if the educational culture is changing by the implementation of the ‘jongo’ project in the visible educational reality is the focus of our question. The approach of our dissertation is divided into two parts: a biographic / documentary research in the first two chapters and a case study as the focus of a qualitative research interpreted in the last chapters. In the qualitative part, we utilised a semi-structured interview as a method of producing data, as well as this, we were guided by the presumption of oral history for the analysis ofthe statements and other records. The interviews were recorded with two participants: Headteacher and ‘jongo’ teacherof the school, observed in order to recover the path of ‘jongo’in the “Vale do Café” region and to reveal‘jongo’practices in formal education. As a conclusion, we noted that the practice of ‘jongo’ in the context of this research preserves the knowledge and values of black culture in a constant dynamic of permanence and change. The ‘jongo’ in the school analysed is not merely an activity for implementation of Law 10.639 / 03, but a natural process and awareness to work with the legal framework, demonstrating the constant need to create alternatives for the formulation of new pedagogical practises.

Key words: Jongo; Educational practices; Memory.

Rio de Janeiro
September/ 2015

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 1

MINHAS MEMÓRIAS, MEU CAMINHAR PELO JONGO 1

O JONGO NA CIDADE: BARRA DO PIRAÍ AINDA É TERRA DE JONGUEIROS 11

I.1. CAMINHOS RECUPERADOS: REDEFININDO O JONGO PELAS POLÍTICAS PÚBLICAS 13
I.2. MEMÓRIA DO JONGO EM BARRA DO PIRAÍ E REGIÃO 20
I.3. TRADIÇÕES E MODERNIDADES OU MODERNIDADE *VERSUS* TRADIÇÃO NA DINÂMICA DO JONGO. .. 31

O JONGO COMO CAMINHO PARA NOVAS *PRÁXIS* EDUCACIONAIS 41

II.1. EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: CAMINHOS EM CONSTRUÇÃO 41
II.2 O JONGO NA ESCOLA COMO MICRO-AÇÃO AFIRMATIVA 49
III.1. TIPO DE PESQUISA 53
III.2. INSTRUMENTO DE DADOS: ENTREVISTA, REGISTRO E TRANSCRIÇÃO DOS DADOS 56
III. 3. PERFIL DAS PARTICIPANTES 58
III.4. PERFIL DA ESCOLA OBSERVADA 60

PRÁTICAS E TRADIÇÕES JONGUEIRAS NA ESCOLA 61

IV. 1 IMAGENS E PERCEPÇÕES ATRAVÉS DA OBSERVAÇÃO NA ESCOLA 61
IV. 2 O JONGO PELA VOZ DA GESTÃO ESCOLAR 64
IV. 3 O JONGO PELA VOZ DA DOCENTE-JONGUEIRA 68
IV.4 INTERSEÇÕES E CAMINHOS CRUZADOS DO JONGO NA ESCOLA 77

CONCLUSÕES 78

LIMITAÇÕES DA PESQUISA E SUGESTÕES DE PESQUISAS FUTURAS 80

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 81

DOCUMENTOS 86

ANEXOS 87

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 98

ROTEIRO DE ENTREVISTA I 99

ROTEIRO DA ENTREVISTA II 100

Introdução

Minhas memórias, meu caminhar pelo jongo

"O que diferencia o
homem do animal é
o exercício do
registro da memória
humana."

Vygostky

Ao partir da concepção de discurso de Ortiz (2012), concebo que todo discurso se estrutura a partir de uma posição determinada, ou seja, o sujeito enuncia sempre de algum lugar marcado sócio-histórico e culturalmente; diante disso, nas linhas que seguem, discorro acerca do ponto de partida e do itinerário que até aqui me conduziu. Ao iniciar o Mestrado em Relações Étnico-raciais no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ), não pude divorciar-me de minha trajetória escolar, comunitária, militante e acadêmica no momento de construção e recorte de meu objeto de pesquisa. Esse atravessamento de vozes, discursos e memórias pelo qual sou constituído se faz presente no processo de construção de texto que ora introduzo.

O referencial teórico sobre os espaços escolares e a produção das desigualdades raciais, a presença do racismo e da discriminação racial no espaço escolar, a escola como espaço de confirmação e/ ou reprodução das "tradicionais assimetrias entre negros e brancos atuando como difusora do preconceito e da discriminação" (PAIXÃO, 2008) é extenso e de profundo debate entre os pesquisadores.

Nesse contexto, segundo o conceito de memória como reconstrução do passado a partir de convicções (SENRA, 2014, comunicado em aula), retomo um registro, recém construído por ocasião de minha participação no Curso de Atualização intitulado "A Teoria e as Questões Políticas da Diáspora Africana nas Américas", realizado no ano de 2013 na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)[1], no qual recupero marcas que ainda hoje são determinantes na minha trajetória pessoal e profissional. Naquele momento, ao ser provocado, numa tarefa do referido curso, com o exercício de relatar acerca do meu lugar, de minha posição na Diáspora

[1] VII Curso de Atualização "A Teoria e as Questões Políticas da Diáspora Africana nas Américas", uma parceria entre a ONG de mulheres negras CRIOLA, a UERJ/CCS/PROAFRO – Programa de Estudos e Debates dos Povos Africanos e Afro Americanos e The University of Texas at Austin – African Diaspora Studies Department / Warfield Center for African and African American Studies – realizado de 19 de junho a 19 de julho de 2013.

Africana, servi-me de uma narração de W.E.B Du Bois[2] do livro *As almas da gente negra* (1999), em que o autor trabalha a invisibilidade através da "metáfora do véu", quando narra a primeira vez em que a sombra o invadiu na infância. O autor relata a experiência da troca de cartões entre os(as) alunos(as) da classe e diz:

> A troca foi alegre até que uma menina alta, recém chegada, recusou meu cartão. Recusou-o peremptoriamente, com um olhar. Então me ocorreu [...] que era diferente dos outros, isolado do mundo deles por um imenso véu. Dali em diante, não senti qualquer desejo de rasgar esse véu. Com o passar dos anos todo esse desprezo começou a empalidecer. (DU BOIS, 1999, p. 9)

A partir desse relato de Du Bois, recordo de minha própria experiência, também na infância, quando numa escola de ensino privado, onde fui aluno bolsista, majoritariamente composta por aluno(a)s e professores(as) branco(a)s, certa vez, na classe, vivi algo semelhante. Numa ocasião, meus colegas divertiam-se intensamente com um pedaço de papel que uma menina loira passava entre todo(a)s e no qual havia algo escrito. O tal papel circulava de mão em mão promovendo intensas gargalhadas. Percebi, após alguns instantes, que eles evitavam que o papel chegasse às minhas mãos, porém, num momento de "descuido" de um dos alunos, consegui tomar posse do material. Tratava-se de parte de uma folha de caderno onde estavam escritas algumas piadas, muito "engraçadas", com teor puramente racista. Aquelas piadas depreciativas sobre negros que divertiam a todo(a)s, naquele momento, divertiram-me também. Assim como Du Bois, também eu, não senti qualquer desejo de rasgar o véu que me isolava dos demais.

Muitas foram as ocasiões ao longo da infância, adolescência e juventude, nas quais o véu esteve presente, sem, contudo, eu ter forças para rasgá-lo. No entanto, a partir de realidades de autoconstrução alimentadas (VARGAS, 2012), sobretudo, pelos espaços outros onde tive minha identidade reafirmada, processou-se a afirmação de minha negritude.

Nascido e criado num bairro da periferia da cidade de Barra do Piraí, pude experimentar não somente as condições de desfavorecimento social, num contexto marcado pelas ausências e insuficiências próprias das realidades dos locais desprestigiados pelo poder público, como também, tive o privilégio de conviver, sobretudo durante a infância, num ambiente enriquecido culturalmente. Se por um lado, faltavam-nos espaços públicos e aparelhos sociais de qualidade, pela ausência de políticas públicas, por outro lado, a convivência num ambiente e num período de efervescência cultural, oportunizou-nos aprendizados e moldou-nos consciência e identidade. Foi

[2] William Eduard Burghard Du Bois (W.E.B) nasceu em 1868 de uma família já de classe média em Massachusetts e morreu em Gana aos 95 anos, em 1963. Considerado o Pai do Pan Africanismo, Du Bois optou pela afirmação da identidade negra em sociedades que, por meio de competentes mecanismos de poder e diferentes estratégias, asseguravam a hegemonia social, política e econômica de suas elites em drástica política de exclusão dos segmentos populacionais dominados - basicamente, os "não brancos". As Almas da Gente Negra (1903) é tida como sua obra prima. As Almas da Gente Negra (no prelo). (Trad. Heloisa Toller Gomes) Rio de Janeiro. Lacerda Editores, 1999.

no meu local de origem, no bairro do Areal, um dos mais populosos da cidade, composto por população majoritariamente negra, onde tive os primeiros contatos com as expressões culturais de matriz africana como o jongo, o samba, a capoeira, a folia de reis e o calango. Ainda menino e durante minha adolescência, tinha como principais possibilidades de lazer os eventos que envolviam toda a minha família na quadra do Grêmio Recreativo Escola de Samba Castelo Novo do Areal. Era onde participava dos ensaios carnavalescos em preparação para atuar nas alas mirins e, mais tarde, na ala de bateria da escola. Nesse período, recordo-me que entre os vários eventos que aconteciam pelo bairro, um dos que mais aguçava minha curiosidade era o "batuque com dança e cantoria" promovido no quintal da Dona Jovita Neves. As primeiras referências que tenho sobre o jongo são desse período, quando eram constantes as rodas promovidas pela tradicional família da "Tia" Jovita. Por ser filho de uma família também tradicional na localidade, era comum ser levado pelos meus pais, juntamente com meus irmãos para as festas da "Tia" Jovita. Essas festas sempre eram animadas com samba, calango e rodas de jongo. É nesse ambiente de efervescência cultural que se dá minha aproximação com o jongo. Considero, pois, importante, tal registro como ponto de partida, tendo em vista, que é a partir desse contexto que se dá minha trajetória e a relação intrínseca com o objeto pesquisado no Mestrado.

Se na trajetória escolar, sobretudo nos anos iniciais do então primeiro grau, assim como quase todas as demais crianças negras do sistema de ensino formal, estive exposto às mazelas de uma educação baseada por um mecanismo de exclusão, cuja criança negra não encontra modelos de estética que afirmem (ou legitimem) a cor de sua pele de forma positiva (ABRAMOWICZ, OLIVEIRA, RODRIGUES, 2009), ao longo de minha juventude, porém, novas experiências possibilitaram um processo de construção de identidade racial.

Nascido e criado no município de Barra do Piraí, situado na região Sul Fluminense, no Vale do Paraíba, também conhecida como região do Vale do Café, sendo um dos municípios com maior população negra no Sul Fluminense, pude, desde final da adolescência e início da juventude, inserir-me num ambiente de participação comunitária e de militância. Tal processo deveu-se, sobretudo, a minha inserção na Pastoral da Juventude da Igreja Católica (PJ)[3], ainda na década de 1990, quando em quase todo o Brasil as Comunidades Eclesiais de Base (CEB's)[4] viviam momentos de efervescência nas tarefas pastorais junto às demandas sociais. É no seio das CEB´s

[3] A Pastoral da Juventude do Brasil é uma ação organizada e articulada dos grupos de jovens que se organizam como Igreja na busca de uma formação integral, de uma organização a partir dos jovens, para transformar a realidade, de forma comprometida e engajada na construção dos sinais de vida, com acompanhamento de assessores. Outras informações sobre o tema podem ser acessadas no site: <_HYPERLINK "http://www.pj.org.br/quem-somos/historia-da-pastoral-da-juventude/"_http://www.pj.org.br/quem-somos/historia-da-pastoral-da-juventude/_.>. Último acesso em: 08 jan. 2015.

[4] As Comunidades Eclesiais de Base (CEB´s) surgiram nos anos de chumbo da Ditadura Militar e se desenvolveram pelos anos 1970 e 1980 no Brasil e América Latina, como nova forma de organização da Igreja Católica, em pequenas comunidades, por influência da Teologia da Libertação. As CEB´s eram núcleos populares de nutrição da fé e mobilização por direitos sociais. (COUTO, 2009)

que surge a Pastoral Afro Brasileira e os Agentes de Pastoral Negros (APN's)[5], como consequência de um longo processo de conscientização e de militância de gerações de negros e negras, que assumem viver sua fé eclesial, tendo como referência a realidade da população afrodescendente no continente e no país.

Como relata o documento Estudos da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil nº 85 (2002), o caminho percorrido pelas comunidades negras produziu reflexões que expressam profundas sensibilidades frente à dura história do povo negro. Diz o documento,

> Impelida pelos reclamos dos agentes de pastoral, a Igreja veio, aos poucos, de encontro à população de afrodescendentes, solidarizando-se com ela nas últimas décadas. A celebração da Missa dos Quilombos, em Recife, no início dos anos 1980, e a realização da Campanha da Fraternidade, em 1988, no Centenário da Abolição, foram momentos marcantes da solicitude da Igreja para com a comunidade negra. A campanha ajudou a própria Igreja, e a sociedade civil de modo geral, a perceber a dura realidade em que vive este seguimento da população brasileira. (CNBB 85, 2002, p. 23).

Com as ações da Pastoral Afro e a partir das articulações dos APN´S, tive enquanto agente inserido na Pastoral da Juventude, assim como parte da comunidade católica naquele momento, a oportunidade de contemplar a realidade de luta do povo negro e assumir com participação e protagonismo as ações desenvolvidas junto às comunidades. Nesse sentido, sobretudo a partir do texto da Campanha da Fraternidade (1988)[6], que teve como tema: "Ouvi o clamor desse povo", ficou evidente a situação da população afro-brasileira marcada por acentuadas desigualdades. Como também nos revela o documento nº 85 (CNBB, 2002) sobre a sensibilização da Igreja diante da condição dos afrodescendentes não como um fato isolado:

> O crescimento e a força dos Movimentos Populares, atuantes, com grande expressão naqueles tempos, foram decisivos para o crescimento do Movimento Negro na sociedade civil e nas igrejas. O Movimento Negro Unificado (MNU – 18/06/1978) marcou presença, levando o debate sobre o racismo para a esfera civil. O Grupo União e Consciência Negra (07/09/1981) seguiu trajetória semelhante, denunciando, entretanto, a reprodução do racismo no interior das Igrejas. Negros e negras, agentes de pastoral, vão se organizando no interior das

[5] Os Agentes de Pastoral Negros (APN´s) são organizações de negros e negras no interior das igrejas e comunidades. A origem e formação dos APNs - , enquanto movimento social, são frutos de um processo próprio e particular que forma a sua identidade e especificidade: ser negro(a) respeitando a fé a utopia da comunidade negra. (da Silva, Marcos Rodrigues. O pensamento dos Agentes de Pastoral Negros no movimento social. In O Pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro/Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Lucia Maria de Assunção Barbosa (org.) – São Carlos – Ed. Da UFSCar, 1997.

[6] A Campanha da Fraternidade é uma campanha realizada anualmente pela Igreja Católica no Brasil, sempre no período da Quaresma. Seu objetivo é despertar a solidariedade dos seus fiéis e da sociedade em relação a um problema concreto que envolve a sociedade brasileira, buscando caminhos de solução. A cada ano é escolhido um tema, que define a realidade concreta a ser transformada, e um lema, que explicita em que direção se busca a transformação. A campanha é coordenada pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Disponível em _HYPERLINK http://www.catequisar.com.br/texto/materia/fraternidade/01.htm. Último acesso em 09/02/2015.

> igrejas, despertando as comunidades para as 'angústias e esperanças' da população negra. (CNBB 65, 2002, p.16).

Inserido nesse ambiente onde as ações das chamadas Pastorais Sociais[7] (Pastoral da Juventude, Pastoral Afro, Agentes de Pastoral Negros, Pastoral Operária, Pastoral da Terra), estimulavam nossa participação mais efetiva nas lutas populares, frente às demandas sociais, fui ao longo de minha caminhada, assumindo uma vida de militância que se alinhou às escolhas que pautaram minha trajetória e tornaram-se decisivas no processo de formação acadêmica e profissional.

Um dos momentos mais determinantes para despertar-me a vocação e, assim, materializar a escolha pelo magistério foi durante minha atuação como voluntário no curso pré-vestibular para negros e carentes em Barra do Piraí. Na ocasião, no ano de 2002, quando havia trancado a matrícula no 3º período do curso de Direito, retornando à minha cidade, fui convidado pelo idealizador do projeto, Padre Jorge Axé, para participar do curso de preparação para o vestibular. Embora tenha entrado no curso como aluno, em função de minha participação junto aos APN's e da necessidade de colaboradores, acabei assumindo algumas funções na organização do mesmo e, a experiência posterior na equipe de coordenação, vivenciando, mesmo que apenas uma vez por semana, situações de sala de aula/de escola, foi fundamental para minha decisão pelo curso de Licenciatura em História.

Nesse mesmo período, entre a participação no curso pré-vestibular comunitário, a militância na Pastoral da Juventude e nos APN's, acontecia a promulgação da Lei Federal nº 10.639/03 (BRASIL, 2003)[8] e havia grande furor em torno de temas como a educação das relações Étnico-raciais e as políticas de ações afirmativas. Reside nesse contexto de ação e de participação, de militância e de pesquisa, meu interesse pelas questões em torno das temáticas étnico-raciais, sobretudo no universo da Educação Básica. Tal interesse intensificou-se ao longo dos anos e, recentemente, na eminência de completar uma década da promulgação do marco legal no ano de 2013, quando muitos olhares se voltaram na perspectiva dos avanços e dos desafios em torno da aplicação da Lei. Alguns outros eventos foram determinantes para reafirmar minha relação com o objeto em pesquisa.

[7] Setores organizados da Igreja Católica que têm como ações pastorais a participação social e política nos diversos níveis e instituições, promovendo grupos de reflexão, formação e ação na sociedade civil. As Pastorais Sociais têm como finalidade concretizar em ações sociais e específicas a solicitude da Igreja diante de situações reais de marginalização. CNBB, doc. 71, n180.

[8] A lei alterou a LDB e incluiu no currículo oficial dos estabelecimentos de ensino básico das redes pública e privada a obrigatoriedade do estudo da temática História e Cultura Afrobrasielira. O Parecer CNE/CP 003/2004 e a Resolução CNE/CP 001/004 regulamentam essa lei.

Ainda no início do ano de 2013, recebi um convite do prefeito do município de Barra do Piraí para assumir e reativar a Assessoria de Promoção da Igualdade Racial[9] (Assepir), que estava desativada nos últimos quatro anos. Esse convite nasceu num contexto de militância no qual estava inserido naquele momento. Durante o processo de articulação para a criação da Assepir, estive envolvido nas discussões e mobilizações e pude participar enquanto membro dos APN´s. A Assessoria foi criada no município no ano de 2009 e a primeira gestora que assumiu o cargo foi a companheira de militância no movimento negro local, Matilde Aparecida da Silva. No entanto, cerca de seis meses após sua efetivação no cargo, a mesma foi exonerada e o cargo desativado. Segundo a administração local, o município passava por um período de contenção de despesas e era necessário interromper as atividades do órgão temporariamente. Contudo, o tempo passou, não houve a reativação do órgão como anunciado. A reativação só veio com a nova gestão municipal, no ano de 2013, quando fui convidado para assumir o mesmo. Tão logo assumi, e tendo em vista minha formação acadêmica e atuação, portanto meu compromisso profissional e político com a educação e, ainda que a função demandasse iniciativas e desenvolvimento de políticas em diversos setores, centrei um olhar especial para as políticas educacionais do município.

Como Assessor de Promoção da Igualdade Racial, tive como uma das prioridades, durante o curto tempo de gestão, a aproximação junto à Secretaria Municipal de Educação para de imediato identificar, mapear e analisar iniciativas desenvolvidas pelo município de práticas pedagógicas realizadas pelas escolas pertencentes a essa rede na perspectiva de implantação da Lei nº 10.639/03. No período em que estive no cargo, durante seis meses, pude ao menos construir importante canal de diálogo com algumas escolas, estabelecer algumas parcerias, desenvolver algumas atividades e conhecer um pouco as diferentes realidades das mesmas. Nessas parcerias, pudemos iniciar um plano para construir junto à Secretaria de educação e as escolas municipais uma política educacional na perspectiva da Lei 10.639/03. O tempo de atuação, porém, foi curto e devido às turbulências na política local, que culminou com a cassação do prefeito e, posterior, recondução ao cargo um ano depois, tivemos o trabalho interrompido ainda no início. Nesse ínterim, a atuação na Assessoria foi comprometida e não houve sequência nas ações iniciadas junto à rede municipal de educação.

Foi nesse momento, no entanto, ainda de aproximação junto às escolas, que uma escola em particular despertou meu interesse para pesquisá-la. Numa das reuniões que realizei com alguns gestores escolares para o desenvolvimento de uma atividade de formação continuada que

[9] A partir do ano de 2003, com a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República – SEPPIR – PR, no governo do presidente Lula, alguns Estados e Municípios passaram a criar os chamados órgãos PIR (Política de Igualdade Racial), responsáveis de pela execução de políticas públicas setoriais de Promoção da Igualdade Racial. (FCP, 2012)

planejávamos, tomei ciência do projeto desenvolvido pela Escola Municipal Cortines Cerqueira. Tal unidade foi escolhida como contexto de pesquisa e gerador de dados para esta dissertação de Mestrado. Como relatei, a aproximação deu-se no contexto de minha atuação enquanto gestor de igualdade racial no município. Tal unidade tem servido como referência no município no processo de implementação da Lei 10.639/03, tendo em vista, as atividades desenvolvidas para a educação das relações étnico-raciais na região. Como projeto de ensino na escola pesquisada, destaco a oficina de jongo e a criação do grupo de jongo mirim "Memórias do Cativeiro", ambas as atividades têm promovido a interação de toda a comunidade escolar em torno de práticas pedagógicas na perspectiva do marco legal. Desde minha infância, como registrado linhas atrás, construí uma relação de encantamento e familiaridade com o jongo.

Outro momento marcante no ano de 2013 e importante para nortear meu interesse pelo recorte e objeto de pesquisa apresentado neste estudo foi minha participação no já mencionado Curso de Atualização "A Teoria e as Questões Políticas da Diáspora Africana nas Américas", realizado na UERJ. O curso acontecia no exato momento em que iniciava o processo seletivo para o Mestrado do CEFET/RJ. Durante o referido curso, a partir da utilização de instrumentos teóricos, ancorados em vasta pesquisa bibliográfica, para a análise da diáspora africana, despertou-me a atenção o conceito de interpelação e autoconstrução (VARGAS, 2012), conceito pelo qual entendemos como os processos de interpelações raciais possibilitam processos de autoconstrução. As observações que deram origem ao presente trabalho pautam-se na ideia de que a categoria pela qual somos interpelados é a mesma que vamos fazer a autoconstrução. Desse modo, compreender a educação e a cultura negra como categorias de reconstrução identitária, nesse contexto, é visualizar todo um processo na perspectiva de uma práxis educacional para a promoção humana (ROCHA, 2010).

A partir do processo academicamente amadurecido desde a formação inicial na Licenciatura Plena em História e, posteriormente, com as experiências enriquecedoras e desafiadoras na atuação em sala de aula, sinto ampliar os anseios e as necessidades de constante aperfeiçoamento, capacitação e desenvolvimento profissional e acadêmico. Desde a produção acadêmica de final de curso de Licenciatura, em que discuti a temática da "Herança patrimonial das culturas negras (jongo/caxambu), no contexto regional do Vale do Café Fluminense" e, posteriormente, com o ingresso no Mestrado, tenho reafirmada minha motivação para enveredar pelos estudos acerca da transmissão da cultura negra e sua contribuição, numa perspectiva emancipadora da educação e na promoção humana na contemporaneidade (ROCHA, 2010).

Minha investigação, nesta dissertação, dar-se-á no sentido de compreender como a utilização de práticas culturais afro-brasileiras, nesse caso em particular o jongo, pode servir com

instrumentos pedagógicos para a concepção de currículos interculturais (SANFILIPPO, 2011), com vistas às práticas na educação das relações étnico-raciais. Algumas questões conduziram nosso estudo e o percurso pelo amplo universo de leituras sobre o tema. Face aos limites na implementação da Lei 10.639/03, é possível o desenvolvimento de práticas pedagógicas comprometidas com a transformação do quadro de desigualdade étnico-racial que se evidencia na sociedade brasileira e, por consequência, nos cotidianos escolares (JESUS, 2009), servindo-se das manifestações culturais negras para a promoção da educação das relações étnico raciais? De que maneira, recursos disponíveis na cultura – nesse caso, o jongo/caxambu[10] – interferem na promoção de uma nova práxis educacional para a diversidade e promoção humana na contemporaneidade?

Neste trabalho, pretendo revelar como práticas culturais tornam-se instrumentos de reconstrução e afirmação de identidade, para pensar a educação étnico-racial na escola selecionada para o estudo. Nesse sentido, no processo de construção do arcabouço teórico desta pesquisa, em busca de novos apontamentos para traçar os caminhos do jongo no município de Barra do Piraí, tracei desenvolver os seguintes percursos teóricos: analisar como o jongo interfere na educação e qual sua relação com a escola; investigar experiências pedagógicas com o projeto de jongo e a modificação da cultura escolar nesse caso e desvendar como recursos disponíveis na cultura interferem na promoção de uma nova práxis educacional para uma educação plural.

Para a construção do texto desta dissertação, construímos a seguinte estrutura: a Introdução com a apresentação do meu memorial, meu caminhar e minha relação com o jongo, do problema e dos objetivos de estudo; de dois capítulos em que apresento o referencial teórico, demonstrando o caminho percorrido pelo jongo como manifestação cultural e "micro-ação afirmativa" na escola, sendo esses dois capítulos a parte bibliográfica/documental da pesquisa; mais dois capítulos destinados ao desenho metodológico (estudo de caso, apresentação e interpretação dos dados) e, por fim, as considerações finais seguidas de referências bibliográficas e dos anexos.

No capítulo 1, O Jongo na cidade: *Barra do Piraí ainda é terra de jongueiros*, exploramos a contextualização local do jongo no município e na região do Vale do café. Com esse direcionamento, a pesquisa trata de investigar, através de uma contextualização histórica, o processo no qual deu o surgimento, o desenvolvimento, o silenciamento, a manutenção, as ressignificações e as tensões entre passado e presente, tradições e modernidades, na presença/ausência do jongo em Barra do Piraí. O desenvolvimento do referido capítulo está nas seguintes seções: Caminhos recuperados: redefinindo o jongo pelas políticas públicas, Memória

[10] Tambu, batuque, tambor, caxambu. O jongo tem diversos nomes, e é cantado e tocado de diversas formas, dependendo da comunidade que o pratica. Nesse caso, no Vale do Café é identificado por Jongo ou Caxambu.

do jongo em Barra do Piraí e região, Tradições e Modernidades ou Modernidade *versus* Tradição na dinâmica do jongo.

No capítulo 2, O jongo: caminho para novas *práxis* educacionais, tratamos das possibilidades de utilização de práticas culturais de matriz africana, em particular do jongo/caxambu, como instrumentos de autoconstrução e afirmação de identidade, ou seja, como mecanismos culturais propulsores de novas consciências. Para tanto, analisamos possibilidades pedagógicas para à superação das barreiras alimentadas pelo racismo e a discriminação presentes no processo educacional que influenciam negativamente no processo ensino/aprendizagem, no desenvolvimento da personalidade do aluno negro e na negação da própria história e identidade. Entendemos que, embora não seja tarefa exclusiva da escola, é fundamental o entendimento de seu papel preponderante para a eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados. O capítulo está composto pelas seguintes seções: Educação das relações étnico-raciais: caminhos em construção e O jongo na escola como micro-ação afirmativa.

No capítulo 3, Desenho metodológico, apresentamos o caminho metodológico e justificamos o tipo de pesquisa adotado. Desenvolvemos um estudo de caso na perspectiva da pesquisa qualitativa, onde propomos o estudo de uma unidade escolar para análise e interpretação das práticas investigadas. Nesse percurso, apoiamo-nos na abordagem metodológica da história oral que nos permite o trabalho com fontes orais para registro das narrativas dos sujeitos. Utilizamos ainda como instrumento de pesquisa a entrevista semi-estruturada como recurso gerador de dados da investigação acadêmica (Miguel, 2009). As entrevistas foram gravadas com a direção e a professora e coordenadora do projeto de jongo da escola, onde realizamos ainda observações e conversas informais.

No capítulo 4, Práticas e tradições jongueiras na escola, trazemos apontamentos em torno das práticas culturais e pedagógicas desenvolvidas com a experiência do projeto de jongo na escola selecionada para o estudo. As seções desse capítulo apresentarão informações sobre possibilidades de como o campo educativo pode criar espaços pedagógicos para o outro enquanto modelo emergente da interculturalidade. A última seção do capítulo busca apresentar e interpretar os dados gerados, dialogando percepções do período de observação, falas dos participantes e experiências escolares recuperadas do projeto de jongo, documentos de política pública e referencial teórico selecionado para o estudo.

Nas considerações finais do estudo, buscamos evidenciar a prática do jongo/caxambu como uma ressignificação da manifestação cultural e difusor de um currículo intercultural (SANFILIPPO, 2011), apresentando as seções Limitações da Pesquisa e Sugestões de pesquisas futuras, reafirmando, como aponta Ribeiro (2008), a importância da perspectiva multicultural crítica

e do *Jongo* enquanto prática sócio-cultural política ao enfrentamento de preconceitos, discriminações, racismo e o ideal do branqueamento. Contudo, não deixando de destacar limites, tensões e possibilidades ao pensar a complexidade do campo educacional e da escola.

Capítulo 1

O Jongo na cidade: Barra do Piraí ainda é terra de jongueiros

Bate tambor grande
Repinica candongueiro,
Barra do Piraí
Ainda é terra de jongueiros.

Sérgio Belarmino[11]

Esta dissertação, como exposto anteriormente, tem como objetivo refletir sobre o emprego pedagógico de práticas culturais afro-brasileiras, em particular o jongo/caxambu, na educação formal, com vistas à promoção de práticas inclusivas e plurais na educação das relações étnico–raciais. Para traçar esse caminho investigativo, neste capítulo, busco compreender, através de uma contextualização histórica, o processo de surgimento, desenvolvimento, silenciamento, manutenção e de tensões e ressignificações entre passado e presente do jongo em Barra do Piraí. Sendo assim, minha intenção no presente capítulo é conduzir o leitor para o entendimento desse longo percurso da história do jongo no contexto local/regional, desde seu desenvolvimento silenciado e subjugado nas senzalas das fazendas de café e, posteriormente nos limites dos terreiros e núcleos familiares até sua presença ressignificada nos espaços institucionais, sobretudo na escola, contexto selecionado para esta pesquisa.

Antes, porém, do "mergulho" na história dessa manifestação cultural negra que ganha, cada vez mais, visibilidade ao ocupar novos espaços de difusão e reconhecimento, cabe, em meio à efervescência do momento histórico, destacar algumas questões em torno da consolidação das políticas públicas de ações afirmativas, sobretudo, na última década no Brasil. Nesse sentido, dois eventos são consideravelmente relevantes nesse decênio para nossas análises: em 09 de Janeiro de 2003 a promulgação da Lei Federal nº 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9394/1996 e incluiu no currículo oficial dos estabelecimentos de ensino básico das redes pública e privada a obrigatoriedade do estudo da temática história e cultura afro-brasileira, trazendo importante modificação no campo educacional do Brasil; e em 15 de Dezembro de 2005, o reconhecimento do jongo, pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN)[12], como patrimônio imaterial do Brasil. Embora pontuemos dois eventos para situá-los temporalmente e registrar a relevância dessas políticas públicas afirmativas, importa considerar os muitos passos nos longos caminhos percorridos até essas conquistas.

