



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO  
INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,  
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**O JONGO, A ANCESTRALIDADE AFRICANA E A EDUCAÇÃO  
ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE TENSÕES, NEGOCIAÇÕES E  
POSSIBILIDADES**

**LYGIA DE OLIVEIRA FERNANDES**

**Sob a Orientação do Professor  
Dr. Ahyas Siss**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Curso de Pós Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Área de Concentração em Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais.

**Nova Iguaçu, RJ  
2012**

370.1  
F363j  
T

Fernandes, Lygia de Oliveira, 1983-

O Jongo, a ancestralidade africana e a educação escolar : um estudo sobre tensões, negociações e possibilidades / Lygia de Oliveira Fernandes. - 2012.

178 f.

Orientador: Ahyas Siss.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Bibliografia: f. 110-115.

1. Integração na educação - Teses. 2. Jongo (Dança) - Teses. 3. Relações étnicas - Teses. 4. Relações raciais - Teses. 5. Cultura afro-brasileira - Teses. I. Siss, Ahyas, 1953-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. III. Título.



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR**  
**PPGEduc - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS**  
**E DEMANDAS POPULARES**

**LYGIA DE OLIVEIRA FERNANDES**

**“O Jongo, a Ancestralidade Africana e a Educação Escolar: um estudo sobre tensões,  
negociações e possibilidades”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais

Dissertação aprovada em defesa pública em 22/03/2012.

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Ahyas Siss (orientador)  
UFRRJ

Prof.ª Dr.ª José Valter Pereira  
UFRRJ

Prof. Dr. José Licínio Backes  
UCDB

Nova Iguaçu - RJ  
Março de 2012.

Aos jongueiros velhos e às jongueiras velhas que eu peço licença. E à dona Emerenciana (*in memorian*), minha ancestral materna, minha memória.

## AGRADECIMENTOS

Demonstro minha gratidão, primeiramente, à OLORUN, aos orixás e aos meus ancestrais. Agradeço a Eles pela proteção, companhia e luz recebida a cada instante, a cada linha, a cada passo, a cada vitória. E nos momentos de fracasso e desespero Eles foram responsáveis pela minha força de superação.

Agradeço muitíssimo e com todos os superlativos que aqui couber aos meus amados pais, eternos torcedores e financiadores de sonhos e das contas do final do mês. À minha mãe Carmem e ao meu pai Bira, posso dizer, ao menos, que valeu a pena os dias de carona, os lanchinhos, o cartão do banco, o celular, a ajuda na mudança, o roteador, a dispensa da faxina, os telefonemas, e a absoluta crença na minha potencialidade.

À minha mãe espiritual, Edelzuita de Lourdes, agradeço pelo estímulo e pela força intelectual e espiritual, tão fundamentais para o desenvolvimento das minhas capacidades. Obrigada por me ensinar o poder das palavras.

Agradeço sinceramente a todos da minha família carnal e espiritual. Entretanto, um agradecimento especial a Regina Maria, Eunice, Alice, Guilherme, Marcelo, Fabiana Magno, Erivelton Izaias. Todos contribuíram igualmente com as armas que lhes foram disponíveis.

A família do coração não deve ser esquecida. Obrigada Anamaria e Humberto pela amizade e incentivo. Obrigada Juliana pela amizade, incentivo e patrocínio. Obrigada Urubatan. Obrigada Fabiana Gomes por comemorar, sofrer e compartilhar cada etapa desta dissertação e dos anos mais intensos da minha vida. Obrigada Ludmila e Pedro por se orgulharem. Obrigada Yure pela disponibilidade.

Tenho muito a agradecer aos amigos que fiz nesta jornada acadêmica. Ângela,

Fernando, Joliene, Marluce, Joanna, Ana Paula fizeram esta caminhada um pouco mais especial e divertida. É muito bom ter com quem compartilhar, sorrir e chorar.

Agradeço com muita felicidade ao Glauber. Ele é minha família, meu irmão, meu amigo, meu *co-orientador*, meu parceiro, meu companheiro, meu marido, meu porto seguro. Ele une todas as coisas. Obrigada por me fortalecer, por partilhar sonhos, por debater, por discordar, por me entender. Obrigada por saber calar. Obrigada pelos lanches inesperados. Obrigada pelas noites mal dormidas e pelos feriados não viajados. Obrigada por estar perto.

Não posso deixar de agradecer aqueles que atuaram diretamente para a realização desta pesquisa. Aos professores e funcionários do Programa de Pós Graduação Em Educação, Contexto Contemporâneos e Demandas Populares, eu agradeço imensamente.

Agradeço ao meu querido orientador Ahyas Siss. Sou grata pela sua cordialidade, pelas palavras de incentivo, pela atenção, sabedoria, amizade, paciência e pela sua delicadeza nos puxões de orelhas. Enfim, sou sinceramente grata por ter me orientado nesses caminhos da academia que habitualmente não são pacíficos.

Meu coração também é muito grato aos participantes da banca. Obrigada pelo convite aceito, pela amorosidade das críticas, pela contribuição no meu amadurecimento intelectual. Cada um dos pareceres fez de mim uma pessoa melhor.

Meus sinceros agradecimentos à Secretaria de Educação do município de Pinheiral, aos profissionais de educação e discentes das escolas analisadas.

À família do Jongo de Pinheiral, muito obrigada. Agradeço pela acolhida, pela disponibilidade, pelos ensinamentos, pelos abraços fraternos. Agradeço, em especial, a Aninha, Fatinha, Gracinha, João Paulo, Meméia e Neide - sem vocês essa roda não teria acontecido. Muito obrigada!

Meu senhor, minha senhora  
Dá licença pra eu passar,  
Meu tambor vem lá da roça  
Pra poder vos alegrar  
Folia, jongo, calango,  
Maculelê, rezadeira  
Caninha verde capoeira  
Nós vamos apresentar  
(Jongo de Pinheiral)

Pai Divino Espírito Santo  
Primeiro que sai na guia  
Eu vim saravá terreiro  
Com Deus e a Virgem Maria  
(Jongo de Pinheiral)

Eu vou abrir meu canto ê  
Eu vou abrir meu canto á  
Primeiro eu peço a licença  
A rainha lá do mar  
Pra salvar a povaria  
Eu vou abrir meu canto ê  
Ê ê  
(Jongo de Tamandaré)

## RESUMO

FERNANDES, Lygia de Oliveira. **O Jongo, a Ancestralidade Africana e a Educação Escolar: um estudo sobre tensões, negociações e possibilidades.** Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2012.

O advento da Lei nº 10.639/2003 - cujo texto torna obrigatório aos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares o estudo da História e Cultura da África, dos africanos, e das populações negras brasileiras - representa um grande marco na luta da sociedade civil e dos movimentos negros em especial. Acredita-se que mediante essa legislação, os saberes e fazeres dos grupos negros do continente africano e da diáspora deixarão as margens do currículo escolar para passar a ocupar o centro do processo de ensino - aprendizagem. Sendo assim, esta pesquisa surge com o propósito de analisar as possíveis contribuições que o jongo pode, ou não, proporcionar para a sobrevivência, valorização, ensino e aprendizagem das histórias, memórias e culturas africanas e Afro – brasileiras no contexto da educação escolar. O jongo - entendido como uma expressão cultural Afro – brasileira de canto, toque e dança cujos vínculos remetem às práticas culturais dos povos africanos bantos - é abordado nesta investigação a partir de referenciais teóricos que enfocam sua potencialidade pedagógica, assim como documentos legais que respaldam a sua dimensão educativa. A pesquisa qualitativamente estruturada possui como recorte amostral as experiências da comunidade de jongo de Pinheiral realizadas no Centro de Referência de Estudos Afro do Sul Fluminense e em conjunto com as escolas do mesmo município. Para isso, além da análise documental, foi adotado como procedimento metodológico a aplicação de entrevistas semi estruturadas aos integrantes do grupo Jongo de Pinheiral que atuam diretamente no planejamento e na execução das atividades realizadas em parceria com as escolas. As entrevistas também foram direcionadas aos profissionais de educação, e aos discentes das escolas que possuem os jongueiros desta comunidade no seu quadro de funcionários. De modo a fazer inferências válidas com os dados coletados, é primordial analisar suas práticas discursivas. A partir da análise crítica do discurso, que considera como prática social as conversações e os textos, foi possível identificar marcas de poder e dominação, desigualdades raciais, marginalizações e exclusões sociais em meio ao universo investigativo selecionado. Com a intenção de dar um salto da análise para a teorização, esta pesquisa respalda suas análises a partir dos conceitos de cultura, identidade e diferença relacionados primeiramente ao campo dos Estudos Culturais. De modo a traçar uma perspectiva que protagonize as populações negras, outros conceitos emergem da discussão, como aqueles relacionados à territorialização e desterritorialização, e a agência dos povos africanos e africanos da diáspora.

**Palavras-chave:** jongo, educação escolar, relações étnico-raciais.



## ABSTRACT

FERNANDES, Lygia de Oliveira. **Jongo, Ancestralidade Africana e Educação Escolar: um estudo sobre tensões, negociações e possibilidades.** Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2012.

The advent of Law nº10.639/2003, whose texts make it mandatory for official and private, elementary and high schools, the study of the history and culture of Africa, African, Brazilian and black populations, it represents a major milestone in the struggle of civil society and black movements in particular. It is believed that through this legislation, the knowledges and practices of black groups of Africa Diaspora will leave the shores of the school curriculum to move to the center of the teaching - learning. Thus, this research appears in order to analyze the possible contributions that *jongo* may or may not provide for the survival, recovery, education and learning stories, memories and African cultures and Afro-Brazilian in the context of Brazil's education. The *jongo* - understood as a Afro-Brazilian cultural expression of singing, tap dancing and whose links refer to the cultural practices of Bantu African people - is discussed in this research from theoretical frameworks that focus on their educational potential, as well as legal documents that support the its educational dimension. The research, qualitative structured, has as sample cut from the experiences of *jongo* Pinheiral community held at the CREASF with the schools of that city. For this, apart from documentary analysis, it was adopted as a methodological procedure the application of semi-structured interviews to the members of the *Jongo de Pinheiral* group who work directly in the planning and implementation of activities undertaken in partnership with schools. The interviews were also targeted to education professionals and students from schools that have the *jongueiros* of this community in its workforce. In order to make valid inferences from the data collected, it is essential to analyze their discursive practices. From the critical discourse analysis, which considers as a social conversations and texts, it was possible to identify marks of power and domination, racial inequalities, marginalization and social exclusion among the selected investigated universe. With the intention to make a leap from analysis to theory, this research aims to support their analyzis from the concepts of culture, identity and difference related primarily to the field of Cultural Studies. Furthermore, in order to establish a perspective that protagonizes black populations, other concepts emerge from the discussion, such as those related to territorialization and deterritorialization, and the agency of African people and African Diaspora

**Keywords:** *jongo*, school education, relations ethnic racial

## SUMÁRIO

### 1. INTRODUÇÃO

<i>Pontos de Jongo e de Partida</i> .....	1
1.1. Sobre a construção do problema e das hipóteses: da curiosidade à investigação acadêmica.....	4
1.2. O percurso teórico – metodológico: os ( <i>des</i> ) caminhos até aqui.....	9
1.3. As marcas da/na pesquisadora: diferentes atravessamentos.....	16

### CAPÍTULO I – OS MARCOS CONCEITUAIS

<i>Diálogos sobre Culturas, Identidades e Diferenças</i> .....	19
1.1. Significados e produções culturais da afro diáspora.....	26
1.2. Os Estudos Culturais e a afro perspectiva: relações possíveis no campo da Educação.....	29
1.3. A escola, o currículo e os processos de desafricanização.....	35

### CAPÍTULO II – O JONGO

<i>Histórias de Existência e Resistência</i> .....	41
2.1. Aspectos gerais.....	45
2.2. A “ <i>marafunda</i> ” do jongo.....	49
2.3. Das senzalas para os palcos.....	50
2.4. “ <i>Pro jongo não se acabar</i> ”.....	52

### CAPÍTULO III – A ANÁLISE DOS DADOS

<i>O Jongo na Escola e a Escola no Jongo</i> .....	55
3.1. Os instrumentos de coletas de dados.....	58
3.1.1. Roteiro de entrevista realizadas com os integrantes do Jongo de Pinheiral.....	59
3.1.2. Roteiro de entrevista realizada com os profissionais de educação das	

escolas da cidade de Pinheiral.....	
3.1.3. Roteiro de entrevista realizada com os estudantes das escolas da cidade de Pinheiral.....	59
3.2. O recorte amostral.....	60
3.2.1. A comunidade de jongo de Pinheiral.....	60
3.2.2. As escolas de Pinheiral.....	60
3.3. Os fazeres e saberes negros em destaque na roda de jongo.....	63
3.4. “O jongo é macumba?”: a polêmica sobre a religiosidade.....	64
3.4.1. Educação e as religiões Afro-brasileiras.....	76
3.5. (Alguns) desdobramentos ao findar da roda: as frestas e as arestas pelas quais as culturas Afro-brasileiras entram na escola.....	82
3.6. Os marcos do multiculturalismo a partir da relação jongo/escola.....	83
3.7. O lugar da afro perspectiva.....	91
	99
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	
<i>Machado!</i> .....	103
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	
	110
<b>LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS.....</b>	
	116
<b>ANEXOS .....</b>	
Anexo I – Legislações, decretos e pareceres.....	117
Anexo II – Entrevistas completas.....	118
	119

# 1. INTRODUÇÃO GERAL: PONTOS DE JONGO E DE PARTIDA

*A origem da palavra Iemanjá, em Iorubá, significa mãe cujos filhos são peixes, no Brasil, também é conhecida como Dona Janaína, mãe das águas, rainha do mar, rainha do Atlântico, o Atlântico Negro, que ao invés de separar, uniu povos e culturas dos dois continentes.<sup>1</sup>*

A partir de Lopes (2004) é seguro afirmar que a viagem marítima negro - africana rumo às terras americanas foi um acontecimento trágico de assombrosas consequências. Antes mesmo de embarcar nos tumbeiros, cujo destino era as Américas, os negros dominados pelas correntes da escravidão eram obrigados a dar voltas em torno de uma árvore, a qual era chamada “Árvore do Esquecimento”. Ao seu redor, nove e sete voltas, respectivamente, os homens e as mulheres, sob os domínios dos traficantes de escravos, eram coagidos a realizar. Tal procedimento visava provocar nos escravizados uma espécie de amnésia, a qual proporcionaria a esses homens e mulheres o esquecimento de suas histórias, suas origens e suas identidades culturais. Ao esquecer-se de si, não se lembrariam das forças que possuíam para reagir contra a degradação do cativeiro; assim pensavam os europeus. “*Segundo algumas interpretações, esse ritual era uma defesa dos traficantes africanos contra possíveis feitiços ou pragas mandados de volta pelos infelizes traficados.*” (LOPES, 2004, p. 76)

Há pouco mais de um século após o findar oficial do regime escravagista é impossível, a muitos de descendência africana, saber sobre sua raiz familiar ou o reino de origem. Contudo, a análise dos fatos históricos oferece dados comprobatórios de que, em algum momento, houve falhas no processo de deslembrar. Embora, nem mesmo o nome tenha sido reservado aos negros e negras como direito, estes sobreviventes e instalados forçosamente em terras brasileiras, criaram formas alternativas de vida contrárias à realidade do sistema escravagista e, de alguma maneira, redesenharam e reinterpretaram aqui, com suas ferramentas possíveis, o mundo de além mar. Prova da verdade, ao olharmos em volta, vemos a África presente em muitas de nossas dimensões: na indumentária, no gestual, na musicalidade, na religiosidade, no gosto pelas cores, na linguagem, no jeito de construir, nas curas das dores do corpo e da alma. Todavia, se outrora a proposta era o esquecimento, hoje, por diversos meios, caminha - se rumo ao rememorar.

Para além das dores e dos traumas produzidos pelo estalar dos chicotes - nutriente importante das lutas contra as opressões raciais cotidianas - está registrado nas memórias coletivas negras, descendentes dos africanos submetidos à forçosa viagem pelo Atlântico, certas riquezas materiais e imateriais das civilizações de origem. Concordamos com Luz (1997) quando ela afirma que:

---

<sup>1</sup> Ver em *Atlântico Negro Rota dos Orixás* (75 min.), documentário dirigido por Renato Barbieri em 1998.

Dessas alteridades civilizatórias desdobram-se distintas visões de mundo representadas por variadas formas de existência de códigos de comunicação, múltiplas dimensões estéticas, formas de sociabilidade, modos de produção e, sobretudo cosmogonias (LUZ, 1997, p. 199).

Certamente, ao analisarmos os distintos aspectos culturais que compõem a sociedade brasileira podemos verificar as matrizes africanas, que foram aqui reconstruídas a partir de novas bases, as quais podem ser classificadas como diaspóricas. Refletir, portanto, sobre o conceito de diáspora pode ser um ponto de partida interessante para analisar o diálogo entre o Brasil e o continente africano. Ainda que alicerçado em desigualdades, violências e espoliações, esse diálogo tornou-se criativo e criador, já que “*os infelizes traficados*” com sua máxima inteligência souberam transvestir esse encontro, ressignificando - o, e redimensionando em novo espaço os valores de África. Entre os diversos autores que se dedicam a discutir o conceito, é a partir de Gilroy (2007) que podemos compreender o processo diaspórico não somente como uma transposição de estruturas físico-espaciais das instituições nativas africanas, mas como uma realocação, uma recriação de valores e princípios negros africanos.

Ao reparar o repertório de expressões culturais afro diaspóricas, o que pode ser percebido é a existência de um sem número de estruturas que materializam essa ideia de reajuste e adaptação dos modos de ser africano no Brasil. O jongo entendido como uma dança, uma roda, um gênero poético musical, que entre suas características destaca-se a presença de tambores afinados com o calor do fogo e um estilo sonoro composto por frases curtas cantadas por um solista e repetidas ou respondidas em coro, possui elementos que sugerem vínculos com as práticas culturais africanas, em especial aquelas vinculadas aos povos *bantu*<sup>2</sup>.

Os jongos ou pontos são cantados em português, mas com frequência apresentam palavras e expressões de origem *bantu* (por exemplo, *cangoma, mironga, cacunda*). Formados por versos curtos, os pontos são iniciados (*tirados* ou *jogados*) por um dos participantes e respondidos pelo coro por alguns minutos até que um dos presentes ponha a mão sobre os tambores e grite “machado!” ou “cachoeira!”, dando sinal para que um novo ponto tenha início (PACHECO, 2007, p. 25).

Os jongos, parte do patrimônio civilizatório africano no Brasil, podem ser classificados de diferentes formas. Em relação aos seus cânticos, por exemplo, Theodoro (2007) afirma que existem os pontos de visaria que tratam da vida cotidiana dos jongueiros, além de atuarem como canções de protesto contra as situações degradantes e desumanas de trabalho e de sobrevivência ao qual eram submetidos os escravizados. Há ainda os pontos de demanda ou gurumenta classificados como aqueles cuja intenção era o desafio ou o encantamento.

Ainda que reprimidas no contexto do sistema escravagista, as letras e canções dos jongos resistiram aos séculos de marginalização, e até hoje, sua tradição poético -

---

<sup>2</sup> *Bantu* “(...) designa cada um dos membros da grande família etnolinguística à qual pertenciam, entre outros, os escravos no Brasil chamados de angolas, congos, cabindas, benguelas, moçambiques etc. (...) O habitat inicial dos mais remotos ancestrais dos atuais povos bantos teria sido o centro do continente africano, entre os atuais Chade e República Centro - Africana .” (LOPES, 2004, p. 98).

musical se mantém viva - como uma fogueira que insiste em arder - através da insistência dos jongueiros, novos e velhos.

A luta dos jongueiros pela sobrevivência do jongo é o ponto de partida, o fio condutor desta pesquisa. Para as linhas desta dissertação de mestrado - poucas, em virtude do muito que é o fenômeno investigado - o caminho a ser seguido é a partir das práticas assumidas por uma determinada comunidade de jongo em favor da preservação, valorização, expansão e continuidade dos valores africanos no Brasil, a comunidade Jongo de Pinheiral.

O jongo ganha centralidade nesse processo investigativo a partir de seu caráter político de luta contra a discriminação racial, favorável ao reconhecimento da diversidade étnico - racial brasileira, bem como pelo seu caráter pedagógico. Assim sendo, o problema que motiva esta pesquisa está sintetizado da seguinte forma: quais as contribuições que as experiências produzidas pelo jongo em conjunto com as escolas podem, ou não, proporcionar para a sobrevivência, valorização, ensino e aprendizagem das histórias e culturas africanas e Afro - brasileiras?

Esse problema central é acompanhado por algumas questões de estudo. A primeira delas está vinculada ao processo da diáspora promotor da recriação dos valores e saberes africanos em terras brasileiras, e a sua relação com as populações negras brasileiras de um modo geral, e nas instituições escolares em específico: quais as dimensões atuais dos impactos que o processo da diáspora promove nas dinâmicas escolares?

Em relação aos possíveis aspectos político pedagógicos do jongo existem outros questionamentos: quais os fundamentos, procedimentos e estratégias pedagógicas presentes nas atividades programadas pela comunidade de jongo de Pinheiral ao visitar as escolas e ao recebê-las em sua sede? Além disso, há mudanças nas práticas escolares em relação à afirmação dos sujeitos negros, sua cultura e história provocadas pela experiência de vivenciar a cultura do jongo no espaço da escola e/ou da comunidade? Ou ainda, o jongo pode instituir uma linguagem pedagógica diferenciada capaz de atribuir ao negro um protagonismo em todas as esferas do conjunto disciplinar e das relações interpessoais dentro da escola?

Felizmente, ainda que frequentemente ausentes, os patrimônios culturais africanos recriados no Brasil, possuem presença obrigatória nas instituições de ensino, como versa a Lei nº 10.639/2003<sup>3</sup>. Em vista disso, ciente da importância e pertinência dessa legislação, procuramos, nesta pesquisa, averiguar se o jongo pode ser um caminho, um meio, uma estratégia ou uma linguagem mediadora para a efetivação da mesma.

Mattos e Abreu (2007) consideram que as atividades promovidas pelas comunidades que mantém a roda do jongo em movimento são um ato de afirmação das

---

<sup>3</sup> A Lei nº 10.639/2003 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira- LDBEN) e estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação Nacional no sentido de incluir no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Posterior a mesma, a promulgação da Lei nº 11.645/2008 também promoveu uma alteração na LDB e, além das temáticas relatadas, incluiu como obrigatório para as instituições de ensino o repertório cultural indígena. É nítido e notório que a referência cultural indígena é de suma importância para a formação da população brasileira, contudo a partir de um posicionamento político, cuja intenção é destacar as lutas dos movimentos negros do Brasil, optamos, neste trabalho, pelo uso da Lei nº 10.639/2003.

**Fonte:** Portal Câmara dos Deputados. <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-norma-pl.html>. Acessado em: 17/02/2011.

tradições e dos valores que constituem a visão de mundo africano – brasileiro. Por isso, investigar essas práticas e extrair delas a característica pedagógica predominante, assim como verificar qual a contribuição que podem oferecer ao ensino escolar da História da África e da Cultura Afro - brasileira, pode abrir caminhos para o desenvolvimento de novas propostas educativas nas quais as populações negras brasileiras<sup>4</sup>, seus saberes e suas práticas sejam protagonistas.

Ainda em Mattos e Abreu (2007), podemos nos certificar de que nas rodas de jongo circulam saberes que fortalecem, ao mesmo tempo, os laços Brasil – África e as lutas políticas pela cidadania no Brasil contemporâneo. Isso justifica, portanto, a análise de tal expressão como possibilidade pedagógica para a aproximação de pessoas e lugares afastados pelo tempo, pela distância, pela ignorância, pelo preconceito e, por conseguinte, pelo racismo.

Vestígios sonoros de uma cultura que floresceu nos poucos espaços de autonomia conquistados pelos cativos, os versos cifrados dos jongs têm ajudado a fortalecer a presença dos negros nos terrenos da história e das lutas políticas pela cidadania no Brasil contemporâneo (...) muitos homens e mulheres negras podem reconhecer ali tradições herdadas de seus avós, palavras combativas que expressavam a amargura, a resignação irônica e a desforra nos tempos da escravidão - e que hoje podem instruir as lutas do presente (MATTOS; ABREU, 2007, p. 67).

### **1.1. Sobre a Construção do Problema e das Hipóteses: Da Curiosidade à Investigação Acadêmica**

Embora o tempo de uma pesquisa de mestrado seja parcamente dividido em 24 meses de curso, o flerte com aquilo que se deseja investigar, na maioria dos casos, já acontece há anos a fio. Neste caso não foi diferente.

Em 2007, no município de Volta Redonda, eu lecionava para crianças. No turno da manhã alfabetizava e no turno da tarde atuava em uma turma de Educação Infantil. Ao mesmo tempo, durante alguns meses daquele mesmo ano, frequentava aos sábados um curso de capacitação em História da África e Cultura Afro - brasileira voltado para professores da Educação Básica. O curso oferecido pelo CEAP, Centro de Articulação de Populações Marginalizadas, acontecia em uma escola estadual da cidade de Volta Redonda e possuía um corpo docente composto, em sua totalidade, por professores e professoras negros e negras. E foi durante as suas aulas que conheci aquilo que, ao longo dos anos, seria alvo de minhas investigações acadêmicas.

Em uma das aulas do tal curso, uma das professoras discursava sobre expressões culturais Afro - brasileiras, e em um dos seus exemplos fez referência ao jongo, embora tenha somente citado o Jongo da Serrinha<sup>5</sup>. Ao perceber que os jongs do interior do estado do Rio de Janeiro, assim como os jongs das demais localidades da região Sudeste, não foram contemplados, uma senhora, Neide, professora de Geografia, aluna do curso de capacitação, jogueira, moradora do município de Pinheiral, pediu a

---

<sup>4</sup> O termo “populações negras brasileiras” pretende aqui contemplar toda a diversidade dos grupos étnicos negro- africanos que vieram para o Brasil por intermédio da afro diáspora. A partir de Barth (2000), podemos pensar em grupos étnicos como grupos ou unidades que se diferenciam dentro do contexto social por meio da cultura. Devido ao seu caráter básico de atribuição e identificação, os grupos étnicos, conseqüentemente, tendem a organizar as interações entre as pessoas.

<sup>5</sup> Grupo de jongo situado no bairro Madureira, subúrbio da cidade do Rio de Janeiro. (BRASIL, 2005a)

palavra e disse, gentilmente, que o jongo existia para além das regiões centrais – afinal a sua origem é rural. Neide falou sobre a sua comunidade de jongo - o Jongo de Pinheiral -, o que foi surpresa para alunos e professora, já que a comunidade ficava na cidade vizinha e ainda assim era desconhecido pela maioria, se não por todos.

Terminada a aula, imersa em curiosidade, fui falar com a Neide. Queria saber mais sobre o grupo. Quis informações sobre onde se apresentavam, se tinham um ponto de encontro, e se eu podia ir até lá. Por sorte, para as duas últimas perguntas a resposta foi sim, e dias depois eu estava reunida com os integrantes do Jongo de Pinheiral no terraço da casa de uma das lideranças do grupo.

A reunião, que ocorria religiosamente toda terça feira (e até hoje é assim), tinha como pontos de pauta a discussão sobre o andamento do processo de financiamento do grupo e as apresentações futuras. Ainda que o momento tivesse fins operacionais, ao final do mesmo foi feita uma breve roda de jongo - como já era de costume - na qual fui convidada para participar. Neguei o convite, afinal nunca tinha dançado. Porém, ao negar, alegando que não sabia os tais passos, e por isso precisava ainda aprender, uma das jongueiras disse: *“Jongo não se ensina, menina. Só dança.”*. Sem argumentos para tal afirmação improvisei uma coreografia. E a partir de então fui aceita como amiga do grupo, com direito a participação nas rodas e apresentações vestida a rigor, nos palcos, nas praças, na sede e nas escolas.

A minha presença no grupo sempre foi esporádica. Gostava de dançar, mas devido à pós - graduação passava meus finais de semana no Rio de Janeiro, o que me impedia de estar nas rodas. Também admirava a persistência e a organização daquelas pessoas, porém a jornada de 40 horas de trabalho semanais em sala de aula, além do tempo de planejamento em casa consumia todas as minhas forças, não restando ânimo para estar nas reuniões às terças feiras a noite.

Após um período distante, pelos motivos relatados, regressei ao grupo, e me deparei com uma sede, fruto de um edital do governo federal ao qual o grupo concorreu e ganhou – as reuniões, então, não eram mais realizadas no terraço. Essa sede tinha nome, CREASF<sup>6</sup>, bem como possuía biblioteca, carteiras escolares, sala de informática, sala de vídeo, espaço para festa, cozinha, banheiro, secretaria, acervo de memórias. Avistar aquela estrutura causou - me inquietação. Fiquei interessada em saber quais atividades aconteciam naquele espaço, e quais eram os seus propósitos.

Sempre muito receptivos, fui apresentada àquele espaço. As informações obtidas foram ouvidas com muita fascinação, afinal naquele momento já havia concluído a especialização em História da África e do Negro no Brasil na Universidade Cândido Mendes – UCAM -, e, por isso estava latente em mim a necessidade de promover atividades sobre a temática negra na escola onde atuava, pois apesar da vigência da Lei nº 10. 639/2003, no meu ambiente de trabalho, as histórias que remetessem à vida, à cultura, às imagens dos povos africanos e dos povos negros no Brasil persistiam ausentes ou esporádicas.

Devido à fascinação por aquele espaço em que as figuras negras detinham destaque, e devido também à fadiga causada pelo silêncio das instituições escolares no que tange à África e aos negros do Brasil e do mundo, estava ciente de que para o curso de mestrado deveria pesquisar, mas principalmente denunciar, aquela situação corriqueira aos espaços escolares, pois a omissão por parte das instituições em relação às nossas matrizes africanas não poderia perdurar. Apesar de toda a motivação, era necessário um recorte, já que as variáveis e os caminhos poderiam ser diversamente

---

<sup>6</sup> Centro de Referência de Estudos Afro do Sul Fluminense.



infinitos.