[11] Sérgio Belarmino – jongueiro do grupo Filhos de Angola de Barra do Piraí.
[12] Em 2005 o "Jongo no Sudeste" recebeu o título de Patrimônio Cultural do Brasil, Patrimônio Imaterial do Brasil. Inicialmente pelo decreto n° 3.3551 de 4 de agosto de 2000 fica instituído o registro de bens culturais de natureza Imaterial que formam Patrimônio Cultural do Brasil, criando "o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e dá outras providências".

Cabe destacar que vozes em uníssono têm anunciado nesses últimos anos que a promulgação da Lei 10.639/03 é fruto do protagonismo e das lutas do Movimento Negro e de outros setores da sociedade brasileira ao longo de décadas, conforme abordam Monteiro & Sacramento (2009), na coletânea *O jongo na escola*[13] :

> O debate sobre a promoção de igualdade das relações étnico-raciais nas escolas é pauta de reivindicações históricas de grupos e pessoas ligadas aos movimentos sociais, com destaque para o movimento negro, que há tempos assinala a necessidade de implementação e continuidade de políticas que abram caminho para uma sociedade que enfatize a equidade e a plena efetivação de direitos para a população negra e indígena. Como exemplo, dentre tantos outros que se constituíram em bandeiras de luta no campo da educação, vale mencionar, a luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país (DOMINGUES, 2007:114) expressa no Programa de Ação do Movimento Negro Unificado no ano de 1982. (MONTEIRO & SACRAMENTO, 2009, p. 6).

Neste sentido, embora as autoras destaquem a marca de mais de vinte anos entre esta reivindicação e a aprovação da Lei 10.639, do ano de 2003, substituída pela Lei 11.645, no ano de 2008, ressaltando a militância do movimento negro durante os anos 1980, alguns autores como Andrews (1997); Domingues (2007); Gomes (2007), Nascimento (2006), remetem as análises da educação antirracista no contexto das reformas educacionais das primeiras décadas dos anos 1900, reforçando a ideia de longevidade no processo em construção.

Da mesma forma, o reconhecimento oficial do jongo com o recebimento do título de patrimônio cultural imaterial, resultado do Decreto-Lei nº 3.551, de 4 de agosto de 2000, que instituiu o registro de bens culturais de natureza imaterial, possibilitando a esses bens passarem a constituir o patrimônio cultural brasileiro, vem da construção de um extenso percurso de lutas, resistência e negociações. Conforme aponta Oliveira (2013),

> Esse decreto representa um novo momento da política cultural de preservação nacional, uma vez que se beneficia da difusão da noção de diversidade cultural. Tal noção também está presente em outros documentos oficiais produzidos recentemente, e aponta para uma problemática comum, patrimonial e educacional, para se pensar as noções de brasilidade e identidade nacional. Envolve operações de reconhecimento, cultivo e valorização e apresenta novos conceitos, gestão e perspectivas. Esse decreto é resultado de um longo percurso e busca concretizar os princípios estabelecidos pela Constituição de 1988, corresponde ao primeiro instrumento legal brasileiro relacionado à adaptação de bens culturais imateriais, de natureza dinâmica e mutável. Junto ao Inventário Nacional de Referências Culturais e aos Planos de Salvaguarda, o decreto constitui o principal marco e alicerce da política federal de salvaguarda do patrimônio cultural imaterial.

[13] A coletânea *O Jongo na Escola* é uma das ações de difusão e divulgação do Pontão de Cultura. Destina-se às escolas como forma de divulgação do Jongo/Caxambu e como incentivo e colaboração à formulação de ações educativas pautadas na Lei 11.645/2008, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

> Estabeleceu legalmente quatro dimensões do patrimônio imaterial: celebrações, saberes, formas de expressão e lugares expressivos das diferentes identidades conformadoras da diversidade cultural do país. (OLIVEIRA, 2013, p. 154).

Nesse contexto, podemos compreender como os esforços, as lutas e a mobilização que marcam a história de resistência do povo negro frente às opressões as quais sempre esteve submetido, podem resultar em processos, ainda que, lentos, graduais e inacabados, de reconhecimento, valorização e conquistas. Segundo informam as historiadoras Mattos & Abreu (2007, p. 70), "a principal justificativa para esse título foi o reconhecimento de que o jongo era uma prática de resistência da cultura afro-brasileira na região sudeste desde os tempos do cativeiro".

I.1. Caminhos recuperados: redefinindo o jongo pelas políticas públicas

Maroun (2014) destaca que num primeiro plano o reconhecimento do jongo enquanto patrimônio cultural imaterial pelo IPHAN foi resultado de uma pesquisa, iniciada em 2001, por especialistas e antropólogos do Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular (CNFCP). A pesquisadora informa que "[...] o jongo tornar-se-ia, então, a primeira manifestação reconhecida de canto, dança e percussão de comunidades do Sudeste de origem afro-brasileira", ressaltando, porém, os limites em torno da propagação do jongo na sociedade que, segundo a autora, apesar de sua crescente proliferação e de seu registro como patrimônio imaterial do Brasil, seus significados atribuídos à sua prática e suas origens ainda são pouco ou nada conhecidos pelo senso comum.

Debruçando sobre as pesquisas mais recentes acerca das manifestações culturais negras, de modo especial o jongo, temos observado a atenção e o interesse de pesquisadores e pesquisadoras na busca pela compreensão dos caminhos que levaram patrimônios familiares à condição de patrimônios culturais imateriais. A pesquisa de Oliveira (2010) trata da relação dialética de manutenção entre patrimônio oficial e o patrimônio familiar. A autora trabalha com a "perspectiva de demonstrar como a institucionalização do patrimônio imaterial visa alcançar o diferencial da garantia de direitos culturais e de memória através de políticas públicas". No entanto, como a mesma ressalta,

> A institucionalização do patrimônio imaterial traz o diferencial da garantia de direitos culturais por meio de políticas públicas. Porém, o patrimônio, os bens culturais patrimonializavéis em si, não dependem do título para se manterem vivos, e sim da sabedoria transmitida e cultivada nas bases familiares dos grupos e comunidades. (OLIVEIRA, 2011, p.22)

Ou seja, muito embora a valorização e o reconhecimento oficial através das políticas públicas que garantiram ao jongo o título de patrimônio cultural imaterial tenham considerável importância no processo de difusão, organização e perpetuação dessa expressão cultural, será, porém, sua condição de patrimônio familiar (nos limites das bases familiares dos grupos e comunidades) que residirá a "garantia de manutenção e disseminação da sabedoria popular cultivada e transmitida entre as gerações que possibilitaram e reivindicaram a construção dessa nova relação entre os grupos tradicionais e o Estado a partir dos direitos culturais e de memória" (OLIVEIRA, 2011, p.62).

Importa mencionar que a relação dialética pontuada por Oliveira (2010) destaca-se nas pesquisas como elemento fundamental no processo de reconhecimento oficial e na construção de políticas públicas pelo Estado. Contudo, observamos um complexo campo de tensões[14] que tem sido analisado nessa relação. Estão em pauta, entre outras questões, as abordadas por Oliveira (2010) acerca dos limites relativos à implementação de políticas públicas culturais e de seguridade social. Para autora, a institucionalização e a criação de políticas públicas específicas para suas comunidades estão suscitando debates sobre algumas questões políticas, econômicas e sociais. As abordagens acerca das políticas públicas, sobretudo no que diz respeito às ações afirmativas, especialmente nos campos da educação, cultura e patrimônio, têm sido objeto constante de estudos e análises, que buscam compreender o contexto sócio–histórico–econômico e social, suas características e forma de funcionamento no Brasil nas últimas décadas.

No já mencionado campo de tensões nas relações entre políticas públicas, ações afirmativas, Estado e grupos sociais, consideramos as análises de Monteiro (2014), segundo as quais é necessária a compreensão dos aspectos que pontuam e diferenciam as políticas chamadas universais e as políticas focais e, chama a atenção para as relações das produções dessas políticas aos ajustes voltados ao capital, tendo em vista o interesse da autora em analisar algumas razões que impedem a efetiva implementação das políticas educacionais. A esse respeito, Ortiz (2012), ao analisar as históricas relações entre cultura e Estado, indica que o processo de racionalização, que se manifesta, sobretudo no planejamento das políticas governamentais (em particular a cultural), "não é simplesmente uma técnica mais eficaz de organização, ela corresponde a um momento do desenvolvimento do próprio capitalismo brasileiro". Monteiro (2014) ainda considera ser de grande importância a necessidade da diferenciação entre as políticas universais e as políticas focais, tendo em vista que para que se chegar à universalização das políticas sociais é preciso antes o desenvolvimento das políticas

[14] Em consonância com Müller & Coelho (2014) pontuamos a complexidade desse campo de tensões trabalhando com a ideia de Souza (2006), para quem, pensar uma teoria geral da política pública implicaria buscar sintetizar as teorias construídas no campo da sociologia, da ciência política e da economia, pois elas repercutem tanto na economia como nas sociedades, tendo, portanto que explicar as inter-relações entre governo, política, economia e sociedade.

focais, que compreendem as especificidades de determinados grupos sociais. Segundo afirma a autora,

> As políticas universais são necessárias, mas precisamos reconhecer quais são os seus limites, em especial quando estão relacionados à sua implantação não efetiva, o que contradiz o seu caráter universal. Ou seja, se não forem extensivas a toda a população, não são de fato universais. Há que se considerar ainda que, mesmo extensivas a toda a população, as políticas universais precisam se diferenciar, interna e complementarmente, para atender a todos naquilo que têm de comum e incomum. Este aspecto diferenciador não deve ser confundido com as políticas focais. (MONTEIRO, 2014, p.62).

Nesse sentido, observamos a preocupação no que se refere à efetivação das políticas públicas e à garantia de direitos educacionais, culturais e patrimoniais, para além de suas implementações. Ao pensar as questões que tencionam as relações expostas anteriormente, temos um campo fértil de análises, conflitos e considerações. Para Monteiro (2014), apoiado em Altmann (2002), cabe indagar em que medida tais políticas públicas de ação afirmativa estão imbricadas com os pressupostos educacionais e culturais "delimitados por organismos multilaterais ajustados à lógica que determinou a reforma do Estado no Brasil a partir de 1995". A autora aponta que,

> O Estado reformado a partir de 1995 no Brasil e identificado como Estado neoliberal ou ultraneoliberal, se opõe em muitos aspectos ao Estado de Bem Estar Social. O Estado mantém-se forte e centralizador, mas deixa de intervir na economia, bem como no social, tarefas que são repassadas à sociedade civil. Ele atua como fiscalizador, avaliador e financiador das políticas por ele produzidas, mas fortemente sob influência dos organismos multilaterais, em especial nos países periféricos. (MONTEIRO, 2014, p.66).

Importa destacar, porém, que tal contextualização torna-se relevante no sentido de compreender o conjunto complexo de elementos que estão na pauta da reestruturação produtiva, do Estado reformado e sua relação com a produção de políticas públicas educacionais e culturais em especial. Ainda como observa Monteiro (2014), parece que as políticas de ações afirmativas são demandadas nesse contexto com base em "uma imbricada rede de relações que tem o Estado como seu propulsor, ora dialogando com o movimento social negro (grupos sociais), ora com as agências bi/multilaterais, ora com ambos". No que tange às análises sobre políticas públicas, podemos registrar as observações de Müller (2014), que apontam para sua definição enquanto "ações, iniciativas e programas adotados pelo Estado no cumprimento de suas atribuições institucionais." A pesquisadora pauta-se pelo estudo realizado por Celina Souza (2006), no qual empreendeu uma revisão do conceito de políticas públicas, para resgatar sua importância enquanto campo de conhecimento partindo do seguinte pressuposto:

> Os debates sobre políticas públicas implicam responder à questão sobre o espaço que cabe aos governos na definição e implementação das políticas públicas. Para isso, apresentou alguns modelos existentes para entender como e por que o governo realiza, ou não, ações que irão repercutir na vida dos cidadãos, nos permitindo as bases das opções governamentais por determinadas ações. (MÜLLER, 2014, p.46).

Avaliando, contudo, a evidência de que não exista um único conceito de política pública, a autora destaca ainda, apoiada em Souza (2006), que "as decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz". Desse modo, entendemos que as possíveis respostas às questões em debate, sobretudo acerca das políticas públicas que garantiram ao jongo o título de patrimônio cultural imaterial, estão presentes nas argumentações de Mattos, Abreu & Dantas (2010). As autoras Mattos, Abreu & Dantas (2010), segundo as quais, analisando os diferentes usos do passado escravista a partir dos debates atuais em torno das ações afirmativas, afirmam que:

> Essas reivindicações envolvem não só direitos a reparações, como também o que se convencionou chamar de dever de memória. Ou seja, a garantia, por parte do Estado e da sociedade, de que determinados acontecimentos não serão esquecidos, que continuarão lembrados na memória de grupos e nações e registrados na história do país. Os grupos detentores de memórias de sofrimento, nesta perspectiva, podem e devem receber reconhecimento. (MATTOS, ABREU & DANTAS, 2010, p. 21).

As autoras analisam o passado em função de memórias concorrentes, como objeto de uso político, por muitos grupos. Nesse sentido tratam dos conflitos, concorrências, conciliações e contradições dessas memórias "[...] que dão origem a identidades sociais coletivas, de negros, afrodescendentes ou quilombolas, construídas e transformáveis ao longo da História". A esse respeito, destacamos um apontamento comum nas pesquisas observadas que se refere às justificativas assinaladas por Mattos & Abreu (2007), pelas quais destacam as características do jongo que justificam este título, elas citam:

> [...] a sua representatividade na tão propalada tese da 'multifacetada identidade cultural brasileira', conforme termos dos próprios documentos produzidos pela pesquisa e mencionados no parecer do IPHAN. Também foram valorizados o seu papel de representante da resistência afro-brasileira, na região Sudeste, assim como seu caráter de referência cultural, como remanescente do legado dos povos africanos de língua bantu escravizados no Brasil. Por fim, outro fator considerado foi a necessidade de apoio do poder público às comunidades que passam por dificuldades econômicas básicas (MATTOS & ABREU, 2007, p.70).

O reconhecimento, portanto, de que o jongo era uma prática de resistência da cultura afro-brasileira na Região Sudeste, desde os tempos do cativeiro, é a principal justificativa para seu

reconhecimento oficial pelo Estado e o desenvolvimento das políticas públicas. Nas palavras de Oliveira (2010),

> A permanência dessa manifestação cultural de origem africana e o reconhecimento de sua importância, através do título oficial de patrimônio cultural, representam uma luta política dos afrodescendentes que a praticam. Precisamos entender esta luta a partir de questões que foram colocadas acima, pensar como e porque se deu essa 'passagem' de prática cultural simbólica negra, familiar, de diversão e resistência, em suma um 'patrimônio familiar', para um patrimônio que manifesta a identidade do Brasil e do povo brasileiro no âmbito dos direitos culturais. (OLIVEIRA, 2010, p.06).

Consideramos que uma vez recuperada, ao menos em parte, a longa e complexa trajetória que nos permite alguma compreensão acerca das relações entre Estado e grupos sociais na consolidação das políticas públicas de ações afirmativas, sobretudo, nos campos da educação, cultura e patrimônio, será possível situar a importância da permanência e o desenvolvimento do jongo na região Sudeste e, em especial em Barra do Piraí, levando-se em conta os processos de ressignificação dessa manifestação cultural no contexto escolar, objeto de análise da presente dissertação.

A partir de noções em torno da passagem do jongo de patrimônio cultural familiar para patrimônio cultural imaterial e seu processo de institucionalização, ancorados na sua contextualização histórica local, pensamos na sua presença na escola e nas possibilidades de interferência na educação formal no que tange à incorporação dos saberes e ao desenvolvimento dos fazeres nas práticas pedagógicas.

Na busca por identificar e localizar, a fim de reconstruir, como na definição de Mattos & Abreu (2007) na publicação *Pelos Caminhos do Jongo e do Caxambu: História, Memória e Patrimônio*[15], o mapeamento das "regiões onde o jongo é uma prática social presente, mesmo que apenas na memória de seus habitantes", recorremos às análises de alguns autores, que retomando o passado escravista, no período do cativeiro, traçam como define Nei Lopes (2005), a "geo-história dos povos Bantos de Angola e Congo e seus batuques seminais". Análises fundamentais para a compreensão dos processos de formação de algumas comunidades afro-brasileiras, tais como as comunidades jongueiras no Sudeste, de modo especial no Estado do Rio de Janeiro, que para Galante (2015) no permitem a busca e o entendimento a partir da historicização da dimensão atlântica da história social de musicalidades afro-brasileiras, criadas

[15] O livro *Pelos Caminhos do Jongo e do Caxambu,* sob a organização das historiadoras Hebe Matos e Marta Abreu, foi escrito por um grupo de jovens historiadores, que se envolveu profundamente com a construção e divulgação da história do Jongo e do Caxambu, seu patrimônio e memória, nas dimensões da pesquisa e ensino. O livro é parte integrante do Pontão de Cultura do Jongo/Caxambu, uma ação de treze comunidades jongueiras do Estado do Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e Espírito Santo – os jongueiros do Sudeste – e do governo federal, através de uma grande articulação entre o Ministério da Cultura, o Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular (IPHAN) e a Universidade Federal Fluminense (UFF).

por africanos escravizados e seus descendentes durante o último século de escravismo e ao longo das primeiras décadas do período pós-abolição.

Mattos & Abreu (2007, p. 08), ao tratar sobre a distribuição das comunidades jongueiras e remanescentes de quilombos, concentradas predominantemente em três regiões do Estado do Rio de Janeiro (no Vale do Paraíba, no Litoral Sul fluminense e no Litoral Norte fluminense) informam que "no período escravista, sobretudo na primeira metade do século XIX, houve um grande afluxo de africanos escravizados para essas três regiões". Afirmam, ainda, que no mesmo período, as plantações de café transformaram o Vale do Paraíba, já que o cobiçado produto se tornava o mais rentável das exportações brasileiras. Nesse mesmo contexto, recuperando a trajetória histórica e social da presença dos africanos da diáspora pelas regiões, Lopes (2005) revela que,

> No sudeste, a expansão do café no Vale do Paraíba vai fazer crescer em importância localidades como Vassouras, Valença, Barra do Piraí, São João Marcos, Barra Mansa e Resende, no território fluminense, bem como Bananal, Queluz, Areias, Jacareí, Guaratinguetá, Lorena e Taubaté, na província de São Paulo. E durante o período de esplendor – que vai de 1830 a perto de 1860 – grande número de mineiros, desencantados com os maus resultados da exploração do ouro, se estabelecem na região, com seu gado e seus escravos, principalmente em Vassouras e Valença, onde se constatou maior presença de negros. (LOPES, 2005, p. 36-37).

A partir dos consideráveis contingentes de negros, principalmente oriundos de Angola, Congo e Moçambique, temos a dimensão das influências que estabelecem a "linhagem descendente" da cultura negra, desses batuques dos povos bantos dessas regiões africanas. Nas considerações de Lopes (2005),

> Com esses bantos de Angola, do Congo e regiões adjacentes vieram seus 'batuques', termo genericamente aplicado pelos portugueses aos ritmos e danças dos africanos. Batuques impregnados de um saber ancestral, segundo o qual a música é, como destaca o escritor camaronês Eno Belinga (1965), o terceiro elemento do Verbo, da palavra atuante. (LOPES, 2005, p. 31).

Sendo assim, podemos compreender as raízes africanas do jongo a partir das ideias acerca de como os batuques dos povos bantos de Angola e Congo deram origem, como informa Silva (2011) aos "principais traços musicais definidores da Diáspora africana nas Américas". Segundo a mesma autora, estudos apontam para o jongo a descendência junto aos povos que integravam o grupo etnolinguístico banto, principalmente ao que é conhecida como a região Congo-Angola. Nas referências sobre a origem, o desenvolvimento e a presença do jongo no Sudeste, observamos nas análises bibliográficas apontamentos que reafirmam o percurso histórico, as matrizes e o enraizamento dessa manifestação cultural aqui estudada. Entre algumas

definições sobre o jongo, destacamos as verificadas nas pesquisas que nos servem como referências para o presente trabalho. De acordo com Maroun (2013), apoiada em Mattos e Abreu (2010),

> Jongo, caxambu ou tambu é uma prática cultural que integra canto, dança circular e percussão de tambores. Foi trazido para o Brasil por africanos do grupo etnolinguístico banto, chegados à costa do Sudeste na primeira metade do século XIX, oriundos dos países, cujos nomes hoje atendem por Angola e Moçambique (MATTOS & ABREU, 2010), consolidando-se nas senzalas de cana de açúcar e de café no Sudeste brasileiro. (MAROUN, 2013, p. 25).

Tais informações são constantemente apresentadas na bibliografia analisada, de modo que nos permitem verificar, pelas definições e apontamentos, as origens dessa manifestação cultural afro-brasileira. Da mesma forma, na publicação *O jongo na escola*, temos a seguinte definição:

> Jongo é uma dança característica do Sudeste brasileiro praticada pelos afro-descendentes, herdeiros do patrimônio cultural de escravos das fazendas de café do Vale do Paraíba paulista e fluminense. Também há muitos registros de jongo no estado de Minas Gerais e Espírito Santo. Pode ser conhecida como caxambu ou tambu, dependendo da região. Essa manifestação faz parte do universo cultural dos escravos trazidos para o Brasil no século XIX da região Centro Ocidental da África – tratava-se de diferentes etnias africanas pertencentes, no entanto, a um mesmo grupo linguístico, o bantu. Ao serem trazidos para o Brasil, os africanos e seus descendentes ressignificaram as suas experiências, valores e práticas festivas e religiosas para o tempo do cativeiro no Novo Mundo. (MONTEIRO & SACRAMENTO, 2009, p.23)

Ainda, no sentido de revelar algumas definições sobre o jongo, temos a registrada por Oliveira (2011), que destaca parte do que consta no encarte do DVD “Jongos, Calangos e Folias: música negra, memória e poesia”, produzido e apoiado pela Universidade Fluminense (UFF) e Petrobrás, segundo a qual:

> JONGOS - apresentam percussão, dança e canto, em forma de poesia. A dança, próxima da fogueira, é em círculo, no centro do qual os dançarinos evoluem. O jongo pode ser cantado por um ou mais solistas, sob a forma de desafio. O restante do grupo, como um coro, responde em refrão. As memórias dos velhos jongueiros revelam que a prática do jongo envolve feitiço, poderes mágicos e segredos partilhados por familiares. Os jongos hoje proporcionam a solidariedade comunitária e o orgulho de um patrimônio compartilhado e valorizado. (OLIVEIRA, 2009, p. 06).

Tendo registradas algumas definições que nos permitem a compreensão das origens, características, sentidos e significados do jongo, buscamos pensar a respeito de sua manutenção, revitalização, disseminação e ressignificação no sentindo de compreender seu caminho dinâmico

no contexto de “tradição versus modernidades – entre permanências e transformações” (Oliveira, 2009)

I.2. Memória do jongo em Barra do Piraí e região

Nasci n’Angola
Angola que me criou
Eu sou filho de Moçambique
Eu sou Negro sim Senhor

(José Maria)[16]

Como já mencionado em linhas anteriores, a partir do desenvolvimento de localidades no Vale do Paraíba com a expansão do café, sobretudo, no período de esplendor da produção em meados do século XIX, focalizamos e reconstruímos o mapa, que como aponta Mattos & Abreu (2007) demarca as regiões onde o jongo é uma prática social presente, mesmo que seja apenas na memória dos seus habitantes. Conforme indica Lopes (2005), para o escoamento da produção cafeeira através do porto do Rio, abriu-se, por volta de 1844, a Estrada do Comércio da Pavuna até a Vila de Iguaçu e de lá até a Serra do Tinguá, no caminho de Valença, Vassouras e Paty do Alferes. Para ele, a referida região e suas vizinhanças foram com suas opulentas fazendas e seus enormes plantéis de escravos uma espécie de cartão de visitas ou emblema do Ciclo do Café. Nessas mesmas perspectivas, Mattos & Abreu (2007) destacam ainda a importância das estradas de ferro para a configuração do mapa do jongo na região. Segundo as autoras,

> Se sobrepusermos o mapa dos territórios do jongo com as estradas de ferro do século XIX e início do XX, o que veremos? Muitos grupos jongueiros migraram após a abolição, devido às facilidades proporcionadas pela chegada do trem. Buscavam melhores condições de vida em outras regiões, especialmente nas periferias das cidades, que podiam ser mais ou menos próximas das antigas fazendas de trabalho. Por isso, temos ainda hoje nas cidades do Vale do Paraíba, como Barra do Piraí, Pinheiral, Guaratinguetá, ou mesmo na Baixada Fluminense e em regiões próximas ao centro da cidade do Rio de Janeiro (nos morros cariocas, como a Serrinha), a presença da memória do jongo e de outras expressões culturais dos tempos do café, como o calango e a folia de reis. (MATTOS & ABREU, 2007, p. 10).

Tais apontamentos evidenciam como o crescimento e o desenvolvimento da região do Vale do Café, no período áureo da produção cafeeira e da construção das estradas de ferro, são fundamentais no processo de estabelecimento da população negra e de suas variadas

[16] Jongueiro da Comunidade Quilombola de São José da Serra

manifestações culturais pela região. No entanto, ao delimitar a análise da presença do jongo em Barra do Piraí no contexto de sua história, deparamo-nos com algumas especificidades que as diferencia de outras cidades da mesma região na sua formação e desenvolvimento. A história desse município, destacado centro comercial, desenvolvido às margens do encontro dos Rios Paraíba do Sul e Piraí em função da presença de duas importantes redes ferroviárias, a Estrada de Ferro Central do Brasil e a Rede Mineira de Viação, em meados do século XIX, registra essa terra como a "primeira cidade emancipada no regime republicano [...] sua emancipação se deu em 10 de março de 1889". Como informa Oliveira (2011),

> Barra do Piraí apresenta em sua história uma diferença na formação e desenvolvimento se comparada às outras cidades da mesma região. O diferencial de Barra do Piraí foi a chegada da ferrovia em 1864. As cidades vizinhas que desde o início do século XIX haviam sido ricas e prósperas com suas grandes fazendas cafeeiras e seus poderosos barões, viram-se paralisadas diante da rápida decadência do café, a crise aconteceu apenas 40 anos depois do início das plantações. [...] A chegada da Estrada de Ferro D. Pedro II, construída para levar o café do Vale do Paraíba para o Rio de Janeiro, a construção dos ramais para São Paulo e Minas Gerais e a criação da Rede Mineira de Viação fizeram de Barra do Piraí o principal entroncamento ferroviário do país e o centro econômico do Vale do Paraíba. O pacato lugarejo ganhou movimentação e uma dinâmica comercial, por ali passavam muitos negociantes e a localidade recebia uma nova população trazida pela e para a ferrovia. Sua emancipação só se deu com a República, pois os políticos de Piraí e Valença usavam da sua influência e poder durante o Império, uma vez que as estradas de ferro davam muito lucro. A cidade só foi elevada a município em 10 de março de 1890, quando recebeu o desmembramento dos municípios vizinhos. (OLIVEIRA, 2011, p. 63-64).

Ao analisar essa trajetória, a autora entende que "esse município não pode ser caracterizado como uma "cidade imperial" ou como "terra de barões" como é o caso de Vassouras e Valença", pois, entende, ainda, que Barra do Piraí, devido à presença da ferrovia e de todo o desenvolvimento que essa trouxe em um curto período para o Brasil, representou "uma curiosa amostra de um Brasil industrializado", que não existia na época. Essas condições acima expostas revelam que Barra do Piraí foi uma localidade que recebeu muitos imigrantes e teve como marca a presença expressiva da população negra, que "trabalhou nas lavouras do café e que com a abolição, em 1888, se viu ainda mais desamparada, servindo a cidade, para essa população como uma opção de permanência na região do Vale do Paraíba". Segundo Oliveira (2013),

> [...] a localidade já se destacava por sua atividade comercial e com a abolição dos escravos em 1888, tornou-se uma opção de trabalho e de permanência dos libertos na região. Por isso, até hoje Barra do Piraí é um dos municípios com maior população negra do Sul Fluminense. Recebeu libertos de todos os municípios vizinhos que se encontravam falidos devido ao fim da escravidão e ao declínio do café. (OLIVEIRA, 2013, p. 152).

Assim como em outros municípios, como já destacado anteriormente, e conforme sentencia Dias (2009), o jongo manteve-se até bem pouco tempo recôndito, refugiando-se nos locais das novas diásporas das populações negras iniciadas após a abolição da escravidão em 1888, como bairros rurais e, mais recentemente, periferias de cidades, subúrbios e favelas. Em Barra do Piraí, nas regiões periféricas da cidade, em áreas afastadas da região central e nos morros que os negros se estabeleceram e onde até a atualidade estão presentes as comunidades jongueiras do município. São, portanto, nesses redutos e nessas condições de invisibilidade que os núcleos familiares herdeiros da tradição jongueira se reuniam para praticar o jongo e onde residem e resistem às interpelações das quais as culturas de matriz africana estiveram ao longo do tempo submetidas. Na pesquisa de mestrado *"Barra do Piraí ainda é terra de jongueiros": patrimônio familiar e patrimônio cultural entre permanências e transformações do Jongo no Sudeste,* de Luana da Silva Oliveira*,* na qual a autora tem como campo de análise os grupos de jongo de Barra do Piraí, a mesma destaca a presença de três grupos de jongo em atividade e analisa seus espaços, seus interlocutores, as memórias dos jongueiros e o contexto histórico local. A pesquisadora apresenta aspectos que traduzem as marcas, as nuances e as condições que revelam os percalços nas trajetórias do jongo "entre o silenciamento e o reconhecimento oficial" (Oliveira, 2011). Para tanto, a autora faz uma considerável investigação através de pesquisa documental em registros históricos, e, sobretudo, na oralidade, no contato com lideranças jongueiras que por meio de entrevistas evidenciam o processo histórico da presença/ausência do jongo em Barra do Piraí.

Na referida pesquisa, ao tratar sobre o silenciamento do jongo na cidade, a pesquisadora destaca que ao investigar ao menos sete livros sobre a história de Barra do Piraí, além de periódicos locais e outros materiais impressos, apenas em algumas poucas reportagens do jornalista local Gilson Baumgratz, que segundo a pesquisadora tinha certa proximidade com os núcleos jongueiros, encontra quaisquer referências sobre o jongo/caxambu. Segundo a autora,

> Em Barra do Piraí, esse silêncio pôde ser comprovado também pelos registros impressos, não encontramos documentos e publicações relacionadas ao jongo/caxambu que datem de período anterior à década de 1990. Há apenas a exceção de um certificado de participação na *I Festa da Rainha da Primavera de Barra do Piraí*, que foi conferido ao Sr. José Gomes de Moraes, o Tio Juca, e outros participantes do jongo, como sua irmã, Tia Tê, pela apresentação de caxambu no evento. Esse certificado foi assinado pelo jornalista Gilson Baumgratz em 15 de dezembro de 1968. O registro do jongo de Barra do Piraí, em periódico local mais antigo, foi no *O Centro Sul.* Não sabemos precisar a data da publicação, pois se trata de um recorte que não possui informações sobre a edição, mas sabemos que é do início da década de 1990, pois fala da doação de um livro de Baumgratz que foi publicado em 1991. Teve como título: *"Grupo de folclore barrense se apresenta em São Paulo"*, o conteúdo da matéria traz o nome e foto do grupo, a foto do mestre Dorvalino de Souza e a programação do evento

> realizado pela Fundação Cassiano Ricardo de São José dos Campos, São Paulo. (OLIVEIRA, 2011, p.68-69).

Além do registro em destaque, a autora revela apenas outras duas matérias encontradas, uma da década de 1990 e outra do ano 2000, que fazem referências aos grupos de jongo barrenses e apresentações realizadas por esses. Há ainda em destaque um único livro local, também de autoria do jornalista Gilson Baumgratz, sobre a prática do jongo/caxambu, razão pela qual a publicação ganha destaque na pesquisa e se torna fonte primária das análises de Oliveira (2011). O livro *Barra do Piraí: cronologia histórica* (1991), de Baumgratz, segundo a pesquisadora informa, trata-se de uma obra muito extensa e pretensiosa, mas de importância fundamental para a temática abordada em sua pesquisa e referência fundamental para a contextualização da presença do jongo e sua repercussão na cidade.

A autora, ao tratar do silenciamento do jongo na cidade, constata que esse período deu-se, sobretudo, entre as décadas de 1970 e 1980, sendo retomada sua "voz" com as primeiras notícias sobre a manifestação cultural, no início da década de 1990. Para tanto, Oliveira (2011) serve-se de informações colhidas em entrevista com a jongueira Eva Lúcia de Moraes Faria Rosa[17], atual liderança política no cenário do jongo em Barra do Piraí. Segundo a pesquisadora, ao questionar a entrevistada sobre "um passado que foi por muito tempo silenciado e hoje começa a ganhar voz", a líder associa o silêncio, o patrimônio e o reconhecimento oficial em sua fala. Informa Oliveira (2011),

> Quando indagada sobre o porquê do título de patrimônio cultural recebido pelo jongo, a entrevistada fala que o jongo estava acabando, coloca que as pessoas estavam envelhecendo e morrendo e que passaram por momentos em que não podiam se expressar. É interessante como associa o título, o reconhecimento, a um momento em que considera que o bem esteve em 'risco', aborda a perspectiva do patrimônio como algo a ser preservado e cuidado pelo Estado. Com essa fala, a entrevistada transmite sua visão de que o bem precisa do apoio e valorização do Estado para que não acabe. Fala de um período em que não tinham liberdade de expressão e associa esse tempo às décadas de 1970, 1980 até meados de 1990. Essa indicação nos abre para a confirmação de um período de 'silêncio' do jongo e a sua retomada na década de 1990. (OLIVEIRA, 2011, p. 65-66).

A confirmação desse período de silêncio entre as décadas de 1970, 1980 e a retomada em meados de 1990 é reafirmada ainda, segundo a autora, com as pesquisas em jornais e periódicos com as primeiras notícias encontradas sobre o jongo no ano de 1991. Como possível causa do silenciamento no período, a pesquisadora apresenta algumas justificativas, destacando o contexto

[17] Eva Lúcia de Moraes Faria Rosa é líder jongueira, responsável pelos tambores do Grupo – Caxambu do Tio Juca e vice-presidente da Associação Cultural Sementes D'África de Barra do Piraí.

histórico geral e considerando o momento de repressão e cerceamento da liberdade, com a Ditadura Militar. Conforme destaca Oliveira (2011),

> Ao analisar o contexto histórico do país, podemos relacionar esse tempo de silêncio indicado pela entrevistada, com o período da ditadura militar, as décadas de 1970 e 1980, foram décadas de censura e repressão, quando a população esteve furtada da liberdade de expressão. O que não seria diferente com o jongo, manifestação cultural popular negra que desde o século XIX esteve associada à batuque, bagunça e baderna. (OLIVEIRA, 2011, p. 66-67).

Da mesma maneira, ainda que, como relatado acima, tenha havido um considerável período de silenciamento, a prática do jongo em nenhum momento foi definitivamente extinta. Mesmo com a repressão, o período de silêncio e as condições limitadas para a realização das rodas de jongo, essas aconteciam em diversas oportunidades nas comunidades mais isoladas, em diferentes regiões da cidade. Segundo constata Oliveira (2011), no período aproximado de 1960 a 1990, “as apresentações e participações dos grupos de jongo estiveram restritas às festas comunitárias, festas de igrejas e rodas que aconteciam nas casas dos próprios jongueiros, festas familiares”. Como também aponta Oliveira (2014) em publicação mais recente:

> Apesar da repressão sofrida ao longo do tempo, o jongo continua a ser praticado basicamente nos círculos familiares, mas ganha nova força a partir do processo de redemocratização do país que possibilitou maior liberdade de expressão (OLIVEIRA, 2013). O novo fôlego obtido pelo jongo enquanto expressão cultural coincide, ainda, com o momento de surgimento e rearticulação de inúmeros movimentos sociais ao final da década de 1970 (tais como os sindicatos, o movimento feminista, o movimento negro e o movimento homossexual) e da promulgação do novo texto constitucional em 1988, que ratificou os novos parâmetros para o reconhecimento de um patrimônio cultural no Brasil. Além disso, é importante ressaltar que esses movimentos passam a articular, a partir dos anos 1990, suas demandas políticas em torno do que alguns autores têm denominado de políticas de identidade e do discurso em prol da efetividade dos direitos humanos. (OLIVEIRA, 2014, p. 07).

Nesse quadro, ao identificar a permanência da prática do jongo, ainda que restrita aos núcleos familiares, a autora considera além dos processos históricos no contexto nacional, outras questões decorrentes de articulações locais como determinantes para uma nova dinâmica de manutenção e/ou revitalização das comunidades jongueiras. Foi nessa nova dinâmica, levando-se em conta o contexto de resistência no qual a prática do jongo sempre estivera imersa, que houve possibilidades de permanência dessa expressão cultural centenária, embora, em meio às transformações e reconfigurações pelas quais o jongo tem passado. Nesse sentido, ao verificar o período de retomada ou de efervescência da prática do jongo em Barra do Piraí, constata-se como fundamental para esse quadro as ações desenvolvidas pela professora e animadora cultural Elza

Maria Paixão Menezes, que, segundo Oliveira (2011), organizou intenso trabalho de articulação com os grupos de jongo, além de outros indivíduos e grupos sensíveis à causa e importância histórica e cultural do jongo. Conforme registra Oliveira (2011) em entrevista com a jongueira Eva Lucia,

> [...] essa característica de uma identidade tão marcada e forte que atraiu o interesse de pessoas, segundo ela, *sensíveis*, que viram a importância cultural e histórica do jongo. Ela diz que 'pessoas muito bem intencionadas que sentiram que aquilo era uma coisa muito bonita e que estava realmente morrendo e resolveram fazer alguma coisa.' Essas pessoas a quem ela se refere são estudiosos, jornalistas, intelectuais que buscaram estudar e divulgar o jongo. A presença deles foi um incentivo e rompeu com o silêncio, uma vez que ainda é o saber formal que detém o poder de legitimar. A presença de intelectuais representa uma nova circulação cultural e impulsionou os jongueiros para a formalização de lutas que batalham desde o tempo da escravidão. (OLIVEIRA, 2011, p. 67).

Nesse contexto, situando o interesse de algumas dessas pessoas "sensíveis" e "bem intencionadas", a autora, além do destaque dado ao trabalho do jornalista Gilson Baumgratz, como já apontamos anteriormente, destaca o trabalho da animadora cultural Elza Maria Paixão Menezes. Segundo Oliveira, a referida animadora desempenhava suas funções no Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), durante a gestão de Darcy Ribeiro então Secretário Estadual de Educação, no primeiro mandato do governador Leonel Brizola, no período entre 1983 e 1987. A autora informa que nas atividades relacionadas à recreação, ao desenvolvimento de atividades culturais e artísticas, "uma das linhas de atuação era o envolvimento e comprometimento com a comunidade e uma intervenção social junto aos grupos do folclore brasileiro". Foi nessa perspectiva de desenvolvimento de atividades com tradições folclóricas presentes na comunidade onde a escola estava inserida, que de acordo com Oliveira (2011), a animadora cultural Elza Maria aproximou-se do jongo e dos jongueiros. O fato de o CIEP onde desenvolvia seu trabalho de animação cultural estar localizado nas proximidades do bairro Santo Antonio, numa região da cidade com presença de uma tradicional família jongueira e havendo na referida escola alguns alunos e alunas pertencentes a essa família, contribuiu para o trabalho com o jongo na escola pela animadora cultural. A partir dessa experiência, a animadora aproximou-se dos jongueiros da cidade. Já nesse momento, conforme aponta Oliveira (2011), havia três grupos de jongo em atividade em Barra do Piraí e, que pelos relatos da animadora cultural, apurados pela autora, eram grupos de diferentes localidades e núcleos familiares distintos organizados pelos respectivos mestres. Ainda nos dias atuais, são esses mesmos grupos as principais referências de jongo existentes na cidade compostos por integrantes das famílias jongueiras tradicionais, que mantém sua atuação. Oliveira (2011) sinaliza que:

> Na atualidade, sabemos da existência de três grupos de jongo na cidade que trazem como marca uma heterogeneidade na sua formação em relação às origens de seus componentes ─ o que configura uma situação propícia para a análise de memórias que estão acompanhando a mudança de status do jongo, que deixou de ser apenas um *patrimônio familiar* quando recebeu o título de *patrimônio cultural nacional*. Os três grupos de jongo de Barra do Piraí são o Caxambu do Tio Juca – comunidade do bairro Caixa D'Água Velha –, o Caxambu da Tia Marina – comunidade do bairro Boa Sorte – e os Filhos de Angola – comunidade do bairro Boca do Mato. Os grupos são compostos por variadas famílias, que se reuniram principalmente pelos seus laços familiares e também devido a uma proximidade de habitação. Entretanto, o elo de ligação em ambos está na presença das pessoas mais velhas, os mestres, os anfitriões, os "guardiões da memória". (OLIVEIRA, 2011, p. 03).

Após o primeiro contato com o Sr. Dorvalino, mestre do grupo Filhos de Angola, a animadora cultural passou a relacionar-se com os demais grupos e jongueiros e, através dessa inserção, atuou na articulação e organização dos grupos em eventos, inclusive fora da cidade. Há, no entanto, que considerar a análise destacada por Oliveira (2011), segundo a qual em entrevista com Eva Lúcia, a mesma informa que a divisão dos jongueiros em grupos deu-se pelo esforço e pela contribuição da animadora cultural Elza Maria como articuladora e organizadora, uma vez que não havia anteriormente tal divisão. Antes eram famílias jongueiras de diferentes localidades do município que estavam sempre juntas. Informa ainda a pesquisadora sobre a necessidade de divisão dos grupos como forma de organizar um número limitado de jongueiros para os eventos fora da cidade, articulados pela animadora cultural: "assim os mestres começaram a organizar nas suas comunidades um grupo de pessoas participantes do jongo, com quem podiam contar e levar para esses lugares" (Oliveira, 2011). A importância e contribuição de Elza Maria para um novo fôlego do jongo em Barra do Piraí pode ser evidenciado nesse período, com as referências ao seu nome nos registros impressos de jornais, conforme revelado anteriormente, no período entre 1995 e o ano de 2005. Como ressalta a autora,

> A animadora cultural esteve junto aos grupos jongueiros barrenses por um período muito importante, período de articulação das comunidades jongueiras do Sudeste. Esteve presente na formação da Rede Memória do Jongo e nos Encontros dos Jongueiros. Atuou na divulgação da prática do jongo em Barra do Piraí, contribuiu para o reconhecimento oficial da prática cultural. Segundo Elza foi ela quem tirou o jongo dos quintais e o levou para as praças do município. Durante esse período, no final da década de 1990 e início dos anos 2000, foi desencadeado o movimento de formalização para o encaminhamento do registro do jongo como patrimônio imaterial pelo IPHAN. (OLIVEIRA, 2011, p. 89).

É, pois, ao longo desse período, que os grupos aos quais fizemos referências no presente capítulo passam por um processo de organização, tendo em vista o momento propício quando

outras comunidades jongueiras do Sudeste também estiveram em processo de organização. Conforme aponta Souza (2011):

> Denominação 'Jongo no Sudeste' abrange diversos grupos, urbanos e rurais, que praticam jongo. O processo, que teve fim com o recebimento do título, evidencia a presença dos canais de comunicação, como exemplo os Encontros de Jongueiros e a Rede de Memória do Jongo. Segundo Hebe Mattos e Martha Abreu em 1996, ocorreu o primeiro Encontro em Santo Antônio de Pádua, na comunidade Campelo a iniciativa partiu do professor Hélio Machado, na época, professor da Universidade Federal Fluminense, em Pádua. Para estas, em vista do parecer final do processo de obtenção do título, fica claro, que as comunidades e praticantes do jongo criaram 'canais de comunicação, visibilidade e fortalecimento coletivo' (MATTOS & ABREU, 2007: 71) e essas ações foram anteriores as mobilizações das agências governamentais e até da própria promulgação do decreto 3.3551 do ano de 2000. As ações dessas comunidades aconteceram por meio, por exemplo, da criação Rede de Memória do Jongo – nasceu em 2000, no V Encontro de Jongueiros, cito Hélio Machado, em seu parecer sobre a criação da Rede: "a ideia era manter vivos os aspectos culturais do interior fluminense ligados aos ciclos econômicos que fizeram parte da nossa história regional". (SOUZA, 2011, p.04).

Podemos observar, sobretudo, pautados na pesquisa *"Barra do Piraí ainda é terra de jongueiros": patrimônio familiar e patrimônio cultural entre permanências e transformações do Jongo no Sudeste,* que a trajetória de articulação política e de resistência do jongo na cidade é parte de um processo que tem como protagonistas os próprios jongueiros, que jamais deixaram de praticar o jongo, mesmo com os limites impostos pela repressão, pela perseguição do poder público, pela marginalização, pelas formas de interpelações e silenciamento. Esse caráter de resistência é tido como marca identitária que traduz a longínqua história do jongo. Há, contudo, que se considerar a participação de elementos externos, como referimos acima, fundamentais no processo de reconhecimento e visibilidade dessa prática como expressão cultural de destacada importância e valor. Como pontuamos no presente capítulo, o envolvimento de pessoas e grupos sensíveis e cientes do legado do jongo como bem a ser preservado tem notável significado no processo de valorização e disseminação dessa cultura.

No contexto atual, temos em Barra do Piraí, como resultado de todo esse longo processo de resistência, articulação, organização e ações coletivas, dos três grupos de jongo citados anteriormente, a participação de dois na composição da Associação Cultural Sementes D´África. Como apontado por Oliveira (2014),

> A Associação Cultural Sementes D´África surge como resultado de uma trajetória de rearticulação política e de resistência em defesa do jongo. Foi criada em setembro de 2007 e é formada por integrantes de dois antigos grupos de jongo da cidade de Barra do Piraí, Caxambu do Tio Juca (comunidade do bairro da Caixa D´água Velha) e Filhos de Angola (comunidade do bairro da Boca do Mato). A associação integra a rede de Pontos de Cultura com o projeto 'Jongo – História, Sabedoria e Identidade Negra'. Possui como principal objetivo divulgar e preservar

> o jongo de Barra do Piraí e, nesse sentido busca desenvolver atividades que possibilitem a transmissão dos saberes e das práticas culturais e de valorização do jongo, uma das expressões culturais brasileiras de matriz africana. (OLIVEIRA, 2014, p. 07 e 08)

A organização dos grupos em associação, antes com suas atividades limitadas às apresentações conjuntas pela cidade, deu-se, sobretudo, pela necessidade de formalizar a prática de jongo em Barra do Piraí num momento de efervescência da produção cultural e das políticas públicas desse setor. Como explica Oliveira (2011), "essa formalização se deu pelo crescente movimento gerado pela indústria cultural, pelas possibilidades geradas por editais públicos no campo da cultura e pelo reconhecimento obtido com o título de patrimônio". Nesse cenário de organização e formalização dos grupos com vistas às garantias de direitos sociais e políticos de salvaguarda e preservação, há um campo fértil de análises e investigações que não aprofundaremos neste trabalho por não ser o foco principal de nossa pesquisa. Cabe ressaltar, porém, que para situarmos algumas questões atuais em relação ao jongo em Barra do Piraí, uma breve abordagem por sua trajetória, desde os primórdios da prática nas fazendas de café na região até a atuação da Associação Cultural Sementes D´África, deu-nos a dimensão de como o processo histórico conduziu o jongo por caminhos de "permanências e transformações" entre "tradições e modernidades" (Oliveira, 2009). Tais caminhos ainda são permeados por complexas relações sócio, políticas e culturais que, embora tenham condicionado um novo lugar a essa cultura centenária, ainda assim, seguem em busca de valorização e novas conquistas. Na avaliação de Oliveira (2011),

> A história do jongo em Barra do Piraí demonstra uma trajetória que é iniciada no período da escravidão e perpetuada no pós-abolição. A prática cultural foi por muito tempo marginalizada e silenciada, isso só mudou com aproximação e articulação com mediadores, pesquisadores e intelectuais que se interessaram pelo jongo/caxambu e o divulgaram para a sociedade em geral; até a entrada e o diálogo com essas '*pessoas-chaves'*, o jongo estava restrito aos jongueiros. Dessa articulação, composta por negociações e conflitos, permanências e transformações, chegaram à conquista do título oficial de *Patrimônio Cultural Brasileiro* pelo IPHAN, e assim passaram do silêncio ao reconhecimento e valorização. Entretanto, novos desafios estão sendo colocados e, mesmo com um novo status, a manifestação cultural e seus agentes, continuam passando por dificuldades e preconceitos. Essa longa página da história, apenas começa a ser virada, pois ainda falta muito para se chegar, a um contexto de igualdade de oportunidades e condições. (OLIVEIRA, 2011, p. 16).

Nesse sentido, avaliamos que as possibilidades a partir da formalização, das oportunidades em torno das políticas públicas, de um novo momento de disseminação da cultura negra, das lutas pela superação do racismo com a valorização da história e cultura africanas e afro-brasileiras, embora venham avançado paulatinamente, estão ainda, muito longe de alcançar o êxito almejado.

Hoje, o jongo já não é mais praticado em espaços isolados em condições recônditas de marginalização, porém, mesmo com a possibilidade de reescrita de sua história, como evidenciamos esse percurso pautado nas pesquisas mais recentes, há um longo caminho de superação e conquistas pela frente. Embora tenhamos, na atualidade, a presença do jongo em espaços de educação formal como universidades e escolas e, uma nova fase de valorização por alguns setores de cultura e turismo, ainda há resquícios de silenciamento e invisibilidade das expressões culturais negras em nossa sociedade. Como apontam Monteiro & Sacramento (2008), se, por um lado, as leis, de forma geral, podem se instituir como instrumentos de garantia da equidade social, por outro lado, "é preciso considerar que a sociedade é um campo de conflitos e que o cumprimento da lei apenas no campo do direito e da justiça é uma utopia". Nesse aspecto, Oliveira (2013) avalia que em Barra do Piraí, devido ao descaso das autoridades municipais em relação ao direito de memória e patrimônio, "o silêncio, o desconhecimento e a invisibilidade da história e cultura afro-brasileira, não foram superados". Segundo a pesquisadora há uma forte queixa dos jongueiros barrenses em relação ao poder público municipal; eles garantem que o jongo em Barra do Piraí "até hoje corre por conta deles (jongueiros), que estão levando a cultura para frente com muito sacrifício". Como sinal dessa realidade de setores específicos, sobretudo da educação formal, como espaços privilegiados para a manutenção e disseminação do jongo, Oliveira (2013) destaca que,

> Apenas nas escolas, nos setores de educação, cultura e turismo, já se vê interesse e uma procura mais frequente aos grupos de cultura popular, devido a maior cobrança em relação ao cumprimento da lei nº 10639/03. Nos últimos anos, podemos destacar a realização no município de dois importantes eventos envolvendo os grupos de jongo/caxambu na cidade. Um aconteceu em maio de 2008, o lançamento regional do documentário 'Jongos, Calangos e Folias: música negra, memória e poesia' compreendeu uma palestra de apresentação e doação do DVD, com o objetivo de capacitar os agentes escolares para o trabalho didático com o material. O outro evento foi o 'Seminário Educação, Cultura e Patrimônio: a Diversidade na Escola' que também consistiu em capacitação, instrumentalização para o uso da coletânea 'O jongo na Escola' nas salas de aula e a doação do material. (OLIVEIRA, 2013, p. 163).

É nesse sentido, considerando as possibilidades com a presença do jongo num contexto de educação formal que buscaremos adiante compreender as dinâmicas desse processo. Analisaremos, para tanto, as ambiguidades características da ambiência escolar. Pois, se por um lado, como avalia Dias (2009), a escola é considerada a instituição mais impermeável à inclusão das manifestações culturais de matriz africana no *corpus* da cultura brasileira, representada unicamente pela tradição erudita letrada de fundo europeu, por outro lado, segundo Maroun (2013), temos na educação voltada para a diversidade, expressa pela implementação da Lei

10.639/03, a “educação diferenciada” que concebe a escola como a extensão do projeto político da comunidade. Desse modo, ratificamos as considerações de Araújo & Oliveira (2013), que destacam “a potencialidade do espaço escolar como um *lócus* privilegiado onde incorporando ao seu currículo saberes, histórias e memórias oriundas das lutas das classes populares possa contribuir para o reconhecimento da memória como instrumento de luta política” (ARAÚJO & OLIVEIRA, 2013, p. 155). Temos, portanto, nessa incorporação do jongo pela escola um caminho de novas possibilidades, com a utilização de algumas estratégias e/ou recursos, como a implementação de oficinas culturais e projetos de divulgação, que têm promovido a difusão dessa expressão cultural a um público mais amplo. É nesse sentido que merece destaque o projeto desenvolvido pela Escola Municipal Cortines Cerqueira, do bairro Lago Azul de Barra do Piraí, com a criação do grupo mirim “Memórias do Cativeiro”, objeto de análise da presente dissertação e que será mais detalhado no capítulo IV.

Ao corroborar com o estudo de Oliveira (2011) sobre a condição do jongo/caxambu na “abertura de caminhos e possibilitando novos diálogos na construção de uma sociedade mais igual e uma educação mais diversa e popular”, e, sobretudo, visando aprofundar a experiência do jongo em Barra do Piraí na dinâmica do espaço escolar, focamos nossa pesquisa na importância de desvelar um novo contexto de ressignificações do jongo, das identidades na ambiência escolar, nas “permanências e transformações” e, ainda, como pontua Maroun (2013) na reinvenção de uma prática cultural que, ao invés de estar fixada em um tempo passado, está em constante processo de redimensionamento. Sendo assim, nas linhas a seguir, trataremos das transformações que vêm sustentando a permanência “reinventada” da prática do jongo/caxambu na escola.

I.3. Tradições e Modernidades ou Modernidade *versus* Tradição na dinâmica do jongo.

Saravá jongueiro velho
Que veio pra ensinar
Que Deus dê a proteção
Pro jongueiro novo
Pro jongo não se acabar.

Jéferson Alves de Oliveira[18]

Ao analisar as questões em torno das possibilidades de manutenção e mudanças nas culturas negras tradicionais, de modo especial o jongo, vislumbramos, a partir dos estudos mais recentes como no Dossiê IPHAN (2007), os complexos e dinâmicos processos socioculturais que condicionaram diferenças e especificidades, as quais as comunidades jongueiras estiveram envolvidas, sobretudo ao longo do século XX. As necessidades de reinvenção para a "garantia de sobrevivência" são tidas como elementos de estratégias e resistência frente aos riscos de extinção, desenvolvidos ao longo das últimas décadas do século XX, a fim de superar a histórica marginalização e demais processos de silenciamento das culturas de matriz africana no Brasil. Como apresentado no material do IPHAN:

> No Sudeste brasileiro, em muitas das comunidades com descendentes de escravos, o jongo desapareceu, tanto pela dispersão de seus praticantes em consequência da migração e dos processos de urbanização, como pelo obscurecimento destas práticas por outras expressões de maior apelo junto ao crescente mercado de bens simbólicos. Ou também devido à vergonha motivada pelo preconceito, expresso pelos segmentos da sociedade abrangente, relativo às práticas culturais afrobrasileiras. (IPHAN, 2007, p. 15)

Desse modo, diante das interpelações que fatalmente dizimariam a prática do jongo como "profetizavam" (MATTOS, 2007), muitos estudiosos e folcloristas, durante as décadas de 1960 e 1970, foi necessário o desenvolvimento de soluções alternativas para a autoconstrução e a preservação das práticas tradicionais. Como ainda informa o documento,

> [...] o jongo tem sido um fator de integração, construção de identidades e reafirmação de valores comuns – estratégias em que a memória e a criatividade são fundamentais. Diante das desigualdades econômicas, da exclusão social e da invisibilidade deste fazer cultural junto aos demais segmentos da sociedade brasileira, as comunidades jongueiras têm desenvolvido soluções próprias, alternativas para a preservação de seus saberes e expressões. (IPHAN, 2007, p.15).

[18] Jéferson Alves de Oliveira. Atual liderança da Associação Quilombola do Tamandaré, Guaratinguetá – São Paulo.

Chama-nos a atenção a consideração acerca da utilização da memória e da criatividade como estratégias para a manutenção, ainda que ressignificada da cultura tradicional, pois entendemos que pela memória tecemos o processo de apropriação de nossa história, individual e coletiva. É nesse sentido de preservação, reinvenção e construção de identidades, que podemos entender a função da memória como elemento fundamental no esquema tradição e modernidade. Conforme aponta Silva Júnior (2010, p. 166), "ao voltar no tempo pela memória, essas imagens que relembramos não se resgatam em sua totalidade, mas podem ser revividas e reconstruídas completamente, com as interferências do tempo atual". A memória é fenômeno de caráter social, tendo como função recordar o sujeito daquilo que é significativo a partir do jogo social vigente. Observa-se que essa dicotomia ou possível tensão entre tradição e modernidade, ou ainda, "dinâmica de manutenção e mudanças no interior das formas tradicionais" (DIAS, 2009, p.04) têm pautado parte das análises e dos estudos sobre os processos de ressignificação, apropriação e novos significados na contemporaneidade. Ao destacar a relevância de se discutir "permanências e transformações" no trabalho com manifestações culturais, Oliveira analisa que há uma relação de reciprocidade entre os polos e avalia:

> Esse binômio por meio de uma relação de interdependência entre os polos. Para permanecer é preciso se transformar, e para se transformar é preciso ter uma base fundamental para 'legitimar' tal transformação, que é inevitável com o passar do tempo, por estar relacionada com as dinâmicas mudanças da vida em sociedade. Tal constatação também põe em discussão o embate que existe entre tradição e modernidade. (OLIVEIRA, 2011, p. 20).

Nesse sentido, podemos entender como estão intrinsecamente relacionadas as possibilidades das culturas negras da diáspora de "reconfiguração de si mesmas em novas estruturas, ambientes e circunstâncias", tendo em vista, as já mencionadas estratégias de manutenção e resistência. A esse respeito destacamos a pesquisa *Tradição e Modernidade nas Ingomas do Sudeste: Jongo e Candombe*, de Dias (2009), na qual o autor se debruça em torno de um estudo comparativo entre Jongo e Candombe, este um estilo próximo do jongo, que ocorre em Minas Gerais, focalizando a dinâmica de mudanças e permanências das duas músicas-dança em seus distintos contextos socioculturais e históricos, além de estudar as mudanças recentes ocorridas no jongo do Sudeste brasileiro, sobretudo nos domínios da música e da poesia. Segundo o pesquisador, no estudo comparativo entre as duas expressões culturais evidencia-se que em ambas há mudanças no significado das práticas tradicionais no decorrer dos novos tempos. Porém, "se projetam na performance de forma muito mais acentuada no caso do jongo onde as próprias estruturas musicais e poéticas se colocam em processo bastante rápido de modificação, em relação ao Jongo reconhecido como "tradicional" (DIAS, 2009, p. 04 e 05). O pesquisador

delineia a hipótese de maior possibilidade de permanência das tradições ancestrais verificada no Candombe, em função de sua ligação com as Irmandade Católicas Negras. A partir de tal questão, o mesmo observa que uma das práticas, nesse caso o candombe, esteve protegido e legitimado por sua associação ao catolicismo, possibilitando a inserção estratégica de escravizados e libertos numa sociedade dominada pelos brancos. Conforme observa Dias (2009),

> O catolicismo negro-confrarial, presente já no século XV em Portugal, firmou-se no Brasil Colônia como única porta de entrada para escravizados e libertos negros se inserirem estrategicamente numa sociedade dominada pelos brancos, notadamente por ocasião das festividades públicas oficiais e religiosas, onde desde o século XVII são relatados os cortejos dançantes de negros, as congadas, tratadas pelos cronistas da colônia como 'diversão honesta'. No interior de instituições importadas da Europa, as Irmandades Leigas, africanos e seus descendentes desenvolvem uma forma de catolicismo que se constitui em sistema religioso incorporando à devoção aos santos católicos – Nossa Senhora do Rosário, São Benedito, Santa Ifigênia – elementos do culto banto-africano aos ancestrais, manifestado seja na presença dos Reis Congos, casal de representantes das linhagens reais africanas rearticuladas simbolicamente em terras da diáspora, seja na invocação de ancestrais escravizados – os pretos velhos, e divindades bantu como Calunga e Zâmbi. (DIAS, 2009, p. 05).

Seria, portanto, nesse contexto de sincretismo a delimitação do candombe como um dos fundamentos míticos e espirituais do catolicismo negro, presente nas Irmandades de Nossa Senhora do Rosário, e como observado pelo autor,

> O Candombe é reconhecido pelos membros das irmandades de Nossa Senhora do Rosário de Minas como sua manifestação cultural mais antiga, germinal, depositária dos mistérios do sagrado, e a manutenção de seus traços originais torna-se ponto de honra nessas comunidades. A associação socialmente legitimadora com o Catolicismo, o histórico esforço de institucionalização, com a construção de templos e sedes próprios; o controle exercido sobre o comportamento e a moralidade de seus membros e o zelo na manutenção do legado ritual da ancestralidade africana transmitidos pela tradição oral são fatores que teriam favorecido a manutenção de formas de expressão banto brasileiras nas Irmandades negras de Minas, e certamente contribuído para a preservação de uma estrutura mais tradicionalizada no Candombe, se comparado ao Jongo. (DIAS, 2009, p. 06).

As hipóteses levantadas pelo autor nos ajudam na compreensão sobre as diferentes condições de preservação, manutenção e perpetuação de culturas tradicionais negras ao longo dos tempos. Se por um lado, como exposto acima, o candombe serviu-se, de algum modo, do amparo e abrigo de suas práticas, em função de sua ligação com uma instituição que o legitimasse junto à sociedade hegemônica branca, o jongo, por sua vez, não teve condição semelhante de reconhecimento e legitimação. Muito pelo contrário, esteve historicamente submetido às condições

marginais impostas pelo preconceito e pelas interpelações raciais que moldaram a sociedade brasileira. Para Dias (2009),

> As formas expressivas da família do Jongo, denominadas genericamente batuques pelos cronistas coloniais, foram objetos de constantes condenações e perseguições pelos poderes públicos, qualificado como 'diversão desonesta' dos negros, condenado como atentatório à moralidade, à fé católica e, principalmente, à segurança pública. (DIAS, 2009, p. 06).