Alguns livros depois, lá estava o recorte feito e o projeto de pesquisa aprovado, entretanto já no mestrado percebi que não era o suficiente, precisava recortar um pouco mais. A esta altura o jongo não protagonizava o centro do projeto, mas em Gilroy (2001) encontrei o estalar de ideias que não sabia estar procurando. Nele percebi a grandeza política, estética, pedagógica, e até mesmo militante que o jongo, uma expressão cultural erguida no contexto do Atlântico Negro, poderia assumir.

O poder e o significado da música no âmbito do Atlântico Negro têm crescido em proporção inversa ao limitado poder expressivo da língua. É importante lembrar que o acesso dos escravos a alfabetização era frequentemente negado sob pena de morte e apenas poucas oportunidades culturais eram oferecidas como sucedâneo para outras formas de autonomia individual negadas pela vida nas fazendas (GILROY, 2001, p.160).

Ou ainda,

Não é nada novo declarar que para nós a música, o gesto e a dança são formas de comunicação, com a mesma importância que o discurso. Foi assim que inicialmente conseguimos emergir da plantation: a forma estética em nossas culturas deve ser moldada a partir dessas estruturas orais (GLISSANT, 1989. *apud* GILROY, 2001, p.162).

Em vista disso, já que a música teve grande importância para os cativos, devido seu caráter combatente na relação senhor *versus* escravizado, iniciei um questionamento pautado na possibilidade do jongo – entendido também como uma expressão musical – ser uma estratégia, atual, de resistência para os povos negros da diáspora contra uma educação monocultural que muitas vezes tenta padronizar, homogeneizar os sujeitos envolvidos, por meio de um currículo culturalmente incontestado e unitário.

Assim, imbuída por algumas interrogações e certa de que “*nos estudos qualitativos, a coleta sistemática de dados deve ser precedida por uma imersão do pesquisador no contexto a ser estudado.*” (ALVES – MAZZOTTI, 1998, p. 148), fui novamente visitar a comunidade de jongo. Neste momento, não era apenas uma curiosa. Agora, no caminho para Pinheiral, estava alguém tentando compreender alguns porquês.

Em novembro de 2010, as vésperas do dia 20 de novembro<sup>7</sup>, os jongueiros estavam assoberbados com inúmeras atividades na sede e apresentações marcadas nas escolas. Em meio a tanto, o que era uma visita se transformou em uma convocatória para encorpar o grupo na apresentação do dia seguinte. No dia 16 de novembro de 2010 a apresentação foi realizada em uma instituição de ensino, uma creche localizada no próprio município de Pinheiral.

A chegada à creche foi por volta das 16 horas onde a apresentação foi realizada para crianças de até três anos de idade. Recebidos pela diretora da instituição e instalados para a caracterização, uma das lideranças do grupo, formalmente conhecida como Meméia, tirou da bolsa algumas versões reduzidas dos trajes típicos dos jongueiros e os entregou à diretora com a orientação de que vestisse alguns pares de crianças com aquelas roupas. A intenção de tal ornamentação, de acordo com a

---

<sup>7</sup> De acordo com a Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003 em seu artigo 79 – B, o calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. (BRASIL, 2006)

liderança jongueira, tinha por objetivo deixar a apresentação mais interessante, além de integrar as crianças ao grupo.

Iniciada a apresentação, e após cantar o ponto “*Bate Tambor Grande, repilica Candongueiro, vamos bater palmas vamos saravá jongueiros*”, a solista escolheu um ponto mais adequado para o público infantil, e cantou: “*A bença papai a bença mamãe também, eu não sou malcriado pra ninguém. Eu não, eu não, eu não sou malcriado pra ninguém*”. Depois de ser respondida pelo coro, aquela que puxava as cantigas explicou que aquele ponto era para as crianças aprenderem a obedecer aos seus pais.

Depois de algumas cantigas cantadas e dançadas juntamente com as crianças que pulavam animadamente em volta da roda, a diretora da creche pediu a alguém do grupo para apresentar aos professores um material composto de cartilha e CD intitulado “*O Jongo na Escola*”. Surpreendidos por tal pedido o grupo proferiu algumas poucas palavras sobre a importância do material e foi ouvido prontamente pelos profissionais.

“*O Jongo na Escola*”, elaborado a partir de encontros das comunidades de jongo e organizado pela Universidade Federal Fluminense, foi distribuído, por meio das secretarias municipais de educação às escolas situadas em cidades que possuem o jongo como patrimônio cultural e tem a pretensão de propor ações educativas para a implementação das Leis nº 10.649/2003 e nº 11.645/2008 nas escolas, por meio de práticas e saberes do jongo<sup>8</sup>.

O que explica a surpresa do grupo, pois já que o material foi adotado e distribuído formalmente às escolas, sob a responsabilidade da secretaria municipal de educação, o mesmo deveria ser íntimo aos professores, e estar atrelado a algum projeto da escola cuja culminância seria com a apresentação do Jongo de Pinheiral. Aparentemente não era o que acontecia naquele agora, visto que nos murais da referida instituição não havia nenhum sinal de trabalhos referentes à cultura Afro - brasileira, somente paredes decoradas em sua maioria com motivos natalinos.

No dia 18 de novembro, em outra atividade do grupo, fui testemunha ocular da recepção no CREASF, sede do grupo de jongo, de algumas turmas das escolas das proximidades. Os alunos com idades entre nove e doze anos munidos de um questionário, lápis e borracha escutavam atentos às explicações daqueles que lhes apresentavam a casa. As jongueiras com camiseta - impresso o símbolo do grupo - turbante, saia florida, assim como os homens de calça, camiseta - ambos igualmente descalços - pareciam fazer parte dos artefatos expostos na casa em memória das histórias vividas pelos negros africanos daquela região.

Na biblioteca, os alunos exploravam livremente obras de autores negros e daqueles que se dedicam a discutir a questão racial, enquanto os professores dirimiam suas dúvidas com o jongueiro responsável pela apresentação daquele espaço. Na sala principal, entre estandartes, tambores, santos católicos e outros objetos correlatos à cultura afro, os estudantes tiveram acesso às histórias da cidade. Aquele momento de curiosidade aguçada e de olhos que tentavam fotografar na memória aquelas cenas era, inconvenientemente, interrompido pela escrita no questionário e pelos dizeres de uma das professoras: “*Presta atenção porque vale nota!*”.

Na sala de vídeo, exibia-se um documentário sobre jongo e também fotos fixadas nas paredes que contavam um pouco da história do Jongo de Pinheiral. Em direção à varanda, o grupo de visitantes ainda passou pela sala de informática e por

---

<sup>8</sup> MONTEIRO, Elaine; SACRAMENTO, Mônica (orgs.). *O jongo na escola*. Niterói, RJ: UFF, ProexFEC, Pontão de Cultura Jongo/Caxambu, 2009.

dentro da cozinha, onde viram o trabalho de vários homens e mulheres para que fossem bem recebidos.

Do lado de fora da casa, ao lado de um fogão de lenha, antes do lanche, foi realizado uma oficina com o propósito de ensinar - àqueles que por muito tempo foram impedidos de entrar nas rodas - as técnicas de canto e dança do jongo.

Ao final desta experiência, de tudo visto e participado nestes dias, vendo o não dito naqueles milímetros de tempo, percebi uma lacuna necessária a ser preenchida. Esta lacuna foi materializada em um problema, anteriormente mencionado e parceiro de todas as linhas que virão pela frente: quais as contribuições que as experiências produzidas pelo jongo em conjunto com as escolas podem, ou não, proporcionar para a sobrevivência, valorização, ensino e aprendizagem das histórias e culturas africanas e Afro - brasileiras?

Para mim, construir um problema de pesquisa é começar a suspeitar de todo e qualquer sentido consensual, de toda e qualquer concepção partilhada, com os quais estamos habituadas/os; indagar se aquele elemento do mundo – da realidade, das coisas, das práticas, do real – é assim tão *natural* nas significações que lhes são próprias; duvidar dos sentidos cristalizados, dos significados que são transcendentais, e que possuem estatuto de verdade (seja esta verdade científica, mágica, artística, filosófica, psicanalítica, religiosa, biológica, política, etc.); reear a eternidade, o determinismo, a ordem, a estabilidade, a segurança, a solidez, o rigor, o universal, o apaziguado. (...) Por aqui, o problema de pesquisa não é descoberto, mas engendrado. Ele nasce desses atos de rebeldia e insubmissão, das pequenas revoltas com o instituído e aceito, do desassossego em face das verdades tramadas, e onde nos tramaram (CORAZZA, 2007, p. 116).

Ao estruturar a pesquisa a partir do problema exposto, seu principal desígnio passa a estar na procura por respostas de algumas questões de estudo. Quais as dimensões atuais dos impactos que o processo da diáspora promove nas dinâmicas escolares? Quais os fundamentos, procedimentos e estratégias pedagógicas presentes nas atividades programadas pela comunidade de jongo de Pinheiral ao visitar as escolas e ao recebê-las em sua sede? Há mudanças nas práticas escolares em relação à afirmação dos sujeitos negros, sua cultura e história provocadas pela experiência de vivenciar a cultura do jongo no espaço da escola e/ou da comunidade? O jongo pode instituir uma linguagem pedagógica diferenciada capaz de atribuir ao negro um protagonismo em todas as esferas do conjunto disciplinar e das relações interpessoais dentro da escola?

(...) as questões que são formuladas e que determinam os caminhos a serem seguidos no processo de pesquisa são indissociáveis das formulações teóricas, de um particular conjunto de conceitos e relações extraído de um ou vários autores, que funciona como arcabouço da prática de pesquisa (SOMMER, 2005, p. 73).

Como respaldo as minhas questões, está a Lei nº 10.639/2003 que oportuniza as escolas ensinar sobre as matrizes africanas da população brasileira, bem como atuar na formação de indivíduos negros orgulhosos de seu pertencimento étnico – racial. Se aos negros a escolarização era negligenciada - fato registrado no Brasil pelo decreto nº

1.331 de 1854<sup>9</sup> – atualmente pela democratização do acesso a escola os mesmos tem direitos e deveres garantidos. Ainda que, atualmente, o ingresso nas instituições formais de ensino não seja impedido oficialmente aos negros e negras há de se questionar se os valores ancestrais dessas pessoas de descendência africana são também beneficiados por essa democratização.

## 1.2. O Percurso Teórico – Metodológico: Os (Des) caminhos até Aqui

As formas de se contar uma história são inúmeras e variadas. Então, é certo afirmar que são igualmente diversos os caminhos que podem ser optados por um pesquisador ou pesquisadora ao debruçar-se sobre as suas investigações. Pensando assim, esta pesquisa não quer demonstrar uma verdade única sobre o mundo, tão pouco defender uma forma privilegiada e unilateral de compreendê-lo; a sua característica principal se constitui em uma das infinitas versões de exame acerca do fenômeno escolhido - as contribuições que as experiências produzidas pelo jongo podem, ou não, oferecer ao ensino escolar da História da África e Cultura Afro - brasileira.

*“Quando se formula um problema de pesquisa, inventa-se também um peculiar caminho para procurar, produzir e propor alternativas de resposta.”* (COSTA, SILVEIRA E SOMMER, 2007, p.11). Portanto, ao compreender que em um processo investigativo a problematização da realidade é indissociável ao método, digo neste momento que a primeira escolha metodológica nesta investigação é o seu caráter qualitativo. Em Costa, Silveira e Sommer (2007, pp. 15 - 16), no entanto, podemos perceber que *“(...) não importa o método que utilizamos para chegar ao conhecimento; o que de fato faz diferença são as interrogações que podem ser formuladas dentro de uma ou outra maneira de conceber as relações entre saber e poder.”*

É importante entender também que, como pesquisadora, sou parte do fenômeno pesquisado e por isso há o não distanciamento e a ausência de assepsia metodológica, pois existe uma seleção e uma interpretação dos fatos conforme a história pessoal e a bagagem cultural de cada um.

Ciente das inúmeras possibilidades de abordar o fenômeno pesquisado e também das minhas imparcialidades e limitações, utilizamos a entrevista e a análise documental como instrumento de coleta de dados. Esses instrumentos têm a função de captar a realidade investigada, embora nos esteja nítido que

(...) as imagens que o mundo, principalmente social, apresenta a rigor, ele não apresenta isentamente, isto é, é o olhar que botamos sobre as coisas que de certa maneira, as constitui. São os olhares que colocamos sobre as coisas que criam os problemas do mundo (VEIGA - NETO, 2007, p.30).

---

<sup>9</sup> Art. 69. Não serão admitidos à matrícula, nem poderão freqüentar as escolas:

§ 1º Os meninos que padecem de molestias contagiosas. (*sic*)

§ 2º Os que não tiverem sido vacinados. (*sic*)

§ 3º Os escravos

**Fonte:** Portal Câmara dos Deputados. <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html> Acessado em: 15/02/2011 às 11:16.

Na entrevista, destinada à captação de acontecimentos e atividades que não estão registrados graficamente, “(...) o investigador está interessado em compreender os significados atribuídos pelos sujeitos a eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana.” (ALVES- MAZZOTTI, 1998, p. 168). Entretanto, como prova da não assepsia metodológica, é perceptível nesse processo, e em algumas circunstâncias, que na tentativa de compreender o sujeito, e por isso representar suas falas, elaboramos termos alheios aos próprios sujeitos entrevistados, aos quais eles podem nunca ter usado<sup>10</sup>.

A entrevista pode possuir algumas variações, e aqui a proposta é utilizá-la em sua versão semi estruturada, que como afirma Alves- Mazzotti (1998), “(...) também chamadas de focalizadas, o entrevistador faz perguntas específicas, mas também deixa que o entrevistado responda em seus próprios termos.” (p. 168).

Os entrevistados, neste caso, são dois atores coletivos. O primeiro deles são os membros do grupo Jongo de Pinheiral que atuam ativamente no planejamento e na execução das atividades desenvolvidas nas escolas e na própria sede do jongo. Escutar essas pessoas tem por objetivo principal compreender a dimensão político pedagógica das atividades desenvolvidas pelo grupo de jongo junto às escolas.

O segundo ator coletivo entrevistado aqui, por sua vez, é um certo quantitativo de profissionais de educação<sup>11</sup> e estudantes das instituições de ensino do município de Pinheiral.<sup>12</sup> O propósito de destacar as vozes dos profissionais de educação é averiguar como estes desenvolvem atividades relacionadas ao ensino da História e Cultura Africana e Afro - brasileira, bem como se relacionam com a comunidade de jongo local. Já as vozes dos estudantes serão ouvidas com a intenção de compreender as suas percepções sobre os possíveis impactos causados pela inserção do jongo no cotidiano escolar.

A opção de restringir o universo investigado se justifica na importância de atender-se para os detalhes existentes nas dinâmicas sociais que muitas vezes estão imperceptíveis. Além disso, e sobretudo, o debruçar em uma abordagem das minúcias – sejam elas sociais, políticas ou culturais - requer como procedimentos fundamentais o observar e o descrever, com tantos detalhes possíveis as dinâmicas, por meio das quais são instituídas as possibilidades de regras e normas.

Ainda em relação à entrevista, destaco que esta modalidade de recolhimento de dados é um gênero discursivo de muitos aspectos, um deles é deter como qualidade primordial o aspecto dialógico, já que todo e qualquer enunciado são marcados pela existência de um interlocutor e seus destinatários. Apesar disso, ou por isso,

---

<sup>10</sup> SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. *A entrevista na pesquisa em Educação – uma arena de significados* In: *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*/ Marisa Vorraber Costa (organizadora) – 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007b.

<sup>11</sup> Os profissionais de educação são todos aqueles que atuam no espaço escolar, contudo neste momento os entrevistados serão aqueles diretamente vinculados às dinâmicas pedagógicas, ou seja, os profissionais da equipe diretiva, pedagógica e o corpo docente e discente.

<sup>12</sup> Os critérios utilizados para a seleção dos entrevistados foi a atuação destes em instituições escolares cujo quadro de funcionários fosse composto por algum membro do jongo.

(...) *dar a palavra* não é, como parecem alguns discursos democratizantes, uma ação tão singela de ser levada a cabo, já que essa *palavra* só passa a ser reconhecida como tal, se ultrapassar, de alguma forma as restrições que pesam sobre a enunciação de discursos naquele momento, naquele lugar, naquela situação definida, com aqueles interlocutores... (SILVEIRA, 2007b, p. 66).

Na tradição africana os textos orais possuem grande importância, pois é por meio deles que são transmitidos os ensinamentos ao longo de várias gerações. A palavra, a partir da cosmogonia africana, está impregnada de *àse*<sup>13</sup>.

A oralidade, um dos valores civilizatórios Afro - brasileiros, destaca-se neste processo investigativo, pois a pretensão aqui é dar voz, passar a palavra e escutar aquilo que profissionais de educação, estudantes e jongueiros têm a dizer sobre as formas de ensinar.

A transmissão oral é uma técnica a serviço de um sistema dinâmico. A linguagem oral está indissolúvelmente ligada à dos gestos, expressões e distância corporal. (...) Para transmitir *áse*, faz-se uso de palavras apropriadas da mesma forma que se utiliza de outros elementos ou substâncias simbólicas. (...) Cada palavra proferida é única. Nasce, preenche sua função e desaparece (...). A expressão oral renasce constantemente; é produto de uma interação em dois níveis: o nível individual e o nível social. No nível social, porque a palavra é proferida para ser ouvida, ela emana de uma pessoa para atingir uma ou muitas outras; comunica de boca a orelha a experiência de uma geração a outra, transmite *àse* concentrado dos antepassados a geração do presente (SANTOS, 2008, p. 47).

A expressão oral é parte da prática escolar, e também é boa parte do que é o jongo, portanto reafirmo que esta pesquisa não pode negligenciar a entrevista – haja vista que esta é a sua principal fontes de dados - que se torna pertinente para ter acesso e compreender os sentidos e significados das realidades desses sujeitos e dos fenômenos. Nota-se também, através do ato de entrevistar, que cada voz representa o desejo do sujeito falante, a vontade de construir, de afirmar-se, de conferir significados, assim como legitimar-se e confirmar a própria existência no mundo. Desta forma, calar o sujeito, ou impedi-lo de falar é destituí-lo de poder<sup>14</sup>.

Sobre a análise documental enfatizo a sua necessidade, já que são os documentos oficiais e as legislações, emendas e pareceres governamentais que auxiliarão na apreciação das categorias selecionadas para esta pesquisa – no caso, jongo, ancestralidade africana e educação escolar. Para oferecer funcionalidade adequada os documentos “*precisam ser encontrados, extraídos das prateleiras, receber um tratamento que, orientado pelo problema proposto pela pesquisa, estabeleça a montagem das peças, como num quebra-cabeça.*” (PIMENTEL, 2001, p. 180). Para

---

<sup>13</sup> *Asé* ou *axé*, “(...) significa a força que permite a realização da vida; que assegura a existência dinâmica; que possibilita os acontecimentos e as transformações.” (LOPES, 2004, p.83).

<sup>14</sup> SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. “*Olha quem está falando agora!*” *A escuta das vozes na educação*. In: Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação/ Marisa Vorraber Costa (organizadora) – 3 ed. Rio de Janeiro : Lamparina editora, 2007a.

esta investigação foi selecionado grande quantidade de material referente ao ensino de História e Cultura Africana e Afro - brasileira, bem como seus respectivos textos legais referentes à inserção do tema nos currículos escolares.

De modo a fazer inferências válidas com os dados coletados a partir das técnicas selecionadas, é primordial analisar as práticas discursivas neles inseridos. A Análise do Discurso considerada uma perspectiva teórico metodológica qualitativa é capaz de instrumentalizar o investigador para analisar as distintas formas do uso da linguagem, ou seja, as possibilidades dos discursos manifestas em conversações ou nos textos.

O trabalho analítico consiste em examinar cuidadosamente os textos, buscando todas as possíveis leituras, e identificar os efeitos mais conectados com a relação social que queremos elucidar. Não há dúvida de que outras leituras também são possíveis, já que todo texto é ambíguo e difuso, mas o que a análise deve fazer é identificar os efeitos principais, ou os mais importantes em função da pergunta que o/a analista se faz (IÑIGUEZ, p. 139, 2004).

Uma perspectiva muito importante da Análise do Discurso é a Análise Crítica do Discurso, ou a ACD, que considera o discurso não somente como uma representação da realidade ou o reflexo de processos sociais - o discurso para a ACD é, sobretudo, uma prática social. *“A ACD deu ênfase ao estudo daquelas ações sociais que pomos em prática através do discurso, como o abuso do poder, o controle social, a dominação, as desigualdades sociais ou a marginalização e exclusão sociais.”* (Idem, p. 118). O interesse da Análise Crítica do Discurso, portanto, está ancorado em averiguar o estabelecimento, a reprodução e o combate por meio do discurso de manifestações de poder, dominações e desigualdades. Nesta apreciação, portanto, a missão é reunir um conjunto de elementos que por hipótese, vão permitir a identificação de um discurso que fale de práticas concretas, as quais podem referir-se à constituição de uma linguagem pedagógica que valorize os saberes e práticas, histórias e culturas dos sujeitos negros africanos e africanos da diáspora.

Um discurso é um conjunto de práticas linguísticas que mantém e promovem certas relações sociais. A análise consiste em estudar como essas práticas atuam no presente, mantendo e promovendo essas relações: é trazer à luz o poder da linguagem como uma prática constituinte e reguladora (IÑIGUEZ & ANTAKI, 1994: 63 *apud* IÑIGUEZ, 2004, p. 125).

Os discursos são históricos, se constroem em um tempo e lugar determinados, além de estarem investidos nas práticas, instituições, técnicas e procedimentos que agem nos grupos sociais, nos indivíduos e nos corpos. Sendo assim, na análise do discurso devemos estar atentos para quem efetivamente fala e buscar compreender os processos multifacetados que articulam as ações, com o propósito de ir além dos binômios opressor/oprimido, autoritário/ democrático, ingênuo/ crítico.

É necessário compreender os discursos como fundamentais na transmissão persuasiva e na legitimação de ideologias, por isso vale à pena despender atenção no papel desempenhado pelos discursos na manutenção e fortalecimento da ordem social, ou seja, na manutenção do *status quo*. *“O capital simbólico do discurso se encontra não somente na capacidade de ação que representa, mas também na capacidade de gerar representações das práticas sociais e da sociedade como um todo.”* (ROJO, p. 251, 2004).

Sobre essas relações de poder existentes e explicitadas por meio dos discursos, é certo afirmar ainda que,

Para o estudo da ordem do discurso é preciso ter em mente que o poder e a autoridade de quem produz os discursos se projetam sobre os demais e provocam a desigualdade entre os interlocutores. Assim, é possível descobrir uma “ordem social dos discursos” que se baseia, por conseguinte, em um princípio de desigualdade. Isso explica por que, ao lado de *discursos autorizados*, encontramos *discursos desautorizados*; diante de *discursos legitimados*, *discursos deslegitimados*; diante de *discursos dominantes* ou *majoritários*, *discursos minoritários*. (...) os conflitos de interesse entre os vários grupos sociais se projetam também sobre a ordem discursiva. Os vários grupos competem entre si para intervir na produção, recepção e circulação dos discursos, com o fim de moldá-los para que sirvam a seus próprios interesses (*Idem*, 2004, pp. 220 - 221).

O discurso é uma representação, uma tentativa de construir versões do mundo social e natural, jamais um tradutor da verdade. Assim sendo, é a partir da articulação entre os discursos proferidos pelos atores sociais e as teorias preexistentes que está o objetivo discursivo do trabalho científico: devolver para a sociedade uma concepção diferente daquela elaborada pelo senso comum. Para isso, além da segurança nos instrumentos de coletas de dados é necessária uma consistente fundamentação teórica de modo que o pesquisador seja capaz de rever suas ideias iniciais, repensá-las, reavaliá-las, e tirar delas, ao longo do processo de investigações, novas proposições.

Com a intenção, portanto, de ultrapassar a mera descrição, buscando adicionar algo novo à discussão, e dar um salto da análise para a teorização, esta pesquisa pretende respaldar suas análises a partir dos conceitos de cultura, identidade e diferença relacionados primeiramente ao campo dos Estudos Culturais<sup>15</sup>. Além disso, de modo a traçar uma perspectiva que protagonize os povos negros da diáspora e os do continente, já que o referido campo não os contempla integralmente, a partir dos estudos sobre cultura emergirão outros conceitos, como os relacionados à territorialização e desterritorialização, e a agência dos povos africanos e africanos da diáspora.

Cabe lembrar que não há ortodoxias nos Estudos Culturais – este é um campo eminentemente crítico – e isso exige o questionamento de categorias afirmadas como “naturais” para que se torne possível expor, como salienta Turner (1996), a “história das relações sociais tantas vezes vista como produto de um processo evolutivo neutro” (p.6). Como assinalam Nelson, Treichler e Grossberg (1995), cabe, mais uma vez, afirmar que, apesar das análises culturais envolverem uma configuração investigativa ampla, caracterizada pela incursão a vários campos do saber e as suas metodologias, todas elas partilham o compromisso de “examinar práticas culturais do ponto de vista de seu

---

<sup>15</sup> Em Silva (2005, p.131) vemos que: “*O campo de teorização e investigação conhecido como Estudos Culturais tem sua origem na fundação, em 1964, do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham, na Inglaterra.*”. Além disso, o campo quando concentra sua análise nas dinâmicas diferenciadas da cultura, esta passa ser considerada como produtora de significados “*no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferentes de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade maia ampla.*” (SILVA, 2005, p.134).



envolvimento com, e no interior de relações de poder” (p. 11), o que exige um esforço no sentido “de teorizar e capturar as mútuas determinações e inter – relações das formas culturais e das forças históricas” (WORTMANN, 2005, p. 75).

De acordo com Hall (2003) aquele que quer teorizar “*precisa entender os limites de sua experiência e, em um esforço de imaginação, de abstração, comunicar-se além delas.*” (HALL, 2003, p.17). Por isso os Estudos Culturais com o seu propósito principal de questionar a relação entre a cultura e as estruturas sociais de poder, tende a auxiliar na compreensão do problema central que perpassa toda esta pesquisa: a articulação entre a educação escolar e o jongo, em favor de uma pedagogia valorativa dos saberes e práticas negro africanos, que também foram recriados/ reinterpretados/ transformados no Brasil.

(...) através dessa perspectiva, ao mesmo tempo que a cultura é vista como uma pedagogia, a pedagogia é vista como uma forma cultural: o cultural torna-se pedagógico e a pedagogia torna-se cultural. É dessa perspectiva que os processos escolares se tornam comparáveis aos processos de sistemas culturais extra- escolares (...) (SILVA, 2005, p.139).

Redigo então que o jongo, expressão cultural Afro - brasileira que percorre estas páginas como direcionador da pesquisa, destaca-se pelo seu caráter político, sob a hipótese de ser uma ferramenta de resistência contra processos educativos alicerçado sob domínios eurocêntricos; bem como pelo seu caráter pedagógico a partir de outra hipótese que se funda na afirmação de ser tal expressão uma possibilidade de construção de uma *neopedagogia*<sup>16</sup> cujos protagonistas sejam os saberes e práticas dos povos negros.

O jongo, resultado de processos de reorganização de um extenso legado cultural trazido às terras brasileiras pelos povos submetidos à diáspora africana, permite partir da análise do conceito de deslocamento, o entendimento das estratégias culturais e das disposições de poder responsáveis pelo surgimento de identidades moldadas por pluralidades, antagonismos e estruturas de subordinação.

(...) acredito que esses repertórios da cultura popular negra – uma vez que fomos excluídos da corrente cultural dominante – eram frequentemente os únicos espaços performáticos que nos restava, e que foram sobre determinados de duas formas: parcialmente por suas heranças, e também determinados criticamente pelas condições diaspóricas nas quais as conexões foram forjadas (HALL, 2003, p. 343).

O deslocamento e a diáspora são conceitos intimamente ligados à imagem da dispersão, tanto de pessoas como de ideias. Por meio da diáspora milhões de africanos e africanas foram espalhados pelos mais diversos lugares através de várias rotas. Fato que

---

<sup>16</sup> Termo utilizado por Luz (1997) quando se refere aos intentos pedagógicos da escola fundada por Mestre Didi no estado da Bahia nos idos anos 70 – a Mini Comunidade Oba Biyi cuja existência se deu entre os anos de 1976 e 1986. A Mini, como era conhecida entre os seus frequentadores, funcionava no espaço de uma comunidade de terreiro – Ilê Opo Afonjá - e tinha como público alvos a crianças que viviam o candomblé.

podemos comprovar em Conceição (2006): dos principais portos africanos localizados no golfo do Benin, Angola, São Tomé, Senegal e Moçambique os traficantes comercializavam pessoas escravizadas para as Américas e Ásia, tendo o lucro como principal objetivo. Nessas transações comerciais, os escravistas estavam interessados exclusivamente na força de trabalho dos africanos. Entretanto, alheio a essa incansável busca por lucratividade, nos porões dos tumbeiros ou navios negreiros, os africanos, pertencentes a vários grupos étnicos com distintas formas culturais, traziam consigo - além de músculos, principal interesse dos traficantes - ideias, sentimentos, tradições, mentalidades, hábitos alimentares, ritmos, canções, palavras, crenças religiosas, formas de ver a vida; enfim, um diversificado repertório cultural. Esses costumes aproximados pela dinâmica brutal da escravidão foram recriados em novos territórios e se desenvolveram em uma cultura de aspecto fundamentalmente híbrido<sup>17</sup>.

Lopes (2004) nos diz que uma das formas de compreender a diáspora africana é a partir do comércio de seres humanos escravizados que

ocasionou a dispersão de povos africanos tanto através do Atlântico quanto através do oceano Índico e do mar Vermelho, caracterizando um verdadeiro genocídio, a partir do século XV – quando talvez mais de 10 milhões de indivíduos foram levados, por traficantes europeus, principalmente para as Américas (LOPES, 2004, p.236).