Essas condições acima expostas também são observadas por outros autores no trato sobre a história das expressões culturais negras. Elas reafirmam o processo de silenciamento e invisibilidade sofrido pelas culturas de matriz africanas. Ainda segundo o mesmo pesquisador, ratificando informações já apresentadas anteriormente,

> O Jongo manteve-se até bem pouco tempo recôndito, refugiando-se nos locais das novas diásporas das populações negras iniciadas após a abolição da escravidão em 1888, como bairros rurais e, mais recentemente, periferias de cidades, subúrbios e favelas. Além de estar relacionada ao crônico processo de exclusão dos negros da sociedade brasileira, deflagrado a partir da abolição, e à consequente invizibilização de suas manifestações culturais, a marginalização do Jongo deve-se também, em certa medida, ao resguardo imposto pelos próprios grupos praticantes no intuito de preservar segredos de ordem ritual – o jongo não é algo facilmente "publicizável', como outras manifestações festivas populares. (DIAS, 2009, p. 07).

Retomamos aqui alguns pontos já abordados nesse capítulo no sentido de seguir com as análises sobre o contexto de reclusão no qual estava inserido o jongo e, como deu-se o processo de reconfiguração nos limites entre tradições e modernidades.

São, nessas condições de marginalização, de negação, de repressão e de silenciamento que o jongo esteve submetido ao longo da história. Assim sendo, podemos considerar como fundamentais as estratégias e as formas de resistência para sua preservação. Ainda sobre as condições as quais esteve submetido o jogo, destacamos os dados históricos apresentados por Mattos & Abreu (2008):

> Os primeiros registros sobre o jongo de que temos conhecimento foram feitos pelos viajantes do século XIX. Nesses registros, a referencia ao jongo é dada pelos chamados *batuques*, nome de qualquer expressão cultural praticada por africanos e escravos. O termo também era encontrado em códigos municipais, de repressão e controle, das principais cidades. Nas Posturas Municipais de Vassouras, por exemplo, em 1890, o batuque era proibido nas ruas da cidade e em qualquer casa particular. E isso depois da Abolição! Entendia-se o jongo, de uma forma depreciativa, como uma prática 'bárbara' ou 'coisa de preto'. Embora as proibições fossem muito comuns, ao longo do século XIX, não podemos esquecer que havia

> espaços para a negociação e realização dos batuques. Nas áreas rurais do Sudeste do Brasil, há relatos de viajantes sobre senhores que autorizavam batuques em dias de festas de santos, ou nas noites de sábado e domingo, nos terreiros de café da fazenda, bem próximos das senzalas. (MATTOS & ABREU, 2008, p. 27).

As autoras reforçam as ideias em torno da repressão, da depreciação, da proibição e das formas oficiais de silenciamento da prática do jongo, ressaltando, porém, que havia alguns espaços restritos para a "negociação e realização de batuques". Também o Dossiê Iphan (2007) apresenta esse contexto onde se ressalta a proibição e as condições restritas para as práticas culturais negras. Segundo o documento,

> Antes ainda, quando esses trabalhadores eram escravos nas fazendas do vale cafeeiro, suas formas de expressão haviam sido objeto de repressão direta, alternada com tolerância supervisionada. A Lei nº 3 de 16/01/1893, do Código Municipal da antiga Vila Vieira de Piquete, proibiu 'batuques, sambas, cateretês, cana-verde e outros' sem prévia permissão das autoridades. Nas leis municipais de Vassouras, em 1831 e depois em 1838, os senhores tentaram impedir que os escravos das fazendas realizassem o que chamaram de 'danças e candombes'. Temiam que os encontros propiciassem aos escravos a chance de 'organizar sociedades secretas, aparentemente religiosas, mas sempre perigosas, pela facilidade com que alguns Negros astutos podem usá-las com finalidades sinistras' (Stein,1985:204). Ao mesmo tempo, precisavam tolerar os 'divertimentos' dos escravos: caso contrário, colocariam em risco a sobrevivência de seus trabalhadores. As relações que os jongueiros estabeleceram com os setores dominantes da sociedade, com as autoridades civis e os agentes religiosos variaram ao longo do tempo e do espaço, dando lugar a histórias locais únicas. (IPHAN, 2007, p. 22- 23).

Residem nesse contexto, em meio às formas repressivas, de proibição e silenciamento e, aos limites de tolerância supervisionada, as possibilidades em torno da preservação e continuidade das comunidades jongueiras e das formas renovadas e reinventadas da prática do jongo. Nesse sentido, Oliveira (2011) analisa o jongo considerando seu inventário constituído por "história, memória e identidade", destacando essas categorias como construções históricas e possuidoras de permanências e transformações. Pensamos, portanto, que a partir desse tripé poderemos compreender os elementos que potencializam o jongo como cultura de resistência negra pela preservação da memória e construção identitária. Conforme apontam Mattos & Abreu (2008):

> Contrariando as previsões, os descendentes dos últimos escravos do sudeste do Brasil reconstruíram, ao longo do século XX, esse legado, atualizando-o constantemente aos novos tempos. A memória e a prática do jongo, patrimônios culturais, abriram aos mais jovens caminhos de luta pelos direitos à terra e valorização da cultura afro-brasileira do sudeste. (MATTOS & ABREU, 2008, p. 28).

Segundo as autoras, a memória e a prática do jongo são determinantes para seu reconhecimento, disseminação e permanência entre os mais jovens, emergindo assim em novas possibilidades. Conforme aponta Oliveira (2010),

> A solução encontrada para a garantia de manutenção do jongo foi o envolvimento dos mais jovens e das crianças. Antigamente, nas rodas que aconteciam nos terreiros das fazendas e nos bailes de roça, o jongo era frequentado e praticado pelos mais velhos, os donos da sabedoria, do 'poder' das palavras e do tambor. Contam os mestres que as crianças não podiam participar, o ritual era sério e envolvia disputas a partir das demandas colocadas nos pontos de jongo. (OLIVEIRA, 2010, p. 08).

Não tendo o jongo, de acordo ao mencionado anteriormente, um histórico de legitimação, institucionalização e valorização por meio de reconhecimento junto às instâncias oficiais de poder, as estratégias que permitiram e permitem sua revitalização apoiam-se, sobretudo, nas possibilidades de preservação pela memória e tradição oral, garantindo a manutenção de um legado histórico passado de geração a geração. Nesse processo de manutenção, muitos estudiosos apontam para as transformações que há décadas têm moldado e imposto ao jongo novos significados. Para sua permanência e difusão até os dias atuais, essas mudanças e ressignificações são foco das observações de autores que abordam, sobretudo, as diferenças entre o jongo praticado no passado com seu caráter "mágico", enigmático e ritualista e, as condições mais artísticas e de espetáculo dos últimos tempos, possibilitando, inclusive, a participação de crianças, outrora proibidas de participarem das rodas, pois, conforme aponta Maroun:

> O jongo praticado hoje é muito diferente daquele do período da escravidão. Uma das diferenças mais significantes, que contribuiu possivelmente para outras mudanças em sua prática, foi a extinção dos 'pontos' enigmáticos. Em alguns casos em que os 'pontos' permaneceram, estes são combinados antes do início da roda, ou seja, o caráter enigmático perde o sentido. Outra mudança relevante, provavelmente relacionada a esta primeira, é a presença de jovens e crianças nas rodas, o que era proibido no passado. (MAROUN, 2010, p. 02).

Alguns autores, entre os quais, Maroun (2013) ao tratar do processo de ressignificação do jongo, apontam para os processos de transformações que promovem modernização e mudanças estruturais na sua prática, desde o tempo do cativeiro. No entanto, temos como foco em nossas investigações as transformações ocorridas no jongo do Sudeste nas últimas décadas e que permitiram, além de sua manutenção ressignificada, a ampliação de seu público praticante, incluindo jovens e crianças, e sua presença no espaço escolar como prática pedagógica

antirracista. As análises em torno das transformações pelas quais o jongo tem passado apontam para um contexto de conflitos, negociações, críticas e resistências, pois, de acordo com Oliveira (2011),

> As transformações, então, são resultantes da luta contínua que se dá entre aceitações e resistências colocadas de acordo com os contextos históricos. Essas aceitações e resistências fundamentam todas as relações sociais que envolvem o universo de atuação das comunidades jongueiras e marcam os conflitos que existem em torno da tradição. Os conflitos estão presentes principalmente dentro dos grupos, mas também entre diferentes grupos e com os que estão de fora. É a partir da concepção de tradição que os grupos assimilam as formas como são vistos e como eles próprios veem o seu patrimônio. (OLIVEIRA, 2011, p. 05).

Os conflitos em torno da tradição estão possivelmente ligados à relação dos "guardiões da memória" com o seu patrimônio, dos jongueiros mais velhos que zelaram pela preservação e manutenção da memória. Para Ortiz (2012), no entanto, não se pode pensar num processo de rememorização como sendo estático, já que a tradição nunca é mantida integralmente. Segundo o pesquisador, o estudo de culturas e cultos afro-brasileiros mostra a existência dos fenômenos de aculturação e sincretismo, indicando precisamente o aspecto de mutações culturais. Há, nesse sentido, num campo revelador de tensões, uma situação de dilema que, segundo Dias (2009), posiciona de um lado jongueiros velhos, que preferem guardar para si as heranças da tradição, permanecendo essas mantidas como outrora, e, de outro lado, "jongueiros mais jovens, preocupados com a sobrevivência do jongo, em que apesar das mudanças nos significados e formas de expressão, reivindicam sua participação nas rodas, enfrentando a postura por vezes ortodoxa dos mais velhos". Para Gomes (2013, p.35 *apud* Mello, 2005) "a memória é um campo de lutas, de disputas simbólicas. Não é um *lócus* pacífico. Reinventamos nossas histórias cada vez que a contamos". Como já registramos anteriormente, diante das desigualdades econômicas, da exclusão social e da invisibilidade deste fazer cultural junto aos demais segmentos da sociedade brasileira, as comunidades jongueiras têm desenvolvido soluções próprias, alternativas para a preservação de seus saberes e expressões. Tais soluções, embora envoltas em disputas, conflitos e dilemas como abordado acima, são analisadas pelos estudiosos tendo como destaque o período da década de 1980, quando, segundo alguns autores, é observada a presença do jongo nas favelas cariocas e sua relação germinal com o samba. Nesse período, segundo Dias (2009), destaca-se o trabalho de mestre Darcy Monteiro do Jongo da Serrinha[19], no bairro de Madureira, na cidade do Rio de Janeiro, tido como um dos principais responsáveis pela reestruturação do

[19] O percussionista e compositor carioca Darcy Monteiro, filho da mineira Vovó Maria Joana, mãe de santo e jongueira do Morro da Serrinha ligada à fundação da Escola de Samba Império Serrano, foi o principal responsável pela modernização do Jongo e sua passagem para o mundo do espetáculo. Com o firme propósito de "tirar o Jongo do gueto", tornando-o um gênero da Música Popular Brasileira, Mestre Darcy foi pioneiro em colocá-lo no palco e um dos primeiros artistas a gravá-lo em disco. (DIAS, 2009, p.10,11).

jongo, quando esse passa a “assumir certas características estilísticas do samba”. Para Maroun (2014), o jongo:

> [...] estaria prestes a desaparecer, concomitantemente aos velhos jongueiros que ainda o praticavam, uma vez que, até então, as crianças e os jovens eram proibidos de participar das rodas, o que era uma forma de protegê-los dos feitiços eminentes desta prática cultural que apenas os mais experientes, os ‘cumbas’, (mestres que detinham os saberes mágicos e feitiços do jongo) dominavam. Já na década de 1980 novas pesquisas abordaram a presença do jongo nas favelas cariocas e seu papel na origem do samba (MATTOS; ABREU, 2007), concluindo que, ao contrário das premissas inicias, o jongo não desaparecera totalmente, o que sugere novos processos de ressignificação vinculados à sua prática. (MAROUN, 2014, p. 10).

Ao mestre Darcy da Serrinha é atribuída à iniciativa de modernizar o jongo e “abri-lo” à participação das crianças, levando-o a condição de espetáculo. Dias (2009) informa que com o firme propósito de “tirar o Jongo do gueto”, transformando-o num gênero da música popular brasileira, Mestre Darcy foi pioneiro em colocá-lo no palco e um dos primeiros artistas a gravá-lo em disco. Para Maroun (2014), “o jongo que podemos assistir hoje é bem diferente daquele presente na memória dos velhos jongueiros ainda vivos, ou no discurso produzido em torno do caráter mágico-religioso do jongo de outrora”. Também conforme Dias (2009), essa passagem de ritual a espetáculo deu-se mediante modificações bastante substanciais no jongo tradicional. Tais modificações são pontuadas em torno da forma de cantar, “os pontos enigmáticos proferidos pelos "cumbas" parecem ter sido abolidos na maioria das comunidades, o que aponta para um afastamento de sua origem mágico-religiosa”, de tocar, “com o acréscimo de instrumentos harmônicos e melódicos (violão, cavaquinho, flauta) ao conjunto de tambores, depois substituídos por atabaques ou congas” e de dançar, “com a adaptação da dança ao tempo e ao espaço da performance de entretenimento, encenada em palco”.

Decorrente das transformações apontadas acima, algumas comunidades passaram a fazer apresentações mais artísticas na forma de espetáculo. Essa condição promoveu a participação de um público outrora distante, de modo que crianças e jovens são chamados a aprender o jongo como uma forma de afirmarem pertencimentos culturais e identitários, o que não acontecia no passado. Essa “abertura” aproximou ainda pesquisadores, estudiosos e mediadores que face aos interesses em torno dessa expressão cultural encontraram possibilidades de envolvimento e difusão. Como já destacado anteriormente, as mudanças, as transformações, as ressignificações, enfim, as soluções alternativas para a permanência do jongo, estão imbricadas numa rede de relações conflituosas, de ambivalências e de disputas. Nesse sentido, também no que diz respeito à sua condição de prática educativa ou ainda como cultura de espetáculo, há intensos desafios em

torno dos possíveis e necessários diálogos nesses campos de tensões. Como destaca o Dossiê IPHAN (2007), aos jongueiros se coloca o desafio de dialogar com os processos da cultura de massa e do universo do entretenimento e, ao mesmo tempo, manter os fundamentos de sua prática.

Oliveira (2011) ressalta que podemos observar um diálogo entre tradição e modernidade, a necessidade de manutenção da prática cultural e a inevitável transformação em alguns aspectos para que continue fazendo sentido. Como forma de articulação entre os jongueiros e estratégia para manutenção e fortalecimento da identidade jongueira, são citadas nas pesquisas as iniciativas como o Encontro de Jongueiros, evento anual que reúne comunidades e praticantes do jongo de São Paulo e do Rio de Janeiro. E também por meio da Rede de Memória do Jongo, nascida a partir do Encontro de Jongueiros, com o objetivo de, segundo seus idealizadores, estreitar os laços de sociabilidade entre as comunidades jongueiras e fortalecer os canais de articulação com a sociedade em geral. Para Maroun (2014), tais encontros evidenciam a mudança no lugar e nas funções do jongo tanto paras os grupos que o praticam quanto para a sociedade em geral, incluindo aí autoridades públicas e campo acadêmico. Conforme aponta Dias (2009), o contato entre diferentes comunidades jongueiras tem criado condições para um intercâmbio mais acentuado de traços estilísticos e atitudes reflexivas para a preservação de sua herança ancestral. A respeito de todo esse processo, a partir das possibilidades da memória preservada e suas reconfigurações, das “permanências e transformações”, no contexto dialógico entre “tradição e modernidade”, entendemos que, como sentencia Souza (2011), o sentimento de identidade e pertencimento de um eixo cultural foi um trabalho de dentro para fora, primeiro, no seio das comunidades, posteriormente, conquistas em forma de leis, retificadas pelo poder público. Tal compreensão é ratificada no Dossiê IPHAN 5 (2007), segundo o qual,

> Este processo de mobilização e organização é a prova de que as comunidades jongueiras estão conscientes de que possuem um bem cultural de grande valor, um conjunto de saberes ancestrais, testemunhos de sofrimento, mas também de determinação, criatividade e alegria dos afro-descendentes. Nesse sentido, o Registro do jongo como patrimônio cultural do Brasil é o reconhecimento por parte do Estado da importância desta forma de expressão para a conformação da multifacetada identidade cultural brasileira. Este Registro chama a atenção para a necessidade de políticas públicas que promovam a equidade econômica articulada com a pluralidade cultural; políticas que garantam a qualidade de vida e a cidadania. E condições de autodeterminação para que as comunidades jongueiras mantenham vivo o jongo nas suas mais variadas formas e expressões. (IPHAN, 2007, p.17).

Desse processo de ressignificações do qual emerge com maior visibilidade política o papel do jongo enquanto promotor de (re) afirmação identitária, é possível pensar em sua ação mantenedora dos saberes e valores, sobretudo, no contexto escolar, objeto de interesse do

presente trabalho. Dessa forma, compreendê-lo como possível instrumento suscitador de formação de uma identidade negra positiva. Contudo, importa considerar os apontamentos de Maroun (2014), sobre “uma possibilidade de “pedagogização” do jongo na escola, isto é, de uma “curricularização” e de uma possível incorporação dele por parte da educação escolar”. Aprofundaremos tais questões no próximo capítulo, a fim de entender a prática do jongo ressignificada na escola e suas possibilidades como mecanismos culturais propulsores de novas consciências para a superação das barreiras alimentadas pelo racismo e a discriminação presentes no processo educacional.

CAPÍTULO 2

O jongo como caminho para novas *práxis* educacionais

Ao considerar que as barreiras sustentadas pelo racismo estão estruturadas no processo educacional, entendemos os complexos embates no ambiente da escola que, de forma geral, não considera e não valoriza a diversidade de pessoas e, portanto, de culturas. Notadamente, como asseguram estudiosos das temáticas das relações étnico-raciais no Brasil, consciente ou inconscientemente a escola reproduz os preconceitos que permeiam nossa sociedade. Para Coelho (2013) o pensamento em torno da Educação para as Relações Étnico-Raciais é uma pauta atualíssima e mesmo com os avanços verificados no decênio desde a promulgação da Lei nº 10.639/03, a questão mantém-se na ordem do dia e deve permanecer por muitos anos. Para Muller (2013) ao longo de nossa história, "o Estado percebeu o sistema educacional como um instrumento de homogeneização, que resultaria na diminuição das diferenças entre os sujeitos, mas numa perspectiva, de negação do racismo e da diversidade étnico-racial da sociedade brasileira", dessa forma, a constituição do cidadão brasileiro era pautada em "paradigmas eurocêntricos hegemônicos" (Muller, 2013, p.16).

Nesse sentido, pensando a escola como importante espaço na formação dos indivíduos, na transmissão dos saberes e valores sociais e, diante da necessidade de rompimento com as barreiras que impendem o desenvolvimento de práticas educacionais que promovam a difusão da cultura afro-brasileira e africana na escola, somos estimulados a pensar novos caminhos e novas possibilidades para a construção de práticas educacionais antirracistas.

II.1. Educação das relações étnico-raciais: caminhos em construção

Passada mais de uma década desde a promulgação da Lei no 10.639/03 e, posteriormente, alterada pela Lei no 11.645/08, que trouxe uma importante modificação no campo educacional do Brasil, a educação escolar brasileira ainda está longe de ser definida a partir de uma perspectiva intercultural. Como salienta Trindade (2007), vivemos em pleno estado de turbulência, porque fomos educados para dizer que somos todos iguais, para negarmos a diferença. Essa negação da diferença esteve ao longo da história de nosso país alicerçada em ideias e conceitos como o de democracia racial (Munanga, 1999), tão hegemonicamente difundido e naturalizado. Na abordagem de Cunha Júnior (2013),

> As africanidades brasileiras sofreram por um grande período de subavaliação, de encobrimentos e de destrato científico devido ao exercício de visões etnocêntricas

> sobre a história e a cultura brasileira. Reinaram visões de Brasil analfabetas, desinformadas, nulas sobre a história e sobre a cultura africana. Também operaram visões preconceituosas e racistas em relação à base africana e sobre seu desenvolvimento no Brasil. Muitos, devido a estas precariedades, sempre trataram as africanidades brasileiras como Folclore. Ou seja, de forma reduzida, mínima e referida a um passado impreciso. (CUNHA JUNIOR, 2013, p. 43).

Em contrapartida à negação da diferença, sempre esteve em voga a exaltação da hegemonia cultural eurocêntrica. As visões racistas, as concepções desqualificadoras da cultura negra, do ser negro, da identidade negra foram amplamente focadas na ideia da "diluição progressiva e do desaparecimento da matriz africana, resultando, na hegemonia única de matriz europeia". (CUNHA JR, 2013).

O desrespeito, a falta de reconhecimento da cultura negra, as relações de trabalho injustas, a negação de acesso aos direitos sociais, a permanência e o êxito do povo negro na educação constituíram em desdobramentos legitimadores do racismo antinegro, alimentados, sobretudo, pelas ideias sob as quais se alicerçaram conceitos como o ideal de branqueamento, que são incorporados sutilmente no Brasil. Para Munanga (1999),

> O mito da democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade. (MUNANGA, 1999, p.80).

O processo de desmistificação, visando à superação do discurso de igualdade, visibilizando as diferenças e particularidades, denunciando o racismo e possibilitando o reconhecimento de nossa história constitui-se em grande desafio para a implementação da Lei 10.639/03. É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Conforme o texto das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais – DCN* (BRASIL, 2004), esse é um processo marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana quanto dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos. Para reeducar as relações étnico-raciais no Brasil é necessário fazer "emergir as dores e medos que têm sido gerados". (BRASIL, 2004). É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade imposta a outros. Faz-se necessário discutir sobre que sociedade queremos construir daqui pra frente. A escola tem papel preponderante para a eliminação das discriminações e para a emancipação dos grupos discriminados ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de

racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para a consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários. As DCN (BRASIL, 2004) revelam que,

> Precisa, o Brasil, país multiétnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico/racial a que pertencem e a adotar costumes, ideias e comportamentos que lhes são adversos. E estes, certamente, serão indicadores da qualidade da educação que estará sendo oferecida pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis. (BRASIL, 2004, p.18).

Ultrapassar as fronteiras do preconceito racial é conhecer e perceber a grande influência e contribuição que os negros proporcionaram para a cultura de um modo geral. Quando conseguimos nos apropriar de uma cultura e incorporá-la em nossas atividades diárias, isso representa um avanço para a nossa visão de mundo.

Entendemos que, embora não seja tarefa exclusiva da escola, é fundamental o entendimento de seu papel preponderante para a eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados. Como salienta Santos (2010):

> A escola é um dos espaços privilegiados de formação do indivíduo para viver em sociedade como verdadeiro cidadão. A cidadania dos afrodescendentes passa necessariamente pela compreensão, respeito e valorização da história, de sua identidade, com os seus valores socioculturais e religiosos. (SANTOS, 2010, p.6).

Importa, pois, ampliar todas as possibilidades, sobretudo a partir da legislação em vigor, a fim de garantir no espaço escolar a construção de projetos educativos emancipatórios que coloquem a questão cultural no centro do planejamento curricular. Para Rocha (2010), a construção de uma nação com cidadãos partícipes exige a explicitação no cotidiano escolar dos valores socioculturais constitutivos das mais profundas aspirações, dos sonhos e das esperanças dos mais diversificados segmentos que compõem a nossa sociedade. Segundo Dupret (2011),

> Não é possível que as questões Étnico-raciais permaneçam fora das agendas das escolas e das redes de educação. O avanço das teorias pós-críticas permitem construir currículos interculturais que pensem a diversidade cultural como questão de construção da identidade nacional, mas que não abandonem as diferenças e as desigualdades étnicas e raciais, constituídas a partir da interferência dialógica das variadas culturas que compõem a matriz brasileira. (DUPRET, 2011, p.121).

Com as ações voltadas para a implementação das Leis federais, ainda que aquém do necessário, o desafio passa a ser aprender a ler o mundo de outra maneira, na contramão do modelo ancorado em preconceitos, que produzem e reproduzem desigualdades, sobretudo étnico-

raciais. Ribeiro (2013) enfatiza que a educação é uma das principais instâncias em que a problematização de tal ordem é um imperativo. Nos estudos da teoria e das questões políticas da diáspora africana nas Américas (Gilroy, 1993; Hall, 1994; Gordon, 1999) conceitos como raça, cultura, política e racismo antinegro pautam as discussões e fazem-se imprescindíveis na fundamentação teórica e na construção e reafirmação de identidade. As culturas negras têm papel de destaque enquanto ferramenta nos processos de autoconstrução frente às interpelações raciais. Conforme Theodoro (2005),

> Só através de uma releitura dos elementos que compõe as culturas no Brasil é que poderemos tentar um meio, um aprofundamento pedagógico, que nos encaminhe para uma pedagogia genuinamente brasileira, capaz de resgatar para todos os brasileiros uma cultura nossa, considerada até agora marginal, mas que responde pela identidade cultural do país, estando presente em todos os setores da sociedade. (THEODORO, 2005 p. 97) .

Para tanto, faz-se necessário o entendimento de como as práticas culturais tornam-se instrumentos de afirmação política na luta pela superação do racismo e da promoção da igualdade racial. Para Medeiros (2013), as ideias que impulsionaram o movimento negro no Brasil, vindas dos Estados Unidos, foram nutridas, sobretudo, pela cultura musical, televisiva, comportamental, somente para citar alguns. Para Ribeiro (2010),

> O processo de produção cultural é plural e se expressa na resistência dos excluídos em afirmar identidades. O emergir de situações extremamente desfavoráveis no contexto socioeconômico na sociedade brasileira vai deflagrar no segmento dos marginalizados possibilidades de se tornarem protagonistas da história. (RIBEIRO, 2010, p.65).

Portanto, o entendimento da diversidade étnico-racial para o entendimento da formação multicultural do povo brasileiro é necessário no sentido de romper com as barreiras impostas por uma ideologia de dominação etnocêntrica. Importa a “criação de imagens desestabilizadoras da ideia de que existe uma cultura universal – leia-se eurocêntrica – e de que existe uma hierarquização entre as culturas”. (SOUZA, 2013).

A revisão da história recente das políticas educacionais no Brasil, tomando como referência o ano de 2003 a partir da sanção da Lei no 10.639/03, promoveu nova dinâmica no pensamento educacional brasileiro e nas expectativas de construção de uma sociedade que prime pelo respeito à diversidade, que reconheça os valores e as contribuições dos afrodescendentes na vida social do país.

O texto de apresentação das DCN (BRASIL, 2004), cujo um dos objetivos é promover projetos de valorização da diversidade étnica desenvolvidos pela Secretaria de Educação

Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secadi), espera tornar a multiplicidade de experiências pedagógicas dessas áreas em modos de renovação nas práticas educacionais, como nos informa o texto:

> Mais do que uma reunião de programas, a tarefa da secretaria é articular as competências e experiências desenvolvidas, tanto pelos sistemas formais de ensino como pelas práticas de organizações sociais, em instrumentos de promoção da cidadania, da valorização da diversidade e de apoio às populações que vivem em situações de vulnerabilidade social. (BRASIL, 2004, p.05).

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo. É papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade, além de abrir caminhos para a ampliação da cidadania de um povo. A abordagem das DCN (BRASIL, 2004) sentencia ainda que:

> O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças étnicas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico raciais não se limitam à escola. (BRASIL, 2004, p.13).

O entendimento da necessidade de mobilização de toda a sociedade com a participação de professores, alunos da rede pública e privada do ensino básico, universitários, movimentos sociais, grupos do movimento negro, e todos aqueles que têm compromisso com a construção de uma sociedade diversa e respeitosa das contribuições dos afrodescendentes na vida social do país, é primordial. Como salienta o texto das DCN (BRASIl, 2004):

> Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações Étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. (BRASIL, 2004, p.14).

O cumprimento do papel da escola enquanto motor e ponta de lança na luta pelo fim da desigualdade social e racial, apesar dos importantes e crescentes avanços que cada vez mais são apresentados em diversas pesquisas, ainda é um imenso desafio. As experiências vividas ao longo da última década, desde a criação da Lei 10.639/03, apontam as dificuldades na aplicação da mesma e, ainda, oferecem novas demandas, novas práticas e contribuições para a efetivação desta Lei, para por fim a essa lacuna em nossa sociedade e para a superação dos percalços do cotidiano escolar.

Como pontua Medeiros (2010), a escola pode contribuir de maneira significativa para reverter a lógica excludente se de fato se comprometer com uma proposta capaz de valorizar pontos de vista diferenciados. Além disso, se inserir em suas práticas uma metodologia capaz de desvelar as maneiras encontradas pelas pessoas e por diferentes povos para se expressar, para sentir e para viver suas vidas. Ou seja, uma metodologia que valorize a diversidade de saberes, de valores e de visões de mundo das diferentes culturas. Segundo Rocha (2010):

> Com o evento da lei, algumas iniciativas no processo de sua implementação vêm sendo desenvolvidas com a colaboração decisiva da sociedade civil organizada. Uma constatação corrente no meio educacional é a lacuna, o vazio do ponto de vista do conteúdo na formação dos professores. (ROCHA, 2010, p.147).

No entanto, se pelos anos inicias, logo após a criação da Lei 10.639/03, o discurso acerca das dificuldades para aplicação da mesma baseava-se na ausência de formação e de subsídios disponíveis para os professores, nos últimos anos, tal questão vem sendo amenizada, tendo em vista o amplo esforço desprendido por universidades, ONGs, pesquisadores, movimentos sociais entre outros atores para a produção de saberes que atenuassem as demandas[20]. Como revela Rocha (2010) foi sempre uma preocupação institucional provocar e suscitar a discussão bem como subsidiar tal discussão, visando qualificar os debates e as ações. Desse modo, a discussão dos avanços e desafios em torno da implementação e aplicação da Lei deve permanecer na pauta educacional do país. Conforme indaga Pereira (2011),

> Quantas comunidades escolares (educadores, educandos e seus responsáveis) conhecem e valorizam manifestações de variado tipo protagonizadas por negros e indígenas em histórias locais sendo capazes de perceber e dar sentido a elas na formação e desenvolvimento das histórias regionais e relacioná-las aos processos mais amplos de uma história nacional brasileira? De diferentes formas pesquisadores, ativistas, educadores envolvidos em reflexões e práticas

[20] Para Trindade (2012), podemos perceber as nuances acadêmicas relacionadas à Lei 10.639/03 a partir dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs), Laboratórios de Estudos e Pesquisas, linhas de estudo focadas no racismo e seu enfretamento, na história da África, na história afro-brasileira, nas relações étnico-raciais, na história do negro e da cultura brasileira, temos a confluência com as questões indígenas, temos embate de gênero e classe, num terreno fértil, com muitas sementes. Destaco ainda, como exemplo a criação do Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-Raciais do CEFET/RJ – PPRER.

> educacionais relacionadas à Lei 10.639/03 têm procurado cobrir algumas dessas lacunas. (PEREIRA, 2011, p. 07).

As dificuldades para evidenciar e assim valorizar devidamente as manifestações culturais africanas e afro-brasileiras, sobretudo na educação, são tamanhas devido à resistência e a "inércia dos mapas culturais dominantes e porque a comunicação continua a ter muitos obstáculos e ser seletiva" (SOUZA, 2013). No entanto, já podemos visualizar alguns avanços frutos de experiências que tomam corpo ao longo da última década (2003 – 2013), desde a promulgação do Marco Legal.