O conceito da diáspora, para além da desafricanização<sup>18</sup>, também nos remete às dinâmicas de resistência que se desenvolveram e deram origem a um sistema de comunicações marcado por fluxos e trocas culturais. Consequentemente esses fluxos de pessoas, e, por conseguinte a troca de ideias, histórias e memórias, traz à tona o sentimento de *desterritorialização* da cultura.

Em Mato (2005) está que os atores sociais, assim como os mais diversos processos sociais têm lugar em contextos territoriais mais ou menos específicos, portanto, não flutuam no espaço sideral, isto é, não estão desterritorializados. Ainda por este autor, o termo global, referente àquele que atua em diversas esferas, não deve ser entendido como sinônimo de ser desterritorializado, pois os atores globais sempre respondem as demandas territorialmente referidas. Por isso Nascimento (2009) nos lembra o território ou o lugar dos quais pessoas foram dispersas, arrancada de suas raízes. Este local é o continente africano cujo deslocamento sofrido por sua população foi realizado em vários aspectos - culturais, psicológicos, econômicos, históricos, afetivos - e por isso até os dias atuais atuam com pouca centralidade nos processos sociais hegemônicos.

É a partir do conceito de deslocamento corporificado pelo processo de diáspora africana que se faz necessário perguntar: o que a África se tornou no Novo Mundo? Questionar a resignificação do continente africano componente fundamental na formação da diversidade étnico - racial é um princípio básico para refletir sobre a construção de uma educação que - como aborda a Lei nº 10. 639/2003 - privilegie no currículo a luta dos negros no Brasil, as culturas negras brasileiras, os negros na formação da sociedade nacional, e o resgate da contribuição deste povo nas áreas social,

---

<sup>17</sup> Entende-se por hibridação os “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objeto e práticas.” (CANCLINI, 2008:p. XIX)

<sup>18</sup> Desafricanização da diáspora é um termo que traduz o “processo psicológico e cultural de desconstrução da identidade dos africanos e seus descendentes dispersos”(LOPES, 2004, p. 233).

econômica e política pertinentes à História do Brasil.

Hall (2003) *“pensa a África como elemento que sobreviveu e como meio de sobrevivência da diáspora”* (p. 19). Além disso, para este autor a África está presente na retenção das palavras, nas estruturas sintáticas e nos padrões rítmicos da língua, e tem tentado sobreviver nesses locais por onde seu povo se espalhou forçosamente. Entretanto é fundamental percebermos que *“a menos que os africanos se disponham a examinar o processo de sua conversão intelectual, que ocorre sob o disfarce de ‘educação formal’, continuarão sendo presa fácil da supremacia branca.”* (MAZANA, 2008, p. 113).

Para que a ancestralidade africana dos brasileiros deixe as frestas e entre pela porta principal das instituições escolares é necessário que os traços negros marcados pela colonização e escravização sejam governados por uma lógica diferente daquela impregnada pela sua subordinação e marginalidade. É necessário descolonizar as mentes de modo a analisar as culturas negras por uma ótica menos submetida e subordinada. E por que não dizer ressignificar as formas de pensar? Pois nos discursos sobre as identidades negras diante do racismo existe impregnado um valor estratégico.

Pensando desta forma, e de maneira geral, o pretendido com todo o retalho conceitual exposto é - ainda que o mesmo esteja melhor desenvolvido no capítulo posterior - apresentar os conceitos que contribuem para o corpo da pesquisa que deseja compreender a formação de novas linguagens, culturais ou pedagógicas, criadas pelas estéticas diaspóricas.

O jongo, fruto da produção cultural de grupos subordinados e marginalizados, é a prova viva da capacidade dos povos negros de se reinventarem a partir dos elementos da sua própria cultura e dos materiais a eles transmitidos pela cultura dominante. Além disso, tal expressão pode ser nos dias atuais mostra da vontade de *“proteger e defender os valores e elementos culturais africanos como parte do projeto humano.”* (ASANTE, 2009, p.97), marca, portanto, de uma possível afro perspectiva.

### **1.3. As Marcas da/na Pesquisadora: Diferentes Atravessamentos**

*Tanto pesquisadora quanto o objeto vão se constituindo no processo de investigação. (...) A pessoa que escreveu as primeiras páginas e a que assina o nome e coloca o ponto final na última página não são de modo algum a mesma pessoa.*<sup>19</sup>

Os Estudos Culturais, campo teórico adotado para esta investigação, entende que o conhecimento é profundamente atravessado pela subjetividade e pelos interesses daquele que pesquisa. Nesse sentido o campo traz como possibilidade, e até mesmo constitui como uma exigência, a descrição, mesmo que sucinta, do entrecruzar do fenômeno a ser pesquisado e as identidades culturais e acadêmicas de quem pesquisa, pois esses marcadores pessoais conjugados aos intelectuais são fatores constitutivos do saber que está sendo produzido. Seria minimamente desprezioso pensar *“(...) que os enunciados caem do céu e que eles podem ser submetidos a trabalho analítico, sem levar em consideração por que são ditos e de que maneira são respostas a alguma coisa.”* (GADAMER, 1983, p. 73 *apud* GRÜN e COSTA, 2007, p. 96).

---

<sup>19</sup> GRÜN e COSTA, *A aventura de retomar a conversação –hermeneutica e pesquisa social*. In: *Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*/ Marisa Vorraber Costa (organizadora) – 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007, pp. 98/99.

Desta forma, a presente prática investigativa documenta, então, o encontro de um corpo que por si só traz marcas culturais – as quais são femininas, incontestáveis e capilarmente negras, impregnadas de religiosidade, compelidas por expectativas de ascensão acadêmica, e, sobretudo comprometidas politicamente com as histórias e culturas de povos historicamente marginalizados. Neste viés, além do rigor, disciplina, método, apropriação teórica, diálogo com os autores e com o campo empírico exigidos em um trabalho acadêmico, o mesmo deve trazer alguns dos seus principais atravessamentos, pois os processos envolvidos na arte de pesquisar estão, na maioria das vezes, encharcados de histórias, abandonos e marcas; sejam estas do pesquisador que as imprime no trabalho e proporciona ao mesmo identidades, sejam estas do percurso que modifica o corpo daquele que investiga. De uma forma ou de outra é certo que esta dissertação está encharcada por emoções, sentimentos e afetividade - como tudo relacionado às características culturais do processo civilizatório africano brasileiro - ainda que, em muitos momentos, principalmente naqueles finais, toda essa sensibilidade tenha sido sucumbida pelos prazos, recortes e disciplinarização do pesquisador.

Uma das experiências que podem ser destacadas como interferências positivas do caminhar investigativo é a minha atuação no grupo de pesquisa “Educação Superior e Relações Interétnicas”, vinculado ao Laboratório de Estudos Afro-brasileiros (LEAFRO) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), e sob coordenação do professor Ahyas Siss. A participação em seus grupos de estudos, e por extensão em suas atividades, proporcionaram a mim um maior aprofundamento teórico a respeito da sub-representação a qual é submetida as populações negras, assim como estabelecer contato direto com a diversidade dentro do espaço acadêmico. Por exemplo, durante a aplicação de um censo na UFRRJ foi possível entrar em discussão sobre as diferentes formas pelas quais a comunidade universitária constrói a sua identidade étnico – racial.

Sobre o renovar dos meus questionamentos e sobre o reorientar dos meus caminhos rumo às possíveis respostas do problema formulado destaco os diálogos travados durante as orientações e aqueles desenvolvidos nas minhas participações em congressos, encontros e seminários nos quais foram apresentados os resultados iniciais dessa investigação. Somente para citar alguns: o Seminário Internacional Fronteiras Étnico – culturais e Fronteiras da Exclusão, as Reuniões da Associação Nacional de Pós – Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), o Congresso Luso Afro - brasileiro de Ciências Sociais (CONLAB) e o Seminário Educação e População Negra.

O encontro com pesquisadores, iniciantes ou veteranos, pode ser estimulante já que, apesar da diversidade de temas e opiniões, o anseio em pesquisar vem de uma só origem: a insatisfação daquilo que é posto, naturalizado, institucionalizado. *“Simplesmente, porque se alguém está satisfeita/o com o que está dado, com as formas como avalia, julga, categoriza, pensa determinado aspecto da realidade, vai passar tanto trabalho para investigar o quê e para quê?”* (CORAZZA, 2007, p. 109). Assim sendo, sobre a relevância do trabalho, destaco o seu propósito de contribuir para transformar as formas de ensinar, de modo a alcançar - por meio da presença dos elementos culturais de origem africana no espaço escolar - a democracia, a equidade e a justiça social.

Entretanto, a ciência da necessidade de respostas para o problema formulado, assim como as suas adequações e pertinências, não abstém o pesquisador de perguntas referentes ao gênero e à acessibilidade do conhecimento produzido. Para este caso, insiste a interrogação: como atingir os profissionais da Educação Básica atuantes no chão das escolas, ou os integrantes das comunidades de jongo cuja inserção no meio

acadêmico está limitada, na maioria das vezes, ao espetáculo? Ou seja, “(...) *que tipo de conhecimentos gerar para que sejam úteis a estes atores sociais? Como e para que podem tais conhecimentos se tornar úteis? Como gerá-los de maneira ética e politicamente apropriada?*”(MATO, 2005, pp. 159/160).

De modo a preparar os novos pesquisadores e alertar aqueles cujo ofício de pesquisar é uma constante, o mesmo autor prossegue a sua reflexão:

(...) acontece que boa parte da investigação social sobre grupos sociais caracterizados como em situações – digamos – de desvantagem em termos de acesso a recursos e relações de poder acaba resultando mais útil aqueles outros atores sociais que desfrutam de situações de vantagem (MATO, 1995, 1996, 2000a). Isto se aplica, por exemplo, a numerosas investigações sobre povos indígenas ou sobre grupos sociais caracterizados como “pobre”, das quais cabe referir não apenas que suas orientações não respondem a consultas a estes povos e grupos sociais, mas também que os resultados produzidos frequentemente só conduzem a comunicações escritas em linguagens especializadas e, em certas ocasiões, inclusive em idiomas desconhecidos pelos grupos humanos investigados (*Idem*, p. 160).

Atenta aos aspectos comunicacionais, bem como às maneiras de dialogar e compreender os atores sociais - sujeitos desta pesquisa - sou acompanhada por tais questionamentos ao longo de todo o caminho investigativo, o que de certa forma é bastante precioso já que o propósito maior é não distanciar das problemáticas reais essas palavras, que para a academia fazem tanto sentido.

**CAPÍTULO I**  
**OS MARCOS CONCEITUAIS: DIÁLOGOS SOBRE CULTURAS,**  
**IDENTIDADES E DIFERENÇAS**

## RESUMO

Cada cultura tem permeado em suas tradições elementos que dizem respeito ao seu universo particular. Tais elementos em um dado momento entrarão em diálogo, e em troca com o “outro”, ou seja, com aquilo que lhe parece estranho. E é exatamente por causa dessas trocas culturais que a análise de quaisquer aspectos da cultura, de um determinado povo ou de um determinado local, se transforma em um desafio quando o pesquisador ou a pesquisadora compreende a constituição das culturas por meio de um processo dinâmico e plural, isto é, permeado de trocas e intercâmbios. O jongo e a escola, neste momento, tem o propósito de representar dois sistemas culturais que apesar de distintos se encontram em diversos momentos, sejam eles de paz ou de guerra. As relações pacíficas e conflituosas, hierárquicas ou igualitárias entre repertório cultural africano- brasileiro e aquele ocidental representado por valores e pensamentos europocêntricos serão palco de investigações e questionamentos neste capítulo. Desta forma, este momento será dedicado a traçar alguns marcos conceituais que definam a cultura. Acultura para os limites dessa investigação é entendida como fator constitutivo das identidades e produtor de diferenças; como arena para as disputas de poder e elemento edificador de relações hierarquicamente estabelecidas; bem como elemento principal do fazer político e pedagógico.

**Palavras-chaves:** dinâmicas culturais, identidades, diferenças

## ABSTRACT

Every culture has permeate its traditions elements that concern its particular universe. Such elements at some point enter into dialogue and exchange with the "other," with which looks weird. And it is precisely because of these cultural exchanges that the analysis of any aspect of the culture of a particular people or a particular location, becomes a challenge when the researcher understands the constitution of cultures through a dynamic and plural process\_ permeate in trade and exchanges. The jongo and the school at this time, has the purpose of representing two cultural systems that despite distinct have something in comom, whether peace or war. Peaceful and conflicting relations, hierarchical or egalitarian among African-Brazilian cultural repertoire and that represented by Western values and thoughts are eurocentric stage of investigations and questionings in this chapter. Thus, this time will be dedicated to draw some conceptual frameworks that define the culture. The culture to the limits of this research is understood as constitutive factor of identities and differences producer, as an arena for power struggles, and relationship builder established, as well as the main element of political and educational levels.

**Keywords:** cultural dynamics, identity, difference



Para esta discussão, com o propósito de traçar caminhos para alcançar as respostas para as questões de estudo já relatadas, o que está em jogo são dois sistemas culturais, que apesar de distintos, se encontram em diversos momentos - sejam eles de paz ou de guerra. Sobre esses dois contínuos culturais, podemos defini-los da seguinte forma:

um ocidental, representado pelos valores e pensamentos europocêntricos e seus códigos e formas de comunicação alicerçados na escrita; outro africano-brasileiro, que constitui um modo diferenciado de existir, comunicar-se e relacionar-se com o mundo, por meio da sua singular cosmovisão político-mítico – religiosa, cujo vigor está longe de ser arrefecido no continente americano (LUZ, 2000, p. 89).

A escola é um exemplo de depósito dos valores, saberes, códigos e ritos de um aparato civilizatório cujas matrizes principais estão no continente europeu. E são nas comunidades de jongo - ainda que estas não detenham exclusividade - que nucleiam significativos segmentos culturais de ascendência africana.

Cada cultura tem permeado nas suas tradições e memórias elementos exógenos, que dizem respeito ao seu universo particular. Ao sair do domínio do “nós” e se tornar conhecido pelos “outros”, essas curiosas características, ou seja, as particularidades das culturas, abrem espaço para a discussão sobre diversidade e trocas culturais. E é exatamente por causa dessas trocas culturais que a análise de quaisquer aspectos da cultura, de um determinado povo ou de um determinado local, se transforma em um desafio quando o pesquisador ou a pesquisadora compreende a constituição das culturas por meio de um processo dinâmico e plural, isto é, permeado de trocas e intercâmbios.

De modo a salvaguardar suas particularidades culturais, os grupos sempre procuram meios e estratégias para preservar e manter as suas tradições. Nas sociedades ocidentais modernas, muitas vezes essas estruturas mantenedoras são as instituições formais de ensino ou os documentos escritos. Já em relação à boa parte das sociedades africanas, a história e a tradição estão ligadas ao poder da palavra oral, já que é na fala que está depositado o poder da criação, e com isso a capacidade de preservação e manutenção de suas particularidades.

Nas tradições africanas – pela menos nas que conheço e que dizem respeito a toda a região de savana ao sul do Saara –, a palavra falada se empossava, além de um valor moral fundamental, de um caráter sagrado vinculado à sua origem divina e às forças ocultas nela depositadas. (...) Na tradição africana, a fala, que tira do sagrado o seu poder criador e operativo encontra-se em relação direta com a conservação ou com a ruptura da harmonia no homem e no mundo (BÂ, 2010, pp. 169-174).

Seja através dos livros, ou por meio das histórias contadas pelos tradicionalistas<sup>20</sup> a cultura não deve ser compreendida como um dado que o indivíduo

---

<sup>20</sup> Os tradicionalistas, e neles estão incluídos os *griots*, são grandes depositários da herança oral africana. *Em bambara, chamam - nos de Doma ou Soma, os “Conhecedores”, ou Donikeba, “fazedores de conhecimento”;* *em fulani, segundo a região, de Silatigui, Gando ou Tchiorinke, palavras que possuem o mesmo sentido de “Conhecedor”.* (BÂ, 2010, p. 175).

recebe passivamente. Compreendida atualmente pelo seu caráter plural e dinâmico: “(...) *uma cultura não é simples justaposição de traços culturais, mas uma maneira coerente de combiná-los.*” (CUCHE, 1999, p. 78). Cada indivíduo ou grupo possui seu modo particular de interpretar, interiorizar e viver a sua cultura e aquela dos outros grupos.

Já que o que está em voga nesta investigação é a inclusão dos aspectos culturais das populações negro africanas nos currículos e dinâmicas escolares por meio do jongo, podemos, então, destacar tal prática para exemplificar os modos particulares que os indivíduos incorporam para viver a cultura.

O jongo, devido à ação e à transformação do tempo e dos espaços, possui inúmeras variações e sofreu muitas modificações. Podemos citar o caso mais corriqueiro: a espetacularização do jongo, protagonizado pelo mestre Darcy Monteiro, personalidade liderança do Jongo da Serrinha. O objetivo de mestre Darcy

(...) foi tirar o jongo do “gueto” e dar visibilidade à comunidade que o praticava, o que de certa forma foi atingido. (...) Além disso, o jongo da Serrinha se transformou numa dança *cult*, que atrai estudantes universitários e músicos de diferentes tendências, podendo ser aprendido em oficinas que acontecem em espaços alternativos de cultura. Nesse movimento, os tambores, os cantos e as danças do jongo ingressaram no mundo da música e dos espetáculos cariocas, conquistando plateias que, na sua grande maioria, não tinham contato prévio com ele (SOUZA, 2009, p.147).

As opiniões se dividem sobre esse caminhar do jongo - dos terreiros e das senzalas rumo aos palcos teatrais e instituições de ensino - “(...) *mesmo nas comunidades praticantes do jongo, existem os que militam pela defesa da pureza de uma tradição e os que apoiam os movimentos de atualização do jongo.*” (*Idem*).

Ainda que o ingresso de tal expressão cultural aos espaços de entretenimento de massa e às instituições de educação escolar e não escolar promovam o destaque de certos aspectos do jongo e relegue ao segundo plano elementos que fazem menção a religiosidade, por exemplo; a análise de tais transformações não devem ser caracterizadas ou encaradas, estritamente, por uma aura de negatividade. Pois como afirma Canclini (2008): “*Estudar processos culturais, por isso, mais do que levar-nos a afirmar identidades auto - suficientes, serve para conhecer formas de situar-se em meio à heterogeneidade e entender como produzem as hibridações.*” (p.24)

À luz dos Estudos Culturais podemos definir cultura como algo que se entrelaça a todas as práticas sociais, e por isso caracterizada como dinâmica. Em Hall (2003) temos as seguintes contribuições referentes às formas pelas quais os Estudos Culturais compreendem a cultura.

A cultura não é uma prática; nem apenas a soma descritiva dos costumes e ‘culturas populares’ [*folkways*] das sociedades, como ela tende a se tornar em certos tipos de antropologia. Está perpassada por todas as práticas sociais e constitui a soma do inter-relacionamento das coisas. (...) A cultura é esse padrão de organização, essas formas características de energia humana que podem ser descobertas como reveladoras de si mesmas (HALL, 2003, p.136).

Na escola, nos movimentos sociais, políticos, religiosos e culturais, nos relacionamentos familiares e íntimo – pessoais, lá está a cultura mediando e delineando as relações entre os indivíduos. Considerada, portanto, como condição constitutiva da vida em sociedade, de acordo com Hall (1997), a cultura tem sua mecânica própria de

formar identidades, estabelecer diferenças, assim como regulá-las nas suas mais complexas dinâmicas. Desta forma, ao contrário do que alguns podem pensar a respeito da centralidade da cultura no governo da vida social, esta ideia não é partidária da concepção do *estado de não regulação*, pois são nos discursos a cerca do papel da cultura que podem ser encontrados indicadores sobre mudanças, apreensões, pontos de riscos e de disputas de poder no âmbito das instituições e da sociedade mais ampla.

Ainda que reguladora das relações, e presente nos mais diversos aspectos e dinâmicas da sociedade, a cultura não nasce incrustada nos genes dos seres humanos. Sendo o homem um ser cultural, nada nele é puramente natural; mesmo as funções relativas às necessidades fisiológicas são informadas pela cultura.

Ao nos definirmos, algumas vezes dizemos que somos ingleses ou gauleses, ou indianos ou jamaicanos. Obviamente, ao fazer isso estamos falando de forma metafórica. Essas identidades não estão impregnadas em nossos genes. Entretanto, nós efetivamente pensamos nelas como se fossem parte de nossa natureza essencial (HALL, 2003, p. 47).

Grosso modo, sobre a funcionalidade da cultura e seu objetivo primordial de nos distanciar de qualquer programação instintiva, podemos dizer que

(...) a cultura "interpreta" a natureza e a transforma. Até as funções vitais são "informadas" pela cultura: comer, dormir, copular, dar à luz, mas também defecar, urinar ou ainda andar, correr, nadar, etc. Cada cultura particular determina profundamente todas estas práticas do corpo, aparente e absolutamente naturais (CUCHE, 1999, p. 90).

Hall (1997) afirma que os sujeitos em sociedade possuem como guia um conjunto de normas e conhecimentos culturais que determinam o "como fazer as coisas". Desta forma, aquele que pertence ao "nós", é aquele cujas ações se assemelham às "nossas". Por consequência o "outro", o "diferente", o "estrangeiro" é aquele que se encontra para além dos limites discursivos e normativos de um determinado grupo social, ou seja, aquele que não faz as coisas da mesma forma que o "nós".

O estrangeiro, o estranho em sua própria terra, ou o excluído do acesso privilegiado aos bens sociais, culturais e materiais, muitas vezes é aquele que, submetido a um sistema classificatório que não lhe pertence - certo ou errado, sagrado ou profano -, não se enquadra em conformidade com as normas e diretrizes dos grupos dominantes. E por isso, são, em certa medida, caracterizados como os inaceitáveis; dispostos a rótulos de sujeitos, anormais, ou indignos; e enfim exilados ou excluídos da dinâmica social.

Nossa época nos mostra inumeráveis exílios. Alguns deles na forma de um exílio exterior doente: as deportações, os deslocamentos maciços de refugiados de famintos, de expropriações, de apátridas e de perseguidos, as diferentes modalidades da exterminação. Outros sob a forma de um exílio exterior cheio de gozo e de possibilidades: as viagens, as misturas, as comunicações, os intercâmbios, as diferentes modalidades do cosmopolitismo, da evasão ou da saída dos próprios limites. Outros, por último, na forma de exílio interior: de um desarraigamento, ou de uma marginalidade, ou de uma distância entre nós e a nossa língua ou entre nós e o nosso nome (SKLIAR, 2003, p. 58).

Inseridos, de alguma forma, neste contexto de exilados, podem estar os grupos negros - não somente, mas para este caso, os negros brasileiros - já que esses frequentemente à margem das instituições e dos dispositivos hegemônicos de poder, foram gerados a partir de deslocamentos físicos, psicológicos e culturais, espoliações materiais e imateriais, bem como de encontros ricos em possibilidades. Para além dos traumas e perdas emergentes das relações sociais hierarquicamente constituídas - como essas estabelecidas entre negros e outros grupos étnico - raciais no contexto da sociedade brasileira - são a partir das possibilidades que pretendemos aqui dialogar. Ainda que marginalizados, reprimidos ou tolerados, certos grupos - e os grupos constituído pelas populações negras em especial - conseguiram, e até hoje lutam para manter vivas as suas histórias, potencialidades e particularidades.

São dos atravessamentos de fronteiras que surgiram as culturas negras brasileiras - essas formas de canto, de dança, de poesia, de intelectualidade e de religiosidade - pois submetidos ao tráfico transatlântico de pessoas escravizadas, possuindo em comum, muitas vezes, somente a cor da pele e o cerceamento da liberdade, os diversos grupos de seres humanos oriundos dos mais diversos espaços do continente africano foram obrigados a ultrapassar suas fronteiras linguísticas, religiosas e de costumes para sobreviverem em novas terras. Vemos em Skliar (2003), que essas fronteiras podem ser entendidas como lugares aprazíveis ou de negação e morte, devido aos seus significados que podem estar relacionados a intercâmbios ou a exílios.

Reiterando a interferência da cultura nos mais diversos processos e instâncias de organização social, a mesma pode ser estendida à formação das instituições, à produção das tecnologias, à composição da história mundial, ou seja, a todo o aparato de construção/produção de conhecimentos, sejam eles escolares ou não escolares. Desta forma, traçar alguns marcos conceituais que definam a cultura se mostra vital nos debates a cerca da inclusão e desenvolvimento, nos textos curriculares escolares, de certos saberes vinculados a grupos cujos capitais simbólicos possuem, em diferentes contextos, um lugar subordinado, secundário, ou à margem das instituições e dos dispositivos hegemônicos de poder.

A partir do campo dos Estudos Culturais verificamos que todo o conhecimento - seja ele produzido por instituições oficiais de ensino, ou por outras instâncias culturais como teatros, museus, filmes, livros de ficção, publicidades, - uma vez constituído por sistemas de significação, podem ser caracterizados como cultural. Ao considerar o cultural como pedagógico e o pedagógico como algo fundamentalmente cultural, Silva (2005) parte do pressuposto que assim como os estabelecimentos educacionais oficiais, as instituições culturais possuem uma proposta de ensino, uma intenção educativa, enfim, um currículo cujos objetivos embora não estejam explicitados, propõem uma multiplicidade de formas de conhecimento que, mesmo não reconhecidas como tais são fundamentais na formação e desenvolvimento das identidades e das subjetividades.

Por isso, já que as dinâmicas culturais e educacionais possuem certa complementaridade, as próximas linhas seguem com o propósito de - com o auxílio de certos autores cujas teorias protagonizam a cultura como fator constitutivo/organizativo das relações sociais - abordar o conceito a partir de alguns aspectos: substantivos e epistemológicos. Ou seja, a cultura para os limites dessa investigação é entendida como fator constitutivo das identidades e produtor de diferenças; como arena para as disputas de poder e elemento edificador de relações hierarquicamente estabelecidas; bem como elemento principal do fazer político e pedagógico.

## 1.1. Significados e Produções Culturais na Afro diáspora

No caso dos negros africanos, a diáspora está relacionada principalmente a dispersão compulsória proporcionada pelo tráfico transatlântico de pessoas escravizadas. De acordo com Lopes (2004), por extensão de sentidos, a diáspora refere-se à imigração de africanos em direção às antigas metrópoles coloniais, assim como aos descendentes de africanos nas Américas e na Europa e o rico patrimônio cultural que construíram. Apesar de não ser possível avaliar com exatidão o impacto devastador que esse grande deslocamento de populações proporcionou na História Mundial, é sabido, contudo, sobre a grande interferência da África para a economia, a política, bem como para as relações sociais e culturais da sociedade brasileira.

(...) os africanos da diáspora não puderam livrar-se da influência do ambiente físico e social do lugar onde haviam sido transplantados. Sua língua e seus costumes mudaram, seus valores e objetivos transformaram-se. Sua ideia do mundo, deles próprios e dos outros foi modelada por vários séculos de impregnação da cultura euro-americana e a lembrança de sua herança africana, ainda que firmemente ancorada neles, acabou se ofuscando, velada por anos de ausência e afastamento (HARRIS, 2010, p.153).

Um dos elementos que pode ser considerado como pressuposto para esse processo de desorganização, reorganização e reestruturação social, cultural e identitária, proporcionado pela sádica dinâmica do tráfico transatlântico de populações escravizadas, é o navio negreiro, ou como já dito, o tumbeiro. Apesar de toda a brutalidade e truculência vinculada a essas embarcações, de acordo com Gilroy (2001), os tumbeiros podem ser vistos como um sistema vivo, micro cultural e micro político em movimento, no qual colocou em circulação ideias, ativistas, artefatos culturais e políticos. Ainda que os navios tumbeiros tivessem por característica principal a desumanização e a morte, os negros e negras que por ali passaram, e por eles sobreviveram, carregavam em suas bagagens imaginadas conhecimentos que combinados a outros iriam se reorganizar no “novo mundo”.

Deve – se enfatizar que os navios eram meios vivos pelos quais se uniam os pontos naquele mundo atlântico. Eles representavam os espaços de mudança entre os lugares fixos que eles conectavam. Consequentemente, precisam ser pensados como unidades culturais e políticas em lugar de incorporações abstratas do comércio triangular. Eles eram algo mais – um meio para conduzir a distinção política, e talvez um modo de produção cultural distinto (GILROY, 2001, p.60).

A afro diáspora é uma prova da importância de certos aspectos atrelados aos conceitos referentes à cultura – como aquele referente à sua dinamicidade. Devido às trocas culturais proporcionadas pelo fenômeno diaspórico o que ocorreu foi o rompimento de certos limites entre os grupos envolvidos e por consequência o alargamento das fronteiras étnicas<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> Barth (2000) considera que as fronteiras étnicas, entendidas para além do aspecto territorial, são capazes - mais do que o conteúdo cultural - de definir um grupo. “*Além disso, a fronteira étnica canaliza*

Ao analisar por esse aspecto, o que o processo da diáspora trouxe à tona foram fenômenos que provocaram contatos culturais que não devem ser entendidos simplesmente como algo capaz de produzir efeitos devastadores. A diáspora pode ser entendida como uma das modalidades complexas e habituais da dinâmica cultural das sociedades. Sendo assim, sobre as expressões culturais das populações negras brasileiras é necessário entender alguns dos variados significados das relações proporcionadas pela diáspora, entendida fundamentalmente nesta investigação, como um movimento capaz de atribuir certa dinâmica às formações culturais e consequentemente às identidades e subjetividades.

Na viagem, entre a costa africana e os portos americanos de desembarque, não foi permitido aos negros carregar seus pertences, portanto só lhes restava trazer em suas memórias aquilo que lhes era mais significativo para a reconstrução de suas identidades. Entretanto é importante ressaltar que as ressignificações da diáspora não foram feitas automaticamente. Para que a transposição dos elementos culturais acontecesse, estes deveriam ser imaginados e remodelados por seus tradutores, que, no caso do tráfico transatlântico de escravizados, eram homens e mulheres ativos e dotados da capacidade de produção e transformação. Sendo assim, de modo a problematizar as concepções sobre as culturas e com isso as identidades formadas a partir do “Atlântico Negro”, podemos indagar: (...) *o que a experiência da diáspora causa a nossos modelos de identidade cultural? Como podemos conceber ou imaginar a identidade, a diferença e o pertencimento, após a diáspora?* (HALL, 2003, p.28)

Muito embora “*ser membro da diáspora africana é vivenciar de alguma forma a marginalidade social e psicológica na interação social cotidiana com a cultura europeia majoritária.*” (CHRISTIAN, p. 153, 2009), o processo da diáspora, estritamente vinculado ao trabalho escravo nas Américas, ajuda a compreender a construção das identidades brasileiras, pois para além dos traumas causados pela barbaridade desse processo, essa experiência fez surgir novas formas de pensamento. Em Gilroy (2001) a diáspora é analisada como uma ação que redefine a mecânica cultural e histórica do pertencimento de um povo a uma determinada localidade. A diáspora marca o rompimento com o poder do território enquanto entidade física para determinar a identidade. Pensar no conceito de diáspora, portanto, é pensar em multiplicidade, ou mais especificamente, em identidades fragmentadas compostas muitas vezes por elementos conflitantes.

Essa dispersão das pessoas ao redor do globo produz identidades que são moldadas e localizadas em diferentes lugares e por diferentes lugares. Essas novas identidades podem ser desestabilizadas, mas também desestabilizadoras. O conceito de *diáspora* (Paul Gilroy, 1997) é um dos conceitos que nos permite compreender algumas dessas identidades – identidades que não tem uma pátria e que não podem ser simplesmente atribuídas a uma única fonte (WOODWARD, 2009, p. 22).

As populações negras brasileiras, produtos da afro diáspora, e fruto de processos de hibridação, possuem em seu repertório cultural elementos de descendência africana diferenciados e reinterpretados. De acordo com Canclini (2008), embora não sejam sinônimos de simples fusões sem contradições, os processos de hibridação frequentemente surgem da criatividade individual e coletiva. Este autor entende os fenômenos de hibridação como processos sócio - culturais nos quais estruturas ou

---

*a vida social. Ela implica uma organização, na maior parte das vezes bastante complexa, do comportamento e das relações sociais”* (BARTH, 200, p.34).

práticas discretas que existiam separadamente se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas. Portanto, parece necessário explicar que quaisquer estruturas inseridas em uma dada sociedade são consequências de hibridações, o que justifica não considerá-las puras.

Os processos de hibridização analisados pelas teorias culturais contemporâneas nascem das relações conflituosas entre diferentes grupos nacionais, raciais ou étnicos. Eles estão ligados a histórias de ocupação, colonização e destruição. Trata-se na maioria dos casos, de uma hibridização forçada. (...) O hibridismo está ligado aos movimentos demográficos que permitem o contato entre diferentes identidades: as diásporas, os deslocamentos nômades, as viagens, os cruzamentos de fronteiras (SILVA, 2009, p. 87).

Para que os estudos sobre as dinâmicas culturais não os limitem a processos de ingênuas trocas harmônicas, pacíficas e sem contradições, é necessário situar esses fenômenos. Munanga (2006) faz questão de sublinhar as contradições que as mestiçagens, uma das modalidades das dinâmicas culturais, e por isso propõe a sua rediscussão. Na sociedade brasileira, o autor analisa que a mestiçagem foi um pretexto utilizado pelas elites para aniquilar a diversidade étnico-racial e cultural existente, e impor por meio de pressupostos eugenistas, herdados de pensadores europeus, o ideário de branqueamento, no qual consistia em inculcar no imaginário coletivo da população as benesses de tornar a sociedade brasileira física e culturalmente branca.

A mestiçagem, como articulada no pensamento brasileiro entre o fim do século XIX e meados do século XX, seja na sua forma biológica (miscigenação), seja na sua forma cultural (sincretismo cultural), desembocaria numa sociedade uniracial e unicultural. Uma tal sociedade seria construída segundo o modelo hegemônico racial e cultural branco ao qual deveriam ser assimiladas todas as outras raças e suas respectivas produções culturais.(...) Em nenhum momento se discutiu a possibilidade de consolidação de uma sociedade plural em termos de futuro, já que o Brasil nasceu historicamente plural (MUNANGA, 2006, p.97).

Sobre o mulato brasileiro, símbolo da mestiçagem no Brasil, Kabenguele nos diz a partir da voz de Abdias do Nascimento, que aquele foi fruto de um monopólio sexual que os senhores de escravos estabeleciam sob as mulheres negras escravizadas. Devido à mistura não estar vinculada ao respeito mútuo ou ao intercassamento consensual, de modo algum, o mulato/ o mestiço/ o pardo, pode ser utilizado “*como prova de abertura e saúde das relações raciais no Brasil.*” (Idem, p. 98). A mestiçagem para os ideários do branqueamento era o primeiro passo do processo de eliminação dos negros do território brasileiro.

Com o auxílio de Munanga (2006) para não nos esquecermos das incongruências causadas pelo deslocamento dos povos africanos às terras americanas, pode ser considerado que as recriações as quais foram submetidas as culturas em diáspora são fruto da resistência, conquistas e apropriações dos povos a ela submetidos. No caso do Brasil, embora “*houvesse resistência cultural tanto dos povos indígenas como dos alienígenas que aqui vieram ou foram trazidos pela força, suas identidades foram inibidas de manifestar-se em oposição à chamada cultura nacional.*” (Ibidem, p. 109).

Todas as culturas dos povos instalados forçosamente, ou não, em terras brasileiras sofreram, ou foram beneficiados pelas trocas e pelos empréstimos culturais.

Sendo assim, reforçando um posicionamento contrário à concepção estática de cultura e a homogeneização dos povos, podemos afirmar a partir de Cuche (1999) que:

Toda cultura é um processo permanente de construção, desconstrução e reconstrução. (...) apesar ou talvez por causa dos séculos de escravidão, ou seja, de desestruturação social e cultural quase absoluta, os Negros das Américas criaram culturas originais e dinâmicas (CUCHE, 1999, p.137).

Frente a uma situação urgente de espoliação e degradação, podemos considerar que os intercâmbios, as trocas e as mestiçagens edificadas pelos, e entre os, negros escravizados das mais distintas origens podem ser considerados como uma forma de resistência e sobrevivência aos anos de servidão compulsória. Contudo, considerando que “(...) *as diferenças culturais podem persistir apesar do contato interétnico e da interdependência entre etnias.*” (BARTH, 2000, p. 26), podemos afirmar que os sobreviventes da escravidão, assim como as suas gerações posteriores, não passaram a formar um grupo homogêneo. Devido às particulares formas de ressocialização, e em respeito às variações e dessemelhanças culturais dos sujeitos e seus grupos no território brasileiro, já que a diáspora foi responsável por inúmeras reinvenções através de outras tantas interações entre os mais distintos grupos étnicos que, sob vários aspectos, tiveram enfraquecidos e fortalecidos muitos dos seus marcos culturais que lhes diferenciavam<sup>22</sup>, faz - se pertinente o uso da expressão “populações negras brasileiras”. Embora constatado variadas identificações étnicas existentes entre as populações negras brasileiras, não pode ser negado que tais povos compartilham um passado histórico marcado pelas amarras da escravidão, pela negação e inferiorização da sua humanidade e identidade, assim como o estigma de viver um estado de exclusão das posições de comando em uma sociedade construída às custas do seu trabalho gratuito e forçoso.

Os ingênuos passíveis “(...) *de acreditar que o isolamento geográfico e social está na base da diversidade étnica.*” (POUTIGNAT, 1998, p. 62) podem crer que os negros brasileiros por não possuírem limites e linhas demarcatórias, são, por conseguinte um grupo homogêneo. Todavia, quando “*Barth substitui uma concepção estática de identidade étnica por uma concepção dinâmica.*” (*Idem*, p. 11) permite compreender que o compartilhamento de culturas é, além de uma característica, é uma consequência dos grupos étnicos, pois estes não podem se afixar ao conceito simplista de unidade portadora de cultura, já que as culturas dos grupos diferenciam-se e se transformam conforme o tempo e as condições ecológicas. Em outras palavras, a adoção de práticas políticas e a adaptação ecológica não fazem com que uma pessoa ou grupo esteja totalmente incorporado nas relações e expectativas do outro grupo. *Com base na prática social pode-se afirmar que não existem fronteiras lineares, mas sim zonas fronteiriças, em que diferentes identidades se constituem à medida que se cruzam no cotidiano* (LASK, 1994 apud BARTH, 2000, pp.21/22).

## **1.2. Os Estudos Culturais e a Afro perspectiva: Relações Possíveis no Campo da Educação**

No encontro com Hall (1997) constata-se que as culturas, na contemporaneidade, são parte constitutiva do político, do econômico, do social, ou seja,

---

<sup>22</sup> “(...) Barth concorda que “*traços culturais diferenciadores*” riscam a linha de demarcação entre os grupos étnicos, mas pouco lhe importando quais, uma vez que podem variar no decorrer do tempo e ao sabor das interações com outros grupos.” (POUTIGNAT , p.12, 1998)



não está limitada ao domínio da erudição, da tradição literária e artística, ou aos padrões estéticos elitizados. Sendo assim, a ideia relacionada ao “tudo é cultura” tem certa pertinência, pois as práticas sociais possuem relações, e dependem das relações com significados determinados, sim, pela cultura. Ainda neste autor, pode ser percebido que o campo dos Estudos Culturais é a prova de que a cultura interfere, e conseqüentemente propõe novas interpretações a respeito das compreensões sobre a construção/produção/problematização do conhecimento.

O campo dos Estudos Culturais compreende a cultura, principalmente, como espaço de produção de significados e como arena de disputa pelo poder, já que os diferentes grupos dispostos de maneira desigual na sociedade lutam para que esta esteja orientada de acordo com os seus símbolos ou significados. E as marcas do poder podem estar corporificadas no cotidiano por meio de diversas ações:

(...) incluir/ excluir (“estes pertencem, aqueles não”); demarcar fronteiras (“Nós” e “eles”); classificar (“bons e maus”; “puros e impuros”; “desenvolvidos e primitivos”; “racionais e irracionais”); normalizar (“nós somos normais; eles são anormais”). (...)Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder (SILVA, 2009, p. 81/82).

As relações de poder também estão impressas na capacidade de representação dos diferentes grupos sociais e culturais, pois enquanto uns representam, os outros na maior parte dos casos estão limitados a serem representados – as diferentes formas de representação podem variar dentro de um mesmo circuito cultural. “*É bastante conhecida a discussão sobre os usos e abusos da exclusão que atravessa toda a representação das culturas e suas espacialidades (...)*.” (SKLIAR, 2003, p.83)

A elaboração de uma representação está intimamente ligada na capacidade de um grupo forjar uma determinada verdade; seja ela real ou fantasiosa. A linguagem, portanto, está estritamente ligada às relações de poder, pois são as nomeações, produções de significados e atribuições de adjetivos dos grupos dominantes que são realmente consideradas como verdade a tal ponto de serem capazes de forjar uma certa realidade.

“*É na esfera cultural que se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados procuram fazer frente à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos mais poderosos.*” (COSTA, SILVEIRA, SOMMER, 2003, p. 38.) Desta forma, apenas para citar um exemplo, - embora os estudos sobre cultura não possam oferecer respostas para questões objetivas como a cura de alguma doença - a cultura pode exercer influência e atuar como suporte na formulação de respostas para inúmeras questões.

Como podemos negar que a questão da AIDS está relacionada com a representação de certas pessoas em detrimento das outras? A AIDS é o local onde o avanço da política sexual está sendo revertido. É o local no qual não só pessoas vão morrer, mas também o desejo e o prazer, se certas metáforas não sobreviverem, ou caso sobrevivam de forma errada. (HALL, 2003, p.214)

Enfim, a ênfase dos Estudos Culturais incide “*sobre a importância de se analisar o conjunto da produção cultural de uma sociedade – seus diferentes textos e suas práticas – para entender os padrões de comportamento e a constelação de ideias compartilhadas por homens e mulheres que nela vivem.*” (COSTA, SILVEIRA, SOMMER, 2003, p. 38). De forma sintética, podemos definir que os assuntos

privilegiados pelos Estudos Culturais giram em torno de questões referentes à cultura, significação, identidade e poder. Além disso, o objeto de estudo dos Estudos Culturais, pode ser

(...) qualquer coisa que possa ser lida como um texto cultural e que contenha em si mesma um significado simbólico sócio - histórico capaz de acionar formas discursivas (...) desde a arte e a literatura, as leis e os manuais de conduta, os esportes, a música e a televisão, até as atuações sociais e as estruturas do sentir (RIOS, 2002, p.247 *apud* COSTA, SILVEIRA, SOMMER, 2003, p. 47).

O texto cultural protagonista desta investigação é o jongo, bem como a escola. Neste caso, os Estudos Culturais são aqui utilizados para problematizar a rede de significados presentes nos variados discursos que emergem dessa relação jongo/escola e que podem interferir na formatação de subjetividades, identidades e individualidades.

Considerado como um *tumulto teórico*<sup>23</sup>, o campo dos Estudos Culturais permite certas relações com outros campos temáticos e teóricos de modo a produzir novas problematizações. Articular os Estudos Culturais com o campo da Educação pode contribuir fundamentalmente para a análise das relações de poder existentes nos currículos das salas de aula e das demais dinâmicas no contexto escolar. Ou seja, os Estudos Culturais podem colaborar na investigação sobre os contínuos processos de colonização e descolonização existente nos saberes circundantes e nas relações sociais edificadas no interior da escola. Analisar a relação jongo/escola sob a ótica dos Estudos Culturais permite analisar, por meio dos discursos, as produções de significados imersas em relações de poder que acabam por legitimar ou deslegitimar certas representações e componentes curriculares.

De certa maneira, pode-se dizer que os Estudos Culturais em Educação constituem uma ressignificação e/ou uma forma de abordagem do campo pedagógico em que questões como cultura, identidade, discurso e representação passam a ocupar, de forma articulada, o primeiro plano da cena pedagógica (COSTA, SILVEIRA, SOMMER, 2003, p. 54).

Frente ao fenômeno investigado e com o suporte teórico dos Estudos Culturais podemos fazer questionamentos a cerca dos discursos que sustentam e fraturam as identidades dos sujeitos pertencentes ao universo investigado; as identidades articuladas e expressas por conta da relação jongo/escola; as coordenadas epistêmicas, éticas e sócio históricas que emergem desses discursos; os espaços de produção e circulação de significados; e os dispositivos, estratégias, e políticas culturais que são emitidas por esses tais discursos.<sup>24</sup>

Sobre as identidades vemos em Cuche (1999, p. 175) as correlações existentes entre elas e as produções culturais dos sujeitos, por isso que, por extensão de sentidos,

---

<sup>23</sup> Expressão utilizada por Costa, Silveira e Sommer ( 2003) no artigo *Estudos Culturais, educação e pedagogia* para afirmar que o campo dos Estudos Culturais “*não se constituem um conjunto articulado de ideias e pensamento.*” (p.39). De acordo com esses autores o campo pode ser definido como “*um conjunto de formações instáveis e descentradas*” (p. 39), ainda que não deva ser definido como um “*pluralismo simplista*” (p.43), devido a característica de cruzamento entre diferentes grupos, disciplinas e movimentos intelectuais.

<sup>24</sup> Essas indagações baseiam –se em questionamentos citados no artigo *Estudos Culturais Educação e Pedagogia* (COSTA, SILVEIRA, SOMMER, 2003), os quais despontam de um projeto executado pela Universidade do Chile que resumem as preocupações centrais dos Estudos Culturais latino –americanos.

outro conceito que merece a atenção dos Estudos Culturais é aquele referente à diferença, já que, frequentemente, na tentativa de nos identificarmos fazemos uso de códigos de diferenciação para que seja preservada a coesão interna do grupo ao qual estamos inseridos e, por conseguinte, protegê-lo de estranhos. Ao “identificar - se com”, o indivíduo necessariamente se localiza a um sistema social de significação, além de permitir que seja nele localizado. Ainda que o “outro” seja necessário para que os indivíduos se situem no mundo – pois é na identificação com o grupo que ocorre a diferenciação com os demais – em uma perspectiva de dominação e colonização, o “outro” pode ser caracterizado como ruim, maléfico ou depósito da origem de todo o mal. Desta forma, podemos afirmar que a construção das identidades não é um procedimento ilusório, arbitrário e desregulado, pois as identidades são dotadas de eficácia social, produzindo, o que pode ser denominado de efeitos sociais reais.

Na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais (SILVA, 2009, p. 81).

Os conceitos de identidade, cultura e poder são complementares. *“Na crítica que fazem das relações de poder numa situação cultural ou social determinada, os Estudos Culturais tomam claramente o partido dos grupos em desvantagem nessas relações.”* (SILVA, 2005, p.134). Inserido nessas tais relações assimetricamente constituídas, por muito tempo, e ainda hoje, o Ocidente se autodenominou dono da ciência, da epistemologia, de uma cultura considerada correta e única, e conseqüentemente de uma suposta verdade que dificulta os demais grupos do restante do globo expressar suas opiniões.

Pensando assim, com o intuito de auxiliar nas problematizações referentes a essas relações assimétricas, e fundamentar posições favoráveis ao processo de múltiplas referências, neste momento, alguns conceitos relativos ao protagonismo das populações negras africanas e africanas da diáspora serão analisados com mais cautela. Essas análises são necessárias por que inseridos em uma sociedade hierarquicamente organizada os africanos, submetidos aos processos da afro diáspora, ou não, e com isso sua história e cultura estão, de diversas maneiras, subsumidos e ou pouco representados no contexto da História Mundial. Assim, inspirados pelos estudos relativos à afrocentricidade<sup>25</sup> pode ser questionado as posições que impedem os grupos atuarem a partir de sua própria diferença, neste caso os grupos negros. Contudo, antes de qualquer discussão, já que o campo é alvo de constantes críticas, vale ressaltar que

a afrocentricidade *não* é uma versão negra do eurocentrismo (Asante, 1987). Eurocentrismo está assentado sobre noções de supremacia branca que foram propostas para a proteção, privilégio e vantagens da população branca na educação, na economia, política e assim por diante. De modo distinto do eurocentrismo, a afrocentricidade condena a valorização etnocêntrica às custas da degradação das perspectivas de

---

<sup>25</sup> Os estudos sobre a afrocentricidade - uma proposta teórica formulada por estudiosos que datam de fins do século XIX, sistematizada pelo professor Molefi Asante (1980), e cujas raízes estão localizadas nas discussões pan africanistas - surge a partir de investigações relacionadas a diáspora negra de língua inglesa. O campo pode ser definido como uma tentativa de conceber o africano como agente auto consciente, ou seja, capaz de definir-se e tomar decisões em relação a si e ao próprio grupo a partir de critérios extraídos da própria cultura africana (MAZAMA, 2009).

outros grupos. Além disso, o eurocentrismo apresenta a história particular e a realidade dos europeus como conjunto de toda a experiência humana (Asante, 1987). O eurocentrismo impõe suas realidades como sendo o “universal”, isto é, apresentando o branco como se fosse a condição humana, enquanto todo não-branco é visto como um grupo específico, por conseguinte não humano.” (ASANTE, 1991, pp. 171/172 *apud* SANTOS, 2010).

A afrocentricidade pode ser considerada como uma forma de compreender os africanos e os africanos da diáspora a partir de pensamentos, práticas e perspectivas que os coloca como agentes de fenômenos. De acordo com Asante (2009) a afrocentricidade proporciona às populações negras atuarem sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses e necessidades.

Um *agente*, em nossos termos, é um ser humano capaz de agir de forma independente em função de seus interesses. Já *agência* é a capacidade de dispor dos recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberdade humana. Em uma situação de falta de liberdade, opressão e repressão racial, a ideia ativa no interior do conceito de agente assume posição de destaque (ASANTE pp. 94/95, 2009).

A agência dos povos negros da diáspora se fundamenta, sobretudo, na capacidade de ação e transformação. O simples elogio a diversidade não é suficiente para conceder a esses grupos marginalizados espaços equivalentes para o exercício de suas peculiaridades, assim como não é o bastante para educar populações capazes de compreender a necessidade dos povos praticarem atividades que necessariamente os distinguirão dos outros. Defensor de uma pedagogia capaz de questionar as identidades e com isso as suas diferenças Silva (2009) afirma que: “(...) *educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto.*” (p.101). Por isso, de modo a reafirmar a importância da problematização das práticas generosas a multiculturalidade e a multireferencialidade recorreremos novamente à Silva (2009):

Uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença tem a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença. Ela tem que colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las (SILVA, 2009, p. 100).

A afrocentricidade não dá conta de todas as relações de poder assimetricamente constituídas, mas é capaz de realçar o lugar dos negros, e conseqüentemente, da África na História da Humanidade, assim como nas dinâmicas sociais. A pluralidade é o postulado básico da afrocentricidade, pois esta concepção não pretende ser a condição exclusiva de o modo pensar. Deste modo espera-se que por meio de uma perspectiva na qual os negros sejam protagonistas surjam possibilidade de diálogos entre conhecimentos construídos a partir de bases diferenciadas e diversificadas.

*A principal indagação da afrocentricidade é se os padrões construídos pelo Ocidente constituem crenças ou conhecimentos a respeito de povos e culturas africanos e diaspóricos, de sua filosofia e experiência de vida.* (NASCIMENTO, 2009, p. 30). Esse questionamento se torna vital quando compreendemos que a prática e o discurso colonial, exercido pelos povos europeus principalmente, tendem a atribuir ao outro os papéis que devem ser assumidos. Também com o auxílio de Skliar (2003) podemos encontrar subsídios para fundamentar essa necessidade de compreender os grupos

negros a partir de sua própria voz, história e cultura; já que pela ótica do discurso colonial a ele é incorporado à máscara do “outro” submisso/ subordinado/ submetido.

Há uma estratégia de contenção em que o outro nunca é um agente ativo de articulação. O outro é citado, mencionado, iluminado, encaixado, em estratégias de imagem/contra – imagem etc., mas nunca cita a si mesmo, nunca se menciona, nunca pode interferir nos jogos de imagem e contra imagens estabelecidos a priori (SKLIAR, 2003, p.114).

Ainda neste autor, toda questão humana deveria ser pensada a partir das diferentes espacialidades. Desta forma, a grande problemática aparece quando a localização excede a posição de “lugar” e se coloca como superior ao impor violentamente suas crenças, valores e costumes, por meio de uma dominação simbólica. Longe de querer sustentar conceitos essencialistas, haja vista as formulações anteriormente citadas, olhar as contribuições africanas ou africanas da diáspora por uma afro perspectiva vem da necessidade de localizar os sujeitos negros a partir de uma constatação de que os fenômenos podem ser compreendidos por meio de uma articulação de inúmeras perspectivas e podem ganhar contornos especiais de acordo com a identidade do sujeito, ou conforme o centro ao qual o indivíduo se localiza.

Ao recuperar nossas plataformas, ocupar nossos próprios espaços culturais e acreditar que nossa forma de contemplar o universo é tão válida quanto qualquer outra, poderemos atingir a qualidade de transformação do que precisamos para participar plenamente numa sociedade multicultural, a não ser uma versão mais escura da brancura (ASANTE, 1998. *apud* NASCIMENTO, p. 193, 2009).

Um povo deve ser respeitado por aquilo que é capaz de produzir, seus conceitos, sua cultura e conseqüentemente suas tradições, pois esta é uma forma parcial, porém fundamental, de identificação. Para os povos em estado de subordinação, é de extrema importância a afirmação de suas tradições culturais nativas, assim como é fundamental a recuperação de suas histórias reprimidas. Com o propósito de conceder aos negros uma baixa autoestima que interferiria significativamente na atuação deste povo nas principais esferas da sociedade, o racismo organizado despojou os negros dos traços mais decisivos de sua identidade. “*A violência racista do branco exerce-se, antes de mais nada, pela impiedosa tendência a destruir a identidade do sujeito negro*” (SOUSA, 1983, p.3).

Definir o campo dos Estudos Culturais e colocá-lo em diálogo com uma perspectiva que protagonize as formas culturais, os saberes e práticas dos grupos negros pode permitir a construção de uma epistemologia capaz de compreender os por quês, as possibilidades, as falhas e vitórias de uma forma de ensinar que parte das vozes do jongo, que ao longo da história e por muito tempo dependeu da autorização policial ou senhorial para exercer suas atuações. Assim como os Estudos Culturais, a afro perspectiva procura investigar quem são as atrizes e os atores na produção dos saberes.

Já que a cultura é exposta de maneira diferente nas várias instâncias sociais e também de maneira desigual, devido às relações assimétricas de poder, é importante que os grupos culturais e racialmente marginalizados assumam prontamente a sua posição de minoria, não para negar a diversidade, mas para, com audácia, anunciar o importante artifício da sua identidade cultural e de sua diferença. Propor uma afro perspectiva é, portanto, uma tentativa de mostrar uma das possibilidades de contrariar a empatia com a

história e a versão do vencedor que sempre beneficia a perspectiva dos dominadores. Além disso, uma afro perspectiva na educação pode ser capaz de avaliar os parâmetros, as estratégias, as dinâmicas pedagógicas e curriculares presentes em um determinado contexto escolar e dizer a partir de que lugares partem e que nenhum lugar deve ser visto como periférico<sup>26</sup>.

O posicionamento de contar a história dos vencidos traz consequências interessantes: “(...) *por que esse deslocamento indica que há muitos e diferentes lugares a partir dos quais novas identidades podem emergir e a partir dos quais novos sujeitos podem se expressar.*” (LACLAU, 1990 *apud* WOODWARD, p. 29, 2009).

### 1.3. A escola, o Currículo e os Processos de Desafrikanização

A escola, tradicionalmente falando, tem a missão de tudo conter, incluir e formatar. Por acreditar que uma determinada forma ou maneira de ser e sentir é simplesmente “toda a forma”, a escola em muitas ocasiões não respeita os modos diferentes de ser, viver, estar e sentir; e por isso aquelas práticas que se pretendiam universalistas, acabam determinando práticas discriminatórias. “*A mesmidade da escola proíbe a diferença do outro.*” (SKLIAR, 2003, p. 199), pois a sua função, na maioria das vezes, é normalizar, homogeneizar, impedir a emergência das individualidades.

De modo a exemplificar o presente posicionamento, retomo a escola brasileira do início do século XX que mediante a toda diversidade racial e heterogeneidade cultural da época, de acordo com Müller (2006), tinha importante papel na construção de uma identidade e um sentimento nacional unificador – um papel fortemente civilizatório, já que o ensino de moral e cívica historicamente tinha por objetivo combater os “vícios” daquela população miscigenada. Em seu artigo *E “a ditadora ciência d’ hipóteses negou em absoluto para as funções do entendimento artístico da palavra escrita”*, Müller (2006) sublinha a importância das professoras primárias como contadoras de uma história única e oficial que “*narrava os grandes feitos dos brancos e colocava negros e índios numa posição inferior.*” (MÜLLER, 2006, p. 206). Além disso, essas mesmas professoras eram responsáveis por difundir os símbolos pátrios, os rituais cívicos, os mitos de origem e os heróis nacionais.

Era na escola pública das primeiras décadas do século XX que as elites intelectuais brasileiras depositavam o sonho de construir um país que ainda não existia, distante das características daquele povo de identidades fragmentadas, cultos sincréticos e modos luxuriosos - segundo intelectuais da época. Parceiros nesta empreitada estavam os livros de história voltados para o público escolar; antepassados dos livros didáticos, os livros de leitura estabeleciam uma hierarquia entre os povos: (...) *ao branco cabia representar o papel de civilizador, caberia a este civilizar o índio. O negro era responsável pelo atraso. Terminado por encontrar no “branqueamento” a ponte entre o passado heróico e as possibilidades futuras do país.* (Idem, p. 207).

Negros e indígenas, considerados por muito tempo – e ainda hoje em determinados setores - como estrangeiros em sua própria terra eram classificados como elementos desordeiros, por estarem fora dos padrões e impedirem a coesão do grupo. Aqueles responsáveis pela diversidade étnico- racial do Brasil eram empecilhos para a construção da identidade nacional do início do século XX.

---

<sup>26</sup> SANTOS, Renato Nogueira dos. *Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado*. Revista África e Africanidades, [www.africaeaficanidades.com](http://www.africaeaficanidades.com), nº 11, novembro 2010.

A partir desse breve histórico, vê-se que abolida a escravidão e erguida uma suposta igualdade entre negros e brancos no Brasil, as marcas das desigualdades passam a ser reinventadas no âmbito da cultura. Ainda que as bases que sustentavam as discriminações operadas pelos brancos contra os negros eram, e ainda são, construídas em termos simbólicos, havia, como atualmente, uma grande disparidade econômica entre o grupo negro e branco.

Para as análises que colocam como fator organizativo da sociedade elementos referentes à cor e raça, o papel desempenhado pela educação no processo de mobilidade social dos grupos raciais branco e não-branco é fundamental. De acordo com Carlos Hasenbalg (1979) a educação - bem como outras variáveis culturais e sociais - pode não apenas determinar uma situação de subordinação no mercado de trabalho, mas também podem significar rendimentos menores e um baixo retorno ao investimento educacional.

Dentro de cada nível educacional o desvio-padrão dos brancos é maior que o dos não-brancos. Isto, por sua vez, indica uma maior dispersão dos brancos na hierarquia da distribuição de renda, o que reflete uma distribuição menos homogênea e concentrada na hierarquia social. Finalmente, os mesmos dados implicam uma possibilidade de que, no caso dos brancos, uma maior proporção da renda seja proveniente da propriedade e não simplesmente resultado do trabalho assalariado (HASENBALG, 1979. pp. 213 - 214).