Iniciativas como a criação do Centro de Articulação de Populações Marginalizadas (CEAP)[21] responsável por desencadear um processo continuado no tratamento da questão por meio do desenvolvimento de diferentes ações, como por exemplo, citamos a criação do Curso de Capacitação de Professores em História da África e Cultura Afro-Brasileira que tem contribuído na formação continuada de professores, sobretudo no estado do Rio de Janeiro. Esse curso desencadeou a publicação da *Coleção Cadernos do CEAP*[22] com vasto material que aborda temáticas de grande relevância para a implementação da lei; os Projetos África na Escola com as diversas atividades, mini projetos, publicações e materiais diversos multimídia, além de inúmeros projetos e atividades diversas; apenas para registrar algumas das muitas iniciativas governamentais e não governamentais pelo país que contribuem para a superação da lacuna supracitada.

Sendo assim, questionamentos tais quais: Como ensinar aquilo que não se aprendeu? Como abordar um tema que tem permanecido como tabu na sociedade brasileira? Como ensinar cultura e, sobretudo, cultura negra brasileira, conforme nos prescreve a Lei 10.639/03, sem vivê-la, sem sê-la, senti-la?, têm, segundo Rocha (2010), alimentado a busca por uma nova *práxis* educacional[23], possibilitando vislumbrar reais caminhos de construção do ser negro, com autoestima, com orgulho de ser e com horizontes abertos.

Para tanto, importa ver, julgar, agir, rever e reconstruir os caminhos a partir das muitas experiências vivenciadas, de modo que, cada vez mais, as lacunas sejam suprimidas. Pois, mesmo com tantos avanços na nova *práxis* educacional, a questão do planejamento curricular merece especial atenção. Para Medeiros (2010) importa o entendimento da diferenciação entre cultura de escola e cultura escolar:

---

[21] O CEAP – Centro de Articulação de Populações Marginalizadas é uma organização não governamental, sem fins lucrativos fundada em 1989, na cidade do Rio de Janeiro, por ex internos da Funabem – Fundação Nacional do Bem Estar do Menor, membros da comunidade negra e do Movimento de Mulheres. O principal compromisso da organização é lutar por uma sociedade justa e igualitária, centrando esforços em programas de ação afirmativa, cujos principais objetivos são a implementação de políticas públicas de combate à discriminação racial e todas as formas de preconceitos. (Cadernos CEAP. Rio de Janeiro: CEAP, 2007).

[22] É o conjunto de produção de material pedagógico, em formato de livreto, com temas que abordam a contribuição dos afrodescendentes na formação da sociedade brasileira, passando por assuntos que vão desde literatura até a conceituação de políticas afirmativas e história da África. Mais detalhes sobre os projetos podem ser encontrados em http://ceaprj.org.br/projetos/impressos/cadernos-ceap/.

[23] Entendo por nova práxis educacional, as estratégias pedagógicas a partir de perspectivas emancipatórias na educação.

> Cultura de escola é uma expressão que remete à efervescência das práticas e das situações que emergem em profusão no interior das instituições escolares configurando-se como 'os seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção de símbolos' (FORQUINI, 1993, p.17).

Em contrapartida, a noção de cultura escolar corrobora com a ideia de que o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos, comumente selecionados, organizados, normalizados e rotinizados sob efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas.

Na avaliação de Medeiros (2010), as trocas entre estes dois campos de cultura fazem da escola um sistema complexo de relações. Tal perspectiva de currículo considera a sua área de abrangência como um espaço de contestação. Em meio ao campo de tensão dessa arena política de interesse e poder como define Silva (1999), a grande questão que permeia as reflexões e que o presente trabalho busca aprofundar está inserido na interrogativa de Medeiros (2010): como fazer então para focar os estudos étnico-raciais numa configuração curricular que se quer tensa e, ainda assim, ampliar a discussão sobre a diversidade?

A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana, como observado no texto das DCN (BRASIL, 2004), não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem se educar enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática.

Num contexto de latentes desigualdades sociais e raciais onde a realidade de meninos e meninas é marcada pela violação de seus direitos básicos e pela negação de sua cidadania plena, o espaço institucional da escola é imprescindível. Não no sentido de assumir papéis e responsabilidades que não lhe cabem, porém, para servir como um dos espaços privilegiados de formação do indivíduo para viver em sociedade como verdadeiro cidadão.

A partir do recorte proposto para esta dissertação, do uso do jongo como caminho para novas *práxis*, é possível pensar como a transmissão da cultura negra pode contribuir numa perspectiva emancipadora da educação e entender a cultura negra como instrumento de autoconstrução num contexto constante de interpelação racial (Vargas, 2012). Se no passado, nessa mesma região do Vale do Café, os brancos, senhores donos das terras, permitiam que seus escravos dançassem o jongo nos dias dos Santos católicos para acalmar a revolta e o sofrimento com a escravidão e distrair o tédio das isoladas fazendas de café (MATTOS, 2005), no novo contexto, o jongo na escola é a memória do passado que empresta significados ao presente e abre caminhos para o futuro.

Segundo a música de Leci Brandão, “na sala de aula é que se forma um cidadão, na sala de aula é que se muda uma nação” [24]. A composição nos proporciona uma reflexão acerca da influência da sala de aula e da ambiência escolar em nossa formação para o exercício da cidadania e construção da nação. Nesse sentido, somos desafiados a construir e valorizar nova práxis educacional que promova pedagogias inclusivas, libertadoras, libertárias e autônomas. Nas considerações de Pereira (2011),

> Da difusão e ressignificações de toda essa nova produção da amplitude dos espaços políticos e institucionais – em salas de aula, salas de professores, em instâncias da hierarquia dos sistemas educacionais, em propostas curriculares – que vão sendo conquistados, e da capilaridade que isso tudo vá alcançando nos interstícios de comunidades escolares e na vida social em geral; é aí que se encontra a condição de plena implementação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, e de sustentabilidade das medidas das ações afirmativas na educação e na sociedade. (PEREIRA, 2005, p. 10).

São muitos os desafios e as demandas na construção da nova *práxis* educacional, certamente muitos passos deverão ser dados na longa caminhada de luta antirracismo. Importa, portanto, nutrir-se das mais vastas experiências que são construídas, sobretudo, pelo protagonismo de atores e atrizes comprometidos com a transformação e emancipação humana, servindo-se da diversidade de práticas culturais para promover uma educação mais igualitária numa perspectiva revolucionária.

II.2 O jongo na escola como micro-ação afirmativa

Rodrigues (2010) define como racismo educacional a institucionalização dos mecanismos discriminatórios estruturados no sistema educacional brasileiro. Para o autor o racismo educacional se manifesta de inúmeras formas, através de várias faces e compreende toda forma de preconceito e discriminação presentes no âmbito escolar motivados por racismo. Triumpho (1997) define a educação brasileira como racista e elitista sendo promotora de exclusão, o que mantém nosso povo negro à margem, contribuindo assim para a baixa autoestima de nossas crianças e, muitas vezes, empurrando-as para o fracasso escolar. Ao analisarmos as práticas pedagógicas e os currículos escolares, percebemos claramente que eles privilegiam as culturas europeias. Para Silva & Silva (2013), muitas instituições escolares permanecem, através da ideologia hegemônica eurocêntrica, inculcando valores e saberes da classe dominante que é constituída pelo segmento branco da população. Segundo a autora, apoiada em Munanga (1999),

[24] “Anjos da Guarda”, Leci Brandão – 1995.

> Tais conhecimentos são (im)postos como verdadeiros e inquestionáveis tendo a intenção de nos moldar por meio da assimilação do ideal eurocêntrico. Cotidianamente fazemos e, somos parte, de relações de poder que buscam hierarquizar e inferiorizar os saberes das classes subalternizadas. Desse modo, por meio de mecanismos ideológicos e psicológicos os afrodescendentes sonham, mesmo que inconscientemente, em fazer parte da identidade branca. E, 'esse ideal prejudica qualquer busca de identidade baseada na 'negritude' [...], já que todos sonham ingressar um dia na identidade branca, por julgarem superior'. (SILVA E SILVA, 2013, p. 168).

A escola brasileira é uma escola etnocêntrica, tendo como base as culturas europeias. É uma escola pautada numa realidade que não é lhe é própria, reforçando em seu fazer pedagógico práticas que não condizem com a sociedade de maioria negra em que vivemos. É necessária a revisão do fazer pedagógico em nossas escolas, porque nenhuma escola pode ter uma educação verdadeiramente libertadora se não incorporar em seus planejamentos a valorização das culturas africanas e indígenas e a luta do povo negro na África e na diáspora das Américas. Na escola pública está a maioria das crianças das classes populares, grande parte delas expulsas por um currículo eurocêntrico que as oculta e transforma em desigualdades as suas diferenças étnico-raciais. Entendemos a educação como peça chave no campo das políticas públicas, porque a consideramos como instrumento indispensável para a organização dos setores marginalizados.

O movimento de renovação do pensamento e da prática educacional no Brasil tem sido marcado pelos movimentos sociais. O movimento negro teve grande atuação na luta por uma educação mais democrática. É de longa data, como já analisamos em linhas anteriores, a reivindicação do movimento pela inclusão da história da África e da cultura afro-brasileira nos currículos das escolas brasileiras, o que culminou com a promulgação da Lei 10.639/03. No entanto, evidenciamos que, ao longo desses anos desde a implementação, a Lei por si só não é garantia da efetivação de práticas e currículos interculturais. Conforme enfatiza Trindade (2012),

> Falar dos avanços é andar no fio da navalha, na corda bamba, pois embora tenhamos ricos exemplos da aplicação e presença desta lei na escola básica, ao observarmos a dimensão continental deste país, os mais de cinco mil municípios e consequentemente suas redes municipais, estaduais e federal de ensino e suas escolas, visualizamos o tamanho do desafio que é implementá-la. (TRINDADE, 2012, p. 07).

Nesse sentido, face aos limites impostos na efetivação da legislação, temos como campo de análises em algumas pesquisas, o desenvolvimento de ações, de iniciativas e de práticas micropolíticas cotidianas que desconstroem o racismo e as hierarquizações do humano e da vida. (TRINDADE, 2012). Segundo Silva & Silva (2013), essas ações sistemáticas de caráter

antirracistas oriundas de práticas pedagógicas da rede pública de ensino são definidas como “micro-ações afirmativas”. Para as autoras,

> A noção de ‘micro-ações afirmativas’ foi cunhada antes mesmo da elaboração da lei 10.639/03. Dessa maneira, essas ações são criadas independentes da lei por motivações variadas: pela questão da identidade negra do professor, pela compreensão do racismo na sociedade brasileira, dentre outras. Porém, com a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas instituições escolares mais professores vêm se interessando pela temática e indo em busca de caminhos para a implementação da lei. (SILVA & SILVA, 2013, p.170).

Desse modo, podemos compreender como “micro-ações afirmativas” o protagonismo de gestores, professores, pesquisadores, ativistas comprometidos com reflexões e práticas educacionais antirracistas na educação. Jesus (2010) compreende e define de “micro-ação afirmativa” como uma ação-semente, uma ação política que se dá no cotidiano, no espaço micro e possui um caráter transformador. Para a autora são

> [...] práticas pedagógicas de caráter antirracista, comprometidas com a transformação do quadro de desigualdade étnico-racial que se evidencia na sociedade brasileira e, por consequência, nos cotidianos escolares. São ações implementadas por professores(as), visando oferecer referenciais de identificação às crianças e jovens afrodescendentes de forma a potencializar seu pertencimento étnico-racial. São micro-ações afirmativas porque se desenvolvem no micro-espaço das escolas públicas, majoritariamente frequentados por crianças e jovens afro-descendentes. (JESUS, 2010, p. 01).

Considerando o difícil e complexo processo configurado de efetiva implementação da Lei 10.639/03, podemos evidenciar conforme aponta a pesquisa *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03*, de Gomes (2012), a necessidade de visualizar um conjunto de práticas pedagógicas que vêm sendo realizadas por educadores(as) brasileiros(as) e suas respectivas escolas – com contradições, limites e avanços – antes mesmo da sanção da lei. Para Jesus (2010) são múltiplas as possibilidades de interferência no cotidiano, considerando serem “as micro-ações afirmativas cotidianas, próprias desses espaços compartilhados”.

Defendemos no presente trabalho, a prática do jongo como uma possibilidade de “micro-ação afirmativa” no micro-espaço da escola, já que, nessa vivência cultural, assim como em algumas identificadas por Gomes (2012), conta-se com educadores(as) comprometido(as) com uma escola mais democrática, demonstrando a compreensão de que o direito à diversidade étnico-racial faz parte do direito à educação. Para tanto, o(a)s docentes veem a necessidade de desenvolvimento de práticas interdisciplinares – articuladas com a gestão da escola e do sistema,

com a comunidade e com os movimentos sociais – capazes de produzir avanços na aprendizagem dos(as) estudantes, sob o ponto de vista conceitual, além de uma postura ética diante do diverso e da construção de uma educação antirracista. Para Monteiro & Sacramento (2009), é possível que a escola, assim como outros espaços de socialização, adote uma perspectiva que estimule os atores sociais a criarem uma nova identidade, distante das disposições determinadas pelas instituições dominantes e das trincheiras de resistência, revestidos de potência e capazes de reformular sua inserção na sociedade em torno de projetos coletivos de transformação da estrutura social. Nesse sentido as práticas pedagógicas desenvolvidas a partir do projeto de jongo, entendido na escola como resultado desse movimento de "micro-ação afirmativa" pode inserir-se no cotidiano escolar, incorporando saberes e valores ao currículo.

Podemos considerar, ainda, o caminho do jongo na educação através da perspectiva da educação patrimonial como "[...] um tipo de ação educativa de combate ao racismo e às discriminações". Araújo & Oliveira (2013) apontam como um dos principais objetivos da educação patrimonial a contribuição para a formação de uma sociedade mais sensível, mais respeitadora do seu passado e responsável por seu presente e futuro. Já Mattos & Abreu (2009) informam que,

> Desta forma, uma Educação Patrimonial pode ser pensada a partir da perspectiva de que os patrimônios culturais são fontes de conhecimento. Através do jongo, por exemplo, podemos conhecer muito da História do Brasil e dos afro-descendentes. Levar os patrimônios culturais brasileiros para as escolas, universidades, livros didáticos e centros culturais possibilitará a discussão da história e dos problemas das comunidades que expressam esses patrimônios. Os atores sociais do jongo, por exemplo, encontram, a partir da visibilidade de seu patrimônio cultural, novos canais de luta política, expressão e diálogo com outros setores da sociedade. Educar através do patrimônio é pensar em ações voltadas para a compreensão e valorização dos patrimônios culturais de seus praticantes. Segundo as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, a Educação Patrimonial constitui um tipo de ação educativa de combate ao racismo e às discriminações, dado que proporciona o aprendizado por meio do patrimônio afro-brasileiro com vistas a valorizá-lo e a difundi-lo. (MATTOS & ABREU, 2009, p. 35).

Por conta do exposto, selecionamos para esta pesquisa a experiência de jongo mirim da Escola Municipal Cortines como forma de exemplificar uma expressão e memória que deve ser valorizada e difundida. De acordo com Oliveira (2013), o jongo/caxambu abre caminhos e possibilita novos diálogos na construção de uma sociedade mais igual e uma educação mais diversa e popular. Para tanto, aprofundaremos nos próximos capítulos questões acerca das práticas e tradições jongueiras na escola selecionada como cenário deste estudo, trazendo apontamentos em torno das práticas culturais e pedagógicas desenvolvidas com a experiência do projeto de jongo.

Capítulo 3 - Desenho metodológico

Para alcançar os objetivos propostos no presente trabalho, optei por realizar uma pesquisa bibliográfica/ documental e um estudo de caso (MARTINS, 2008) com foco na pesquisa qualitativa de base interpretativista. Como instrumento de pesquisa, adotei a entrevista semi-estruturada como recurso gerador de dados da investigação acadêmica (MIGUEL, 2009). A mesma desenvolveu-se a partir das análises de entrevistas, destinadas à direção e à coordenação do projeto de jongo na escola selecionada, no sentido de conhecer se as práticas, a metodologia, os limites e as possibilidades em torno da oficina de jongo interferem na prática e no contexto escolar.

III.1. Tipo de pesquisa

No desenvolvimento de nossa pesquisa bibliográfica/documental[25], aprofundamos nossas investigações apoiados em revisão bibliográfica a partir de análises de trabalhos que têm como objetos analíticos elementos aqui abordados como jongo, educação, relações étnico-raciais, ações afirmativas e políticas públicas patrimoniais. Para tanto, nos dois primeiros capítulos, focamos numa revisão e atualização bibliográfica dos estudos sobre a memória histórica do jongo na cidade de Barra do Piraí, no contexto de sua passagem de patrimônio cultural familiar para patrimônio cultural imaterial, considerando as implicações dessa dinâmica até sua inserção na educação formal. Utilizamos, nesse momento de recuperação de fontes, pesquisas recentes sobre o jongo na cidade mencionada e na região do Vale do Café, além de documentos que tratam dos registros e da memória jongo. Ainda apoiado na revisão bibliográfica, discutimos acerca das possibilidades do jongo como prática pedagógica no contexto da educação das relações étnico-raciais numa abordagem da Lei 10.639/03.

Nossa opção pelo estudo de caso está pautada nas reflexões de Martins (2008), pois o mesmo define esse tipo de pesquisa como um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado, possibilitando a inserção em uma realidade social, não conseguida plenamente por um levantamento amostral e/ou avaliação exclusivamente quantitativa. Assim sendo, para estruturar nossa pesquisa, seguimos o esquema proposto por Lüdke & André (1986), que consideram fundamentais as seguintes fases de desenvolvimento do estudo de caso; a saber: (a) a fase exploratória; (b) a fase da delimitação do estudo e da coleta de dados, e (c) a fase da análise sistemática dos dados, culminando na realização do relatório final.

[25] Consideramos também os registros fotográficos obtidos no campo de observação desta pesquisa como documentos.

Num primeiro momento, após aproximação pré-estabelecida, a partir de interação junto à unidade escolar observada, acompanhamos algumas atividades periódicas[26], ao longo do primeiro semestre de 2015, desenvolvidas em torno do projeto “Jongo Mirim Memórias do Cativeiro”. Enfocamos, então, nas observações, as relações entre a oficina de jongo e as práticas pedagógicas na perspectiva da educação das relações étnico-raciais. Nesta etapa de observação no campo, servimo-nos do esquema do “Quadro síntese”, proposto na pesquisa de Gomes (2012)[27]. O Quadro síntese organiza-se em quatro dimensões e cada uma delas refere-se a um determinado conjunto de categorias, permitindo compreender a capacidade de “sustentabilidade” da Lei 10.639/03 nas práticas observadas:

Dimensão 1: estrutura física e aparência da escola;
Dimensão 2: envolvimento da gestão e do coletivo de professores(as);
Dimensão 3: formação continuada e material de apoio;
Dimensão 4: avanços e limites do trabalho.

Sobre cada uma dessas dimensões destacamos:

Dimensão 1: Este indicador refere-se à aparência da escola, incluindo seus aspectos estéticos exteriores e interiores, bem como o estado de conservação de suas dependências. Refere-se também à representação da diversidade no interior da escola (cartazes, murais, muros, etc.). Refere-se, ainda, à infraestrutura da escola, considerando o número de salas de aula e de apoio, bem como o tamanho e a adequação estrutural para a realização das atividades propostas.

Dimensão 2: Este indicador refere-se seja ao posicionamento da gestão da escola (direção e coordenação pedagógica) na recepção e apoio à pesquisa, seja na construção dos trabalhos cotidianos na escola. Refere-se às atividades realizadas na escola na perspectiva da Lei e das Diretrizes, bem como às suas principais características e metodologia de trabalho. Considera também que o trabalho é desenvolvido por um coletivo de professore(a)s ou por professore(a)s isolados, além do período de realização do trabalho.

[26] Tivemos a oportunidade de acompanhar apresentações do grupo na escola e aula prática na oficina de jongo.
[27] O livro organizado por Nilma Lino Gomes apresenta os resultados da pesquisa *Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei nº 10.639/03*, desenvolvida no âmbito do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas na UFMG e do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas (NERA/CNPq), no período de fevereiro a dezembro de 2009. A pesquisa tem por objetivo identificar, mapear e analisar as iniciativas desenvolvidas pelas redes públicas de ensino e as práticas pedagógicas realizadas por escolas pertencentes a essas redes na perspectiva da Lei 10.639/03.

Dimensão 3: Este indicador refere-se à participação passada ou presente de profissionais da escola em cursos de formação continuada na perspectiva da Lei e das Diretrizes oferecidas pelo MEC, Secretaria Estadual ou Municipal de Educação, NEABs[28], outros.

Dimensão 4: Este indicador refere-se aos impactos do trabalho realizado na autoestima do(a)s estudantes, na modificação dos padrões de relacionamento entre eles, ou nas formas alterreferências (piadas, estigmas, etc.). Refere-se ao conjunto de conhecimentos acumulados e expressos pelo(a)s estudantes acerca da cultura afro-brasileira em geral e da História da África, em especial.

Adotamos tais dimensões, porque acreditamos em sua capacidade de evidenciar de modo mais abrangente e analítico o contexto da escola.

Num momento posterior ao da observação, empregamos os roteiros de entrevista semi-estruturada para geração de dados junto à direção e à coordenação da oficina de jongo. Para Miguel (2010), a entrevista, nas suas diversas aplicações, é uma técnica de interação social, interpenetração informativa, capaz de quebrar isolamentos grupais, individuais e sociais, podendo também servir à pluralização de vozes e à distribuição democrática da informação. Conforme aponta a autora,

> A entrevista não é simplesmente um instrumento neutro de pesquisa ou um método, entre outros, de coleta de dados, uma caixa preta cujo funcionamento seria óbvio e fora de questão. Pelo contrário, sua eficácia é profundamente ligada à concepção de linguagem e de discurso pressuposta não só durante a análise, mas também no desenvolvimento mesmo do intercâmbio com o informante. (MIGUEL, 2009, p.03).

Nesse sentido, desenvolvemos nossos roteiros para duas entrevistas, com as duas participantes mencionadas, em duas ocasiões distintas.

Na primeira entrevista, realizada como a diretora da escola, elaboramos o seguinte roteiro:

(a) Como surgiu a proposta da criação do projeto de jongo mirim na escola e como esta ação tem contribuído para favorecer a ressignificação dos saberes, das memórias e das identidades na escola?
(b) Como esta ação tem contribuído na promoção de uma prática pedagógica antirracista?
(c) Quais foram as maiores dificuldades, desafios e enfrentamentos para a efetivação do projeto? Como são superados os percalços?
(d) Para além da aplicação da Lei nº 10.639/2003, quais as principais contribuições que as atividades desenvolvidas a partir da criação do grupo de jongo mirim promoveram na escola e comunidade?

[28] Núcleos de Estudos Afrobrasileiros, normalmente presentes em escolas e universidades.

Tais questionamentos baseiam-se em apontamentos originários de problemáticas decorrentes da leitura do referencial teórico e da etapa prática de observação de atividades em que os participantes se envolveram.

III.2. Instrumento de dados: entrevista, registro e transcrição dos dados

No desenvolvimento da pesquisa, tendo como base a trajetória teórica exposta, vislumbramos desvendar maneiras pelas quais recursos disponíveis na cultura – nesse caso, o jongo/caxambu – interferem na promoção de uma nova *práxis* educacional para a diversidade e promoção humana na contemporaneidade. Para tanto, servimo-nos da entrevista como instrumento dinâmico, flexível e criativo, capaz de fornecer maior contribuição diante dos objetivos gerais e específicos a serem alcançados (MIGUEL, 2009).[29] Foram realizadas entrevistas com as duas principais responsáveis pelo desenvolvimento do projeto do grupo de jongo mirim "Memórias do Cativeiro". Para a realização das mesmas, além dos apontamentos de Miguel (2009), também nos apoiamos em Rocha, Daher & Sant'Anna (2003), a fim de entendermos a entrevista para além da ideia de simples ferramenta de acesso a verdades reveladas pelos entrevistados. Como sentenciam os autores,

> Desse modo, compreende-se por que a entrevista não pode ser entendida como mero instrumento de captação de um dito, como simples ferramenta que permitiria o acesso a 'verdades reveladas' pelo entrevistado, como o sugerem muitos trabalhos na área. O ponto de vista que ora defendemos caminha no sentido oposto ao sustentado por essa visão 'asséptica' da entrevista, vista como instrumento (naturalizado) de coleta de saberes variados. Ao contrário, o enfoque que defendemos para a entrevista representa, acima de tudo, uma opção política que fazemos diante do perfil de pesquisador que pretendemos construir e do modo como pretendemos lidar com a alteridade. (ROCHA, DAHER, SANT'ANNA, 2003, p.17).

Os autores nos chamam a atenção para a importância de se considerar a complexidade do dispositivo da entrevista, tendo em vista, a necessidade de articulação de ao menos três momentos distintos da entrevista: o momento de preparação, o momento de realização da entrevista e momento que se segue à entrevista. Ou seja, A preparação da entrevista é uma das etapas mais importantes da pesquisa que requer tempo e exige alguns cuidados.

[29]Ressaltamos aqui as considerações críticas de pesquisadores para o uso da entrevista na pesquisa acadêmica e suas limitações, embora seja um recurso essencial na história oral . Para Leal (2015), é um instrumento complexo e valioso, mas pesquisadores devem se inteirar dos tipos de perguntas a serem feitas, treinando antes, lendo sobre o assunto, talvez fazendo até mesmo uma entrevista piloto. De acordo com Miguel (2010), como pesquisadores, devemos estar cientes dos processos e das dificuldades que envolvem a entrevista.

Nesse sentido, num primeiro momento, após a aplicação da entrevista piloto com a gestora, chegamos à conclusão que sua fala já contextualizava nosso interesse de pesquisa, servindo tal etapa de instrumento definitivo de dados. Para a participante professora e mestra jongueira, adotamos o roteiro definitivo da entrevista cujo objetivo estava em aprofundar questões relacionadas à memória do jongo na região e a sua presença ressignificada na escola.

Com o interesse de investigar as condições da presença do jongo na escola e sua contribuição como prática pedagógica antirracista, realizamos após 02 meses de observação de práticas no segundo semestre de 2015, a entrevista com a mestra jongueira, professora e coordenadora do projeto de jongo mirim, Maria de Fátima da Silveira Santos[30] cuja fala teceu considerações que intercruzam os olhares de praticante e mestra jongueira e de docente comprometida com o desenvolvimento da prática na escola e atenta aos processos de ressignificações dessa manifestação cultural. Nesse sentido, para a construção de nossas análises, dialogamos com as possibilidades em torno da história oral (GOMES, 2013) que nos permite registrar os saberes populares a partir das observações dos próprios sujeitos. A oralidade é, portanto, marca característica das comunidades e praticantes do jongo que na concepção de memória a utilizam na construção do passado e na atualização e revisitação do tempo presente. Para Gomes (2013),

> A história oral lança mão da memória promovendo dinamicidade às relações contemporâneas. Dessa forma, quando trazemos os relatos e a sua interpretação, reconstituímos os fatos a partir do que os sujeitos nos apontam, suas verdades sobre suas histórias. Este é o nosso maior desafio: fazer a interpretação dos dados sem descaracterizar a percepção dos sujeitos. Por outro lado, possibilita a recuperação das trajetórias reconstruindo o processo histórico mais amplo e, no caso das africanidades, o acesso a informações que muitas vezes não foram registradas. [...] O simples fato de a história oral proporcionar o trabalho com as memórias faz com que seu valor seja ainda mais intensificado, pois reinventamos nossas vidas cada vez que a contamos (GOMES, 2013, p. 34-35).

Para Jesus (2010), a história oral tem sido uma opção epistemológica, um compromisso ético e político com a reconstrução e valorização da experiência que vem por meio da palavra viva, como nos propõe Bâ (1982), ao trazer a cosmovisão da tradição oral africana. As narrativas são consideradas espaços privilegiados para a apreensão e compreensão de ações da prática cotidiana, trabalhando com a concepção de que a palavra oral tem valor por si. Consideramos, portanto, as possibilidades em torno da história oral como recurso moderno e dinâmico que depende da interlocução atenta do historiador, no nosso caso, para garantir a produção dos dados em consonância com as vozes e percepções dos sujeitos. Tal recurso tem sido cada vez mais

[30] Mantivemos o nome real da entrevistada, pois ao nos servir dos pressupostos da história oral trazemos as narrativas dos sujeitos que tratam da complexidade do real. (GOMES, 2013)

utilizado por historiadores que percebem, segundo Mattos & Abreu (2008), o significado e a importância que as pessoas conferem ao passado no tempo presente. Para as autoras,

> A realização de entrevistas estabelece uma relação original entre o historiador e o entrevistado (sua fonte de informações). Propicia ao historiador uma experiência única de produzir, junto com o entrevistado, um registro, uma fonte de pesquisa para muitos outros interessados no assunto. Para o entrevistado, uma forma de participar e construir uma história, por vezes, não valorizada nos manuais oficiais de História. (MATTOS & ABREU, 2008, p. 31).

Nesse sentido, para a geração de dados, além das entrevistas, da consulta ao acervo documental da escola, da observação da materialidade, da infraestrutura da escola e do entorno, servimo-nos de impressões por meio de conversas informais e relatos orais[31] que, para Gomes (2013), "[...] ao focalizarem suas lembranças pessoais, constroem também uma visão mais concreta e dinâmica de funcionamento e das várias etapas da trajetória do grupo social ao qual pertencem". Dessa forma, nossa análise para o objeto de interesse desta pesquisa caminha pela possibilidade do cruzamento das vivências observadas, dos documentos institucionais e dos dados gerados com as entrevistas com os participantes.

III. 3. Perfil das participantes

Como mencionado anteriormente, empregamos nesta pesquisa a entrevista semi-estruturada como recurso gerador de dados da investigação acadêmica (MIGUEL, 2009). Conforme já dito, a pesquisa desenvolveu-se a partir das análises das entrevistas, destinadas à direção e à coordenação do projeto de jongo, com o intuito de desvendar as práticas, a metodologia, os limites e as possibilidades em torno da oficina de jongo na rotina escolar observada. As entrevistas foram gravadas em áudio, com a permissão dos participantes (Anexo 2 e 3)[32] – e, depois, transcritas seletivamente (LEAL, 2015)[33]. Cabe considerar que em virtude das limitações de tempo enfrentadas, optamos por desenvolver a dissertação com as duas principais responsáveis e incentivadoras do projeto no cenário observado, nesse caso, a gestora escolar e a

[31] Durante o período de pesquisa podemos participar de algumas atividades na escola, como a Festa da Consciência Negra, no dia 22 de novembro de 2014; em algumas apresentações do grupo de jongo; no almoço do dia 15 de agosto de 2015, ocasiões que nos possibilitaram estabelecer observações com conversas informais e relatos orais.

[32] As participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo VII), estando esse documento de posse do pesquisador, inclusive pela importância do mesmo no aceite do participante no estudo e divulgação dos resultados. Além disso, tal termo faz-se fundamental no programa em que a pesquisa foi desenvolvida, já que o CEFET-RJ ainda não conta com um Comitê de Ética na área de Humanidades.

[33] Sobre a transcrição seletiva seguimos a metodologia proposta por Leal (2015) que consiste na escuta repetida das entrevistas (por três vezes), fazendo as anotações dos dados, escutando uma vez mais, selecionando as partes que corroboravam com os dados encontrados a partir dos outros instrumentos de coleta e que eram relevantes para o assunto estudado. Em seguida, transcrevi as falas dos participantes e ouvi mais uma vez com o objetivo de verificar a fidelidade da transcrição (HALCOMB & DAVIDSON, 2006; DAVIDSON, 2009).

coordenadora da oficina de jongo, representante também do corpo docente. Não foi possível inserir diretamente outras vozes do corpo social da escola, pois devido as limitações de tempo como mencionadas, não foi possível ampliar as vozes. Podemos considerar, no entanto, a participação indireta de pais e alunos tendo vista que a diretora é mãe de três alunos da escola.