Em Luz (2000) vemos que: *“De modo geral, o sistema de ensino oficial está sempre buscando nas ‘causas econômicas’ a justificativa para seus fracassos, representados pela consequente evasão e baixo aproveitamento escolar.”* (LUZ, 2000, p.19). Muito embora os fatores econômicos devam ser levados em consideração - visto que as primeiras correntes de estudos sobre a questão racial no Brasil, representada principalmente por Florestan Fernandes, estava submetida à emergência das classes sociais - o preconceito e a discriminação contra os sujeitos negros não podem estar atrelados simplesmente à disparidade econômica entre estes e os grupos brancos, uma vez que os primeiros partiram em condição desigual no momento pós-escravagista. Foi com Hasenbalg, a partir de 1970, que a variável da cor passou a ser destaque nos estudos sobre a hierarquia social brasileira, pois além das populações negras serem herdeiras de um baixo status socioeconômico, ainda há uma herança racial responsável por colocar esses sujeitos em desvantagem na competição com o grupo branco pelas posições na estrutura social.

*“A cor da pele, de atributo simplesmente biológico, assume um conteúdo cultural, social e moral “Cabelo ruim”, “preguiçoso”, “burro”, “ladrão”, por aí vai.”* (Ibidem, p. 246). Os estudos de Gilberto Freyre, por exemplo, representou um fundamento para aqueles que *“defendiam que, apesar de levarmos desvantagens com relação a outros países devido à composição racial da população brasileira, poderíamos progredir, desde que essa população fosse educada.”* (Ibidem, p. 219).

De acordo com Banks (2006), o Movimento dos Direitos Civis nos Estados Unidos, na década de sessenta e setenta, liderado pelas populações negras e que ecoou em todo o mundo, foi grande responsável pelas reformas escolares, e mais especificadamente pela reforma dos currículos escolares. Hoje em dia, vê-se a educação multicultural<sup>27</sup>, cujo surgimento está vinculado às reivindicações afro estadunidenses

---

<sup>27</sup> Banks (2006) analisa a Educação Multicultural para além da integração de certos conteúdos nos currículos. De acordo com o autor para a implementação coerente da Educação Multicultural deve-se

anteriormente citadas, como uma alternativa de implementar - não só na escola, mas na sociedade como um todo - a igualdade entre os diferentes grupos étnicos. *“Educação multicultural é o movimento de reforma que conceitua a escola como sistema social de muitas variáveis que precisam ser mudadas simultaneamente (Banks, 2004b).”* (BANKS, 2006, p. 22). Desta forma, podemos afirmar que a escola - historicamente espaço de negociação entre múltiplas histórias, repertórios culturais, e identidades variadas - pode ser considerada o *locus* privilegiado para os conflitos simbólicos<sup>28</sup>.

Em Bourdieu (1989), o poder simbólico está relacionado à construção da realidade social. Esse universo simbólico é composto por instrumentos e símbolos de conhecimento e construção de mundo, como os mitos, as diferentes linguagens, a arte e a ciência – todos fazendo parte de um constructo de integração social. As produções simbólicas podem funcionar para os interesses do grupo dominante ainda que tendam a apresentar - se como interesses universais, comum a todo grupo. Ou seja, *“(...) os “sistemas simbólicos” cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre a outra (violência simbólica) (...).”* ( BORDIEU, 1989, p. 11).

Os grupos dispostos hierarquicamente na sociedade estão envolvidos em lutas propriamente simbólicas para imporem a definição de mundo social mais interessante aos seus quereres. Os conflitos simbólicos estão na vida cotidiana, e deter o monopólio do poder simbólico é possuir a capacidade de significar, adjetivar, impor e/ ou inculcar a vontade e os interesses de um determinado grupo. Desta forma, as relações entre os sujeitos e grupos não podem ser naturalizadas, pois são compostas por símbolos cujos significados estão inseridos em dinâmicas sociais e em contextos culturais.

Significar, em última análise, é fazer valer significados particulares, próprios de um grupo social, sobre os significados de um grupo social, sobre os significados de outros grupos, o que pressupõe um gradiente, um diferencial de poder entre eles. (...) A luta pelo significado é uma luta por hegemonia (SILVA, 2005, p. 23).

Em Skliar (2003) podemos notar a interferência dos bens simbólicos produzidos pelo grupo dominante na produção do conhecimento. Embora exista a tentativa de convencer os outros que tais conhecimentos são de interesse da maioria, a pretensão real é contemplar os interesses de uns poucos: *“(...) trata-se de seu valor, sua ciência, e sua verdade e, portanto, do conjunto de procedimentos que lhes são úteis para instalar e manter ad infinitum o processo de fabricação, de alterização do outro.”* (p.106).

Na História da educação do negro no Brasil existem provas sobre a atuação dos bens simbólicos na discriminação racial brasileira, são eles: o mito das três raças de origem, as disciplinas de moral e cívica, os livros de leitura, a apresentação de um biótipo saudável para lecionar no ensino primário. E contemporaneamente, no contexto escolar, o currículo continua sendo um amplo local de disputa simbólica.

A partir de uma noção essencialmente dinâmica de cultura podemos perceber alguns aspectos do currículo, os quais envolvem práticas produtivas, relações sociais, relações de poder, práticas que produzem identidades sociais, entre outros. *“Sendo*

---

respeitar as seguintes dimensões: integração de conteúdo, construção do conhecimento, redução do preconceitos, equidade pedagógica e viabilização da cultura escolar.

<sup>28</sup> Em Bourdieu (1989) podemos considerar que por meio da violência simbólica são asseguradas as formas de dominação de um grupo sobre o outro.



*construído culturalmente, o currículo reflete o resultado de um embate de força e seus saberes e práticas investem na produção de tipos particulares de sujeitos e identidades sociais.*” (COSTA, SILVEIRA, SOMMER, 2003, p. 58).

De modo geral, a partir do campo dos Estudos Culturais podemos conceber o currículo como

um campo de luta em torno da significação e da identidade. A partir dos Estudos Culturais, podemos ver o conhecimento e o currículo como campos culturais, como campos sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia (SILVA, 2005, pp. 134/135).

A cultura e o currículo possuem um caráter produtivo e criativo, pois é por meio do currículo que se dissemina as práticas culturais de certos grupos e camufla-se de outros. O currículo, assim como o conhecimento, é uma invenção/ construção/ produção social, e influenciado pela linguagem e pelos discursos é capaz de movimentar toda uma indústria cultural edificada em torno da escola e da educação.

*“É por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”.*” (SILVA, 2001, p. 10). Por isso que além de um elemento simbólico, um signo, ou um significante, o currículo se configura como um projeto social, já que as políticas curriculares além de fabricantes de objetos epistemológicos podem atuar como autorizadas de certos grupos enquanto desautoriza outros e corporifica os nexos entre saber, poder e identidade.

Sobre as políticas curriculares:

Ela determina o que passa por conhecimento válido e por formas válidas de verificar sua aquisição (...). A política curricular metamorfoseada em currículo efetua, enfim, um processo de inclusão de certos saberes e de certos indivíduos, excluindo outros (...). O currículo estabelece diferenças, constrói hierarquias, produz identidades (*Idem*, pp.11/12).

A educação e o currículo estão no centro do processo de formação de identidades, as quais são definidas por meio de um processo de produção da diferença, e produzidas a partir dos efeitos das práticas culturais e sociais. *“O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz.”* (*Ididem*, p.27).

Para além das produções, o currículo também atua na organização das nossas identidades culturais, identidades de gênero, raciais e sexuais. Já que responsável por atribuir significados a determinados fatos, eventos e acontecimentos o currículo faz a representação do mundo que imaginamos correto. Sendo assim, o currículo não é um documento que inspira imparcialidade, é por meio dele que os grupos traduzirão suas vozes. E é por isso que este documento está intrinsecamente vinculado a relações de poder, pois os grupos que não se sentirem nele contemplados irão sempre reivindicar o direito à representação.

Uma das provas de subalternização de determinados grupos em uma dada sociedade pode estar materializada na representação pouco satisfatória de seus saberes e suas práticas nas instituições que tem como função primordial atender às necessidades de toda a população. No Brasil, o impacto do desigual jogo das produções culturais

pode ser percebido no trato despendido por boa parte do poder hegemônico às matrizes africanas presentes no repertório cultural da sociedade brasileira. Passado mais de um século após a abolição formal da escravatura<sup>29</sup> a marginalização das culturas negras nas instituições de ensino brasileira, por meio de um tratamento equivocado ou inexistente, persiste, o que explica a necessidade do estabelecimento da Lei nº 10.639/2003. A alteração da Lei nº 9.394/96 por meio dos artigos 26 – A e 79 – B, referidos na Lei nº 10.639/2003, considerada um marco vitorioso da luta dos movimentos negros brasileiros no campo da educação, pode exemplificar a caminhada dos povos subordinados rumo à representação e ao reconhecimento nos currículos escolares.

O conhecimento da história da África (...) oferece àqueles que se debruçarem com seriedade sobre seus conteúdos a possibilidade de ampliarem seus horizontes, descolonizarem suas consciências e se capacitarem a compreender melhor o processo histórico no qual foi gerada a globalização contemporânea e que hoje, desafia interpretações, no Brasil e no mundo (PEREIRA, 2006, p.8).

A obrigatoriedade do ensino da História da África e Cultura Afro-brasileira nos currículos escolares mostra um processo inverso daquele elaborado em prol da desafricanização dos povos negros escravizados e seus descendentes. Em relação a esse processo psicológico e cultural de desconstrução da identidade dos africanos e seus descendentes dispersos, Lopes (2004) afirma que:

A principal estratégia do escravismo nas Américas era fazer com que os cativos esquecessem o mais rapidamente sua condição de africanos e assumissem a de “negros”, marca da subalternidade, a fim de prevenir o banzo e o desejo da rebelião ou fuga, reações frequentes, posto que antagônicas. O processo de desafricanização começava no continente de origem, com conversões forçadas ao cristianismo, antes do embarque. Seguia-se a adoção compulsória do nome cristão, bem como do sobrenome do dono, o que representava, para o africano, verdadeira e trágica amputação (LOPES, 2004, p. 233).

A destituição dos patrimônios culturais e materiais dos africanos e seus descendentes é responsável pela produção das patologias sociais cuja origem está na impossibilidade desses sujeitos recolocarem suas concepções no lugar e perceberem o mundo a partir de suas próprias perspectivas. Em relação a isso Cuche (1999) postula que a desestruturação, sem reestruturação possível provoca uma desorientação dos indivíduos, no sentido próprio de perda de rumo, que se traduz em patologias mentais ou em condutas delinquentes.

É na prática de negação do outro, ou seja, é no impedimento do outro de representar-se, descrever - se ou nomear -se, que se constitui um dos estigmas de poder encarnados no currículo. Ao negar a capacidade criativa e criadora, de nomeação e de adjetivação do outro, este se distancia de sua cultura e se aproxima aos valores do grupo dominante, do grupo colonizador, daqueles valores que não são seus. O espaço colonial, aquele que pretende imprimir no outro, desígnios que não são seus, está ligado a processos de silenciamento, de sepulcro, de violência, de despojamento de marcas e traços

<sup>29</sup> Lei nº 3.353, sancionada em 13 de maio de 1888 (Lei Áurea).

**Fonte:** PORTAL DA CÂMARA DOS DEPUTADOS. Disponível em <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-3353-13-maio-1888-533138-publicacaooriginal-16269-pl.html>. Acessado em 26/08/2011.

culturais que marcam a diferença com a cultura do outro, com a cultura local.

Todo povo colonizado – isto é, todo povo em cujo seio tenha nascido um complexo de inferioridade como consequência da cultura local – situa-se sempre, encara-se com relação à língua da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. O colonizado escapará tanto mais e melhor de sua selva quanto mais e melhor fizer seus os valores culturais da metrópole será tanto mais branco quanto mais rejeitar sua negritude (FANON, 1973, P. 128 apud SKLIAR, 2003, P. 109).

As disputas entre os saberes oficiais e dominantes, e os saberes subordinados, relegados e desprezados revelam as relações contidas no currículo. Skliar (2003) vê a necessidade de um currículo que aponte para as tradições dos povos subalternizados e que insista para os povos colonizados recobrar suas narrativas reprimidas.

O outro na educação foi sempre um outro que deveria ser anulado, apagado. Mas as atuais reformas pedagógicas parecem já não suportar o abandono, a distância, o descontrole. E se dirigem à captura maciça do outro para que a escola fique ainda mais satisfeita com a sua missão de possuir tudo dentro do seu ventre (SKILAR, 2003, p. 27).

Aquele outrora excluído por não estar nos padrões, hoje em dia é obrigatoriamente incluído e formatado dentro dos padrões, o que explica as inúmeras políticas de inclusão dos outros: negros, indígenas, portadores de necessidades especiais. Contudo as mudanças educacionais não podem estar reduzidas a burocratização do “outro”, traduzidas pela sua inclusão no currículo somente pelo seu dia no calendário. Sendo assim, é importante sabermos que “(...) a inclusão não é o contrário da exclusão, e sim um mecanismo de poder disciplinar que a substitui, que ocupa sua espacialidade, sendo ambas figuras igualmente mecanismos de controle.” (SKLIAR, 2003, p.96). No caso do jongo, veremos que muitas das ações que procuram incluí-lo na estrutura escolar, acabam por submetê-los a mecanismos disciplinadores intencionados a afastar esta expressão das suas mais importantes e fundamentais características.

**CAPÍTULO II**  
**O JONGO: HISTÓRIAS DE EXISTÊNCIA E RESISTÊNCIA**

## RESUMO

O repertório cultural africano se entrelaça, resiste, e se mantém nas tradições culturais do povo brasileiro de diversas formas - seja nas instituições familiares, expressões culturais e/ou religiosas. Dentre as inúmeras expressões culturais que traduzem os vínculos das populações negras brasileiras com as práticas culturais africanas está o jongo - objeto de estudo e discussão deste trabalho. Neste capítulo, além das características gerais, popularmente veiculadas, que envolvem esta expressão de canto e dança, coloca em evidência e de certa forma, questiona-se também seu aspecto mágico que em alguns momentos é camuflado em prol da sua espetacularização. Como propósito de frisar o jongo como movimento político de resistência, manutenção e resgate da cultura africana no Brasil, o capítulo em linhas gerais narra, ainda que resumidamente, a trajetória de luta das comunidades que o mantêm.

**Palavras – chave:** jongo, diáspora, resistência política.

## ABSTRACT

The African cultural repertoire intertwines, resists, and remains in the cultural traditions of the Brazilian people in different ways - whether in family institutions, cultural expressions and / or religious. Among the many cultural expressions that translate the bonds of black Brazilian populations with African cultural practices are jongo - object of study and discussion of this research. In this chapter, in addition to the general characteristics, popularly disseminated, which involves this expression of singing and dancing, highlights and somehow it is also questioned its magical aspect that sometimes is camouflaged in favor of its spectacularization. As a way of stressing jongo as a political movement of resistance, maintenance and recovery of African culture in Brazil, the chapter broadly chronicles, albeit briefly, the history of struggle of communities that keep it.

**Keywords:** jongo, diaspora, political resistance

A África no Brasil pode estar expressa de diversas formas. De acordo com Theodoro (2007), o legado africano presente na cultura brasileira está, entre outros lugares, no culto de fé aos orixás, nos desfiles de carnaval originários dos ranchos do fim do século XIX e início do século XX cujos destaques portavam emblemas, cores e às vezes coreografias semelhantes àquelas relacionadas às entidades iorubanas.

A resistência e a manutenção do processo civilizatório africano no Brasil podem ser percebidas também nas rodas, entendidas como elemento cultural ancestral onde a palavra manifestada nos sambas, nas cirandas e nos pontos exerce o poder de movimentar, enfeitiçar, divertir e direcionar. Além disso, a África pode ser encontrada na restauração do sentido da família africana por meio das aglutinações dos grupos negros nas escolas de samba, nas congadas, nas irmandades católicas - as quais representam a complexidade dos meios e modos estratégicos encontrados pelos africanos na luta contra as violências instauradas pelos grupos europeus.

Ainda de acordo com Theodoro (2007), como expressão cultural africana no Brasil - somente para citar alguns - existem os reisados, grupos que em homenagem aos Reis Magos da tradição bíblica que ao som de pandeiros, tambores e atabaques cantam cocos, puxam cânticos de umbanda, candomblé e maracatu; o tambor de crioula, considerado a versão profana do tambor de mina, um culto Afro-brasileiro fundado no Maranhão pelos povos africanos *jeje*; o bumba - meu - boi, uma representação dramática de uma lenda cujos personagens principais representam o poder dominante branco europeu sob os corpos dos sujeitos negros escravizados<sup>30</sup>.

De modo geral, uma das características marcantes das expressões culturais negras da diáspora que merecem destaque é a conjugação entre as diferentes formas de expressão. É através do diálogo entre o canto, a dança, a rima, a música, a contação de histórias que surge um recurso denominado de antifonia. Na diversidade das expressões culturais Afro-brasileiras, a antifonia permite a existência de momentos democráticos, sacralizados, de relações novas, comunhão, troca e diálogo entre os participantes dos grupos culturais.

A antifonia (chamado e resposta) é a principal característica formal dessas tradições musicais. Ela passou a ser vista como uma ponte para outros modos de expressão cultural, fornecendo, juntamente com a improvisação, montagem e dramaturgia, chaves hermenêuticas para o sortimento completo de práticas artísticas negras (GILROY, 2001, pp. 166-167).

No jongo a antifonia se faz presente por meio dos pontos. Sempre embalados pelo som dos tambores, essas cantigas do jongo permitem a conversa, o desafio, a desforra, o lamento, o encantamento entre os seus praticantes. Compostos pelo chamado de um solista e pela resposta de um coro, os pontos de jongos - que outrora eram utilizados para organizar motins contrários às normas do regime escravagista, para resolver problemas cotidianos entre os escravizados ou para tecer comentários debochados aos senhores fazendeiros - atualmente são compreendidos como espaços de

---

<sup>30</sup> Este conto típico do estado do Maranhão, para fins ilustrativos, vale a pena ser contado, ainda que em poucas palavras:

Mãe Catirina, negra escrava, mulher de pai Francisco, grávida, sente desejo de comer língua de boi. Mas não foi de um boi qualquer e, sim, do mais gordo e bonito da fazenda, preferido do patrão. Pai Francisco mata o boi, arrancando -lhe a língua e, descoberto, vai para o tronco, para morrer. Entretanto ante o apelo de Mãe Catirina, um ritualista, usando seus poderes, faz reviver o boi, cuja ressurreição é comemorada em uma grande festa. (LOPES, 2004, p. 145)

comunicação e conversa cujas temáticas giram em torno das práticas e das memórias das populações negras.

### 1.1. Aspectos Gerais

Dentre as inúmeras expressões culturais que traduzem os vínculos das populações negras brasileiras com as práticas culturais africanas está o jongo. Apesar de todas as suas particularidades, já que o mesmo possui algumas variações quanto à sua musicalidade, coreografia, simbologia e até mesmo nomenclatura - tambu, caxambu, tambor e batuque<sup>31</sup> - independentemente do contexto em que é cultivado, seja nas periferias metropolitanas ou nas pequenas cidades e comunidades rurais, o jongo possui algumas características gerais.

A dinâmica do desenvolvimento da dança em geral é a seguinte: preparada e acesa a fogueira no terreiro, chega o responsável pela função e os instrumentistas (...). Os dançantes, por sua vez, organizam-se em roda, alternando-se homens e mulheres. O jongueiro - chefe tira o chapéu, ajoelha-se, faz o sinal da cruz, cavalga seu tambu, o tambor maior, e nele dá uns toques, secundado pelo tocador do tambor menor. Feito isso, cede o lugar a outro tocador e, segurando o chapéu com a mão direita, olha para o céu, e em meio a absoluto silêncio, apenas entrecortado de “vivas”, saúda as almas, os santos padroeiros, as autoridades e o povo do lugar. Inicia - se a dança, com a roda girando, em sentido inverso ao horário; e os dançantes, em balancê de dois ou três passos simulando abraços, mas sem tocar, viram-se à direita e à esquerda. Essa primeira dança é o acompanhamento do ponto inicial, de louvação, cantado pelo jongueiro -chefe e respondido pelo coro. A seguinte, já menos solene, acompanha um “ponto” de desafio, lançado para que outro jongueiro o “desamarre”, e também respondido pelo coro dos dançantes. Encontrada a solução para o enigma musicalmente proposto, o decifrador vai até o tambu, dá-lhe uma pancada e grita “cachoeira!” (LOPES, 2004, p. 365).

A respeito da ancestralidade africana da palavra jongo - “nzongo” em Kikongo, ou “songo” em Kimbundo -, em algumas traduções das línguas *bantu*, há expressões que remetem o jongo a ideia de palavra lançada ou tiro que sai da boca.

De acordo com os registros historiográficos, foi por volta do ano de 1482 que a rota do tráfico escravista portuguesa atingiu os territórios de bantófonos, e de lá trouxe a maioria dos escravizados para o Brasil. Foi principalmente por meio de suas línguas - quicongo, umbundo, quimbundo - que a cultura *bantu* passou a participar da formação cultural brasileira. Ao analisar com um pouco mais de cautela o repertório léxico da população brasileira podemos verificar a validade de tal informação.

“(…) basta “suspeitar” de palavras com as seguintes características: a) Presença de sílabas iniciais como BA, CA, CUA, FU, MA, MO, UM, QUI etc.: CAÇULA, CAPANGA, CANDANGO, CACHIMBO, CURINGA, CUCA, CUMBA, FUBÁ, FUNDANGA, MACUMBA, MAXIXE, MOCAMBO, MOCOTÓ, MOLEQUE, MUAMBA,

<sup>31</sup> BRASIL, Ministério da Cultura/ Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional do Ministério da Cultura. *Jongo, Patrimônio imaterial brasileiro* – IPHAN, 2005c. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/portal/montarDetalheConteudo.do;jsessionid=5724E18DBDCA339263C18886CA091CE0?id=13183&sigla=Institucional&retorno=detalheInstitucional>. Acessado em 02/06/2011.



MUVUCA, MUQUIÇO, QUITANDA, QUIZILA, QUITUTE, QUILOMBO b) Presença, no interior dos vocábulos, dos grupos consonantais MB, ND, NG etc.: SAMBA, MAMBO, CAMBONO, BANDA, BUNDA, UMBANDA, DENDÊ, GUANDO, CAMUNDONDO, GINGA, TANGA, SUNGA, CATINGA c) Presença de terminação AÇA, ILA, IXE, UTE, UCA etc.: MABAÇA, QUIZILA, MUQUILA, CATITA, MAXIXE, XIMBUTE, CAFUTE, BAZUCA, MUVUCA.” (LOPES, 2008, p. 49).

Ainda hoje, nos velhos manuais de História do Brasil, é comum a diversidade populacional africana instalada no Brasil estar classificada em bantos e sudaneses - principalmente a partir das formulações de Nina Rodrigues e Silvio Romero. Ao povo *bantu* seria reservado o estigma de inferioridade, já entre os sudaneses existiria a possibilidade do encontro de alguns “bolsões de informação e entendimento”.

Conhecendo a estruturação filosófica do pensamento banto, vimos então que, se houvesse alguma diferença notável entre suas concepções e a dos povos sudaneses que deram cativos escravizados ao Brasil (os iorubas também privilegiam a força vital, o conhecido *axé*), ela residiria apenas na importância maior que os povos bantos talvez atribuam à ancestralidade (mítica, real e familiar), como atestam a estatuária e a escultura, manifestações mais características da arte banta na África. (...) Mas nem só de máscaras vive a arte banta: já no século XV os portugueses tomaram conhecimento dos maravilhosos tecidos de casca de árvore e fibra de palmeira com uma fineza comparável à do veludo (Balandier e Maquet, 1968, p. 338 – 9) que era manufaturado no velho Reino do Congo (*Idem*, p. 36).

O jongo é a marca dos africanos de língua *bantu* que foram instalados no Sudeste do Brasil. São muitos os elementos do jongo que remetem a região Centro Ocidental da África. A fogueira, por exemplo, remete à religiosidade, ao culto aos ancestrais; a dança em casais também já teria sido observada no século XIX no interior de Luanda e no Sudoeste de Angola; os cantos e versos organizados em chamado-resposta, muitas vezes improvisados e proferidos nos momentos de trabalho e diversão é outro traço marcante das canções centro-africanas. Além disso,

A tradição de reverenciar os mais velhos e pedir licença aos “pretos velhos” e aos jongueiros antigos, quando se inicia atualmente qualquer roda de jongo, também encontra ligações com a valorização dos guardiões e conselheiros de um grupo de descendência – os interpretes dos provérbios – da África Central. O respeito aos anciãos é algo marcante inclusive em toda África (ABREU; MATTOS, 2008, p. 22).

Podemos ver em Bâ (2010) a importância dos mais antigos para a tradição africana. Os anciãos, por meio da oralidade, transmitem seus ensinamentos às gerações mais novas. Estes ensinamentos que não estão restritos às histórias e mitologias são baluartes importantes, se não fundamentais, para a sobrevivência dos grupos.

(...) a tradição oral consegue colocar-se ao alcance dos homens, falar lhes de acordo com o entendimento humano, revelar-se de acordo com aptidões humanas. Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à Unidade primordial (BÂ, 2010, p. 169).

Ainda neste autor está registrado o significado da fala para certos povos africanos. Em diversas tradições daquele continente a fala é considerada como a materialização, ou a exteriorização das forças de criação. Na tradição bambara, por exemplo, a palavra “*é uma força fundamental que emana do próprio Ser Supremo (...). A tradição africana, portanto, concebe a fala como um dom de Deus.*” (Idem, pp. 170-172).

Já que a palavra divina tem o poder de movimentar, a fala humana também “*movimenta e suscita as forças que estão estáticas nas coisas.*” (Idem, p. 173). O poder da criação também está na oralidade dos seres humanos, por isso a necessidade do ritmo – sem ele não há movimento, vida ou ação.

Nas canções rituais e nas fórmulas encantatórias, a fala é, portanto, a materialização da cadência. E se é considerada como tendo o poder de agir sobre os espíritos, é por que sua harmonia cria movimentos, movimentos que geram forças, forças que agem sobre os espíritos que são, por sua vez, as potências da ação. (Ibidem, p.174)

Essa magia das palavras está presente no jongo. A este respeito existe a recorrente história sobre o amadurecimento repentino dos frutos da bananeira. Por meio de um depoimento de uma velha jongueira - Tia Luiza, da Comunidade de Angra dos Reis - ouve-se que o jongo possui uma certa *marafunda*; ainda que ela mesma não saiba bem qual.

(Tia Luiza, jongueira de Angra dos Reis)

- *Tem um chefe de jongo que trazia uma penca de banana da terra verde e colocava no canto da fogueira.(...) Ele dizia: vamos brincar, vamos brincar, vamos brincar. Daqui a pouco quando dava meia noite, eles dançavam aquele ponto. Dançava dois, dançava três. E daqui a pouco eles iam lá pegavam aquela penca de banana da terra lá, traziam e botavam no meio da fogueira, assim no meio do jongo deles. (...) Brinca daqui, brinca dali. Daqui a pouco aquela penca de banana da terra estava madura. (...) Como que a gente sabia qual mistério que eles faziam ali naquela banana da terra?*<sup>32</sup>

De acordo com os jongueiros, principalmente aqueles mais velhos, na poética musical dos pontos de jongo, a mesma palavra que canta tem o poder de proporcionar o encantamento. “*Também conhecido como “dança das almas”, o jongo é sempre revestido de aura sobrenatural, e seus praticantes gozam de fama de mágicos e feiticeiros.*” (LOPES, 2004, p. 366). Característica que também pode ser comprovada

---

<sup>32</sup> Depoimento concedido ao filme *Jongo no Sudeste. Dossiê do Jongo* (IPHAN. 2007) In: MONTEIRO, Elaine; SACRAMENTO, Mônica (orgs.). *O jongo na escola*. Niterói, RJ: UFF, ProexFEC, Pontão de Cultura Jongo/Caxambu, 2009.

em certos pontos que fazem menção a alguns animais como cobra ou tatu. Cada um desses elementos possui na África Central significados particulares: na cobra está a capacidade de transformação, já o tatu representa a habilidade para cavar provocando ligação entre dois mundos.

*Ô tatu cavuca muito  
É bicho da unha dura  
Ô por favor vem ajudar essa criatura*<sup>33</sup>

Ou ainda:

*Sou filho da cobra verde  
Neto da cobra corá  
Jararaca não me enrola  
Cascavel qué me enrola*<sup>34</sup>

Nos tempos do cativeiro os pontos proferidos serviam de estratégias de sobrevivência para os escravizados. Sendo uma das poucas vias em que os negros podiam falar de si, por meio das cifras incompreensíveis aos senhores e aos capatazes, os escravizados se organizavam em fugas e rebeliões. Ao mesmo tempo em que eram ditas palavras de ironia ou de desforra aos dilemas causados pela escravidão, e também palavras de desafio a outros jogueiros – os chamados pontos de demanda e gurumenta – os jongs permitiam, e ainda permitem, aos seus iniciados o poder da magia. “*Vem da África a ideia de que nos pontos a palavra proferida com intenção marcada pelos tambores acorda as forças do mundo espiritual, fazendo com que coisas mágicas aconteçam.*” (BRASIL, 2005c, p. 4).

Esta aura encantatória presente nas rodas de jongo por muito tempo foi responsável pela não participação de crianças e jovens nesta expressão cultural de canto e dança. Nos dias atuais, a presença de jovens e crianças na roda de jongo é permitida e incentivada, tal procedimento é uma estratégia utilizada por muitas comunidades de jongo em prol da sua preservação.

*(Meméia, jogueira de Pinheiral)*

- *As crianças têm, hoje, o direito de dançar, o direito de aprender. Então uma coisa que mudou de lá pra cá foi que a criança teve o direito de dançar. (...)*

*Os negros quando vieram da África, vieram com a sua espiritualidade bem afluada - mais ou menos assim eu posso te explicar. Então além de se lembrarem da África dentro dos pontos, eles tinham uma ligação espiritual. Então hoje algumas pessoas falam: “O jongo é macumba.”.*

*O que o jongo é? É uma dança? É uma dança. Ele tem a ver com os ancestrais? Tem. Tem a ver com os orixás? Também tem.*

*Naquela época era muito mais forte essa linha do que hoje. Hoje é uma representação. Os jogueiros de hoje, não são jogueiros que debatem dentro da roda de jongo. Eles não estão ali dançando ou praticando a dança do jongo na intenção de buscar uma fuga, de buscar uma outra coisa. Estão ali dançando, praticando apenas a*

---

<sup>33</sup> Ponto de jongo cantado por diversas comunidades.

<sup>34</sup> Ponto de jongo da comunidade de Piquete localizada no interior de São Paulo

*dança. E naquela época tinha isso, tinha muita coisa atrás do jongo para que o negro fosse liberto. Então criança não podia estar ali. (...)*

*Era dançado a noite, não se dançava de dia. De dia os negros tinham seus afazeres, eles eram proibidos de dançar, tinham que trabalhar. Então só podiam dançar a noite, era o momento que criança não podia estar. E também pela questão da espiritualidade que era forte naquela época entre os negros.*

*Hoje não, hoje as crianças têm o direito de dançar, de preservar a dança, de não deixar a dança morrer.<sup>35</sup>*

## 2.1. A *Marafunda*<sup>36</sup> do Jongo

Nas rodas de jongo a palavra ultrapassa seu conteúdo semântico e é empossada pelo poder da realização. A palavra cantada, rimada, lançada é capaz, por exemplo, de acordar as forças do mundo espiritual proporcionando um espetáculo de acontecimentos sobrenaturais. Se isso acontece é por que a palavra está impregnada de *asê*<sup>37</sup> - este é o responsável pela ação, pelo acontecer, pelo devir.

Sobre a palavra oral como agente ativo da magia, e de modo a defender tal artifício de posicionamentos equivocados, recorro novamente a Bâ (2010).

Na Europa, a palavra “magia” é sempre tomada no mau sentido, enquanto que na África designa unicamente o controle das forças, em si uma coisa neutra que pode se tornar benéfica ou maléfica conforme a direção que se lhe dê. Como se diz: “Nem a magia nem o destino são maus em si. A utilização que deles fazemos os torna bons ou maus.” (BÂ, 2010, p. 173).

A título de exemplificação e de acordo com Santos (2008), a estrutura dinâmica *Nagô* utiliza a oralidade como instrumento em suas práticas rituais<sup>38</sup>. Sendo assim, já que a oralidade adquire tamanha complexidade e importância para os povos africanos, os pontos de jongo não poderiam ser simplesmente lançados ao vento, aleatoriamente, sem a menor organização. Nos jongos, cada ponto adquire seu valor e sua funcionalidade, assim como na religiosidade *Nagô* - novamente em Santos (2008) – em que a palavra que compõe os textos rituais, se pronunciada em momentos precisos induzem a ações determinadas.

Na roda de jongo os pontos se sucedem de forma encadeada. Para abrir

---

<sup>35</sup> Ver nos anexos a entrevista na íntegra.

<sup>36</sup> Expressão utilizada por Tia Luiza da Comunidade de Jongo de Angra dos Reis quando referia-se aos mistérios que ocorrem na roda de jongo.

<sup>37</sup> Ver em SANTOS, Juana Elbein dos. *Os Nagô e a morte: Pâde, Asèsè e o culto Égun na Bahia*, Petrópolis, Vozes, 2008, p. 46.

<sup>38</sup> Nas palavras de Santos (2008) a escravização das populações *Nagô* em território brasileiro data de fins do século XVIII e início do século XIX. São designados pelo nome genérico de *Nagô* os africanos escravizados no Brasil provenientes do Sul e do Centro do Daomé e do Sudoeste da Nigéria. A língua comum, apesar das variações dialetais, justifica a associação de diversos grupos - os *Kétu*, *Sabe*, *Oyó*, *Ègbá*, *Ègbado*, *Ijesa*, *Ijebu* – ao mesmo termo. Vale ressaltar que, ao contrário dos povos *Bantu* instalados nas plantações de cana de açúcar e de café no Sudeste brasileiro, os *Nagô*, chegados no último período da escravidão, ficaram nas zonas urbanas em pleno apogeu, nas regiões suburbanas ricas e desenvolvidas do Norte e Nordeste do Brasil.

a roda é necessário o ponto de homenagem aos jongueiros velhos. Existem os pontos para pedir licença aos ancestrais vivos e mortos, existem pontos para abrir e fechar a roda, para entrar e sair dela. Muitos pontos são crônicas do cotidiano, narrados com humor e irreverência (BRASIL, 2005b, p. 4).

Apesar de toda a ritualística, aqueles que são chamados ao centro da roda ou que lá já estão e são substituídos por outros dançam conforme sabem: uns rodam, outros pulam, às vezes imita-se as coreografias observadas em eventos religiosos Afro-brasileiros. Além disso, Theodoro (2007) afirma que as danças do jongo influenciaram as rodas de batuque, que foram documentadas como uma das primeiras manifestações do samba no Rio de Janeiro.

Os tambores que embalam o par de jongueiros dançantes, o solista, e o coro, também possuem suas particularidades, assim como seus segredos mágicos, e podem receber nomes diferenciados: tambu, pai-toco, pai – João, João, guanazamba, candongueiro, goana, angoma, caçununga, caxambu, maria, papai, trovador, pai-velho, chibante, estrelinho etc.

Os tambores são feitos a partir de troncos de madeira e couro de animal. São elementos centrais no jongo, sempre reverenciados pelos jongueiros, pois fazem a ligação com as entidades do mundo espiritual e expressam a conexão do jongo com outras manifestações afro-brasileiras, como a umbanda e o candomblé (BRASIL, 2005b, p. 3).

### 2.3. Das Senzalas para os Palcos

Todos esses múltiplos e enigmáticos aspectos do jongo foram, por muito tempo, descritos por viajantes, romancistas e folcloristas sob uma aura de exotismo e selvageria. Antes mesmo da sua espetacularização proporcionada pelo mestre Darcy Monteiro da comunidade Jongo da Serrinha, o jongo estava presente nas comédias de costumes e nas encenações teatrais do século XIX. Na época, a expressão cultural possuía funcionalidades às vezes antagônicas: funcionava para sustentar os estereótipos negativos atribuídos aos negros, assim como para formatar opiniões a respeito da crise do sistema escravocrata, e instigar o espírito abolicionista da população, seja ela livre ou cativa.

A partir dessa tímida repercussão do jongo começaram a surgir repressões institucionais contrárias a esta prática, tal medida estava “*refletindo os temores com a rebeldia escrava e com a disseminação de costumes africanos entre a população.*” (SOUZA, 2009, p.165). Em outras ocasiões, entretanto, o jongo adquiria valor de espetáculo para ser, inclusive, admirado<sup>39</sup>.

(...) o jongo podia ser dançado, após a permissão dos senhores, nas áreas rurais, nos terreiros principais das fazendas, em dias de festa dos senhores ou aos sábados e domingos à noite. Em tais

---

<sup>39</sup> Vale ressaltar que: “*A presença do jongo nos palcos teatrais oitocentistas, no entanto, tem ocupado uma espécie de não lugar nos trabalhos de historiadores, musicólogos, etnomusicólogos e antropólogos, sendo reduzida a uma ou outra menção de reconhecimento de sua existência.*” (SOUZA, 2009, pp. 148-149)

ocasiões, o jongo aparecia como espetáculo, isto é, como espetáculo para ser admirado por visitantes; como espetáculo do “bom” senhor, que permitia a seus escravos gozar de momentos de divertimento e lazer, e como espetáculo da “própria escravidão, que se justificava pela domesticação daquela aparente barbárie”. (*Idem*, p. 160)

De acordo com a mesma autora, os jongos também serviram para festejar as notícias veiculadas na imprensa do Rio de Janeiro sobre a lei que extinguiu a escravatura. Os pontos de jongos cantados pelos abolicionistas e pelos ainda escravizados relatavam os acontecimentos do 13 de maio de 1888 e ainda expunham a surpresa de alguns frente a liberdade iminente<sup>40</sup>.

*Eu pisei na pedra, pedra balanceou  
Mundo ‘tava torto a rainha endireitou.*

Ou então:

*Eu ‘tava dormindo, Ngoma me chamou  
Levanta povo, cativo já acabou.*

Ainda que esses pontos sejam cantados até os dias de hoje, é sabido que a conhecida Lei Áurea não passou de uma formalidade sem efeitos positivos imediatos às populações negras. Até hoje, os negros e as negras descendentes daqueles cativos pela mão branca europeia sofrem as consequências da ausência de políticas públicas que conjugadas ao findar do cativo promovessem a integração social dos ex escravizados. Sobre isso Souza (2009) afirma que:

Os jongos cantados por esses escravos, como se pode observar, tiveram um sentido muito diferente dos que foram cantados nos palcos teatrais. Não tardaria, todavia, que as manifestações de boas novas do 13 de maio cedessem lugar a realidade mais sóbria na qual o sentimento de abandono entre a população negra se tornasse presente e que os versos de jongo mais uma vez servissem como instrumento de intervenção política, como um que dizia – “Ai, não deu banco p’ras nos sentar/ Dona rainha me deu cama, não deu banco p’ra nos sentar” – no qual se criticava um dos limites da liberdade promovida pela abolição: o da falta de acesso a terra (SOUZA, 2009, p.169).

Devido à associação do jongo aos cultos religiosos, ou a sua definição como dança de preto, de pobre ou de cachaceiros, esta prática que hoje tem aparo legal para existir, em muitos momentos foi, e infelizmente ainda é, criminalizada.

---

<sup>40</sup> Os pontos mencionados são até hoje cantados por diversas comunidades de jongo não sendo possível até agora precisar a autoria das canções.

## 2.4. *Pro Jongo Não Se Acabar*<sup>41</sup>

Uma das primeiras iniciativas cujo objetivo era a criação de estratégias de manutenção e de sobrevivência do jongo foram os “Encontros de Jongueiros”. Esses encontros - cujo primeiro foi realizado em 1996 no município de Santo Antônio de Pádua, interior do estado do Rio de Janeiro, fruto de um projeto de extensão da Universidade Federal Fluminense (UFF) -, proporcionaram a visibilidade do jongo, a troca de saberes, e a discussão dos problemas e das necessidades das suas comunidades mantenedoras. A criação desses encontros – espaços de reivindicações, integração, debates, fóruns e diálogos entre os jongueiros - é de fundamental importância, pois a salvaguarda de um patrimônio imaterial necessita da instituição de políticas, como aquelas relacionadas à inclusão social e de melhoria da vida dos seus praticantes. Já que uma prática viva, o reconhecimento do jongo como patrimônio cultural brasileiro permite o estabelecimento de políticas que dê condições das comunidades jongueiras manterem vivo o jongo nas suas mais variadas formas e expressões<sup>42</sup>.

Com o propósito de estreitar os laços de solidariedade entre as comunidades jongueiras e entre aqueles interessados em trabalhar em prol da preservação da memória do jongo e apoiar as lutas por melhores condições de vida nos territórios jongueiros, foi criada, em 2000, a “Rede de Memória do Jongo e do Caxambu”. Esta *Rede* foi uma ferramenta fundamental para o registro do jongo como Patrimônio Nacional Brasileiro em novembro de 2002.

Como conquistas deste movimento registraram-se a aprovação pelo Conselho Consultivo do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), em novembro de 2005, da inclusão do jongo no “Livro das Formas de Expressão” e o posicionamento do Estado brasileiro em assegurar condições de apoio a ações desta natureza, como explicitado no Parecer que fundamentou o registro da manifestação (MONTEIRO; SACRAMENTO, 2009/2010, p. 209).

De acordo com Souza (2009), foi ao final do século XX e, sobretudo a partir da candidatura do jongo à categoria de Patrimônio Cultural Brasileiro em 2001, e o recebimento do título de Patrimônio Imaterial Brasileiro em 2005 que esta expressão passou a figurar nas pesquisas de intelectuais de diversas áreas. Vale lembrar que o reconhecimento das expressões culturais como patrimônio imaterial não são novidades dos tempos atuais, o que é recente são as políticas públicas voltadas para a garantia de recursos cujo intuito é a preservação e a manutenção de tais práticas<sup>43</sup>.

---

<sup>41</sup> Parte de um ponto de jongo elaborado por Jefinho da Comunidade de Jongo do Tamandaré. Este ponto foi feito em respeito aos mais velhos da roda de jongo.

<sup>42</sup> Em conformidade com os registros de BRASIL, Ministério da Cultura/ Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional do Ministério da Cultura. *Jongo, Patrimônio Imaterial Brasileiro*. – IPHAN, 2005c. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/portal/montarDetalheConteudo.do?jsessionid=5724E18DBDCA339263C18886CA091CE0?id=13183&sigla=Institucional&retorno=detalheInstitucional>. Acessado em 02/06/2011.

<sup>43</sup> O Programa Nacional de Patrimônio Imaterial, a partir do Decreto nº 3.551 de 4 de agosto de 2000, garante, não só ao jongo, mas às diversas expressões culturais brasileiras o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial.

Como marcos legais, pode-se citar Constituição Brasileira de 1988 (CF/1988) que no capítulo referente à Cultura, assegura o pleno exercício dos direitos culturais e a garantia de proteção às manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, assim como de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional (Artigo 215) e, no Artigo 216, a ampliação do conceito de patrimônio cultural, com o reconhecimento da “cultura do povo” como patrimônio do país. De forma inédita na história nacional a CF/1988 prevê a criação de dispositivos legais para políticas públicas voltadas para a manutenção das manifestações culturais. (*Idem*, pp. 210/211).

Outro destaque para a preservação das expressões literárias, plásticas, musicais, cênicas, lúdicas e religiosas Afro-brasileiras foi a criação em 2004 do “Programa Arte Cultura e Cidadania: Cultura Viva”, assim como a implementação das suas ações - os Pontos de Cultura é uma delas. O objetivo principal desses pontos, muito significativos na história do jongo, é serem transformados em “*unidades de produção, recepção e disseminação culturais em comunidades que se encontram à margem dos circuitos culturais e artísticos convencionais.*” (SILVA; ARAÚJO, 2010, p. 39 *apud* MONTEIRO; SACRAMENTO, 2009/2010, p. 213).

Em consonância com as legislações mencionadas e as ações de preservação das expressões culturais das populações negras brasileiras está a “Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata” realizada na cidade de Durban na África do Sul em 2000. A Conferência foi “*um parâmetro para a formulação de políticas voltadas para a promoção dos direitos da população negra e da igualdade racial, influenciando a agenda governamental brasileira.*” (MONTEIRO; SACRAMENTO, 2009, p.214). Somado a isso deve ser acrescentado a promulgação da Lei nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 além de outras iniciativas e ações governamentais que atuam na ampliação do acesso das populações negras e indígenas aos espaços de educação escolar e às diversas instâncias da vida em sociedade, como universidades e empresas públicas e privadas<sup>44</sup>.

Compondo o cenário de auto reconhecimento do jongo como patrimônio cultural imaterial - já que o processo de seu reconhecimento deriva do processo de auto reconhecimento desta expressão pelos seus próprios praticantes - está a Universidade Federal Fluminense, que tem tido um papel relevante como mediadora entre as comunidades jogueiras. Um dos resultados desta parceria está o Pontão de Cultura Jongo/ Caxambu, cujas ações iniciadas em 2008 se organizam em três eixos principais: articulação e distribuição; capacitação e qualificação; difusão e divulgação de produtos culturais. Este último eixo foi responsável pela coletânea “*O jongo na escola*”<sup>45</sup> e as

---

<sup>44</sup> Em diálogo com Siss (2003) podemos compreender essas intervenções do Estado frente à salvaguarda do jongo como uma forma de compensar as políticas ineficientes ou inexistentes responsáveis, por exemplo, pelo desaparecimento de várias comunidades jogueiras. Ou seja, é certo afirmar que em relação ao jongo existem políticas de ação afirmativa que visam garantir a certa população o acesso a recursos para a sua sobrevivência. Além disso, atuantes diretamente para a construção da cidadania das populações jogueiras, essas políticas públicas de manutenção, preservação, e visibilidade do jongo podem ser consideradas - tomando de empréstimo as palavras de Siss (2003) quando o mesmo se refere às políticas de garantia aos direitos sociais - como “*mecanismo pedagógico de educação dos diferentes grupos sociais para o respeito às diversidades, sejam raciais, étnicas, culturais de classe ou de gênero*” (SISS, 2003, p. 110).

<sup>45</sup> Como mencionado anteriormente, o propósito principal deste material é propor ações educativas para a implementação das leis 10.649/2003 e 11.645/2008 nas escolas, por meio de práticas e saberes do jongo.



suas ações de divulgação junto aos profissionais de educação das redes públicas de ensino localizadas nos municípios onde existem territórios jongueiros.

O desejo de todos os integrantes do Pontão de Cultura do Jongo/Caxambu é de que as escolas, em particular aquelas próximas a comunidades e grupos de Jongo/Caxambu, abram as suas portas aos jongueiros e jongueiras, para que projetos pedagógicos referenciados nessa importante manifestação cultural de matriz africana sejam coletivamente construídos (*Idem*, p.225).

Esse movimento de visibilidade, manutenção e preservação do jongo sustentado por uma parcela significativa de jongueiros trouxe a esta expressão de canto e dança algumas consequências: como a permissão para as crianças e jovens participarem da roda de jongo. Outro efeito resultante desta inserção do jongo em espaços institucionais de modo a garantir a sua perpetuação foi aquele que “(...) *relegou a segundo plano a dimensão de religiosidade presente no jongo, em nome da valorização do espetáculo por ele proporcionado.*” (SOUZA, 2009, p. 148)

Embora o jongo ainda esteja vagando entre os terrenos da legitimação institucional e das desigualdades de acesso a recursos públicos; apesar do desaparecimento de algumas comunidades devido à dispersão de seus membros, aos processos de urbanização, e ao preconceito, ainda existente, relativo às práticas culturais Afro-brasileiras; e por causa de todo movimento em prol de sua valorização “(...) *o jongo continua sendo um espaço de circulação e renovação de crenças e valores de parte da população afro – descendente.*” (THEODORO, 2007, p.13).

Importante instrumento de integração, construção de identidades e reafirmação de valores comuns, o jongo permite aos seus membros e as populações que a ele tem contato, reviverem práticas e saberes dos seus antepassados negros.

Sinal comprobatório do passado africano brasileiro, o jongo, uma produção cultural realizada pelos filhos e netos de negros *bantus* pode atuar como importante ferramenta na reivindicação de posse dos territórios anteriormente ocupados pelos escravizados; na luta por acesso a direitos; bem como suporte nos movimentos contra a discriminação, o preconceito, a dominação cultural e religiosa direcionada as populações negras. “*Para além dos quilombos e territórios negros, o Jongo/Caxambu conta muitas histórias, constituem um patrimônio cultural dos afro-descendentes e fortalece os laços identitários entre os seus participantes.*” (ABREU; MATTOS, 2008, p.29).

**CAPÍTULO III**  
**A ANÁLISE DOS DADOS: O JONGO NA ESCOLA E A ESCOLA NO**  
**JONGO**

## RESUMO

A partir do campo conceitual já mencionado, neste momento, pretende-se dissertar sobre as tensões, negociações e possibilidades da relação jongo e escola. A fim de alcançar respostas para o problema central, bem como para suas respectivas questões de estudo foram realizadas entrevistas semi estruturadas, que aqui assumem o importante papel de instrumento de coleta de dados. O recorte amostral da pesquisa foi o jongo e as escolas da cidade de Pinheiral. As perguntas direcionadas à comunidade de jongo da pretenderam averiguar quais as relações e as potenciais interferências que a expressão cultural em questão proporciona ao ensino escolar. Aos professores, orientadores pedagógicos e educacionais e diretores das Unidades escolares da mesma cidade foram direcionadas perguntas sobre a presença do jongo no espaço escolar e as suas respectivas articulações nos textos curriculares que formatam o fazer pedagógico da instituição. Aos estudantes das Unidades Escolares selecionadas as perguntas foram elaboradas com o intuito de verificar as suas apreciações sobre a relação jongo e escola.

**Palavras – chaves:** Jongo de Pinheiral, ensino escolar, história e cultura africana e Afro-Brasileira

## ABSTRACT

From the conceptual field already mentioned, at this point, it is intended to lecture on the tensions, negotiations and possibilities of the relationship jongo and school. In order to achieve answers to the main problem, as well as for their respective study questions were done semi-structured interviews, which herein assume the important role as an instrument of data collection. The outline of the research sample was jongo and schools in Pinheiral. The questions directed to the community of jongo intended to investigate which relationships and the potential interference that cultural expression in question provides to schooling. To the teachers, school counselors and educational and principals from School Units from the same town were directed questions about the presence of jongo in school and their respective joints in curriculum texts that shape the pedagogical work of the institution. To the students of School Units selected the questions were developed in order to verify its findings on the relationship jongo and school.

**Keywords:** Jongo of Pinheiral, school education, African history and culture and Afro-Brazilian

Mediante as infinitas variáveis que podem surgir da relação jongo/escola, o caminho que esta pesquisa se propõe a seguir está trilhado desde o primeiro capítulo, a partir da exposição do seu problema central: quais as contribuições que as experiências produzidas pelo jongo em conjunto com as escolas podem, ou não, proporcionar para a sobrevivência, valorização, ensino e aprendizagem das histórias e culturas africanas e Afro - brasileiras?

O processo de construção desse problema foi gradativo, não estava pronto quando a primeira linha deste texto foi escrita, e conforme as ideias foram madurando tal questionamento passou a ter a companhia de algumas questões de estudo. A primeira delas refere-se às práticas realizadas pela comunidade de jongo da cidade de Pinheiral quando a mesma está em atividade nas escolas, bem como quando as escolas estão em atividade no espaço do jongo: quais os fundamentos, procedimentos e estratégias pedagógicas presentes nas atividades programadas pela comunidade de jongo de Pinheiral ao visitar as escolas e ao recebê-las em sua sede?

O jongo, como descrito no capítulo anterior, possui características peculiares, por isso gera questionamentos de várias naturezas. Quando o jongo está na escola, ou a escola está no jongo a partir daquilo observado no primeiro capítulo desta pesquisa, o que estará em evidências são as pessoas de pele escura, por isso elaboramos a segunda questão que orienta esta pesquisa: há mudanças nas práticas escolares em relação à afirmação dos sujeitos negros, sua cultura e história provocadas pela experiência de vivenciar a cultura do jongo no espaço da escola e/ou da comunidade?

Esperamos que sim, já que esta expressão de canto e dança originária dos terreiros das senzalas remete à história das populações negras no Brasil, bem como ajuda a compreender certas lutas por direitos travadas na contemporaneidade – a reivindicação das populações remanescentes de quilombos por direito à terra é uma delas. Sendo assim, a partir da centralidade adquirida às populações negras quando a roda do jongo está em movimento, ousadamente formulamos a terceira e última questão a ser respondida nos limites desta dissertação: o jongo pode instituir uma linguagem pedagógica diferenciada capaz de atribuir ao negro um protagonismo em todas as esferas do conjunto disciplinar e das relações interpessoais dentro da escola?

É sobre as possíveis respostas a essas questões que se trata o presente capítulo.

### **3.1. Os instrumentos de coletas de dados**

A fim de alcançar respostas para o problema central, bem como para suas respectivas questões de estudo construímos alguns roteiros para a realização de entrevistas semi estruturadas, que aqui assumem o importante papel de instrumento de coleta de dados. Os instrumentos expostos a seguir aplicados aos nossos e as nossas informantes - jongueiros e jongueiras da cidade de Pinheiral, profissionais de educação e discentes da mesma cidade - conjugados à análise documental e em diálogos com intelectuais dedicados a temas relacionados a educação, cultura e relações étnico-raciais nos permitirá concluir sobre as grandezas e fraquezas instituídas a partir da relação jongo/escola.

Vale ressaltar que a identidade dos educadores e dos estudantes foi preservada, contudo em todas as entrevistas, inclusive aquelas realizadas com os jongueiros, foi pedido aos entrevistados que se posicionassem quanto ao seu pertencimento étnico racial, as opções eram: negro, branco, indígena e asiático. Ao mesmo tempo, no próprio espaço de identificação do sujeito entrevistado o entrevistador poderia declarar a identidade étnico -racial do jongueiro, do profissional ou do estudante de acordo com a sua apreciação.

Ao todo foram entrevistadas 20 pessoas, e desse total somente em duas entrevistas houve disparidade entre a identidade étnico racial declarada e a identidade étnico racial atribuída. Uma profissional de educação de 44 anos que assume o cargo de diretora adjunta em uma das escolas da cidade de Pinheiral declarou-se branca. Muito embora fosse pouco pigmentada, suas características físicas - como lábios grossos, cabelos crespos e nariz largo - denegria a sua identidade. Em outro momento uma estudante, cuja identidade étnico -racial atribuída consta como negra, identificou -se “de tudo um pouco”.

### **3.1.1. Roteiro das Entrevistas Realizadas com os Integrantes do Jongo de Pinheiral**

As perguntas direcionadas ao povo do jongo procuram averiguar quais as relações e as potenciais interferências que a expressão cultural em questão proporciona ao ensino escolar.

- Quais as suas relações com o jongo?
- O que significa o jongo para você?
- Fale sobre as origens da comunidade de jongo de Pinheiral?
- Como você explica a sobrevivência dessa comunidade por tanto tempo?
- É verdade que as crianças não participavam das rodas de jongo?
- Em sua opinião, o que mudou na roda de jongo com a entrada das crianças?
- Como a comunidade jogueira se relaciona com as crianças?
- Quais as atividades que o CREASF desenvolve?
- Existe alguma atividade que a comunidade de Jongo desenvolve em parceria com as escolas do município? Se sim, qual?
- Quais os objetivos centrais das atividades promovidas pela comunidade de jongo no CREASF? E aquelas promovidas pela comunidade de jongo nas escolas?
- Como o jongo pode contribuir para o conhecimento e a valorização das culturas negras pelas crianças?
- Você sabe o que é a Lei nº 10. 639/2003? Qual a sua opinião sobre a importância dessa legislação?

### **3.1.2. Roteiro de Entrevista Realizada com os Profissionais de Educação das Escolas da Cidade de Pinheiral**

Aos professores, orientadores pedagógicos e educacionais e diretores foram direcionadas perguntas sobre a presença do jongo no espaço escolar e as suas respectivas articulações nos textos curriculares que formatam o fazer pedagógico da instituição.

- Você conhece a Lei nº 10.639/2003? Se sim, Qual a sua opinião sobre a importância desta legislação?
- A escola em que você trabalha obedece ao que está prescrito na Lei nº 10.639/2003?
- Em caso positivo, quais as atividades que a escola realiza em favor desse dispositivo legal?
- O jongo se faz presente no cotidiano de sua escola?

- Em caso positivo, como isso acontece?
- Qual a sua relação com o jongo?
- Você tem conhecimento de algum caso de discriminação ou preconceito étnico racial na escola em que você trabalha? Se sim, como a escola atuou neste caso?

### **3.1.3. Roteiro de Entrevista Realizada com os Estudantes das Escolas da Cidade de Pinheiral**

Aos estudantes as perguntas foram elaboradas com o intuito de verificar as suas apreciações sobre a relação jongo e escola.

- Você conhece o jongo?
- E a Casa do Jongo?
- Qual a sua opinião sobre o jongo?
- Algum grupo jongueiro já realizou atividades na escola em que você estuda?
- O que você achou dessas atividades?
- Você aprendeu alguma coisa com essas atividades? O que, por exemplo?
- Você já presenciou casos de discriminação ou preconceito étnico - racial na escola em que você estuda?
- E você, já foi discriminado por causa da cor da sua pele?

## **3.2. O recorte amostral**

### **3.2.1. A comunidade de jongo de Pinheiral**

Nos estudos realizados por Abreu e Mattos (2008) está registrado que a chegada maciça de negros escravizados no Sudeste Brasileiro ocorreu após a proibição do tráfico transatlântico de pessoas escravizadas<sup>46</sup>

---

<sup>46</sup> Lei Eusébio de Queiroz nº 581 de 4 de setembro de 1850

**Fonte:** Portal Câmara dos Deputados. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-581-4-setembro-1850-559820-norma-pl.html> Acessado em 4/09/2011.

Para atender às necessidades de expansão das fazendas de café do Vale do Paraíba, os cativos desembarcavam em portos clandestinos localizados nas regiões que hoje estão Mangaratiba, Paraty, Angra dos Reis, Búzios, São Pedro da Aldeia e Cabo Frio. Privados de sua liberdade, despossuídos de qualquer material para reconstruir uma vida em outro continente, os homens e mulheres sobreviventes da viagem entre os continentes africano e americano traziam consigo bens imateriais que apesar das condições pouco favoráveis seriam reconstruídos em terras brasileiras.

As palavras *angoma*, *puíta* e *candongueiro*, encontradas nos pontos de jongos, são as marcas dos últimos africanos escravizados que aportaram no Brasil. Comprovação que pode ser encontrada na coincidência existente entre a localização dos territórios do jongo, dos portos clandestinos de desembarque de escravizados, das plantações de café do século XIX e das estradas de ferro - principal meio de migração e dispersão dos jongueiros pelas localidades do Sudeste.

(...) as comunidades remanescentes de quilombo e da grande parte dos grupos jongueiros do Sudeste, nos dias atuais, marcam e representam o que foi, no passado, o movimento de desembarque e de migração forçada dos últimos africanos escravizados que aportaram no Brasil: dos portos clandestinos do litoral para o Vale do Paraíba e suas grandes fazendas de café (ABREU; MATTOS, 2008, p. 13-14).

Foi durante os primeiros anos do século XX, conforme a crise da produção de café se tornava mais profunda, que as migrações dos negros agora libertos vão se tornando mais comuns. Muitos partiram em busca de trabalho e moradia, levando consigo as práticas e os saberes do jongo.