A seguir, apresentamos, brevemente, um perfil das participantes:

Alessandra de Souza da Silva,[34] nascida em Barra do Piraí, 40 anos e professora, Pós-graduada em Gestão Escolar. Atua na escola observada desde 2009, quando foi convocada por concurso público. Ocupou o cargo de Docente I até o ano de 2010, quando foi convidada para substituir a diretora que saíra. Posteriormente, foi eleita e efetivada no ano de 2011 e reeleita em 2014. Nascida numa comunidade jongueira, no bairro Boa Sorte em Barra do Piraí, conheceu o jongo ainda na infância, participando das rodas que aconteciam naquela localidade.

Maria de Fátima da Silveira Santos, nascida em Pinheiral – RJ em 1956 é professora de Educação Física. De tradicional e respeitada família jongueira da região, é a principal liderança do Grupo de Jongo de Pinheiral[35]. Esse grupo é formado por moradores da comunidade que buscam manter viva essa expressão cultural de origem africana deixada pelos negros escravizados da Fazenda São José dos Pinheiros. Atualmente, o Grupo de Jongo de Pinheiral conta com cerca de cinquenta integrantes. Fatinha do jongo, como é conhecida, idealizou e coordena a oficina de jongo na escola Cortines Cerqueira, onde leciona desde o ano de 2008, sendo a principal responsável pelos ensinamentos e manutenção dos saberes e fazeres da prática do jongo na escola.

Ao apresentar os perfis das duas principais participantes na pesquisa é importante destacar o papel exercido ao longo do tempo pelas mulheres no contexto da manutenção e difusão do jongo. Como registramos em linhas anteriores, se temos Mestre Darcy do Jongo como figura de destaque no processo de difusão e recriação do jongo, o que contribuiu para sua permanência mesmo entre ressignificações, é digno de nota registrar que seu aprendizado deu-se a partir dos conhecimentos assimilados com sua mãe, a rezadeira Maria Joana Monteiro, discípula de Vó Teresa. Servimo-nos de tal registro para ressaltar o protagonismo feminino caracterizado historicamente pelas figuras das “tias” jongueiras nos ensinamentos do jongo e que no contexto do jongo na escola faz-se primordial. Vendramine (2013) aponta no artigo “A presença das mulheres na liderança das manifestações culturais com indicação de uma possível educação matriarcal”,

[34] Mantivemos o nome real da entrevistada, pois ao nos servir dos pressupostos da história oral trazemos as narrativas dos sujeitos que tratam da complexidade do real. (GOMES, 2013)

[35] Em 1996, foi fundado o “Centro de Referências e Estudos Afro do Sul Fluminense” (CREASF), com o objetivo de preservar a dança de jongo e aprimorar a biblioteca cultural afro brasileira da região. O CREASF integra a rede de pontos de Cultura desenvolvendo atividades em escolas e articulando outros grupos de cultura popular da região.

para a importância de averiguar como os saberes não formais, tradições e cultura desta organização social não tradicional, adentram os sistemas formais de educação e como isso se reflete na comunidade. A partir de nossas análises nas observações de campo e na construção do presente trabalho podemos evidenciar o destaque e a relevância o papel social da mulher na educação, na transferência de valores e de saberes, no intercruzamento entre a cultura, tradição e educação formal.

III.4. Perfil da escola observada

A Escola Municipal Cortines Cerqueira está localizada em região urbana, na periferia da cidade de Barra do Piraí, no bairro Lago Azul. Seu corpo discente é majoritariamente composto por alunos/as negros/as de localidades carentes e que contam com poucos equipamentos sociais (centros de lazer e cultura e postos de saúde, entre outros). Há no bairro um problema recorrente com abastecimento de água, afetando diretamente a rotina escolar.

A escola foi fundada no ano de 1970, porém só foi reconhecida legalmente, sete anos após sua criação, pelo Decreto nº40 de 08/08/1977. O prédio atual foi inaugurado no ano de 2012 e apresenta boa estrutura física com modernas instalações. Possui 09 salas de aula, 01 sala de informática, 01 sala de música, 01 sala de leitura, 03 salas para atividades administrativas (direção, secretaria, sala de professores), 06 banheiros para alunos/as, 01 refeitório, 01 cozinha, 01 pátio coberto, 01 almoxarifado, 01 área de serviço. Nas paredes e murais da escola, foi possível observar cartazes expostos com produções dos alunos/as sobre a temática étnico-racial. A escola é bastante movimenta devido às diversas atividades artísticas e culturais que são desenvolvidas. Isso foi observado no período de 06 meses em que estivemos circulando o cenário pesquisado. Além da oficina de jongo, são oferecidas aulas de capoeira, música e dança. A fanfarra da escola é atualmente uma das principais da cidade. Atualmente, a escola possui trinta e cinco funcionários, distribuídos em: uma diretora geral, duas coordenadoras de turno, vinte e três professores, cinco merendeiras e quatro funcionárias de apoio administrativo. Atendendo aproximadamente trezentos e dez alunos/as, distribuídos em três turnos de funcionamento, cursando da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Capítulo 4

Práticas e tradições jongueiras na escola

Vozes em uníssono ecoam e reafirmam a importância de aproximação da escola com a comunidade que atende no sentido de construir laços que possibilitem às crianças um reconhecimento de suas vivências culturais para que elas se valorizem nos saberes escolares. Nesse sentido, a cultura é uma importante chave de leitura para o processo de formação. Há, no entanto, sobretudo, com relação ao jongo/caxambu e, também a outras tradições culturais, um campo de tensões e conflitos em torno dos riscos da garantia dos saberes e dos valores dessas tradições no ambiente escolar. No presente capítulo, considerando a experiência com o projeto de jongo na escola observada temos como objetivos descrever, analisar e interpretar os dados coletados. Segundo Leal (2015), para que se tenha uma análise bem sucedida, o pesquisador tem que saber combinar a descrição, a análise e a interpretação. Para a autora, é através da análise que podemos verificar o que acontece e de que forma ocorrem os eventos em um determinado ambiente. A interpretação refere-se ao significado da descrição e à análise.

Nesse sentido, face aos dilemas já expostos, podemos verificar que na escola observada há, segundo as participantes, uma atenção especial para a manutenção da tradição e da memória jongueira na ambiência escolar. Maroun (2013) discorre acerca da “forma de ensino que alia oralidade ao movimento do corpo, expresso pela dança”, denominada “pedagogia do caxambu”. É nessa mesma perspectiva, de “uma sistematização positiva para o ensino do jongo, que vai ao encontro dos saberes tradicionais da comunidade”, que ecoam as vozes ouvidas na escola em questão e que serão resgatadas neste capítulo.

IV. 1 Imagens e percepções através da observação na escola

Após o período de observação, constatamos que o corpo social constituinte da Escola Municipal Cortines Cerqueira é bastante motivado para o desenvolvimento de práticas pedagógicas de trabalho com o tema e desdobramentos das relações étnico-raciais. Além da gestão, docentes, discentes e funcionários, pais e responsáveis também contribuem, sobretudo, com as atividades culturais desenvolvidas pela escola. Percebemos, ainda, que o fato de a escola estar inserida num contexto de consideráveis carências, numa localidade com poucos equipamentos sociais, como já mencionado, o espaço escolar ao criar tais possibilidades educacionais e recreativas, aproxima o público local com o espaço escolar, reconhecendo nele um lugar de socialização, lazer e encontro.

Com relação ao projeto de jongo desenvolvido no período de 05 meses, tempo destinado para a observação do contexto[36], a metodologia adotada para sua realização envolve várias ações: promoção do trabalho interdisciplinar, envolvendo docentes de várias disciplinas sobre a temática; realização de passeios, dinâmicas, filmes, músicas, palestras, a culminância dos projetos com a Semana da Consciência Negra em novembro e a interação entre diversos grupos e artistas locais que vivenciam a cultura africana.

Embora vislumbremos nessa pesquisa as práticas pedagógicas no projeto de jongo na escola observada enquanto micro-ações afirmativas consideramos pertinente para dimensionar o grau de enraizamento das ações desenvolvidas, a utilização do esquema do "Quadro Síntese" (GOMES, 2012), a fim de visualizar características da própria instituição, da gestão escolar e de seu corpo docente, assim como alguns aspectos ligados à gestão do sistema de ensino. Nessa perspectiva, as observações em torno das dimensões do "Quadro Síntese" com seu conjunto de categorias nos permite um olhar sintetizado, porém, mais abrangente no contexto da escola, considerando sua estrutura física e aparência, o envolvimento da gestão e do coletivo, a formação continuada e material de apoio e ainda avanços e limites do trabalho.

[36] No período de observação na escola, pude circular pela unidade escolar de modo a visualizar impressões no entorno.

Síntese da observação a partir das dimensões propostas por Gomes (2012)

1ª Dimensão: Estrutura física e aparência da escola	Aparência da escola		Estrutura física da escola
	Construção nova com ambientes bem conservados. Nas paredes da escola há produções realizadas pelos alunos com a temática das relações étnico-raciais.		Boa infraestrutura física e organização dos espaços.
2ª Dimensão: Envolvimento da gestão e do coletivo	Características da gestão	Tipo de trabalho e responsável/propositor	Motivações para a realização do trabalho
	A gestora e equipe mostram interesse e comprometimento com a implementação de práticas pedagógicas nas perspectivas das relações étnico-raciais e são atentas aos efeitos desses projetos no comportamento dos alunos/as.	O projeto/oficina de jongo mirim Memórias do Cativeiro envolve o coletivo de professores num trabalho interdisciplinar que conta com o apoio de famílias e comunidade, ou seja, todo o corpo social da escola.	As atividades surgiram da necessidade de trabalhar as identidades das crianças a partir da aproximação com a cultura local. E com vistas a garantir a cultura do jongo/caxambu.
3ª Dimensão: Formação continuada e material de apoio	Biblioteca e acervo étnico-racial	Formação continuada	da equipe
	A sala de leitura conta com um bom acervo voltado para a temática étnico-racial: Obras paradidáticas, Dvds, Fichário “O jongo na escola”, jogos.	Poucos professores	Tiveram participação em formação continuada com a temática das relações étnico-raciais.
4ª Dimensão: Avanços e limites do trabalho	Formação étnica dos estudantes (trato da diversidade)	Formação conceitual dos estudantes	Principais dificuldades no trabalho
	A valorização da diversidade promovida nas atividades na escola impacta positivamente na construção identitária dos/as estudantes. As crianças revelam desenvoltura e entusiasmo diante dos trabalhos.	As histórias de luta e resistência da população negra são trabalhadas com as crianças tendo em vista os diversos contextos socioculturais.	Necessidade de maior apoio da Secretaria de Educação. Resistência de alguns pais por conflitos religiosos. Falta de formação continuada dos professores.

As observações expostas no quadro acima representam uma síntese acerca dos aspectos principais das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola selecionada. Os aspectos destacados no quadro são reveladores do conjunto de condições, situações e ações, individuais,

coletivas e institucionais para a sustentabilidade das práticas desenvolvidas com vistas à uma nova práxis educacional. Nesse sentido, temos representados no Quadro-síntese, a partir das dimensões avaliadas, aspectos que nos permitem identificar o contexto no qual está inserida a unidade escolar. Os indicadores observados em cada dimensão deste quadro puderam ser corroborados a partir das vozes da gestão escolar e da docente nas entrevistas que apresentaremos em seguida.

IV. 2 O jongo pela voz da gestão escolar

Direcionamos nossos questionamentos (Anexo VIII), no sentido de levantar informações que nos permitissem compreender os desdobramentos das práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola a partir do projeto com a oficina de jongo. Desse modo, buscamos conhecer as motivações para a criação do projeto, as implicações dessas práticas no cotidiano da escola, as perspectivas da gestão e da escola acerca das práticas pedagógicas de trabalho com as relações étnico-raciais, a relação dos proponentes do projeto com o jongo e avanços e limites com a experiência realizada.

A partir dos questionamentos direcionados à diretora Alessandra[37], sua fala transformou-se em documento, corroborando com as sentenças de Gomes (2015) sobre a função da história oral enquanto recurso moderado usado para a elaboração de documentos, arquivamentos e estudos referentes à experiência social de pessoas e grupos, e permitiu analisar o conteúdo revelado, possibilitando a divisão do material em algumas categorias relevantes, criadas de acordo com nossos interesses de pesquisa. Recortes de falas da participante são transcritos de modo a compreender os movimentos cotidianos, bem como as articulações entre as circunstâncias e as possibilidades das ações. Na transcrição do diálogo com a gestora servimo-nos de algumas categorias como segue adiante para melhor contextualizar as falas.

Ensino e Práticas Educacionais: Num contexto de consideráveis dificuldades e desafios, a ideia de criar um grupo para a prática de uma cultura tradicional na região inicialmente reacendeu a resistência na aceitação de culturas historicamente marginalizadas na sociedade brasileira. Muitas barreiras alimentadas pelo racismo e pela discriminação estão presentes no processo educacional, influenciando negativamente no processo ensino/aprendizagem, no desenvolvimento da personalidade do aluno negro e na negação da própria história e identidade.

[37] Entrevista realizada com a diretora Alessandra na Escola Cortines Cerqueira, no dia 18/02/2015.

> *Quando pensamos na possibilidade de formar o grupo para melhor trabalhar a cultura negra na escola e, assim, envolver toda a comunidade escolar, tivemos muita resistência, sobretudo, por parte de alguns professores que mesmo sendo negros, devido às questões religiosas, tinham medo e preconceito. [...] Tivemos muitas resistências dos pais dos alunos, muitos diziam que era macumba, que não queriam os filhos envolvidos com 'essas coisas'. [...] Os alunos, mesmo não sendo de famílias jongueiras, ao participarem das oficinas e melhor conhecerem a cultura, interessaram-se pelas atividades com muita motivação.*

A fala da gestora revela o contexto de resistência que permeia a sociedade com relação as culturas de matriz africana. E essa resistência e desconhecimento constroem preconceitos e criam embates entre diferentes sujeitos que compõem o espaço escolar.

Apesar das resistências e dificuldades iniciais, a determinação dos idealizadores da oficina de jongo foi fundamental para a continuação do projeto e seu desenvolvimento. Cientes do quanto as atividades poderiam contribuir no processo educacional seguiram persistentes. Como afirma Rocha (2010), a sala de aula atua como espaço de crescimento humano e os educadores como desencadeadores de horizontes novos para o desabrochar dos elementos e valores da africanidade presente na sociedade brasileira. A partir das observações acerca do envolvimento da comunidade escolar emerge a categoria a seguir.

Identidade e autoestima: Após a criação da oficina de jongo, com a superação das barreiras iniciais, o grupo Memórias do Cativeiro, com cada vez mais adesão por parte de alunos, pais e professores, teve acolhida também das tradicionais comunidades jongueiras da região. A principal incentivadora do grupo, Maria de Fátima, professora de Educação Física na escola, é também liderança de uma das mais importantes comunidades jongueiras no Vale do Café sul fluminense. A partir do apadrinhamento do grupo surgiram oportunidades importantes para apresentações em outras escolas, no centro cultural da universidade local, eventos culturais, festividades nas comunidades locais e em outras cidades. Tais possibilidades promoveram um novo olhar, mesmo dos mais resistentes, e, tal reconhecimento foi indispensável para a tomada de consciência das identidades. Percebemos que o processo de envolvimento no projeto foi gradual e, ainda que inicialmente, como relatado, houvesse resistência, o fato de o grupo ter sido acolhido pela comunidade jongueira o legitimou possibilitando novas oportunidades e reconhecimento. Para Rocha (2010), quando sei quem sou tomo consciência de minha identidade, colocando-me como ator social de um modo qualitativamente relevante no processo de interação social.

> N*ossa primeira apresentação fora da escola foi na fazenda São João da Prosperidade onde gravamos um dvd. O material foi utilizado como amostra do trabalho pela Secretaria Municipal de Educação e serviu de*

> *referência para outras escolas do município. A partir daí, começamos ser convidados para encontros de jongueiros, para fazer intercâmbio com outras escolas, para eventos diversos também em outras cidades. Em 2010, alguns alunos da escola, do período noturno, participavam da oficina de informática na universidade local, quando surgiu, como tarefa, a necessidade da criação de um blog para a conclusão do curso. Os alunos sugeriram então que fosse criado um blog com a matéria sobre o jongo na escola e assim aconteceu. A entrega do blog foi feita pelo próprio reitor da universidade que convidou o grupo para uma apresentação no Centro Cultural da universidade e realizou-se mais uma importante parceria. Nessa oportunidade, muitos dos envolvidos entraram pela primeira vez numa instituição de ensino superior. [...] interessante como algumas abordagens sobre racismo, preconceito, respeito, diversidade tiveram outra semântica a partir do novo contexto.*

O diferente não mais será objeto de medo e de exclusão. Será apenas diferente. E como tal, digno de ser reconhecido, respeitado, valorizado e integrado na convivência humana (ROCHA, 2010). Condicionados ao reconhecimento e às possibilidades de novos horizontes, num contexto de integração, aceitação, valorização, respeito, admiração e apoio, suscita-se o orgulho e o prazer de ser. A diretora aponta com orgulho os consideráveis avanços já alcançados no desenvolvimento do projeto.

> *Numa ocasião o trabalho foi reconhecido pelo prefeito que cedeu as camisas utilizadas pelo grupo nas apresentações e o secretário municipal de educação liberou verba para aquisição dos tambores [...] Algumas barreiras são rompidas a partir dessas novas experiências. A professora do 5º ano que é protestante, hoje desenvolve trabalhos sobre religiosidade de matrizes africanas, falando dos orixás, da mitologia africana com menos dificuldade. [...] Hoje eles, os alunos e alunas, aceitam melhor sua negritude e reconhecem sua beleza. Fizemos desfile de beleza negra com os trajes típicos. Cada vez mais, querem participar do grupo.*

O reconhecimento da cultura negra e sua estreita relação entre arte e vida são fundamentais também no processo educacional que se quer promotor de emancipação humana. Conforme classifica Theodoro (2007), "a cultura negra apresenta uma estreita relação entre arte e vida", existindo assim, uma profunda relação entre as diversas formas de manifestação artística com os fatores sociais, históricos e culturais específicos das comunidades. Entendemos que ao reconhecer aspectos ligados à sua própria cultura, os indivíduos tendem a reconhecer a si próprios com mais autonomia, autoestima e valor. A identidade cultural é, nesse sentido, um importante elemento de auto-reconhecimento.

Podemos considerar que, a partir da Lei nº 10.639/03, como já destacamos é dado um novo impulso nas discussões da questão étnico-racial no processo de educação. Imprescindíveis são as contribuições com o marco legal estabelecido pela referida Lei e que, possibilitaram a

compreensão da injustiça de um sistema educacional que discrimina o negro e seus descendentes. Na fala de Alessandra observamos como o dispositivo legal serviu para legitimar as ações desenvolvias com o projeto de jongo. Nas abordagens acerca das reflexões e práticas educacionais antirracistas e promotoras de igualdade racial na educação vislumbradas nessa primeira entrevista, destacamos mais uma categoria de cunho político.

Relações para além do Marco Legal: Um fenômeno muito significativo fora verificado no contexto da observação e ratificado pela fala da participante na presente pesquisa. De modo geral, com a necessidade de implementação da Lei 10.639/03, de diferentes formas pesquisadores e educadores têm procurado cobrir algumas lacunas nesse processo. No entanto, no caso em questão, segundo a entrevistada, ainda que, inicialmente, a prioridade da criação da oficina de jongo não fosse necessariamente a utilização do jongo como instrumento para a implementação da referida Lei na escola, com a tomada de consciência em torno da mesma e da necessidade de reformulação do currículo escolar; a iniciativa fora inserida na *práxis* pedagógica. Sendo assim, diante das resistências iniciais por parte de pais e professores, a Lei 10.639/03 serviu de aparato para legitimar as atividades e romper com as barreiras já apontadas em trechos de fala anteriores.

> *Sinceramente não foi a ideia de fazer cumprir a Lei 10.639/03 que nos motivou para a criação da oficina de jongo. A Lei era trabalhada na escola com atividades específicas dos professores em sala de aula. Quando nos vimos interpelados pelos pais e professores que não viam com bons olhos a ideia da prática do jongo na escola, nos servimos da legislação para justificar a proposta. Foi muito interessante, pois essa dinâmica nos permitiu maior conhecimento da Lei e maiores possibilidades na sua aplicação. [...] Se antes, a Lei 10.639/03, era para alguns, mera materialização do dispositivo legal, com o projeto nasceu um compromisso mais latente com as questões étnico-raciais. Percebemos como nosso projeto era importante para além de cumprir uma lei, possibilitava a construção de conteúdos a serem transmitidos aos alunos e alunas com a ampla participação de toda a comunidade escolar.*

As novas possibilidades desencadeadas com a efetivação do grupo Memórias do Cativeiro, além de garantir melhor conhecimento e aplicação da legislação, fundamental no desafio de uma nova *práxis* educacional à promoção humana, promoveu o envolvimento de pais, alunos e alunas, professores, gestores e comunidade na construção de um espaço mais dinâmico de ação e participação. A entrevista com a gestora possibilitou mapear vivências e registros da memória da participante que somente a simples observação no contexto da escola não seria suficiente para registrar o histórico do jongo no cenário de investigação. E nesse sentido, reafirmamos as possibilidades a partir da história oral que com a colaboração das versões dos sujeitos, nos permite reescrever as narrativas documentando-as.

IV. 3 O jongo pela voz da docente-jongueira

Como já registramos anteriormente, ao pensarmos no processo de ressignificações e nas possibilidades do jongo enquanto promotor de (re) afirmação identitária, pensamos na sua ação, ainda que ressignificada, porém, mantenedora dos saberes e valores, sobretudo, no contexto escolar objeto do presente trabalho, para compreendê-lo então, como possível instrumento suscitador de formação de uma identidade negra positiva.

A partir das considerações registradas na entrevista com a gestora Alessandra tivemos esclarecidos apontamentos iniciais que como destacamos, nos permitiram compreender alguns desdobramentos das ações pedagógicas do projeto de jongo na escola e suas implicações na ambiência escolar. No entanto, questões mais intrinsecamente ligadas ao jongo e suas tradições, não estiveram consideravelmente contempladas nesse momento.

Nesse sentido, na busca por pistas que iluminem questões acerca do processo de transmissão e apropriação do jongo na escola, de como a cultura escolar é modificada a partir do jongo, e ainda, sobre as relações entre tradição e modernidade, que imprimem nova dinâmica à prática do jongo, sobretudo na escola com a participação de crianças, servimo-nos dos apontamentos registrados na segunda entrevista com a professora-mestra jongueira Fatinha.[38] Conforme já destacado, consideramos sua participação como de natureza fundamental nesta pesquisa, tendo em vista os lugares de onde ela fala. Sua voz ecoa não apenas com a propriedade da professora experiente e atuante na escola, portanto, sabedora das possibilidades, dos limites e das tensões próprias desse ambiente de educação formal, muitas vezes, hostil a um processo de educação diferenciada; ecoa, sobretudo, com a legitimidade da mestra e guardiã de memórias mantenedoras do patrimônio imaterial e ancestral que recebera como herança. Nessa perspectiva, baseamos a entrevista a partir do roteiro elaborado previamente (Anexo IX), de modo que os dados gerados nos permitisse analisar questões pertinentes às discussões suscitadas inicialmente na pesquisa, ou seja, sobre a memória e a prática do jongo em Barra do Piraí e região e, principalmente, sobre sua presença na escola.

Nos capítulos 1 e 2, ao tratarmos da contextualização local do jongo, investigamos o processo histórico no qual se deram o surgimento, o desenvolvimento, o silenciamento, a manutenção, as ressignificações e as tensões entre passado e presente, tradições e modernidades, tratamos ainda, sobre as possibilidades de utilização do jongo como instrumento de afirmação de identidade e propulsor de novas consciências, visando à superação das barreiras alimentadas pelo racismo e a discriminação presentes no processo educacional, que influenciam

[38] Entrevista realizada com a professora e líder jongueira – Maria de Fátima, na Escola Municipal Cortines Cerqueira em 07/07/2015.

negativamente no processo ensino/aprendizagem. Por conta disso, o conteúdo das falas de Fatinha nos permite algumas análises sobre os aspectos supracitados, sendo reveladores para tecer respostas e conclusões do processo ora investigado.

Ao tratar da relação da participante com o jongo e sua importância no contexto de sua família e comunidade, a entrevistada expõe memórias dessa tradição herdada de seus antepassados, o que evidencia como temos abordado ao longo do trabalho, nas considerações de Oliveira (2011) sobre a "essência familiar desse patrimônio". Diz Fatinha:

> *Na minha família, que vem de descendência de africanos e de índios, no lado da minha mãe a gente vem de uma tradição de 'Moçambique', meu bisavô tinha um 'ponto de Moçambique' e, do lado do meu pai, que é aqui do estado do Rio, aí a gente herdou o jongo. E como minha família vive há muitos anos em Pinheiral, nós crescemos na tradição do jongo lá da cidade de Pinheiral.*

Evidenciamos pela narrativa acima um contexto de resgate, identidade e pertencimento, corroborando o pensamento de Oliveira (2013) quando trata da "memória do eu como sendo sempre, em primeira instância, uma memória de família". Para Mattos & Abreu (2009), seguindo os pressupostos da história oral, os historiadores foram, aos poucos, descobrindo que a forma como uma pessoa se lembra de seu passado, "permite entender o valor que uma pessoa confere ao seu passado e ao de sua família, assim como a própria imagem que constrói sobre si (identidade) e sobre seus antepassados".

Fatinha para revelar sua relação com o jongo recupera sua história familiar e a partir de sua genealogia constrói sua memória de jongueira. Essa noção de identidade e pertencimento exposta na fala da entrevistada é própria das culturas populares de matriz africana na sua dimensão geracional. Assim entendemos a construção da identidade de uma pessoa a partir de sua história de vida, a história de sua família, o lugar de onde veio e onde mora. Por sua vez, Gomes (2013 *apud* POLLAK, 1992) informa que "a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade – seja ela individual, seja coletiva – por ser fator determinante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução – é o sentimento de pertencimento". A esse respeito, a mesma autora informa que os critérios nos quais se encontram a memória são constituídos por "(a) pessoas, personagens; (b) por lugares – exemplo: um lugar que marcou a infância; (c) por locais distantes no tempo e no espaço de uma determinada pessoa ou grupo social". Nesse sentido, essas questões são evidenciadas nas falas da Fatinha em vários momentos da entrevista, alguns dos quais destacamos aqui. Ao ser questionada, por exemplo, sobre presença do jongo na região do Vale do Café, ela traz na narrativa elementos dos critérios acima mencionados, como nas falas abaixo:

> *O jongo aqui na região do Vale do Café, ele é muito importante em termos culturais porque temos várias comunidades jongueiras. Então nós temos muitos praticantes de jongo, desde o período em que os negros eram escravos. Essa tradição permanece viva até hoje. [...] A tradição do jongo aqui na região do Vale do Café vem das fazendas. A presença do negro foi fundamental na construção dessas fazendas e na manutenção das lavouras de cana, de café. E o jongo era a forma que o indivíduo tinha nos finais de semana, festas de aniversários, batizados, casamentos se dançava o jongo e se dança até hoje. De um certo tempo pra cá, a gente começou a entender que o jongo é a verdadeira história do povo negro. Então a gente pratica isso, a história, a tradição e a dança, a preservação da dança.*

No decorrer do primeiro capítulo desta dissertação tratamos entre outras questões da relação dialética de manutenção entre patrimônio familiar e o patrimônio oficial, abordando a passagem do jongo de patrimônio cultural familiar, para patrimônio cultural imaterial e seu processo de institucionalização. Quando questionada sobre essa fase de visibilidade e reconhecimento do jongo, nas suas condições de patrimônio e instrumento de resistência para as comunidades jongueiras, verificamos nas falas de Fatinha que, embora a mesma expresse orgulho e consciência da importância desses eventos, mostra, porém, sua preocupação acerca dos limites, das dificuldades e reivindica a necessidade de avanços em torno do reconhecimento oficial e atendimento às suas demandas. Fala, sobretudo, com muita ênfase, da urgência de salvaguarda do jongueiro para além das medidas e garantias até aqui conquistadas, como analisamos na narrativa a seguir:

> *Então, esse ano tá completando dez anos que o IPHAN reconheceu o jongo como patrimônio nacional e a gente tem muito orgulho disso. Só que essa prática, ela é feita com muita dificuldade, sempre foi. O jongo é uma dança de terreiro e, sempre foi mantida com muita dificuldade pelas comunidades. A gente dança mesmo porque gosta, e tem o maior orgulho de ser jongueiro. Então, essa visibilidade que o jongo teve, de um certo tempo pra cá, é bacana, só que a gente acha também que as comunidades tradicionais, elas precisam ser melhor valorizadas. É e inclusive a salvaguarda do jongo, porque não adianta você ter só a salvaguarda do jongo, tem que ter a salvaguarda do jongueiro também, porque se não cuida do jongueiro, vai acabar. Porque é o jongueiro que detém a história, que mantém. A nossa história é oral e precisa-se ter maior carinho, maior cuidado na salvaguarda do jongo. Então é bacana todo mundo dançar, todo mundo praticar, mas acho que se tem que ver isso com certo cuidado, porque senão a gente vai acabar perdendo uma tradição tão linda, que atravessou séculos. Cuidados que se referem aos saberes, ao modo de vida do povo jongueiro, às suas tradições, aos preceitos, à forma de se guardar esse bem, sabe? É um bem que é de todos, mas que precisa ser guardado com carinho não pode ser feito de qualquer forma, de qualquer jeito, sabe? Tem que ter um [...] tem que realmente ser uma salvaguarda verdadeira, não adianta só tá lá, registrado no livro lá do IPHAN e, o*

> *IPHAN, que é um órgão federal, não se ter um cuidado de tá preservando esse bem e os seus detentores, entendeu? Então isso a gente tem que ver com muito carinho.*

Assim, com sua narrativa, temos algumas questões que foram apontadas no percurso da pesquisa, aqui corroboradas. Essa fala indica a interação da participante acerca das questões do título de patrimônio cultural do jongo e o desenvolvimento de políticas públicas no campo da cultura. Como averiguamos na fala de Fatinha, o orgulho e a satisfação pelo reconhecimento oficial com o título de patrimônio pelo IPHAN em 2005 e os principais desdobramentos desse movimento, os quais já tratamos em capítulos anteriores, vêm acompanhados de um sentimento de incompletude. A mestra jongueira expõe a necessidade de maior cuidado com o jongo e com o jongueiro, garantindo não apenas a salvaguarda do bem imaterial, mas, sobretudo, a dos seus detentores, aqueles sem os quais o bem se acaba. Conforme aponta Oliveira (2014), o reconhecimento dos direitos culturais é um passo importante para a efetividade dos direitos humanos. Entretanto, o reconhecimento dos direitos culturais deve ser acompanhado de políticas públicas que garantam a sua efetividade, pois,

> O maior desafio para a implementação do campo do patrimônio imaterial é a ampliação da noção de salvaguarda. Pois essa, não se restringe apenas a medidas oficiais, administrativas ou técnicas, e/ou de disponibilidade de recursos financeiros, envolve muitos outros fatores que escapam ao controle da ação estatal. [...] Nesse sentido, tendo consciência da necessidade de envolver a comunidade, é importante saber identificar corretamente a situação do bem e as ações pertinentes para sua salvaguarda, o que requer por parte dos agentes envolvidos, grande sensibilidade, diálogo com os produtores e transmissores, e, principalmente, uma análise minuciosa de cada caso. Esses bens culturais se caracterizam como processos, por isso são constantemente atualizados e recriados e não como produtos que cabe guardar, proteger, conservar e até restaurar. (OLIVEIRA, 2010, p. 12-13).

É nesse contexto de embates e diálogos, entre tradição e modernidade, como já observamos, que reside a ideia sobre os dilemas do processo histórico que conduziu o jongo por caminhos de “permanências e transformações”, permeado por complexas relações sócio, políticas e culturais que, embora tenham condicionado um novo lugar a essa cultura centenária, ainda assim, seguem em busca de valorização e novas conquistas. A participante expõe a necessidade de maior proteção e resguardo com os valores, os saberes, as tradições, os preceitos e modo de vida do jongueiro, com a valorização das comunidades tradicionais, evidenciando a ideia de tradição. Expressa também a ideia de modernidade, ao ressaltar o orgulho e a importância do título e ao considerar que “o jongo é um bem de todos e que é bacana todo mundo dançar, todo mundo praticar”, apontando para esse momento de visibilidade e ocupação de novos espaços. A possibilidade de resistência de tal prática até a formalização e reconhecimento oficial só “foi por

trabalho e empenho dos próprios jongueiros, que contaram apenas com o apoio e participação de alguns parceiros e colaboradores, pesquisadores e intelectuais" (OLIVEIRA, 2010). Evidencia-se, contudo, que a consolidação do jongo enquanto patrimônio imaterial e o devido reconhecimento e valor, que garantam a salvaguarda do jongo e também do jongueiro como enfatiza Fatinha na entrevista, e assim, a superação de lacunas reclamadas face aos limites institucionais, poderá acontecer a partir da interlocução comprometida entre as instâncias do poder público.

O clamor por mais investimentos, por maior valorização por parte das instâncias governamentais são reforçados na fala da entrevistada quando nos informa sobre a manutenção da tradição jongueira pela resistência e persistência de seus praticantes.

> *[...] Continua, continua. O jongueiro continua mantendo é [...] mantendo a tradição lá nos seus lugares, mas eu acho que precisa mais. Precisa mais, porque o modo, a maneira de se fazer cultura mudou muito e, o nosso povo, como a história conta, é [...] tem muita dificuldade de acessar determinadas coisas. Então é preciso que se invista mais nas comunidades jongueiras.*

Nas palavras de Fatinha a resistência que marca a história de sobrevivência em meio aos processos de silenciamento e opressão, caracteriza os jongueiros e as comunidades onde o jongo é praticado. A entrevistada expõe ainda a necessidade de mais elementos de apoio e incentivo nesse processo de superação e permanência. Ao afirmar sobre a mudança na maneira de se fazer cultura e sobre a "dificuldade que o nosso povo tem de acessar determinadas coisas", revela uma preocupação e um desafio recorrentes nas comunidades jongueiras e demais comunidades detentoras de bens culturais registrados, com relação ao acesso aos projetos e políticas públicas de apoio e fomento do patrimônio cultural. De fato, há muitas questões que limitam o acesso dessas comunidades em função dos burocráticos processos de documentação, como por exemplo, o de prestação de contas de editais. Tal questão é denominada por Oliveira (2011) de "embate entre o saber tradicional e a estrutura burocrática dos órgãos de Estado". Enfim, demandas e exigências que o modo institucional de promover cultura confronta com uma realidade quase sempre estranha às comunidades tradicionais.

Ao pensarmos as questões que pautaram a construção desta pesquisa, a partir dos dilemas em torno da presença do jongo no ambiente escolar, buscamos compreender como essa expressão cultural interfere na educação, qual a relação dessa interferência com a escola e como a cultura escolar é modificada através do jongo. Maroun (2013) expõe sobre possibilidade de "pedagogização" ou "curricularização" do jongo e de uma possível incorporação dele por parte da educação escolar. Por sua vez, Dias (2009) considera que a escola é talvez a instituição mais impermeável à inclusão das manifestações culturais de matriz africana no *corpus* da cultura

brasileira, representada unicamente pela tradição erudita letrada de fundo europeu. Dessa forma, as indagações sobre a prática do jongo na escola, a partir da experiência com a criação do grupo mirim Memórias do Cativeiro, responsáveis por suscitar os principais objetivos investigados na presente pesquisa, são iluminadas pelas considerações da professora Fatinha, apresentadas nos trechos da entrevista como vemos a seguir:

> *Então, a escola Cortines fica na periferia de Barra do Piraí e o jongo de Barra do Piraí é muito forte, sempre foi. Nós tivemos vários jongueiros de nome em Barra do Piraí e temos até hoje, então, é [...] mas no meio adulto. A gente viu a necessidade de se trabalhar o jongo na escola pra que a criança usufruísse dessa coisa tão linda que é a tradição jongueira em Barra do Piraí. E eles aceitaram bem, a comunidade, e foi bacana. Inclusive, tem até um ponto, né, que eles cantam que eu acho muito bonito, que é assim oh: 'Bate tambor grande, repinica candongueiro, Barra do Piraí ainda é terra de jongueiro' Sabe? Eu acho muito bonito. Bonito isso porque eles cantam com tanto orgulho, então é bacana você ver a criança sentir orgulho de saber que Barra do Piraí realmente traz essa tradição esses anos todos e que através deles, isso ainda pode durar por muitos anos, né. Então foi muito bacana isso, a escola ter abraçado a causa, e a oficina de jongo veio complementar a Lei 10.639/03. Eu acho que a escola Cortines Cerqueira é uma das poucas que mantém esse projeto e que trabalha. Onde a gente consegue envolver todo mundo, aqui todo mundo mexe com jongo, até as merendeiras. O pessoal do apoio ajuda a gente na questão das roupas, de ajudar a cuidar das roupas, todo mundo sente o maior orgulho quando a escola vai apresentar o jongo, né. Os pais também, e no final do ano em novembro, tem a culminância do projeto, onde a escola toda trabalha a questão da cultura afro em todas as disciplinas, mostrando os trabalhos feitos pelos alunos, em todas as áreas: matemática, português, literatura, dança, todo mundo participa, então isso é bacana de se ver.*

Assim como nos foi possível identificar nas análises bibliográficas algumas referências sobre a aproximação do jongo junto às crianças, a fim de estimular sua prática ressignificada e garantir sua permanência, a fala de Fatinha sobre as motivações para a criação da oficina de jongo na escola corrobora para esses apontamentos iniciais. Relata ainda o orgulho que as crianças sentem de ser jongueiros e desperta-nos a ideia de pertencimento e identidade. Fica evidenciado também, em sua fala, assim como observamos na entrevista com a gestora, a importância das ações do projeto de jongo para trabalhar na perspectiva da Lei 10.639/03, e aponta para o fato da escola ser referência local nesse trabalho. Outros dois aspectos revelados na fala de Fatinha dizem respeito ao, à construção de um trabalho interdisciplinar com a participação de todas as disciplinas e ao envolvimento de todo o corpo social da escola nas atividades do projeto.

> *Então, as nossas tradições, das comunidades negras são passadas de forma oral, não só dentro da comunidade jongueira, como nas casas de religião e, em todos os lugares de fundamento da cultura afro, é passado de forma oral. Na escola não é diferente. A nossa história, a nossa tradição, ela não tá em livros, a nossa verdadeira história ela é passada de forma oral. Então, a criança, antes de ir para a prática da dança e da oficina de percussão, ela aprende primeiro a história. Porque o negro veio da África. Foi trazido da África pra cá, as dificuldades que passou. A gente mostra o valor da contribuição do negro na construção do país, as condições de vida que o povo negro teve lá e tem até hoje; porque a gente tem que estar estudando, que o povo negro tem que estudar. Tem que usufruir de todos os programas, principalmente agora que o Governo Federal tá colocando disponibilidade para que a nossa criança esteja dentro da universidade, que o caminho seja a universidade, que ele tenha uma formação, então, a gente faz isso. Conta essa história, relacionando o passado com o cotidiano, pra que a criança se sinta valorizada, se sinta um pleno cidadão nos direitos os quais a gente tem. Isso a gente faz aqui na escola.*
> *As crianças se sentem orgulhosas. Tem uma grande maioria negra aqui no bairro, então eles se sentem orgulhosos em ser negros, em ser jongueiros, fazem questão. Quando a gente é convidado pra apresentar o jongo em outros espaços, eles têm o maior orgulho de colocar a roupa e, de cantar e dançar, de conversar com as pessoas, porque eles têm conhecimento de o que eles tão fazendo é importante, não só como prazer pessoal, mas culturalmente, né. O crescimento cultural é muito grande e social também, então eles têm consciência disso.*

Com as considerações da professora Fatinha em torno da criação e do desenvolvimento do projeto e oficina de jongo na escola, evidenciamos o que já fora abordado na pesquisa sobre participação de jovens e crianças como estratégia de manutenção e preservação da cultura. Como apontam Mattos & Abreu (2007), “a memória e a prática do jongo são determinantes para seu reconhecimento, disseminação e permanência entre os mais jovens, emergindo assim em novas possibilidades.” Nossas análises neste trabalho, conforme indicamos em linhas anteriores, têm como foco as transformações ocorridas no jongo do Sudeste nas últimas décadas e que permitiram além de sua manutenção ressignificada, a ampliação de seu público praticante, incluindo jovens e crianças, e sua presença no espaço escolar como prática pedagógica antirracista. Sua fala ilumina ainda, algumas ponderações que fundamentaram nossas análises no sentido de compreender como os saberes e valores da tradição jongueira são trabalhados na escola.

Maroun (2013), ao investigar o jongo na educação, serve-se da análise de três pesquisas que segundo a autora, com relação ao método fazem “uma opção teórico-metodológica pela etnografia no sentido do que Geertz (1989) denominou de descrição densa, o que permitiu a compreensão da incorporação e apreensão de determinada prática educativa (o jongo) por meio

do olhar dos próprios jongueiros e jongueiras". Nesse trabalho dialogando com referencial teórico que nos possibilitou retomar os caminhos do jongo pela região do Vale do Café, sobretudo em Barra do Piraí, buscamos compreender as possibilidades em torno de sua prática ressignificada no contexto escolar. Dispondo ainda das observações realizadas e das vozes ouvidas, podemos verificar que na realidade da escola observada, em meio ao contexto sintetizado e já apresentado, destacamos a presença e o olhar da jongueira como primordial para a apreensão e incorporação do jongo na escola.

Nesse sentido, reafirmamos que a voz de Fatinha ecoa não apenas do seu lugar de docente nos limites do olhar da educação formal, mas também, e principalmente, do olhar e da sabedoria da qual enquanto jongueira faz-se detentora. E nessa perspectiva, podemos encontrar elementos que revelam a consciência e o cuidado, expressos pela docente/jongueira, para a preservação do jongo no ambiente escolar, sem, contudo, desconsiderar sua ressignificação. Nesse sentido, parece-nos pertinente resgatar os registros de Maroun (2013), segundo os quais,

> Andrade (2009, p. 10) chama de 'pedagogia do caxambu' a forma de ensino que alia oralidade ao movimento do corpo, expresso pela dança. De fato, mais como plataforma de intervenção do que como ferramenta de análise, a autora propõe uma sistematização positiva para o ensino do jongo, que vai ao encontro dos saberes tradicionais da comunidade. [...] A relevância da oralidade e da corporalidade nas práticas educativas em torno do jongo é listada no trabalho de Andrade (2009). Para a autora, a oralidade, representada por algumas histórias de experiências vividas pelos antepassados, que acompanham o ensino da dança do caxambu, pode ser considerada uma maneira interessante de incentivar o apego à ancestralidade, à memória e às origens. (MAROUN, 2103, p. 74-75).

Salvo às particularidades e especificidades das pesquisas, nos foi possível vislumbrar, sobretudo a partir da narrativa de Fatinha, no contexto da entrevista, proximidades e similaridades nas análises, em especial, no que diz respeito "à relevância da oralidade e da corporalidade nas práticas educativas em torno do jongo". Percebemos nas revelações da professora/jongueira sobre a forma como o jongo é trabalhado na escola, elementos que indicam como estão relacionados os saberes, os valores e a tradição jongueira ao sentimento identitário de pertencimento ao grupo e da valorização de suas culturas no contexto escolar, que como aponta Maroun (2013), "esses processos se pautaram no ambiente em que as crianças e jovens vivem, sempre com referência à importância das gerações mais velhas na transmissão do saber-fazer por meio da oralidade, da corporalidade, da memória e do apego à ancestralidade".

Iniciamos o capítulo 1 desta dissertação ressaltando a importância de destacar algumas questões em torno da consolidação das políticas públicas de ações afirmativas, sobretudo, na última década no Brasil. Tratamos para tanto, nesse contexto, de dois eventos que consideramos relevantes para nossas análises: a promulgação da Lei Federal 10.639/03 e o reconhecimento do

jongo pelo IPHAN como patrimônio imaterial do Brasil. Também essas questões são apontadas na fala de Fatinha como eventos fundamentais para o nascimento e efetivação do projeto escolar. Como a mesma afirma, “a oficina de jongo veio complementar a lei 10639”. Sua afirmação faz coro com a fala da diretora Alessandra, registrada na seção anterior, segundo a qual: “se antes, a Lei 10.639/03, era para alguns mera materialização do dispositivo legal, com o projeto, nasceu um compromisso mais latente com as questões étnico-raciais”.

Uma pesquisa que se dirige para a ação e intervenção social, como aponta Gomes (2012), pode gerar resultados que contribuam para a construção de um panorama sobre práticas pedagógicas levadas a cabo em escolas públicas, indicando, para além de sua existência, níveis de compreensão e graus de enraizamento da temática africana e afro-brasileira nas instituições escolares. Dessa forma, buscamos analisar as práticas pedagógicas e seus desdobramentos por meio do desenvolvimento das ações com a oficina de jongo na escola. Com isso, identificamos na fala da professora Fatinha, como segue:

> *Então, as práticas pedagógicas, a gente consegue [...] Primeiramente, a gente consegue melhorar o rendimento do aluno, porque pra que ele participe do grupo de jongo, da oficina de jongo, ele tem que tá bem nas outras disciplinas. Então aí já é um ganho e tanto que a gente tem. E a gente consegue fazer a interdisciplinaridade entre todas as áreas com o jongo. A gente consegue fazer essa relação de todas as disciplinas, a gente tem material alternativo que a gente consegue trabalhar o jongo, através de jogos, através de contação de história, e [...] então acho que é um ganho muito grande, tanto pro professor, porque o professor alega que não tem material pra trabalhar, então a gente tá sempre oferecendo material para ele, pra ele trabalhar o jongo, como o fichário que foi criado, você conhece o fichário né?! O fichário é maravilhoso! Aqui na escola tem, então os professores têm acesso a ele para trabalhar. Então a gente tá sempre criando condições de relacionar o jongo com o meio.*

Nesse trecho da entrevista, Fatinha discorre sobre os alcances das práticas pedagógicas no trabalho com o jongo. Informa que a estratégia de condicionar a participação dos alunos na oficina de jongo mediante seu desempenho nas outras disciplinas têm possibilitado melhoras nos rendimentos. Tal questão apontamos no Quadro-síntese e também fora revelado na fala da diretora. O trabalho interdisciplinar e a utilização de materiais alternativos para as atividades são ressaltados pela professora/jongueira como importantes conquistas. Destaca inclusive, a utilização do fichário referindo-se à publicação O jongo na Escola, material referência produzido pelo Pontão de Jongo/Caxambu da UFF, que utilizamos na bibliografia dessa pesquisa.

> *Então, primeiro quero agradecer né, por você ter nos procurado e poder tá falando um pouco do nosso trabalho. E falar que o objetivo nosso é*

> *exatamente esse: a educação. Porque a gente entende que só através da educação, a comunidade negra, o povo negro vai ter melhores condições de vida, de tá no mercado de trabalho, de tá em condições melhores, de tudo. Então o objetivo nosso é esse. É a criança ter orgulho da nossa história, das nossas tradições, das nossas coisas. De fazer isso com consciência e viver uma cidadania plena e a gente só vai conseguir isso através da educação.*

Ao final da entrevista, Fatinha se diz agradecida pela oportunidade de expor um pouco do trabalho realizado na escola e reforça sua crença na educação como caminho para a emancipação da comunidade negra. Enfatiza que o principal objetivo do trabalho é despertar a nas crianças orgulho de sua história e consciência para viver a cidadania plena.

IV.4 Interseções e caminhos cruzados do jongo na escola

Ao iniciar o processo de investigação para a presente pesquisa, definimos como principal objeto de análise a utilização de práticas culturais afro-brasileiras, nesse caso o jongo/caxambu, como instrumentos pedagógicos de currículos interculturais, com vistas à educação das relações étnico-raciais. Na perspectiva de buscar apontamentos para a indagação sobre a possibilidade do desenvolvimento de práticas pedagógicas para a transformação do quadro de desigualdade étnico-racial na ambiência escolar, iniciamos o percurso de análises e observações.

Cabe ressaltar que, ao longo do percurso, algumas questões foram reconfiguradas, sobretudo, a partir dos apontamentos da banca no Exame de qualificação. Consideramos pertinente tal informação, entendendo que foi exatamente a partir da redinamização do problema de pesquisa que avançamos reajustando o foco.

Desse modo, ao retomar nossa investigação no sentido de compreender como o jongo interfere na educação formal e como a cultura escolar é modificada a partir do projeto de jongo, novas questões permearam nossas análises. Nesse sentido, intensificamos nossas análises em torno do jongo, no seu percurso histórico na cidade, nos valores, nos saberes, nas tradições, nas suas ressignificações e de sua chegada ao ambiente escolar.

Nesse contexto, ao iniciarmos as observações na escola selecionada consideramos os vários aspectos em torno do ambiente escolar. Entre os quais sintetizamos no Quadro-síntese neste capítulo. Observamos assim, que os aspectos que constituíram o Quadro-síntese foram corroborados a partir das análises das duas entrevistas. No cruzamento dessas informações, embora entendemos que não haja uma resposta definitiva para nossas buscas, podemos considerar a proximidade de informações na diversidade metodológica.

Conclusões

Ao iniciar o presente trabalho, revelamos nossa intenção de busca e compreensão de parte do longo percurso da história do jongo no contexto local/regional, desde seu desenvolvimento silenciado e subjugado nas senzalas das fazendas de café e, posteriormente nos limites dos terreiros e núcleos familiares até sua presença ressignificada nos espaços institucionais, sobretudo na escola. Partimos de estudos já conhecidos para compilar e atualizar nossas fontes de estudo sobre o tema desta dissertação. Procuramos compreender como a utilização dessa expressão cultural, a partir de sua ressignificação, atua e interfere na ambiência escolar, analisando os processos históricos permeados, sobretudo, pelos campos de tensões entre passado e presente, tradições e modernidades.

No desenvolvimento dos capítulos, procuramos recuperar caminhos de definições do jongo, dialogando com as pesquisas mais recentes acerca das manifestações culturais negras, de modo especial o jongo, em busca da compreensão dos caminhos que levaram patrimônios familiares à condição de patrimônios culturais imateriais; destacando, inicialmente, algumas questões em torno da consolidação das políticas públicas de ações afirmativas, em especial, da promulgação da Lei Federal 10.639/03 e do reconhecimento do jongo pelo IPHAN como patrimônio imaterial do Brasil.

Ao recuperar a memória do jongo em Barra do Piraí, realizamos uma breve abordagem por sua trajetória desde os primórdios da prática nas fazendas de café na região até a atuação da Associação Cultural Sementes D´África, permitindo-nos visualizar a dimensão de um processo histórico que conduziu o jongo por caminhos de “permanências e transformações” entre “tradições e modernidades”. Trajetória essa permeada de complexas relações sócio-políticas e culturais que embora tenham condicionado um novo lugar a essa cultura centenária, ainda assim, seguem em busca de valorização e novas conquistas.

Avançamos, a partir de nossos instrumentos de dados, porque pudemos reconhecer a educação como um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e pensando o papel da escola, que de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, pode estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo. No entanto, num contexto de acirradas disputas e tensões, argumentamos as contradições que marcam a escola como lugar de potencial para a promoção humana mas que apresenta no seu histórico um processo bem diferente e contraditório. Pensamos, portanto, na relevância da reflexão sobre as relações étnico-raciais nos sistemas de ensino e nas escolas, sobretudo, a partir implementação da Lei 10.639/03 e suas *Diretrizes Curriculares*. Consideramos

as perspectivas em torno do conceito de “micro-ações afirmativas”, além das possibilidades de uma educação patrimonial pensada a partir da perspectiva de que os patrimônios culturais são fontes de conhecimento.

A partir das análises em torno das observações, práticas e tradições jongueiras na escola, apresentamos apontamentos em torno de práticas culturais e pedagógicas desenvolvidas com a experiência do projeto de jongo na escola. Para isso, presenciamos e investigamos as condições da utilização do jongo na escola e sua contribuição como prática pedagógica antirracista.

Vislumbramos, portanto a partir das análises dos dados gerados que a respeito da prática do jongo na escola observada, que para além de uma inserção de uma cultura no ambiente escolar, há o entendimento de como os valores e os saberes dessa expressão cultural centenária nessa região, pode promover na educação formal.

Percebemos, nesse sentido, que apesar dos limites em torno do desenvolvimento do projeto como apresentado na pesquisa, as ações pedagógicas com a utilização do jongo têm sido relevante para todo o corpo social escolar. Uma que vez que pudemos observar com a pesquisa, o envolvimento da comunidade escolar na concepção de atividade relacionadas ao projeto de jongo.

Ao iniciar os estudos no Mestrado em Relações Étnico-raciais no CEFET-RJ, tive como tema inicial de pesquisa as questões em torno da implementação da Lei 10639/03, em função de seu decênio, nas escolas de Barra do Piraí. No entanto, após novos rumos, a questão do jongo na escola cruzou novamente meu caminho e olhar investigativo. Tal situação, de certo modo, me permitiu um reencontro com o passado ainda recente, quando tambores ecoavam no quintal da “Tia Jovita”.

Neste trabalho, pretendi revelar, como práticas culturais, nesse caso o jongo/caxambu, modificam a cultura escolar e são instrumentos de reconstrução e afirmação de identidade, para pensar a educação étnico-racial na escola. As percepções e os resultados alcançados na presente pesquisa, embora não se proponham a oferecer respostas definitivas, nos permitem apontar alguns caminhos, promovem novas indagações, suscitam novas descobertas e despertam novos estímulos. A pesquisa evidenciou que a construção de uma nação com cidadãos partícipes exige a explicitação no cotidiano escolar dos valores socioculturais constitutivos das mais profundas aspirações, dos sonhos e das esperanças dos mais diversificados segmentos que compõem a nossa sociedade (ROCHA, 2010).

Limitações da pesquisa e sugestões de pesquisas futuras

Como ressaltamos anteriormente, não tive a menor pretensão de apresentar respostas, muito menos dar por encerrada a tarefa proposta nesta investigação. Aponto aqui algumas limitações que permearam esta pesquisa.

São limitações que se referem à metodologia adotada, aos riscos e vulnerabilidade na utilização de entrevistas e das narrativas da história oral.

Tivemos também limitada a possibilidade de ampliar as vozes na ambiência escolar e não pudemos ouvir aluno(as), outros(as) docentes, pais e funcionários(as). O excesso de dados que seriam gerados comprometeria o tempo e o escopo esperado para uma pesquisa de Mestrado.

Considero, ainda, a limitação do tempo pesquisa e cumprimento do calendário. Embora, inicialmente, o tempo pareça extenso para desenvolver o trabalho, em meio às atividades cotidianas, a realização dos créditos do curso, aos deslocamentos e aos eventos que superam nossas expectativas, tivemos o cumprimento do planejamento para a pesquisa comprometido e optamos por reduzir os dados.

Os resultados obtidos apontam para a possibilidade de pesquisas futuras tais como:

a) Investigar como as questões ora apresentadas num contexto de micro-ações afirmativas dar-se-ão na perspectiva de seu enraizamento no âmbito das secretarias de educação.
b) Investigar a produção dos materiais didático-pedagógicos realizada nas práticas da oficina de jongo na escola.
c) Aprofundar as questões apontadas ampliando as vozes na ambiência escolar numa pluralidade de narrativas pelo viés da história oral.

Referências Bibliográficas

ABRAMOWICS, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. “A criança negra, uma criança e negra”. In *Coleção Cultura Negra e Identidades* – Série PPCor. Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas (LPP), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2009, p. 84-85.

ABREU, Martha. “Cultura Imaterial e Patrimônio Histórico Nacional”. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel; GONTIJO, Rebeca. *Cultura Política e Leituras do Passado: historiografia e ensino de história*. Rio de Janeiro – Editora Civilização Brasileira, 2007. p. 356-357

_____; MATTOS, Hebe; DANTAS, Carolina Vianna. “Em torno do passado escravista:as ações afirmativas e os historiadores”. In: *Antíteses*, vol. 3, n. 5, jan.-jun. de 2010, pp. 21-37. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antite Acesso em 12/07/2015.

_____; MATTOS, Hebe (orgs). *Pelos Caminhos do Jongo e do Caxambu: História, Memória e Patrimônio*. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense – UFF, 2008.

ANDRADE, Patrícia Gomes Rufino. *Olhares sobre Jongos e Caxambus: Processos educativos nas práticas Religiosas Afro-brasileiras*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2013.

ANDREWS, G.R. “Democracia racial brasileira 1900 – 1990: um contraponto americano”. In: *Estudos Avançados*, v.11, n.30, São Paulo, IEA – USP – Revista Universidade de São Paulo, 1997.

ARAÚJO, Mairce; OLIVEIRA, Luana da Silva. “Educação Patrimonial no Combate ao Racismo: Construindo Articulações da Cultura Popular Com o Cotidiano Escolar.” In. JESUS, R. de F. de; ARAÚJO, Mairce; CUNHA Jr., Henrique (Org.). *Dez Anos da Lei nº 10.639/03 – Memórias e Perspectivas*. Fortaleza: Edições UFC, 2013, p. 149 – 166.

BITIOLI, Michele; TONIOSSO, José Pedro. “História e cultura afro-brasileira no currículo escolar”. In: *Revista Fafibe On-Line*, ano VI, n.6, local, nov. 2013, p. 57–66. Disponível em: http://www.unifafibe.com.br/revistafafibeonline/. Acesso em 04/08/2015.

BRASIL. Lei Federal 10.639 de 9 de janeiro de 2003.. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Parecer CNE/CP 3/2004. Brasília, DF, 2004.

CUNHA Jr, Henrique. “Diversidade Etnocultural e Africanidades”. In. JESUS, R. de F. de; ARAÚJO, Mairce; CUNHA Jr., Henrique; (Org.). *Dez Anos da Lei nº 10.639/03 – Memórias e Perspectivas*. Fortaleza: Edições UFC, 2013, p.43 – 44.

DIAS, Paulo. “Tradição e modernidade nas ingomas do sudeste.” In: LAHNI, Cláudia Regina. (org.). [et al.]. Culturas e diásporas africanas. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2009, p. 153-164.

DOMINGUES, P.J. “Movimento Negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. Tempo”. In: *Revista do Departamento de História UFF*, v.12, local, 2007, p.113-136.

DUPRET, Leila; MONTEIRO, Aluisio; SISS, Ahyas (Org.). *Educação e debates etnicorraciais*. Rio de Janeiro: Quartet: Leafro, 2011.

FELÍCIO, Gílio; ARAÚJO, Jurandir Azevedo. *Coleção Estudos da CNBB – Documento 85 – Pastoral Afro Brasileira*. São Paulo: Paulus, 2002.

GALANTE, Rafael Benvindo Figueiredo. *Da cupópia da cuíca: a diáspora dos tambores centro-africanosde fricção e a formação das musicalidades do Atlântico Negro (Sécs. XIX e XX)*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em História Social do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2015.

GILROY, Paul. *O Atlântico Negro, Modernidade e Dupla Consciência.* Rio de Janeiro: UCAM/Ed. 34, 2001.

GOMES, Heloisa Toller. Nas Fronteiras da negritude e da nacionalidade: Luiz Gama e W.E.B. Du Bois. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 20., 1999, Florianópolis. História: fronteiras. Anais do XX Simpósio da Associação Nacional de História. São Paulo: Humanitas – FFLCH-USP/ANPUH, 1999, p. 753-765.

GOMES, Nilma Lino (Org). *Práticas Pedagógicas de Trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03*. Brasília: MEC; Unesco, 2012.

HALL, Stuart. "Identidade Cultural e Diáspora". In: *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, número 24, Brasília - DF, 1996, p. 68-75.

IPHAN. Instituto do Patrimônio Artístico e Histórico Nacional. Jongo, patrimônio imaterial brasileiro. Disponível em: <www.portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=517>. Acesso em: 20 jul. 2015.

_____. *Dossiê Jongo do Sudeste*. Rio de Janeiro: Iphan/ MinC, 2005.

_____. Decreto nº 3.551, de 04 de Agosto de 2000. Jongo no Sudeste. Brasília, DF: Iphan, 2007. 92p : il color. ; 25 cm. + CD ROOM. – (Dossiê Iphan : 5)

JESUS, R. de F. de; ARAÚJO, Mairce; CUNHA Jr., Henrique; (Org.). *Dez Anos da Lei nº 10.639/03 – Memórias e Perspectivas*. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

KAERCHER, Gládis Elisa Pereira da Silva. *O Mundo na Caixa: gênero e raça no Programa Nacional Biblioteca da Escola: 1*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2005.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LEAL, Vânia Aparecida Lopes. *Professores de Espanhol em Formação inicial: Crenças e Práticas Sobre as TDIC no Ensino e Aprendizagem de Língua Espanhola*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, MG, 2015.

LOPES, Nei. *Partido Alto, Samba de Bamba*. Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Pallas, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, E. D. A. de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAROUN, Kalyla. "A construção de uma identidade quilombola a partir da prática corporal/cultural do jongo". In: *Movimento*, v. 20, n. 01, Porto Alegre: jan/mar de 2014, p. 13-31.

_____*Jongo e educação: a construção de uma identidade quilombola a partir de saberes étnico-culturais do corpo*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2013.

_____; ARRUTI, José Maurício. "A Ressignificação do Jongo e sua relação com a Educação em duas Comunidades Quilombolas do Rio de Janeiro: Bracuhy e Campinho da Independência". In 33ª Reunião anual da ANPEd Educação no Brasil:
o balanço de uma década. Realizado de *17 a 20 de Outubro de 2010 - Caxambu/MG.*
Disponível em: http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT21-6772--Int.pdf. Acesso em 15/07/2015.

MATTOS, Hebe. "Memórias do cativeiro: narrativa e identidade negra no antigo sudeste cafeeiro". In: RIOS, A L.; MATTOS, H. *Memórias do Cativeiro. Família, trabalho e cidadania no pós-abolição*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005, p. 35-119.

MEDEIROS, Carlos Alberto. "Black is Beatiful: movimentos negros". In: Anais do VII Curso de Atualização: A Teoria e as Questões Políticas da Diáspora Africana nas Américas. Rio de Janeiro: Zahar 2013, p.32 – 46.

MIGUEL, F.V.C. "A entrevista como instrumento para investigação em pesquisas qualitativas no campo da linguística aplicada". In: *Revista ODISSEIA*, nº 5, Natal: PPgEL / UFRN, jan – jun 2010, p. 03-08.