Alguns para cidades mais perto das antigas fazendas, como encontramos hoje jongueiros de Barra do Piraí, Pinheiral, São José dos Campos e Santo Antônio de Pádua. Outros para cidades mais distantes como foi o caso dos jongueiros que podem ser encontrados atualmente na Serrinha, na cidade do Rio de Janeiro, ou os foliões de reis da cidade de Mesquita, na periferia do grande Rio. Os que ficaram na região das antigas fazendas de café lutam até hoje, pela garantia da terra, como os descendentes dos libertos do Quilombo de São José da Serra e do Bracuí (*Idem*, p. 34).

Pesquisas indicam comunidades jongueiras em atividade em todo o Sudeste brasileiro, principalmente no Vale do Paraíba. Entre os territórios jongueiros registrados pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, o IPHAN, estão as comunidades de São Mateus no Espírito Santo; Miracema, Santo Antônio de Pádua, Quissamã, Valença, Barra do Piraí, Rio de Janeiro, Angra dos Reis e Pinheiral localizadas no estado do Rio de Janeiro; Piquete, Guaratinguetá, Lagoinha e São Luís do Paraitinga em São Paulo.

O Jongo de Pinheiral<sup>47</sup>, instalado no município homônimo localizado na região Sul Fluminense do estado do Rio de Janeiro, inicia sua história na Fazenda São José dos Pinheiros, uma suntuosa propriedade cafeicultora pertencente à família Breves<sup>48</sup>. De

---

<sup>47</sup> A maioria das informações sobre a origem do Jongo de Pinheiral foi obtida por meio de entrevistas realizadas com os integrantes da mesma comunidade, as quais estão transcritas integralmente no anexo II desta pesquisa.

<sup>48</sup> A fazenda São José do Pinheiro pertencia ao comendador José Joaquim de Souza Breves, e em sua propriedade havia mais de 2000 cativos. Em 1879 com o falecimento de seu proprietário, já que o mesmo não possuía herdeiros diretos, a fazenda foi desapropriada e cedida para a utilidade pública. Desde então, entre outras funções a propriedade foi explorada pela Estrada de Ferro Dom Pedro II, atual Estação



acordo com relatos, os negros escravizados quando conquistavam sua liberdade partiam da fazenda rumo a Vila de Pinheiral - povoado próximo à propriedade – e lá se instalavam no Morro do Cruzeiro. Era no Alto do Cruzeiro que os negros dançavam o jongo - prática recorrente nas festas dos santos católicos, em casamentos e batizados.

Apesar da história centenária da prática do jongo nesta cidade, o nome “Jongo de Pinheiral” é relativamente recente. O primeiro nome atribuído ao grupo, a partir da intenção dos praticantes mais jovens de manter e preservar a tradição do jongo, já que os antigos estavam falecendo, era “União Jongueira de Pinheiral” cuja criação data do início da década de 80.<sup>49</sup>

De modo a oficializar o grupo, com o propósito de organizar melhor suas atividades, assim como suas reivindicações por melhores condições e direitos, seus membros recorreram à criação do Centro de Referência de Estudos Afro do Sul Fluminense, o CREASF, uma instituição sem fins lucrativos e não governamental cujo objetivo principal de acordo com os membros do grupo era o registro oficial do jongo de Pinheiral.

*(Meméia, jongueira de Pinheiral)*

- O primeiro nome, a partir do momento que nós tivemos essa ideia de se unir e montar esse grupo deu-se o nome União Jongueira de Pinheiral. Passado um tempo precisava do registro do CNPJ e tudo, aí nós criamos uma ONG chamada CREASF, Centro de Referência de Estudos Afro do Sul Fluminense. Dentro dessa ONG nós tivemos a possibilidade de ter o CNPJ e de inserir o jongo e uma biblioteca da cultura Afro-brasileira.

Foi a partir da fundação do CREASF, em 1998, com o propósito de enfatizar o nome do município que o grupo passa a ser chamado de Jongo de Pinheiral. No dia 6 de junho de 2009, sob responsabilidade do Centro de Referência de Estudos Afro do Sul Fluminense, o Jongo de Pinheiral por meio de uma parceria com o Ministério da Cultura foi elevado a Ponto de Cultura<sup>50</sup>, conquistando desta forma, por meio de financiamentos recebidos, o direito a uma sede - como é popularmente conhecida na região, a casa do jongo.

---

Ferrovária Central do Brasil, pelo Ministério da Agricultura, pela Engenharia do Exército, pela Escola Superior de Agronomia e Medicina Veterinária (ESAMV), atual Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, e pela LIGHT S.A.

Hoje em dia o município, legalmente emancipado em 13 de junho de 1995, com aproximadamente 23 mil habitantes, possui como base econômica a agropecuária e pequenas indústrias de transformação.

**Fonte:** PREFEITURA MUNICIPAL DE PINHEIRAL <http://www.prefeiturapineiral.com.br/>; acessado em 22 de novembro de 2011.

<sup>49</sup> De acordo com os depoimentos dos jongueiros de Pinheiral até a década de 70 sem a formalização de um grupo, o jongo de Pinheiral era praticado em confraternizações, como nos casamentos; ou era organizado na casa de algum amigo, vizinho ou parente, por exemplo na casa do Seu Cabiúna e na casa do Seu Geraldinho, jongueiros tradicionais da região.

<sup>50</sup> De modo geral os pontos de cultura se caracterizam por “entidades apoiadas financeiramente e institucionalmente pelo Ministério da Cultura que desenvolvem ações de impacto sociocultural em suas comunidades. (...) O Ponto de cultura não tem um modelo único, nem de instalações físicas, nem de programação ou atividade. Um aspecto comum a todos é a transversalidade da cultura e a gestão compartilhada entre o poder público e a comunidade.” Este projeto faz parte das atuações do Programa Cultura Viva cujo objetivo é promover, estimular, fomentar ações, em espaços educativos principalmente, que busquem a preservação e a difusão das expressões culturais que formatam a identidade da sociedade brasileira.

Fonte: MINISTÉRIO DA CULTURA <http://www.cultura.gov.br/culturaviva/> Acessado em 17 de dezembro de 2011.

No ponto de cultura os jongueiros de Pinheiral recebem visitas de públicos diversos, embora os estudantes de escolas do entorno sejam suas visitas mais constantes. Ao recepcionarem as escolas o grupo faz questão de mostrar cada espaço da casa: o espaço de memória com fotos que contam a história do grupo e objetos que articulam a história do jongo, do negro no Brasil, e da cidade de Pinheiral; o laboratório de informática; a cozinha; e a biblioteca – única na região dedicada à cultura Afro-brasileira.

É no pátio que ocorre o momento de troca. Após a contação de algumas histórias, e às vezes exibição de vídeos sobre o jongo e a cidade de Pinheiral, os visitantes podem tirar suas dúvidas, tocar nos tambores, entrar na roda de jongo e demonstrar suas opiniões por meio de desenhos e redações de tudo visto, ouvido e sentido.

O Jongo de Pinheiral, sempre acompanhado dos seus instrumentos de percussão – tambor grande, candongueiro e macuco, um pedaço de pau que faz o contratempo entre o som dos dois tambores - realiza suas rodas em diversos momentos e espaços. Na cidade de Pinheiral há a exibição do jongo principalmente no dia 26 de julho quando há festejos ao padroeiro da cidade; no dia 13 de maio, marco da assinatura da lei que abolia o regime escravista no Brasil, no qual o grupo dedica o momento para reflexões a respeito das vitórias e derrotas da população negra ao longo da História; na semana do dia 20 de novembro, data em que se comemora o dia da Consciência Negra. Além disso, sempre com o intuito de preservar o jongo, o grupo de Pinheiral participa de apresentações em outras cidades e estados, em fóruns, debates, palestras em escolas e universidades, encontros culturais e reuniões comunitárias.

É com muito orgulho que os jongueiros de Pinheiral afirmam que seus tambores nunca foram silenciados. E ainda fazem a ressalva que em Pinheiral existe um dos poucos jongos que nunca passou por alguma interrupção. Atualmente, em homenagem às pessoas antigas da comunidade que dedicaram sua vida ao jongo – Chico Diogo, Oscarina, Pedro Manco, Seu Quirino, Cabiúna Velho, Benedito Cabiúna, Seu Geraldinho, Tio Donguinha, Vó Suzana e outros - os tambores, grande símbolo do Jongo de Pinheiral são guardados pela família das três Marias: Maria de Fátima, Maria Amélia e Maria das Graças, ou Fatinha, Meméia e Gracinha.

*(João Paulo, jongueiro de Pinheiral).*

*- Os antigos foram falecendo, aí o tambor ficava naquele “empurra, empurra”. Ia pra casa de um, ia pra casa de outro e ninguém queria. Aí minha tia falou assim: “Fica aqui em casa, quando tiver jongo pode pegar aqui. Vamos fazer jongo junto.”. E é assim até hoje. O tambor nem (sic.) fica aqui, [CREASF, a casa do jongo] fica mais lá em casa do que aqui.*

Portadoras do bastão da tradição, e coordenadoras do Centro de Referência de Estudos Afro do Sul Fluminense - ainda que em tempos passados mulher não puxasse ponto - essas mulheres corporificam o recorte amostral desta pesquisa juntamente com mais três membros da comunidade jongueira – Neide, Aninha, João Paulo – e outros sujeitos pertencentes à comunidade escolar de Pinheiral, cujas identidades serão preservadas.

### **3.2.2. As escolas de Pinheiral**

Para o jongo não se acabar as comunidades jongueiras lançaram sobre si o desafio de dialogar com as demandas da contemporaneidade. Entre as marcas das estratégias encontradas pelas comunidades jongueiras para a sua auto preservação está a presença e a participação de crianças em suas atividades - prática respaldada por

legislações derivadas, direta ou indiretamente, da Lei nº10.639/2003.

Atualmente, seguindo a trilha da legislação que prevê a História e Cultura Africana e Afro-brasileira presente no currículo das instituições de ensino, existem documentos oficiais que determinam a presença das expressões culturais Afro-brasileiras e do jongo, especificamente, nos cotidianos escolares.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico – Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, por exemplo, orientam que as políticas de reparação para as populações negras brasileiras devam, entre outras resoluções, valorizar o patrimônio histórico – cultural Afro-brasileiro, além de - por meio de ações educativas de combate ao racismo e às discriminações - estimular a educação patrimonial a qual prevê o aprendizado a partir dos patrimônios culturais materiais e imateriais Afro-brasileiros, tendo em vista a sua preservação e difusão. Já no Parecer nº 001/GI/DPI/Iphan em que está registrado o jongo como expressão cultural poético – coreográfico - musical, a expressão deve entre outras coisas estar articulada às *“agendas escolares e em programas educativos, sobretudo nas localidades onde há sua maior incidência, de modo a reforçar a percepção do jongo como patrimônio cultural brasileiro.”*

Em Pinheiral a comunidade de jongo mantém uma relação muito próxima com as crianças por meio das escolas da cidade e dos municípios vizinhos. Além disso, o lançamento da coletânea *“O jongo na escola”* e a presença de profissionais de educação entre os integrantes do Jongo de Pinheiral são um dos elementos que contribuem para essa aproximação entre o jongo, as crianças e os jovens. Por isso, o sistema municipal de ensino de Pinheiral, composto por dez unidades escolares oferecendo a sua população Educação Infantil, Ensino Fundamental regular e na modalidade Educação para Jovens e Adultos (EJA), se transforma para essa investigação, em campo fértil para compreender a relação entre o jongo, a ancestralidade africana e a educação escolar.

Foram selecionadas três unidades escolares, cujo critério foi a presença de membros da comunidade de jongo no seu quadro de profissionais. No caso, os jongueiros exerciam as seguintes funções: professora de geografia, secretaria escolar e diretora geral. Das três instituições selecionadas foram recolhidos os depoimentos de 15 pessoas, entre elas docentes de diferentes disciplinas e etapas de escolarização, discentes de idades variadas e profissionais da equipe diretiva e pedagógica.

### **3.3. Os fazeres e saberes negros em destaque na roda de jongo**

Na roda de jongo para além dos elementos materiais, circulam saberes e fazeres que nos remetem aos modos de encarar a vida dos negros africanos. Pensando assim, tal expressão pode nos ajudar a formatar ações de reconhecimento, auto reconhecimento e respeito às populações negras. Na medida em que essa coletividade estigmatizada pelo racismo - como já foi dito por Sousa (1983) - é despojada de todo seu poder criativo e criador, e rebaixada em sua auto-estima, o jongo tem a possibilidade de levantar reflexões a respeito do ser negro contrárias à condição de inferioridade, incapacidade criativa ou a enunciação de insatisfação sobre as suas identidades do sujeito. *“A violência racista subtrai do sujeito a possibilidade de explorar e extrair do pensamento todo o infinito potencial de criatividade, beleza e prazer que ele é capaz de produzir.”* (SOUSA, 1983, p.10).

No Jongo de Pinheiral - para este caso, ainda que tal observação não se restrinja a ele – existem nítidas demonstrações da beleza, plasticidade, inteligência e criatividade das populações negras. O colorido das saias, a rima dos versos, a altivez das coreografias, a capacidade de organização podem ser exemplos que contrariam as

máximas racistas que insistem na apatia e na morosidade das gentes de cor. De modo a defender o jongo como uma ferramenta capaz de trazer à tona as capacidades produtivas das populações negras brasileiras, há o seguinte posicionamento:

*(Aninha, jongueira de Pinheiral)*

- *O jongo contribui pra criança, por que quando absorve a informação eles sempre gostam e ajuda até mesmo dentro de casa em forma de esclarecimento para os pais. Por que se tem a ideia de que a cor negra não tem coisa boa nenhuma pra passar para as pessoas. E a cultura afro é riquíssima! Tanto das danças, das religiões. Então o jongo é uma porta, um cartão de visita não só para conhecer o jongo.*

O Jongo de Pinheiral por meio de suas atividades prova as possibilidades dessa expressão de canto e dança, pois frente ao jongo seus espectadores e até mesmo seus participantes são convidados a refletir sobre diferentes aspectos que compõe a vida e a história das populações negras africanas e africanas da diáspora.

*(Gracinha, jongueira de Pinheiral)*

- *Pra escola o jongo é um leque, traz muitas opções. Qualquer matéria pode trabalhar o jongo. E fora a parte da estética, porque geralmente quando a gente vai para a roda de jongo, a gente se pinta, quer a roupa mais “tchan”. Até os meninos!*

A subestimação dos grupos negros é frequente. Apelidos depreciativos em relação ao cabelo, cor da pele e formato de nariz acentuam essa subestimação e são responsáveis pela tentativa de camuflagem e invisibilidade desses sujeitos. Contrários a essa realidade está o espetáculo do jongo, no qual os negros e negras estão em destaque, se pintam, se enfeitam e querem a roupa mais “tchan”, ou seja, a prática do jongo permite uma interferência direta na auto estima - se não dos seus espectadores – dos jongueiros. E se os mesmos em sua vida cotidiana não ocupam espaços de destaque, na roda de jongo são artistas, autoridades, mercedores de aplausos e atenção especial.

A capacidade do jongo de interferir na autoestima dos seus praticantes e simpatizantes é uma das provas da sua dimensão pedagógica. Outro dado comprobatório dessa potencialidade está nos pontos de jongo, já que os mesmos possuem um histórico de atuar frente às situações pouco favoráveis aos grupos negros. As cantigas entoadas nas rodas podem funcionar, na atualidade, como espaço educativo para a construção de novas posturas.

*(Aninha, jongueira de Pinheiral)*

- *A questão do jongo na escola é dar visibilidade e de estar contribuindo para ensinar valores, como o respeito às diferenças entre as raças, as diferenças entre os coleguinhas. Porque através de alguns pontos que a gente canta, nós falamos assim: (...) “Esse ponto aqui, é pra você saber respeitar o próximo.”*

Um dos pontos a que se refere a jongueira é aquele no qual pede-se a benção aos mais velhos:

*A bença papai a bença mamãe também,  
Eu não sou malcriado pra ninguém,  
Eu não, eu não,  
Eu não sou malcriado pra ninguém.*

Além da discussão sobre não subordinação, autoestima, protagonismo e agência das populações negras, as atividades que envolvem o jongo – seja no seu próprio espaço

ou no espaço escolar - podem fazer menção aos diferentes saberes e fazeres que remetem às diversas Áfricas que chegaram ao Brasil. Esses valores, denominados de valores civilizatórios Afro-brasileiros, transcendem as rodas de jongo e podem contribuir para formatar comportamentos.

A educação escolar com todo o seu aparato de exaltação a cultura ocidental – comemoração de datas que remetem às religiosidades cristãs, destaque para conteúdos referentes ao continente europeu, ênfase em figuras cuja estética se distancia das formas africanas – com bastante frequência, salvo algumas práticas pontuais, tenta nos afastar dos valores e saberes mais característicos das populações negras. Por meio de elementos físicos, predicados morais, condutas sociais formatam-se uma normativa escolar que contribui para “*definirem um contorno de condutas e posturas físico – morais, tidas como índice de brancura.*” (SOUZA, 1983, p.12). O comportamento negro, mas plástico e flexível do que o corpo, é espaço de muitas interferências na busca por um “estereótipos de comportamento *que pensa ser propriedade exclusiva do branco e em cuja supremacia acredita.*” (Idem, p.11)

Na contramão da não identificação do sujeito negro com a sua própria condição, estão os valores, saberes, fazeres Afro-brasileiros que perpassam nas rodas de jongo e cuja importância está na potencialidade de reaproximar os sujeitos negros daquilo que a violência racista os afastou. Uma educação monocultural, na qual impere exclusivamente os códigos eurocêntricos, contribui para uma confusão identitária dos sujeitos negros. “*A submissão ao código do comportamento tido como Branco, concretiza a figura racista criada pela mistificadora democracia racial brasileira, a do ‘negro de alma branca’.*” (Ibidem, p. 12)

Nas rodas de jongo, o colorido das roupas, os turbantes na cabeça, os pés descalços, as referências a São Benedito e Nossa Senhora do Rosário, são alguns dos elementos que fazem menção aos aparatos civilizatórios negro – africanos.

*Nossa Senhora do Rosário aê ê  
Nossa Senhora do Rosário  
Vamos Saravá São Benedito.<sup>51</sup>*

Heranças africanas, tais elementos, memórias das populações negras brasileiras, expostos de maneira positiva às meninas, meninos, estudantes, jovens, adolescentes negros e negras contribuem de modo satisfatório para a formação de um orgulho dessas pessoas em relação ao seu pertencimento étnico – racial, isto é, para a formação de “negros de alma negra”.

*(Professora das Séries Iniciais do Ensino Fundamental da Escola 1, branca)*

*- No começo muitos ficaram meio receosos, por exemplo: quando a Maria Amélia, a diretora, vinha vestida a caráter pra dançar. Depois a coisa foi se tornando normal, eles passaram a aceitar mais.*

Os elementos que são característicos das memórias Afro – brasileiras - neste caso aqueles que serviram de caracterização da diretora de uma das escolas para dançar o jongo - podem ser instrumentos cruciais para a reeducação de um sentido tão importante para a escola: a visão. Essa instituição moldada, na maioria dos casos, por princípios eurocêntricos privilegia o sentido da visão para desenvolver seus projetos, por isso avistar a figura da direção escolar - símbolo do poder dominante – trajada com

---

<sup>51</sup> Ponto de jongo frequentemente cantado pela comunidade de Pinheiral.

elementos africanos traz uma quebra de paradigmas a toda comunidade escolar. Diretora escolar, negra e jongueira, são elementos que há pouco mais de um século seriam impossíveis de ser conjugados, e que atualmente combinados continuam causando estranheza.

As ancestralidades negras, que por muito tempo estiveram distantes do espaço escolar, podem utilizar as rodas de jongo para chegar à escola. Relacionada intimamente com a história africana e dos negros no Brasil, a ancestralidade faz alusão à memória.

São variados os elementos existentes na roda de jongo responsáveis pelo *re – ligare* com os antepassados negros. Entre esses elementos existem aqueles que ganham grande destaque nas práticas do Jongo de Pinheiral.

*(Meméia, jongueira de Pinheiral)*

- (...) Nós procuramos passar que tem que ter o respeito pelos pontos, o respeito pelos tambores. No tambor não se brinca. No tambor, quando você entra não fala besteira. (...) Você tem que ter o respeito pelos tambores, você tem que ter o respeito pelos pontos, o respeito pelos mais velhos do grupo. Esses são os preceitos que a gente tem no jongo.

Para os tambores do jongo, vale uma atenção especial, pois foi ele - concreto, palpável, presente, e único - que atravessou os séculos embalando os lamentos, as revoltas e as festas das populações outrora escravizadas e dos seus descendentes. Troca-se o couro, emenda-se uma tábua que já está bamba ou rachada, mas os tambores do Jongo de Pinheiral nunca foram substituídos, sempre foram os mesmos.

*(João Paulo, jongueiro de Pinheiral)*

- O tambor é o mesmo até hoje. Muda aquela coisa do couro quando fura, botam um pedaço de madeira aqui, mas é o mesmo tambor até hoje.

Entre outros componentes, os tambores são sobreviventes ao tempo, eles são os ancestrais – representam a ancestralidade e a memória - por isso pede-se licença ao tambor para entrar na roda – ele é o primeiro a ser cumprimentado.

*Ô mãe África, vem lembrar seu cativoiro  
Ô mãe África, vem lembrar seu cativoiro  
Chora chora meu tambu, meu tambu  
Também chora o candongueiro  
Foi de tanto soluçar, soluçar, soluçar  
Vai molhar esse terreiro.<sup>52</sup>*

O mérito para sobrevivência do jongo, simbolizado também pela preservação do tambor, está, principalmente, no valor relativo à solidariedade e ao comunitarismo negros.

*(João Paulo, jongueiro de Pinheiral)*

- Os antigos foram falecendo, aí o tambor ficava naquele “empurra, empurra”. Ia pra casa de um, ia pra casa de outro e ninguém queria. Aí minha tia falou assim: “Fica aqui em casa, quando tiver jongo pode pegar aqui. Vamos fazer jongo junto.”. E é assim até hoje.

---

<sup>52</sup> Ponto de jongo cantado pela comunidade de Pinheiral que fazem referência aos tambores – tambu e candongueiro.

Explícito nas páginas da História do Brasil as organizações pautadas no diálogo, parceria e cooperação, como as irmandades, os quilombos e as associações para compra de alforrias foram necessárias para subverter a ordem do sistema escravista. Luz (2000) destaca que ao ascender à categoria de “trabalhador livre” os ex-escravizados recusavam e resistiam à política de exploração de sua força de trabalho cuja pretensão era a formação de um sujeito produtor/consumidor, pois para os descendentes de africanos o trabalho está relacionado, na maioria dos casos, a uma produção coletiva.

Sempre com o propósito de ressaltar o esforço de cada um para tornar possível a realização de suas atividades, o jongo faz questão de explicitar e estimular o trabalho conjunto, a cooperação e a solidariedade.

(Aninha, *jongueira de Pinheiral*).

- *Nas terças- feira tem as reuniões onde tratamos dos assuntos referentes à manutenção da casa, da divisão de grupo, de quem fica responsável por isso ou por aquilo. Por exemplo, se tiver um evento aqui nós deliberamos as funções das pessoas. Quando tem atendimento também com as escolas monta-se uma equipe. Por exemplo, se for por uma semana, cada dia da semana tem uma equipe responsável pra estar trabalhando com aquele grupo de pessoas que vai estar aqui na casa. Fora do ponto de cultura e no ponto de cultura também.*

Ser companheiro, camarada, malungo<sup>53</sup> também é uma característica crucial para os dias de hoje. Para sobreviver em uma sociedade racialmente excludente - fruto de séculos de exploração compulsória sob as comunidades negras - são necessárias algumas estratégicas, pois como já foi visto em Cuche (1999) a desestruturação dos patrimônios materiais e imateriais das populações africanas deixou, entre outras herança aos seus descendentes, patologias sociais cuja origem está na impossibilidade desses sujeitos recolocarem suas concepções no lugar e perceberem o mundo a partir de suas próprias perspectivas. “*Esta desestruturação sem reestruturação possível provoca uma desorientação dos indivíduos, no sentido de perda de rumo, que se traduz em patologias mentais ou em condutas delinquentes.*” (CUCHE, 1999, pp. 138-139).

Frente a tudo isso, não é precipitado afirmar que as estruturas coletivas são a base das grandes lutas e reivindicações dos grupos negros. É no coletivo que o Jongo de Pinheiral, e os outros jongos, continuam sobrevivendo. O trabalho em grupo é citado entre os jongueiros de Pinheiral como um dos fatores fundamentais de sobrevivência desta tradição.

(Aninha, *jongueira de Pinheiral*).

- *O jongo vai sobrevivendo através da resistência do povo.*

(Meméia, *Jongueira de Pinheiral*)

- *É importante que a comunidade procure estudar, saber sobre essa cultura e resgatar mesmo.*

Ou então,

---

<sup>53</sup> Em Lopes (2004), malungo era a denominação utilizada pelos negros escravizados em referência aos seus companheiros de infortúnio no navio negreiro. (LOPES, 2004, p. 412)

*(João Paulo, jongueiro de Pinheiral).*

- *É por essa coisa da amizade. Não é nem por ser uma cidade pequena, mas a gente é como se fosse uma família.*

Como prova da complementaridade entre os valores civilizatórios Afro-brasileiros, já que existe uma certa proximidade entre a vontade coletiva de preservar a tradição do jongo e o respeito à ancestralidade e à memória, há o seguinte depoimento:

*(Neide, jongueira de Pinheiral)*

- *Ele está sobrevivendo até hoje é graças a nossa garra e a nossa vontade de preservar a nossa cultura. No grupo tem a Fatinha, a Meméia e a Gracinha, eu a Neide Aparecida, a Adelaide, com as filhas dela. Nós temos uma garra de preservar, não só por nós, mas pelos antigos. No caso o pai da Adelaide, o Chico Diogo que foi uma pessoa que viveu para o jongo, o meu tio Donguinha, também com a minha avó – a vida deles era o jongo.*

A circularidade, outro valor civilizatório Afro – brasileiro, também está inscrita nas rodas de jongo. O círculo, ou em alguns momentos o semicírculo, possibilita a maior movimentação dos corpos, das falas, das idéias, das energias, do axé, por isso que a presença da roda na escola tem a possibilidade estimular o diálogo entre alunos, professores e demais profissionais, além de colocar em movimentos os corpos frequentemente inertes pela rígida estrutura escolar. Sendo assim, o jongo na escola ao propor novas formas de disposição das pessoas é capaz de questionar a corporeidade sem ao menos citá-las em seus discursos. Sobre o impacto nas práticas escolares após a visitação à casa de jongo existem os seguintes depoimentos:

*(Professora de História da escola 2, branca)*

.- *Os alunos produziram apresentações em Power Point, maquete, mural – acho que o mural ainda está ali. E tudo foram eles que fizeram, só dei orientações. Infelizmente foi muito corrido. Em uma semana fizeram tudo, mas ficou muito bonito (...)*

Ou então:

*(Diretora Adjunta da escola 2, negra).*

- *Algumas turmas ou grupos de alunos já foram. Eles vão lá, participam das atividades deles, passam um dia ou uma manhã com o pessoal do jongo e retornam para a escola repassando isso. Fazemos uma apresentação desses alunos em uma atividade artístico cultural na sala, com o objetivo de repassarem.*

Ainda que as falas apontem para atividades pontuais e mudanças não permanentes, é importante ressaltar a interferência do jongo em relação ao estímulo dos corpos, à exploração dos sentidos, à quebra de paradigmas, ao rompimento de hierarquias burocráticas, à integração de grupos que, em alguns casos, ocupam territórios inimigos dentro de uma mesma comunidade escolar. Nas rodas, os elementos circundantes são capazes de formatar novas posturas frente às diversidades étnico-raciais e culturais bem como as formas de ensinar sem que estas sejam os seus propósitos principais.



*(Professora das Séries Iniciais do Ensino Fundamental da escola 1, branca)*

- *A Maria Amélia<sup>54</sup> participa do jongo, e o grupo tem várias apresentações na cidade. Às vezes na época do dia 20 de novembro a Maria Amélia traz o jongo para dentro da escola.*

*Ano passado tivemos uma apresentação dela, dos pais que também participam do jongo. Tem pais da comunidade escolar que participam do jongo, então eles trazem o jongo pra dentro da escola. E aquelas crianças que não participam, na hora elas querem entrar na roda – o jongo faz essa integração.*

Ou ainda:

*(Orientadora Educacional da escola 1, branca)*

- *O ano passado eu cheguei me emocionar. (...) A Maria Amélia sempre falava do jongo, e eu queria conhecer o jongo. Acabou que eu dancei o jongo, mesmo não sabendo muito. Eu entrei na roda, tirei o sapato e fui dançar no jongo.*

Em uma das falas fica nítida a dimensão folclórica que ainda é empregado às expressões culturais Afro-brasileira. O vínculo jongo ao dia 20 de novembro demonstra que os profissionais da escola persistem na ideia de compreendê-lo como uma dança e música sem um significado profundo para a História dos negros no Brasil ou para a construção da subjetividade do alunado. A redução do jongo ao 20 de novembro, descontextualizado da vida cotidiana, está atrelado a uma perspectiva eurocêntrica que ressalta somente seu aspectos exteriores e mascara as condições em que foi produzido, além de ocultar o seu papel de agente transformador. Ou seja, apesar de todos os avanços o jongo continua à margem da produção cultural dominante.

*(Aninha, jongueira de Pinheiral)*

- *Uma coisa que eu acho erradíssimo é que as escolas acham que só o dia 20 de novembro é o dia certo pra procurar saber um pouco da História do negro.*

Apesar do aparente reducionismo, o jongo na instituição escolar é capaz de despertar sentidos outrora esquecidos por ela, já que a mesma tende a valorizar somente a visão e a audição. Nessas instituições predominam, na maioria das vezes, valores e saberes distintos aos processos civilizatórios de matrizes africanas; estes que não atribuem à escrita a mesma temporalidade e espacialidade que os valores eurocêntricos, são, em alguns momentos, invalidados.