MONTEIRO, Elaine; SACRAMENTO, Mônica (orgs.). *O jongo na Escola*. Niterói, RJ: PROEX, FEC, Pontão de Cultura do Jongo/Caxumbu, 2009.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Vilma de Nazaré Baía. A Lei 10.639/03 e a Formação de Professores: Trajetória e Perspectivas. In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Vilma de Nazaré Baía. (Org.). *Relações étnico-raciais e diversidade*. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2014, p. 35 – 60.

MUNANGA, K. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

NASCIMENTO, E.L. (orgs). *Abdias Nascimento – 90 anos: memória viva*. Rio de Janeiro: IPAFRO, 2006.

OLIVEIRA, Luana da Silva. "Entre o silêncio e o reconhecimento oficial: o jongo/caxambu em Barra do Piraí". In: Anais do Simpósio Nacional de História 27. Conhecimento e diálogo social. Natal: ANPUH, 2013. Disponível em: http://snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364919693_ARQUIVO_ENTREOSILENCIOEORECONHECIMENTOOFICIAL-Anpuh2013.pdf Acesso em: 13/07/2015.

_____. *Barra do Piraí ainda é terra de jongueiros: patrimônio familiar e patrimônio cultural entre permanências e transformações do Jongo do Sudeste*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal Fluminense, 2011.

_____. "Memórias de Patrimônio Familiar: um estudo de caso sobre o jongo/caxambu". In: Anais do XXVI Simpósio Nacional de História. São Paulo: ANPUH 2011. Disponível em http://www.snh2011.anpuh.org/site/anaiscomplementares. Acesso em 13/07/2015.

_____. Jongo – de patrimônio familiar a patrimônio cultural brasileiro: permanências e transformações entre tradição e modernidade. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25, 2009 – Fortaleza. Anais do XXV Simpósio Nacional de História – História e Ética. Fortaleza: ANPUH, 2009. CD-ROM.

_____. PORTO, Igor Raposo; DUTRA; Monique Barbosa; MACHADO; Pedro Paulo; HELENO, Raquel Gonçalves; Maia, Sônia Regina Rodrigues. "O Ativismo Político das Comunidades Jongueiras no Processo de Implementação de Políticas Públicas no Sul Fluminense". In: *Revista Episteme Tranversalis*, v. 7, N 2. Universidade Geraldo di Biase, 2014, p. 20-47.

ORTIZ, Renato. *Cultura Brasileira e Identidade Nacional*. São Paulo: Brasiliense, 2012.

PAIXÃO, Marcelo; CARVANO, Luiz M. (orgs). Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil, *2007-2008*. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

PEREIRA, Amauri Mendes. "História sã num corpo são: justiça social e democracia no Brasil". In: DUPRET, Leila; MONTEIRO, Aluisio; SISS, Ahyas (Org.). *Educação e debates etnicorraciais*. Rio de Janeiro: Quartet: Leafro, 2011.p.08 – 10.

RIBEIRO, Obertal Xavier. Exclusão e Inclusão na Realidade dos Catadores. In ROCHA, José Geral; NOVIKOFF, Cristina. (Org.). *Desafio da Práxis Educacional à Promoção Humana na Contemporaneidade*. Rio de Janeiro: Espalhafato Comunicação, 2010, p. 33 – 67.

RIBEIRO, William de Goes. "Multiculturalismo e Educação: Hip Hop e a luta contra o racismo na escola". In JESUS, R. de F. de; ARAÚJO, Mairce; CUNHA Jr., Henrique; (Org.). *Dez Anos da Lei nº 10.639/03 – Memórias e Perspectivas*. Fortaleza: Edições UFC, 2013. p. 131 – 145.

_____. *"Nós Estamos Aqui": O Hip Hop e a Construção de Identidades em Espaço de Produção de Sentidos e Leituras de Mundo*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.

RIOS, Ana Lugão; MATTOS, Hebe Maria. *Memórias do Cativeiro: família, trabalho e cidadania*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

ROCHA, Décio; DAHER, Maria Del Carmem; SANT'ANNA, Vera Lúcia de Albuquerque. "A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva". In: Polifonia – Revista do Programa de Pós-graduação em Estudos da linguagem do Instituto de Linguagens – UFMT, ano 7 – nº08 – Cuiabá – Editora Universitária 2004 – 165. Disponível emhttp://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/polifonia/article/view/1132. Acesso em 31/07/2015.
ROCHA, José Geraldo da; Novikoff, Cristina (Org.). *Desafios da práxis educacional à promoção humana na contemporaneidade*. Rio de Janeiro: Espalhafato Comunicação, 2010.

RODRIGUES, Ruth Meyre Mota. "Educação das Relações Étnico-raciais e Gestão Educacional".
In: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – Anpae 2011 – p.01 – 15.
Disponível em http://www.anpae.org.br/website/publicacoes/revista-da-anpae. Acesso em 05/08/2015.
SANFILIPPO, Lucio Bernard. *Interdisciplinando a cultura na escola com o jongo*. Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2011.

SANTOS, Ivanir dos. "Cultura Afro-brasileira". In: *Cadernos CEAP*. Rio de Janeiro: CEAP, 2010, p.06 – 07.

SILVA JUNIOR, Antonio Ferreira da*. Leituras do Caos Urbano na Obra de José Emilio Pacheco*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

SILVA, Marcos Rodrigues da. "O pensamento dos Agentes de Pastoral Negros no Movimento Social". In SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e BARBOSA, Lucia Maria de Assunção. (Org.). *O Pensamento Negro em Educação no Brasil*. São Carlos: Editora da UFSCar – 1997. p. 61-66.

SILVA, Nathaly Pisão da; SILVA Luciana Santiago da. "A Lei 10.639/03 no cotidiano escolar: reflexões sobre micro-afirmações afirmativas no município de São Gonçalo – RJ." In: In. JESUS, R. de F. de; ARAÚJO, Mairce; CUNHA Jr., Henrique; (Org.). *Dez Anos da Lei nº 10.639/03 – Memórias e Perspectivas*. Fortaleza: Edições UFC, 2013, p. 167 – 183.

SOUZA, Débora Simões de. "Jongo: Patrimônio Imaterial do Brasil e a Comunidade São José da Serra". In: CAOS – Revista Eletrônica de Ciências Sociais, Número 16, Universidade Federal da Paraíba, março 2011, p. 301-314. Disponível em www.cchla.ufpb.br/caos. Acesso em 08/07/2015.

SOUZA, Maria Elena Viana. "Entre as memórias e as possibilidades de implementação da Lei nº 10.639/03". In JESUS, R. de F. de; ARAÚJO, Mairce; CUNHA Jr., Henrique; (Org*.). Dez Anos da Lei nº 10.639/03 – Memórias e Perspectivas*. Forteleza: Edições UFC, 2013, p. 81-96.

THEODORO, Helena. "Cultura Afro-brasileira". In: *Cadernos CEAP*. Rio de Janeiro: CEAP, 2007, p.07 – 15.

_____. "Buscando Caminhos nas Tradições". In: MUNANGA, K. *Superando o Racismo na Escola*. 2ª Ed. Brasil: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 83 – 99.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. "Cultura Afro-brasileira". In: *Cadernos CEAP*. Rio de Janeiro: CEAP, 2007, p. 12 – 25.

VARGAS, João H. Costa. "Apartheid brasileiro: raça e segregação residencial no Rio de Janeiro". In: *Rev. Antropologia*, vol.48, nº 1, São Paulo Jan./Jun 2005, p. 85 – 110.

VENDRAMINE, Bárbara Fernanda Anais eletrônicos do XVI Congresso Brasileiro de Folclore - UFSC, Florianópolis, 14 a 18 de outubro de 2013.

Documentos

IPHAN. Instituto do Patrimônio Artístico e Histórico Nacional. Jongo, patrimônio imaterial brasileiro. Disponível em: www.portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=517. Acesso em: 20 jul. 2015.

_____. Dossiê Jongo do Sudeste. Rio de Janeiro: Iphan/ MinC, 2005.

Decreto nº 3.551, de 04 de Agosto de 2000.

Jongo no Sudeste._ Brasília, DF: Iphan, 2007. 92p. : il color. ; 25 cm. + CD ROOM. – (Dossiê Iphan : 5)

Programa Nacional do Patrimônio Imaterial, instituído pelo Decreto nº 3.551, de 04 de Agosto de 2000.

INRC do Jongo - RJ/SP (CNFCP- Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular) (http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=722)

Plano de Salvaguarda – Jongo no Sudeste/ Pontão de Cultura do Jongo/Caxambu (UFF/IPHAN)

Anexos

Anexo I



Banner do Grupo de Jongo Memórias do Cativeiro

Anexo II



CERTIFICADO

Certificamos que Jongo Mirim Memórias do Catiri participou do *Seminário Educação, Cultura e Patrimônio: a Diversidade na Escola*, no dia 21 de setembro de 2010, desenvolvido como parte das ações do *Prêmio Areté – Apoio a Eventos Culturais em Rede*, no Centro Universitário Geraldo de Biase, em Barra do Piraí/RJ, com carga horária de 05horas.

Barra do Piraí, 21 de setembro de 2010.

Eva Lúcia de Moraes Faria Rosa
(Liderança Jongueira de Barra do Piraí/RJ)

Maria de Fátima da Silveira Santos
(Liderança Jongueira de Pinheiral/RJ)

Antônio do Nascimento Fernandes
(Liderança Jongueira de Valença/RJ)

Luiz Carlos Rodrigues do Santos
(Liderança Jongueira de Vassouras/RJ

Apoio

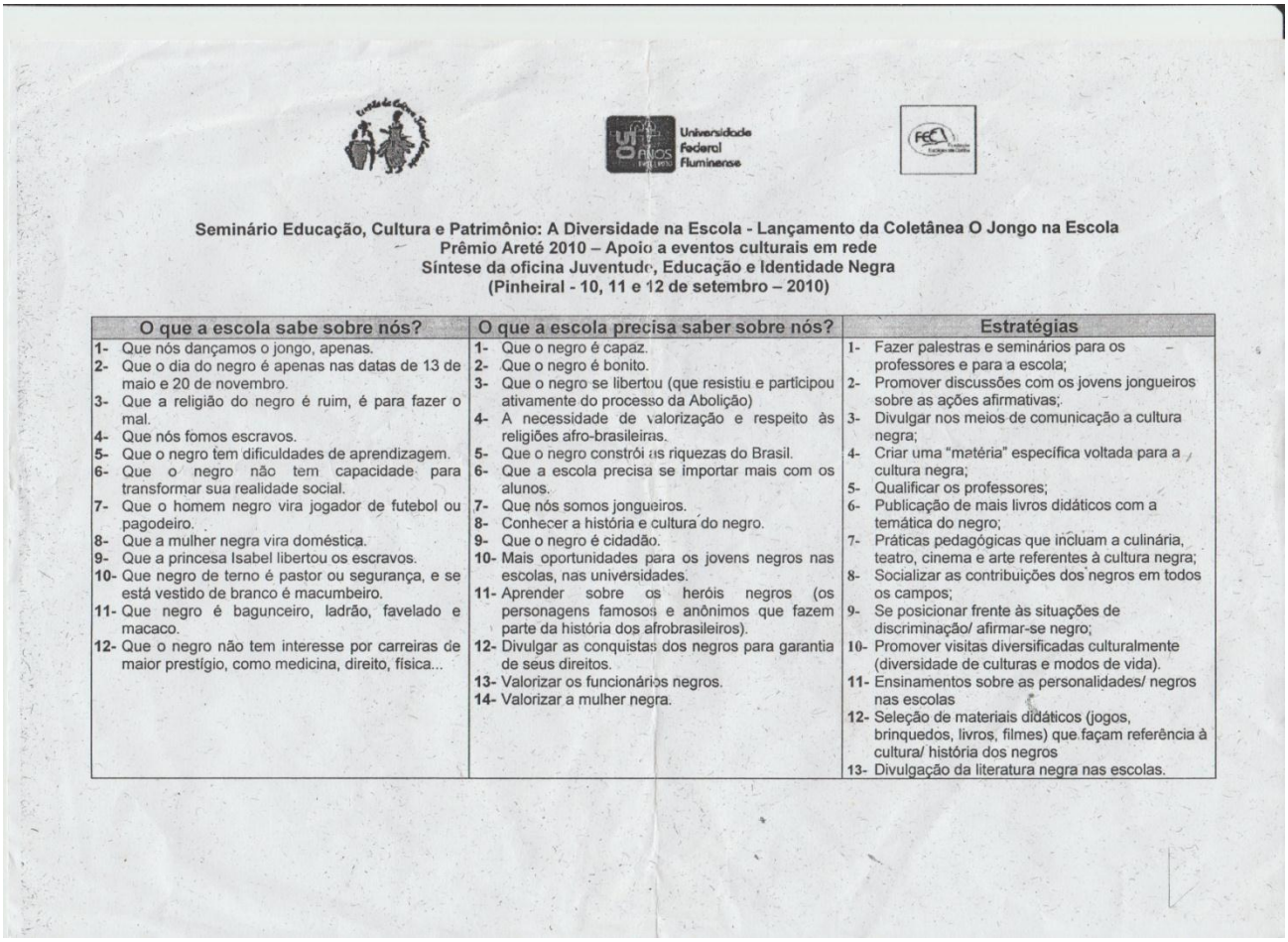
Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Barra do Piraí
Secretaria de Educação, Cultura, Esporte, Lazer e Turismo de Pinheiral
Secretaria de Educação de Valença
Secretaria Municipal de Educação de Vassouras.

Realização

UGB — Universidade Federal Fluminense — IPHAN

Certificado de Participação no Seminário Educação, Cultura e Patrimônio: a Diversidade na Escola – setembro de 2010.

Anexo III



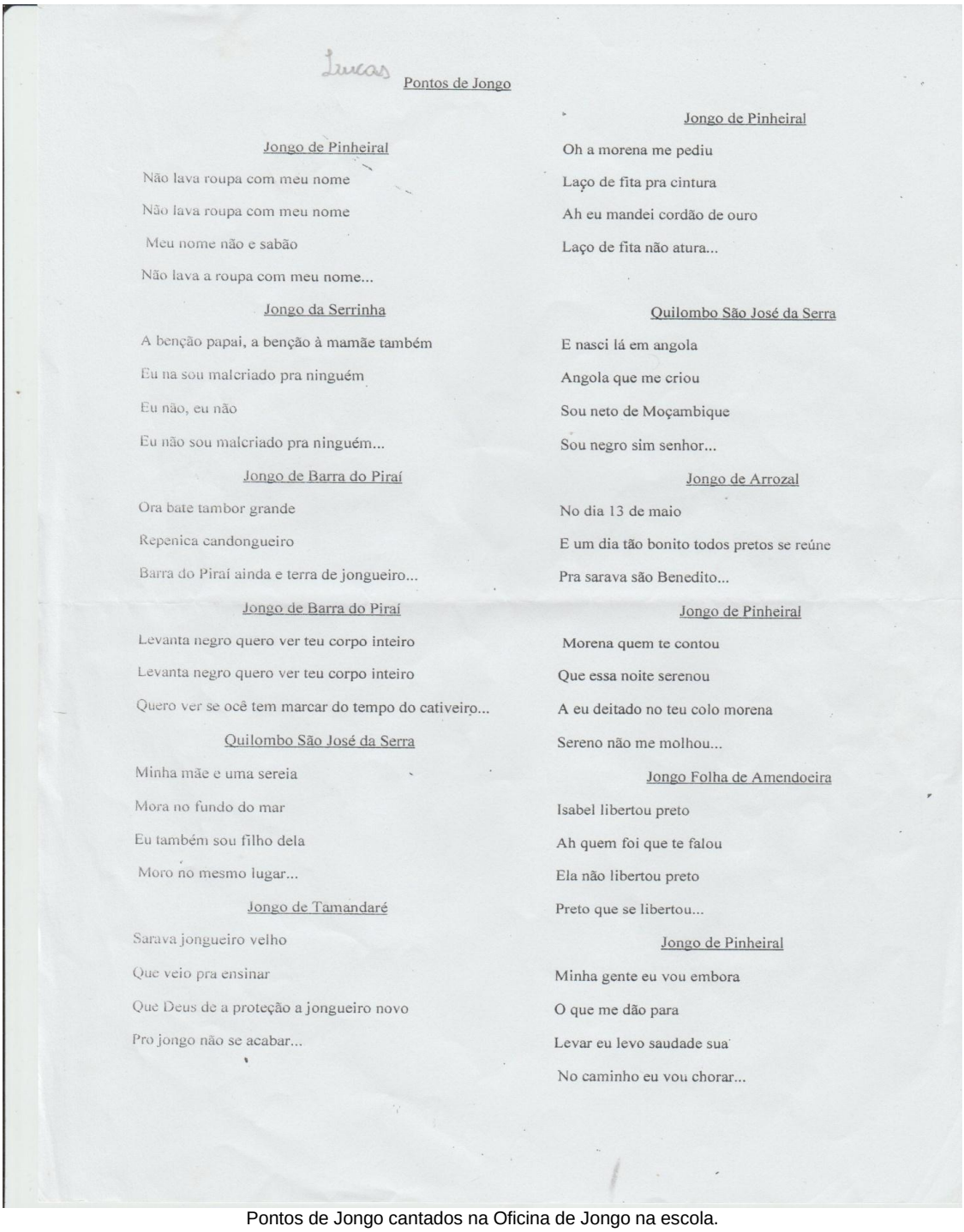
Universidade Federal Fluminense

Seminário Educação, Cultura e Patrimônio: A Diversidade na Escola - Lançamento da Coletânea O Jongo na Escola
Prêmio Areté 2010 – Apoio a eventos culturais em rede
Síntese da oficina Juventude, Educação e Identidade Negra
(Pinheiral - 10, 11 e 12 de setembro – 2010)

O que a escola sabe sobre nós?	O que a escola precisa saber sobre nós?	Estratégias
1- Que nós dançamos o jongo, apenas. 2- Que o dia do negro é apenas nas datas de 13 de maio e 20 de novembro. 3- Que a religião do negro é ruim, é para fazer o mal. 4- Que nós fomos escravos. 5- Que o negro tem dificuldades de aprendizagem. 6- Que o negro não tem capacidade para transformar sua realidade social. 7- Que o homem negro vira jogador de futebol ou pagodeiro. 8- Que a mulher negra vira doméstica. 9- Que a princesa Isabel libertou os escravos. 10- Que negro de terno é pastor ou segurança, e se está vestido de branco é macumbeiro. 11- Que negro é bagunceiro, ladrão, favelado e macaco. 12- Que o negro não tem interesse por carreiras de maior prestígio, como medicina, direito, física...	1- Que o negro é capaz. 2- Que o negro é bonito. 3- Que o negro se libertou (que resistiu e participou ativamente do processo da Abolição) 4- A necessidade de valorização e respeito às religiões afro-brasileiras. 5- Que o negro constrói as riquezas do Brasil. 6- Que a escola precisa se importar mais com os alunos. 7- Que nós somos jongueiros. 8- Conhecer a história e cultura do negro. 9- Que o negro é cidadão. 10- Mais oportunidades para os jovens negros nas escolas, nas universidades. 11- Aprender sobre os heróis negros (os personagens famosos e anônimos que fazem parte da história dos afrobrasileiros). 12- Divulgar as conquistas dos negros para garantia de seus direitos. 13- Valorizar os funcionários negros. 14- Valorizar a mulher negra.	1- Fazer palestras e seminários para os professores e para a escola; 2- Promover discussões com os jovens jongueiros sobre as ações afirmativas; 3- Divulgar nos meios de comunicação a cultura negra; 4- Criar uma "matéria" específica voltada para a cultura negra; 5- Qualificar os professores; 6- Publicação de mais livros didáticos com a temática do negro; 7- Práticas pedagógicas que incluam a culinária, teatro, cinema e arte referentes à cultura negra; 8- Socializar as contribuições dos negros em todos os campos; 9- Se posicionar frente às situações de discriminação/ afirmar-se negro; 10- Promover visitas diversificadas culturalmente (diversidade de culturas e modos de vida). 11- Ensinamentos sobre as personalidades/ negros nas escolas 12- Seleção de materiais didáticos (jogos, brinquedos, livros, filmes) que façam referência à cultura/ história dos negros 13- Divulgação da literatura negra nas escolas.

Certificado de Participação no Seminário Educação, Cultura e Patrimônio: a Diversidade na Escola – setembro de 2010.

Anexo IV



Lucas

Pontos de Jongo

Jongo de Pinheiral

Não lava roupa com meu nome
Não lava roupa com meu nome
Meu nome não e sabão
Não lava a roupa com meu nome...

Jongo da Serrinha

A benção papai, a benção à mamãe também
Eu na sou malcriado pra ninguém
Eu não, eu não
Eu não sou malcriado pra ninguém...

Jongo de Barra do Piraí

Ora bate tambor grande
Repenica candongueiro
Barra do Piraí ainda e terra de jongueiro...

Jongo de Barra do Piraí

Levanta negro quero ver teu corpo inteiro
Levanta negro quero ver teu corpo inteiro
Quero ver se ocê tem marcar do tempo do cativeiro...

Quilombo São José da Serra

Minha mãe e uma sereia
Mora no fundo do mar
Eu também sou filho dela
Moro no mesmo lugar...

Jongo de Tamandaré

Sarava jongueiro velho
Que veio pra ensinar
Que Deus de a proteção a jongueiro novo
Pro jongo não se acabar...

Jongo de Pinheiral

Oh a morena me pediu
Laço de fita pra cintura
Ah eu mandei cordão de ouro
Laço de fita não atura...

Quilombo São José da Serra

E nasci lá em angola
Angola que me criou
Sou neto de Moçambique
Sou negro sim senhor...

Jongo de Arrozal

No dia 13 de maio
E um dia tão bonito todos pretos se reúne
Pra sarava são Benedito...

Jongo de Pinheiral

Morena quem te contou
Que essa noite serenou
A eu deitado no teu colo morena
Sereno não me molhou...

Jongo Folha de Amendoeira

Isabel libertou preto
Ah quem foi que te falou
Ela não libertou preto
Preto que se libertou...

Jongo de Pinheiral

Minha gente eu vou embora
O que me dão para
Levar eu levo saudade sua
No caminho eu vou chorar...

Pontos de Jongo cantados na Oficina de Jongo na escola.

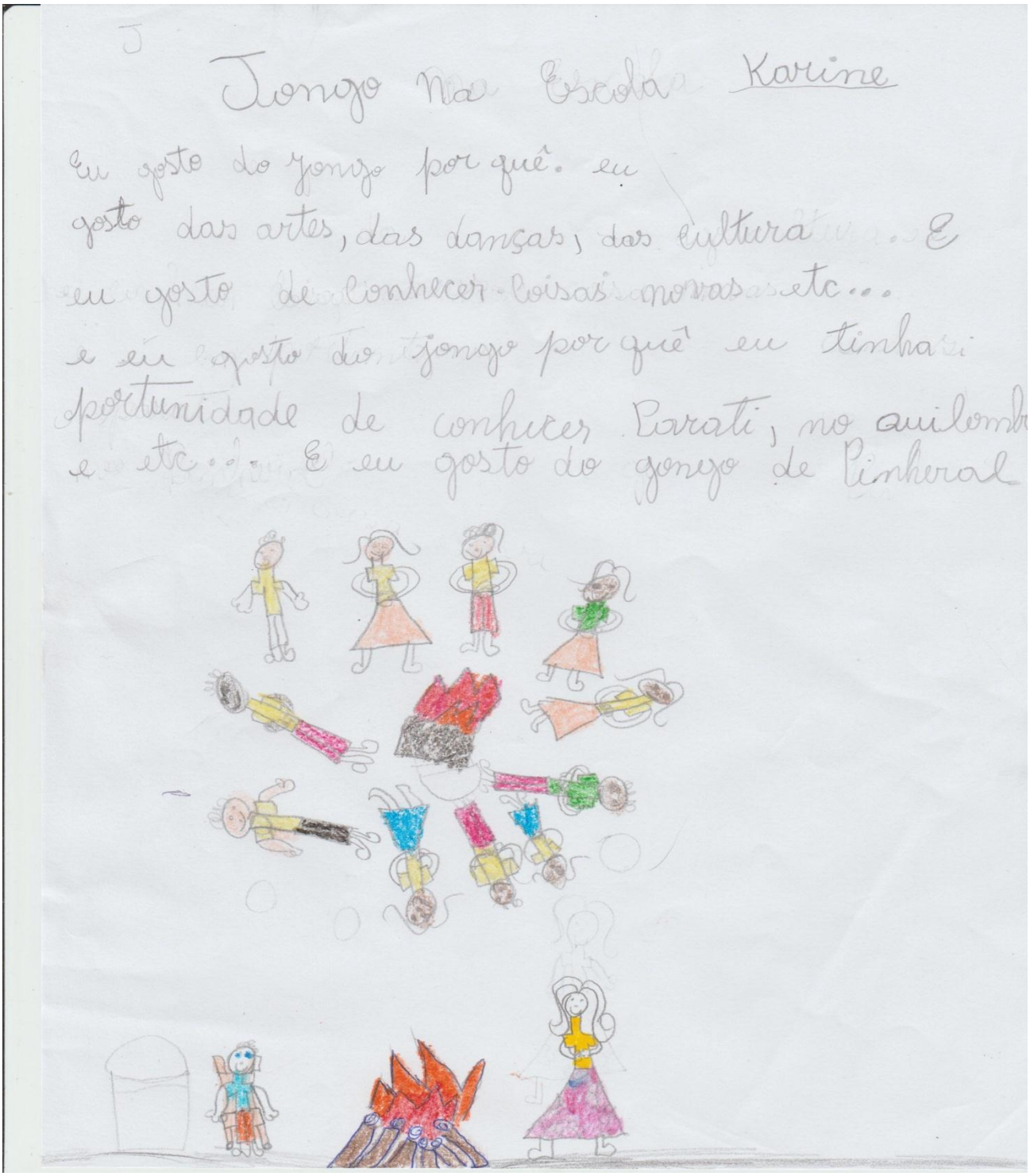
Anexo V



Certificado de Participação n 15ª Festa do Folclore – Setembro 2011.

ANEXO VI

Trabalhos de alunos/as da Oficina de Jongo



Jongo Na Escola Karine

Eu gosto do jongo por quê. eu gosto das artes, das danças, das cultura ... E eu gosto de conhecer coisas novas etc...
e eu gosto do jongo por quê eu tinha oportunidade de conhecer Paraty, no quilomb
e etc... E eu gosto do jongo de Pinheiral

Xonoge na Escola.

Eu acho que o xonoge é uma cultura legal eu já fiz Biagi. para pe- nheral. Guidoredo, Paraty, eu acho muito legal. É importante tem o xonoge na Escola é muito pra gente conhece a cultura eu já tive varias opo- rtunidade eu acho muito do xonoge de Penheral e de Barra Liss havia.

Tamboreres de xonoge



Jongo na escola

Eu fui pra Volta Redonda
Quilombra
Parati
Gosto muito da dança africana é muito importante a nossa dança na escola nós passamos a conhecer mais o jongo, a história da poesia negra, como dança o jongo e sua tradição tive oportunidade de conhece outras comunidades jongueira como a de pinheral e de Barra do Piraí

Cryelle

Jongo na Escola

Marcos Vinicius Santos

Jongo é legal eu adoro dança e cantar !
Ficar batendo tambor
viajar para Paraty
agente foi no Barra gol
foi em pinheral
dançou na escola
no quilombo
e foi muito
importante
aprender
a dançar
jongo junto
com a tia
Fatinha muito
bom está
com vocês
que me ensinou
a dançar
jongo e muito
obrigado
tia Fatinha.



Jongo na Escola Ulisses

Eu acho jongo muito importante para minha vida porque toda vez que vou em uma apresentação aprendo uma cultura nova, jongo novo, aprendo pontos novos, eu acho muito legal por que toda vez que tem apresentação.

Mas o jongo ensina saber a cultura dos povos negros é bom saber essa cultura e tradição. Conheci comunidades jongueiros, de pinheiral, Barra do piraí, pirai, pirai e São paulo, etc, Estou no jongo desde 2011. O jongo de pinheiral é como um pai para gente todo apresentação nesa ajuda a nós também dizer como eles é muito bom.

Jongo na escola

Eu fui pra Volta Redonda
Quilombra
Paratu
Gosto muito da dança africana é muito importante a nossa dança na escola nós passamos a conhecer mais o jongo, a história da poesia negra, como dança o jongo e sua tradição tive oportunidade de conhecer outras comunidades jongueira como a de pinheral e de Barra do Piraí

Cryelle

Anexo VII

Termo de consentimento livre e esclarecido

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA
CELSO SUCKOW DA FONSECA – CEFET/RJ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – DIPPG

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, portador(a) do RG nº _____ e CPF nº _____, declaro terem sido a mim esclarecidos os objetivos e procedimentos de coleta de dados da pesquisa intitulada conduzida sob a responsabilidade do pesquisador PAULO CÉSAR CARDOSO

Minha participação no estudo é voluntária, tenho o direito de acesso, em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas e posso deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem sofrer nenhum prejuízo. Conforme acordado com o pesquisador, na publicação dos resultados da pesquisa minha identidade e os registros escritos ou gravados serão mantidos sob sigilo, e autorizo a divulgação dos resultados da pesquisa em publicações, comunicações, artigos, livros, discussões públicas e outros. Consinto portanto em participar deste estudo por compreender sobre o quê, como e porquê este estudo está sendo feito, e receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

Nome do(a) participante: _____

Assinatura: _____

Eu, PAULO CÉSAR CARDOSO, assumo o compromisso de cumprir com as condições de pesquisa acima mencionas.

Assinatura: _____

Testemunha: _____

RG: _____ CPF: _____

Assinatura: _____

Anexo VIII

Roteiro de entrevista I

Nome Completo:
Local e data de Nascimento:

1. Como surgiu a proposta da criação do projeto de jongo mirim na escola e como esta ação tem contribuído para favorecer a ressignificação dos saberes, das memórias e das identidades na escola?
2. Como esta ação tem contribuído na promoção de uma prática pedagógica antirracista?
3. Quais foram as maiores dificuldades, desafios e enfrentamentos para a efetivação do projeto? Como são superados os percalços?
4. Para além da aplicação da Lei nº 10.639/2003, quais as principais contribuições que as atividades desenvolvidas a partir da criação do grupo de jongo mirim promoveram na escola e comunidade?

Anexo IX

Roteiro da Entrevista II

Nome Completo:

Local e data de Nascimento:

HISTÓRICO DO JONGO NA REGIÃO:

1) QUAL A IMPORTÂNCIA DO JONGO PARA VOCÊ, NO CONTEXTO FAMILIAR E COMUNITÁRIO?

2) FALE A RESPEITO DA PRESENÇA DO JONGO E A TRADIÇÃO JONGUEIRA NA REGIÃO DO VALE DO CAFÉ.

3) COMO VOCÊ VÊ ESSA FASE DE VISIBILIDADE E RECONHECIMENTO DO JONGO, NAS SUAS CONDIÇÕES DE PATRIMÔNIO E INSTRUMENTO DE RESISTÊNCIA PARA AS COMUNIDADES JONGUEIRAS?

PRÁTICA DO JONGO NA ESCOLA EM BARRA DO PIRAÍ:

1) COMO SURGIU A PROPOSTA DE CRIAÇÃO DA OFICINA DE JONGO NA ESCOLA?

2) DE QUE MANEIRA AS QUESTÕES QUE FUNDAMENTAM A TRADIÇÃO DO JONGO – SABERES E VALORES – DÃO-SE NO CONTEXTO ESCOLAR?

3) QUAIS AS PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS COM A PRÁTICA DO JONGO PARA AS CRIANÇAS E COMUNIDADE ESCOLAR?