A importância dada pela escola à visão e à audição, e impressa no texto curricular escolar tentam - e muitas vezes conseguem - aprisionar a criatividade e dinamicidade dos sujeitos em um corpo dócil e submisso. De acordo com Luz (2000) é por meio de uma pedagogia da homogeneização ou da universalização, muitas vezes construída sob a égide da escrita, que a escola exerce o poder disciplinar do Estado sob a população.

“*Presta atenção por que vale nota!*” foi a frase proferida por uma professora em visita com seus alunos à casa de jongo. Nesta visita os alunos com um questionário na

---

<sup>54</sup> Maria Amélia, também conhecida como Méméia do jongo, ocupa cargo de direção em uma das escolas do município de Pinheiral e exerce grande influência entre as pessoas da comunidade na qual a escola está inserida.

mão eram obrigados a traduzir em alguns caracteres toda a grandeza do que estava a eles sendo apresentado.

A escrita é um sistema de abstração e repetição de comunicação indireta. Na tentativa de compor a realidade por meio das letras, a escola não percebe a existência de elementos não *escrevíveis*<sup>55</sup>. A elaboração de um questionário a ser respondido pelos alunos durante a visita à casa do jongo demonstra o direcionamento que a escola impõe aos sentidos do seu corpo discente. Naquele momento o cheiro, o gosto, o brilho dos olhos, o arrepiar de alguns causado pelo som dos tambores não faziam a menor importância.

A prática pedagógica instituída nas escolas legitima a escrita, impondo-a como forma de comunicação universal, a partir dessa “verdade”, denega, deforma, desqualifica e alija as outras formas de comunicação que emergem das demais tradições civilizatórias (LUZ, 2000, p.38).

Além disso, a escrita traz muita segurança aos educadores do sistema oficial de ensino. Para os moldes tradicionais facilita na avaliação da aprendizagem, por exemplo.

Sobre o lugar da comunicação escrita na educação de pessoas cujo patrimônio civilizatório está apontado para a África, Luz (2000) afirma que

(...) para preservar a sua identidade própria, os valores que constituem o patrimônio civilizatório africano, para não sucumbirem a essas ideologias neo coloniais imperialista, os negros devem ter acesso a formas e códigos de comunicação legitimados pelo Estado, aprendendo a coexistir com eles, para dar continuidade e expandir esse universo milenar (*Idem*, p. 78).

Muito embora, o verdadeiro querer desta mesma autora esteja em,

(...) abrir uma perspectiva para uma educação que não esteja vinculada e/ou reduzida à aquisição da tecnologia da escrita, e de técnicas preocupadas no disciplinamento dos corpos dos alunos, para atender ao paradigma neocolonial produtivista e consumista da sociedade (*Ibidem*, p. 89).

As formas de comunicação que perpassam pelas performances jogueiras e acabam chegando às escolas ultrapassam à escrita e contrariam a disciplinarização do corpo e a sua redução em poucos sentidos. As possibilidades escolares de construção do conhecimento advindas das performances do jongo até agora observadas, e que podem ser mais bem exploradas, perpassam pelas apresentações com o uso de tecnologias informatizadas, formação de grupos de jongo entre os alunos, exposições culturais e etc.

Ao empreender atividades que ultrapassam a escrita como formato exclusivo de comunicação, a escola dá um passo rumo à dimensão estética de comunicação africana, visto que esta

apela para diversos códigos e formas de expressão (dança, canto, percussão, dramatização, música, jogos, vestuário, paladar, olfato, tato, coreografia, cenário, ginga, swinge), que permitem a harmonia da manifestação de linguagem originária do universo simbólico africano, como também a legitimação, divulgação e expansão desses valores (*Ibidem*, p. 61).

---

<sup>55</sup> Expressão utilizada por Luz (2000).

Um projeto de educação centrada na palavra falada, cantada, rimada, pode ser um caminho interessante para a formação de novos sujeitos e a construção de novos comportamentos. O canto e o conto, por exemplo, tão presentes no jongo, marcados pela intemporalidade, já que atravessam gerações, terminam por ensinar padrões e valores de vida em sociedade.

O acervo literário do patrimônio civilizatório africano está caracterizado pelos contos que, geralmente, estão relacionados ao sistema oracular. A originalidade dos contos expressa formas específicas de transmissão dos valores da tradição, constituindo um aspecto pedagógico cujo desenvolvimento ocorre numa situação do aqui e agora, referida a uma experiência vivida, capaz de gerar uma experiência acumuladora (*Ibidem*, p. 113).

Além disso, sobre o conjunto de valores civilizatórios Afro-brasileiros e suas complementariedades, cujo ser humano é compreendido em sua forma integral, Trindade (2006) nos diz que:

A oralidade nos associa ao nosso corpo: nossa voz, nosso som faz parte do nosso repertório de expressão corporal; nossa memória registra e recria nosso repertório corporal-cultural; nossa musicalidade confere ritmo próprio, singularidade à nossa corporeidade que está marcada pelo nosso pertencimento a um grupo, a uma ou várias comunidades, na medida em que, para nos comunicar com o outro, precisamos ser reconhecidos por ele, estar em interação, em diálogo com ele (TRINDADE, 2006, p.36).

Em diálogo com a reflexão anterior podemos citar a musicalidade, uma das diversas formas de expressão oral, que pode ser compreendida também como uma modalidade de comunicação, bem como de educação alternativa. A musicalidade, devido a todas as suas peculiaridades, pode ser mais eficaz que a escrita. De acordo com depoimentos, parece que os praticantes do jongo utilizam o poder da musicalidade para popularizar esta expressão de canto e dança.

A musicalidade é capaz de romper barreiras, quebrar paradigmas e preconceitos – prova disso é a grande simpatia que o jongo causa por onde passa, apesar das desconfianças a cerca da sua idoneidade.

*(João Paulo, jongueiro de Pinheiral)*

- *Eu acho que as crianças – na verdade todo mundo – gosta muito de música, e o jongo é música, não deixa de ser uma música com dança. Então nas coisas de cantar, de estar falando, de estar cantando, isso é muito fácil de gravar. E os pontos de jongo são curtos, então é mais fácil ainda. Então dali já pode ensinar, desenvolver. (...)*

O praticamente unânime gostar de música pode ser utilizado para a formatação de linguagens pedagógicas diferenciadas capazes de vislumbrar horizontes educativos para além da parceria olho/cérebro/ouvido.

A musicalidade, a dimensão do corpo que dança, que vibra, que responde aos sons; as vibrações do corpo que se movimenta, que celebra, que tem ritmo. A consciência de que nosso corpo produz som, melodias, potencializa a musicalidade como um valor (TRINDADE, 2006, p.42).

Desde a mais tenra idade a música se faz presente em nossas vidas. A memória musical está presente, se não em todos, na maioria de nós. Cada um tem aquela música da infância que o acompanha por toda a vida, cada um tem sua música de ninar. O som do tambor faz parte da memória musical dos jongueiros e pode fazer parte do repertório das músicas infantis ensinadas na escola.

*(Gracinha, jongueira de Pinheiral).*

- (...) *era muito bom estar em casa, dormindo, ao som dos tambores – cada um tem a sua canção de ninar, a nossa era os tambores.*

Os pontos de jongo que se confundem com as lembranças escolares dos estudantes que passam pela experiência de dividir o espaço da escola com os jongueiros se tornam um mecanismo de ensino e, principalmente, de preservação da referida manifestação. Apesar da dominação da escrita na maioria das esferas sociais, a oralidade nos dias de hoje nos surpreende pela sua capacidade de resguardar a memória.

*(Gracinha, jongueira de Pinheiral)*

- *Esses dias eu estava lá no KM 9. Vim do Rio e descí lá pra pegar o ônibus de 1 real. Aí a menininha que estava no portão da escola começou a cantar: “Eu não, eu não, eu não sou malcriado pra ninguém”.*

*Eu disse: “Você sabe a música do jongo?”*

*Ela disse: “Tia, e eu não fui lá na sua casa do jongo? Eu te vi e falei pra minha tia: Olha lá a tia do jongo.”*

Esta fala nos mostra o poder da palavra cantada e a sua presença em nosso cotidiano como marca de nossas africanidades.

A música está relacionada a oralidade, que desperta a memória, que nos remete aos nossos ancestrais e nos liga ao corpo. O corpo se relaciona com o espaço e nos remete a preenchimento, movimento, circulação de ideias e de pessoas – por isso a circularidade. O círculo está ligado ao dinamismo à brincadeira, à ludicidade, à forma não estática das coisas, dos seres, dos elementos na natureza – tudo tem uma frequência e não está parado ou isolado. A existência de um depende do outro, por isso o cooperativismo e o comunitarismo.

Enfim, na base de todo esse patrimônio civilizatório rico e dinâmico está o axé - mais um valor do contínuo civilizatório Afro-brasileiro - entendido como o princípio da força, da vida e do movimento - valor que proporciona todas as ocorrências nas rodas de jongo, já que significa força e energia. Sendo assim, uma (educ) ação estruturada na força do axé tem a intenção de estimular a criação, a produção e a inventividade. *“Não é uma educação engessada em normas, burocracias, métodos rígidos e imutáveis, mas no desejo, na alegria.”* (TRINDADE, 2006, p. 55).

A presença do axé, além de estar por traz de tudo o que foi mencionado, também pode ser exemplificado na importância dada pelo grupo de jongo, e também pelas mais diversas comunidades negras, à culinária. A comida, tão importante na tradição africana, além de aguçar os sentidos, é responsável por *re - ligar* os membros da comunidade aos seus ancestrais, isto é, conectar os praticantes das religiosidades Afro -brasileiras às suas divindades.

A cozinha é o lugar da transformação, da geração da vida e produção de energia. O ato de cozinhar pode ser compreendido como a manipulação do axé, ou dos elementos que dão sustentação ao existir. Neste contexto utiliza-se o fogo para aquecer, o ar que mantém a chama acesa, a água para o cozimento e os frutos da terra que serão

preparados em alimentos ou em oferendas. Tal compreensão não é negligenciado pelo jongo, já que um dos ambientes explorados durante a visita dos grupos ao CREASF é justamente a cozinha. As oficinas que ensinam o toque, a dança e o canto acontecem ao lado do fogão de lenha; a visita sempre termina com um lanche; e nos encontros de jongueiros sempre há fartura.

*(Gracinha, jongueira de Pinheiral)*

- *E quando tem um encontro de jongueiro, é impressionante, eu pelo menos ainda não presenciei a presença da polícia pra agir, pra bater, pra levar preso – eu não vejo isso. Tem hora que a gente até esquece da polícia, porque a gente não manda mais ofício – não há necessidade. Seja lá o que for, dificilmente, eu acredito que eles vão precisar agir.*

*Às vezes quando eles aparecem, eles falam: “Nós viemos porque vocês fizeram o convite.” Mas na realidade eles gostam por uma coisa: comem pra caramba! Toda hora tem uma comida: canjiquinha, mocotó. E a violência não funciona. Por isso eu sempre digo: o jongo é um dos elos mais forte da paz.*

Se para o surgimento da vida é necessário a harmonia entre os elementos da natureza, podemos estender a funcionalidade da comida ou o ato de cozinhar para a manutenção do bem estar entre as pessoas – haja vista, nas mitologias das religiões de matrizes africanas, o papel matriarcal da feitura dos alimentos e a função conciliadora dos mesmos entre as energias dos seres humanos e das entidades sacralizadas. Ao deslocar o sentido da comida do plano simbólico/espiritual para a vida cotidiana - ainda que não exista essa dicotomia em diversas culturas – vemos a repetição de seu significado: há a neutralização da força policial, bem como de quaisquer outras divergências, ou seja, há o equilíbrio das energias, uma estabilização no ambiente e, finalmente, a instauração da paz.

Mediante a tudo até agora disposto, vale ressaltar que as referências culturais Afro-brasileiras aqui mencionadas não ocorrem separadamente, os eventos aqui descritos foram feitos para oferecer merecido destaque a cada uma dessas heranças imateriais da diáspora africana, bem como frisar as diferentes formas pelas quais esses valores e saberes da afro diáspora transcendem a roda de jongo e chegam até o chão da escola. Os elementos do enorme panteão negro- africano – brasileiro, mesmo sem um objetivo específico, a partir dos exemplos citados, mostram a sua potencialidade em construir novos conhecimentos, ou novas formas de ensinar. Aqui novamente está a prova da dimensão pedagógica daquilo que é cultural. Sendo assim, os conhecimentos produzidos pelo jongo e pelas instituições escolares proporcionam a mesma influência na construção dos seres sociais ao pretender construir certo tipo de subjetividade e identidades sociais, ou seja, ambos procuram ensinar, seja por meio de projetos educativos com finalidades explícitas ou não.

Ao ver todo conhecimento como um objeto cultural, uma concepção de currículo inspirada nos Estudos Culturais equipararia, de certa forma, o conhecimento propriamente escolar como, por exemplo, o conhecimento explícita ou implicitamente transmitido através de anúncio publicitário. Do ponto de vista dos Estudos Culturais, ambos expressam significados social e culturalmente construídos, ambos buscam influenciar e modificar as pessoas, estão ambos envolvidos em complexas relações de poder (SILVA, 2005, p.136).

Dito de outra forma,

Sob a ótica dos Estudos Culturais, todo conhecimento, na medida em que se constitui num sistema de significação, é cultural. Além disso, como sistema de significação, todo conhecimento está estreitamente vinculado com relações de poder. (...) Se é o conceito de “cultura” que permite equiparar a educação a outras instâncias culturais, é o conceito de “pedagogia” que permite que se realize a operação inversa. Tal como a educação, as outras instâncias culturais também são pedagógicas, também têm uma “pedagogia”, também ensinam alguma coisa. Tanto a educação quanto a cultura em geral estão envolvidas em processos de transformação da identidade e da subjetividade (*Idem*, p. 139).

Existe uma diferença entre o currículo e a pedagogia das instâncias culturais mais amplas e a pedagogia e o currículo escolar; enquanto estes disciplinam, aqueles por muitas vezes são mais sedutores e irresistíveis, devido às suas tecnologias diferenciadas e os seus ares de novidade. As instâncias culturais mais amplas apelam para o sonho, para a fantasia e para emoção, por isso tão queridas, como é o caso dos programas de televisão, exposições teatrais ou espaços virtuais. O jongo não é uma exceção, entre outros aspectos, existe em suas cantigas o caráter atraente da brincadeira, do desafio ou da trova apaixonada, por exemplo<sup>56</sup>.

*Ô lavadeira, ô lavadeira  
O que fez com minha camisa?  
Ô lavadeira, ô lavadeira  
O que fez com minha camisa?  
Foi rolando, foi rolando  
Foi parar no Paraíba  
Foi rolando, foi rolando  
Foi parar no Paraíba.*

Ou então,

*Por isso mesmo eu não vou na Santa Fé  
Por isso mesmo eu não vou na Santa Fé  
A mulher matou marido, matou marido  
Com uma xícara de café*

E também,

*Oi a morena me pediu, me pediu  
Laço de fita pra cintura  
Ah eu mandei cordão de ouro  
Laço de fita não atura*

Para além dos atrativos e de todos os valores civilizatório até agora descritos, percebemos que, entre os inúmeros aspectos do jongo, a religiosidade - componente fundamental da vida em sociedade de muitas civilizações negro- africanas - pode causar interferências, às vezes pouco positivas, quando tal expressão pretende se colocar como

---

<sup>56</sup> Os pontos de jongos a seguir são entoados com bastante frequência pela comunidade jogueira de Pinheiral.

espaço educativo. Muito embora alvo de vários questionamentos - primeiro passo para o aprendizado - a religiosidade impregnada nas rodas de jongo, em alguns momentos, se torna um entrave no processo de construção dos conhecimentos que envolvem as atividades proporcionadas pelo jongo.

(João Paulo, *jongueiro de Pinheiral*)

- *Em uma das escolas que veio aqui uma criança falou assim: “Veio só metade da turma porque as mães não deixaram. Falaram que é macumba.”*

### 3.4. *O jongo é macumba*<sup>57</sup>: a polêmica sobre a religiosidade

As teorias sobre o currículo nos ensinam que o mesmo é político, social, cultural e por isso determinante na construção dos sujeitos em sociedade e da própria sociedade. “Com a noção de que o currículo é uma construção social aprendemos que a pergunta importante não é “quais conhecimentos são válidos?”, mas sim “quais conhecimentos são considerados válidos?” (SILVA, 2005, p. 148).

Ao serem considerados, os conhecimentos que permeiam os currículos são submetidos a juízos de valor. Enquadrados na categoria de bom, mal, adequado, inadequado, necessários ou desnecessários tais conhecimentos são responsáveis por formatar pensamentos, influenciar comportamentos e interferir no desenvolvimento da sociedade.

Os saberes que emergem da relação jongo/escola, ao propor novas compreensões sobre o mundo são, assim como qualquer outro saber produzido, submetidos a processos de avaliação, de adjetivação, de qualificação, e, finalmente, de hierarquização. Entre as mais diversas temáticas submetidas a esses sistemas classificatórios estão as concepções acerca das religiões ou das religiosidades de matrizes africanas. Essas, muitas vezes classificadas como fetichistas e mágicas, ainda hoje são vistas por algumas camadas do senso comum e talvez até da academia, como pertencentes a um baixo grau na escala evolutiva cultural e civilizatória. Os primeiros estudos referentes à teologia das populações negras se organizavam mais ou menos assim:

Sendo seus membros negros, suas crenças deveriam ser condizentes com o estágio “primitivo” e por que não inferior dessa raça. Mais tarde, com o aprimoramento das abordagens científicas, o primitivismo foi associado às camadas baixas da população brasileira que, com forte

---

<sup>57</sup> O termo macumba possui diferenciadas definições. Em Lopes (2004), macumba está relacionada às mulheres pertencentes da nação cabinda, ou ainda refere-se popularmente e às vezes de cunho pejorativo às religiões de afro brasileiras.

O vocábulo é de origem banta (...) remete ao quimbundo *makumba*, plural *diumba*, “cadeado”, “fechadura”, em função das cerimônias de fechamento de corpos que se realizam nesses rituais. No entanto, a origem parece estar no quicongo *makumba*, plural *kumba*, “prodígios”, “fatos miraculosos”, ligado a *cumba*, “feiticeiros”. O termo, provavelmente com outras origens etimológicas, designou também, no Brasil, uma espécie de reco – reco e um tipo de jogo de azar. (LOPES, 2004, p. 405)

Além disso, Guedes (2005) verifica, em seu trabalho de doutoramento sobre a educação de crianças candomblecistas, que quando o termo é utilizado por membros do candomblé, o mesmo não adquire ares de negatividade. “Muitas vezes ouvi Ricardo Nery me perguntar: “Vai ficar na macumba hoje?”. Ou Paula Esteves brincar comigo: “Vai acabar virando macumbeira!”.” (GUEDES, 2005, p. 48).

contingente negro, adotavam essas religiões por não terem ainda alcançado estágios mais altos da evolução cultural, a civilização. (MAGGIE, 2001, p. 14 *apud* GUEDES, 2005, p. 47).

Apesar de toda violência dirigida às populações negras e com exclusividade às suas manifestações de crença e fé, o fator da resistência fez com que tais povos bem como as suas religiosidades não sucumbissem. Contudo, até os dias de hoje, as religiões de matrizes africanas, imersas em sistemas de significação, são vitimadas por injúrias, ofensas e humilhações – tais acontecimentos também se estendem ao universo investigado por esta pesquisa.

Souza (2009, p. 148), a respeito das manifestações do jongo entre o fim do século XIX e início do século XX, discorre que, no período citado, houve um movimento de relegar para segundo plano os aspectos referentes à religiosidade desta expressão de canto e dança de origem africana a partir da tentativa de ascendê-la aos espaços de entretenimento de massa. Em nome do espetáculo proporcionado pelo jongo, seus atributos mágicos passaram a não ser priorizados.

Passadas algumas décadas, vemos nos dias de hoje o mesmo movimento de não prioridade da dimensão religiosa do jongo. Seja por estratégia de sobrevivência ou com o propósito de obter novos adeptos, o ocultamento da religiosidade impressa nas práticas do jongo é bastante evidente. Muito embora um grande quantitativo de jongueiros de Pinheiral professe religiões Afro-brasileiras e estejam cientes de que as mesmas também permeiam as rodas de jongo, existe entre eles esta tentativa de distanciar o jongo de quaisquer cultos de fé.

*(Gracinha, jongueira de Pinheiral)*

*.- Divulgar exatamente a diferença que o jongo não é macumba. É uma manifestação cultural, onde através da dança eu posso transmitir um recado, posso brincar com o outro.*

Este e outros discursos de distanciamento do jongo à religiosidade dos povos africanos e africanos da diáspora podem ser interpretados, também, como táticas de negociação. Principalmente negociação de espaço.

Para o jongo dividir o palco com a cultura dominante é necessário abrir mão de algumas identidades. Ou ainda, negar os aspectos misteriosos do jongo em troca de sua entrada pacífica em espaços que por muito tempo foram a eles proibidos contraria o aspecto militante da referida expressão. A política do não enfrentamento não condiz com o passado histórico do jongo, já que uma das bases está na crítica à sociedade escravista.

A partir de Skliar (2003) vemos que a escola tem um propósito de tudo conter e incluir, e isso pode ser estendido ao jongo e as outras práticas das populações negras. A aproximação da escola àquilo observado como pertencente ao universo do “outro” pode compor uma estratégia escolar de captura, anulação, transformação ou alteração de características do “outro” que não condizem à sua ideia de normalidade – já que neste mesmo autor percebemos a normatização como uma medida escolar.

Ainda que a escola seja laica, o cristianismo parece como uma norma nos rituais da rotina desta instituição. Deste modo, o jongo, ao ser destoante deste regulamento, acaba de alguma forma sendo modificado para ser bem vindo. Tal fato que pode ser exemplificado por meio das falas dos estudantes quando questionados sobre o aprendizado adquirido na casa de jongo.



(Estudante da escola 2, negra, 13 anos)

- (...) isso não é macumba, e sim o jeito musical deles.

Ou então,

(Estudante da escola 3, negra, 12 anos)

- Muitas vezes as pessoas falam que jongo é macumba, que tem a ver com religião. Nós fomos lá e vimos que não tem nada a ver. É só uma cultura deles.

De fato o jongo não é uma religião, entretanto, há nele aspectos que proporcionam a conexão de seus participantes ao mundo espiritual e por isso merecem ser respeitados e reverenciados.

A religiosidade é sempre campo de polêmicas, disputas, batalhas e constrangimentos, principalmente quando há a tentativa de ensiná-la de modo confessional e obrigatório dentro das instituições escolares. Esse aspecto das expressões culturais Afro-brasileiras é habitualmente retirado do contexto africano em que toda prática está impregnada por rituais sagrados para alojar-se junto à ideia de estado laico, o qual nas entrelinhas é bastante permissivo às religiosidades cristãs, haja vista as comemorações natalinas, juninas e a presença da Bíblia na escola – somente para citar alguns exemplos.

Sobre a marginalidade da dimensão religiosa das expressões culturais africanas e de matrizes africanas trago primeiramente à discussão as concepções de Guedes (2005), Santos (2008) e Bâ (2010) sobre o caráter iniciático das mais diversas expressões da cultura africana e africana da diáspora. De acordo com esses autores, é o caráter iniciático desta ou daquela prática tradicional que impede a mesma de ser exposta integralmente ao grande público. Por exemplo:

Quem, de alguma forma, se aproxima do candomblé sabe que nem tudo o que acontece nesta religião pode ser revelado, nem aos próprios membros da religião, nem aos pesquisadores. Há, portanto, inúmeros segredos que deverão continuar guardados. (GUEDES, 2005, p. 45).

Santos (2008) entende que muitos pesquisadores, sem o desenvolvimento iniciático adequado, ao tentar captar as minúcias das práticas tradicionais das populações negras acabam por deformá-las, já que as descreve a partir de suas próprias referências. Alguns entendem a existência do segredo como forma de ocultamento de cerimônias bárbaras, mas o que acontece é a falta de preparação dos não iniciados que os reduz na capacidade de compreensão.

Já dissemos que a aquisição de conhecimentos é uma experiência progressiva, iniciática, possibilitada pela absorção e pelo desenvolvimento de qualidade e de poderes. O acesso a determinados ritos está em relação direta com o grau de iniciação e, conseqüentemente, com a capacidade física e espiritual do indivíduo de assistir e de participar de uma experiência durante a qual são liberados e estão presente forças e poderes dificilmente manejáveis ( SANTOS, 2008, p. 21).

Em consonância com Santos (2008), Bâ (2010) expõe que

o pesquisador europeu ou africano que deseja aproximar-se dos fatos religiosos africanos está fadado a deter-se nos limites do assunto, a menos que aceite viver a iniciação correspondente e suas regras, o que pressupõe, no mínimo um *conhecimento da língua*. Pois existem coisas que não “se explicam”, mas que se experimentam e se vivem (BÂ, 2010, p. 182).

Ainda neste autor exemplifico essa herança iniciativa dos descendentes de africanos. O autor cita em seus estudos algumas ocorrências do processo de iniciação dos tradicionalistas. Guardiões da memória, essas pessoas responsáveis pela memória da África podem ser:

Mestres iniciados (e iniciadores) de um ramo tradicional específico (iniciações do ferreiro, do tecelão, do caçador, do pescador, etc.) ou possuir o conhecimento total da tradição em todos os seus aspectos. Assim, existem *Domas* que conhecem a ciência dos ferreiros, dos pastores, dos tecelões, assim como das grandes escolas de iniciação da savana – por exemplo, no Mali, o Komo, o Kore, o Nama, o Do, o Diarrawara, o Nya, o Nyaworole, etc (BÂ, 2010, P.175).

A prática do jongo também está imbuída em mistérios, muitos deles desvendados a poucos - geralmente passado de pai para filho. O jongo é uma forma de expressão onde são combinados percussão de tambores, dança coletiva e elementos mágico-poéticos. São os tambores que fazem a ligação dos seus praticantes com as entidades do mundo espiritual, além disso, são eles que podem expressar o vínculo do jongo com as expressões religiosas Afro-brasileiras, como a umbanda e o candomblé.<sup>58</sup>

(Totonho, jongueiro de Tamandaré)

- *O tambor é um instrumento realmente muito respeitado, por que ele recebe um nome também, significa como se fosse um orixá. Então ele tem que ser saravado, ele tem que ser respeitado, ele tem que ser cumprimentado na roda de jongo, porque ele é o respeito. Sem o tambor o jongo não sai.*<sup>59</sup>

E também,

(Idem)

- *A fogueira é pra esquentar os tambores e pra dar mais luz para os espíritos que vem nos ajudar.*

Já que a iniciação é uma forma de preparação, e o jongo possui os seus segredos que não devem ser revelados a olhares incautos, é totalmente compreensível que os seus aspectos sagrados sejam resguardados quando a expressão estiver exposta em forma de espetáculo ou de atividade educativa. A preocupação se instala, portanto na negação da dimensão religiosa do Jongo e não simplesmente no seu ocultamento.

---

<sup>58</sup> Dados obtidos em BRASIL, Ministério da Cultura/ Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional do Ministério da Cultura. *Dossiê IPHAN 5. Jongo no Sudeste*. - IPHAN, 2005b

<sup>59</sup> Depoimento concedido ao documentário BRASIL, Ministério da Cultura/ Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional do Ministério da Cultura. *Jongo no Sudeste. Dossiê do Jongo*, 2007. In: MONTEIRO, Elaine; SACRAMENTO, Mônica (orgs.). *O jongo na escola*. Niterói, RJ: UFF, ProexFEC, Pontão de Cultura Jongo/Caxambu, 2009.

No espaço do jongo e da escola, nos deparamos - como pode ser visto ao longo dessas páginas - com alguns depoimentos que demonstravam desconhecer ou que tentavam afastar o jongo deste valor africano que é a religiosidade. Ao perceber tais discursos podemos compreender que o despir do jongo de seu caráter mítico – religioso-iniciático que tanto o caracteriza compõe o repertório de táticas que os praticantes desta expressão utilizam para ingressar o jongo nos mais diferenciados espaços, o que inclui a escola.

De maneira geral, a religiosidade impressa nas expressões culturais que compõem o repertório cultural e civilizatório Afro-brasileiro é percebida de maneira pejorativa. Sendo assim, por temerem ações de intolerância, preconceito e discriminações – empecilhos para manter viva a tradição do jongo - os próprios jongueiros de Pinheiral tem como objetivos principais diferenciar o jongo de quaisquer ligações com as religiões de matrizes africanas.

*(Gracinha, jongueira de Pinheiral)*

- *Divulgar exatamente a diferença que o jongo não é macumba. É uma manifestação cultural, onde através da dança eu posso transmitir um recado, posso brincar com o outro.*

Tal procedimento pode ser uma estratégia de resistência comparada àquela que permite o ingresso de crianças na roda do jongo. Distanciar o jongo da dimensão religiosa é resguardá-lo de um sistema classificatório que o relaciona com práticas demoníacas – neste caso, práticas africanas.

*“É bastante conhecida a discussão sobre os usos e abusos da exclusão que atravessa toda a representação das culturas e suas especialidades (...).”* (SKLIAR, 2003, p.83). A prática da exclusão pode acontecer por meio da inclusão – aproxima-se o “outro” para, mais cedo ou mais tarde, aniquilá-lo.

Apesar do esforço de negar a religiosidade que envolve as rodas de jongo existe a consciência de que os pontos de jongo são capazes de acordar as forças espirituais fazendo com que coisas mágicas aconteçam<sup>60</sup>.

*(Meméia, jongueira de Pinheiral).*

- *(...) Os negros quando vieram da África, vieram com a sua espiritualidade bem aflorada - mais ou menos assim eu posso te explicar. Então além de lembrarem-se da África dentro dos pontos, eles tinham uma ligação espiritual. Então hoje algumas pessoas falam: “O jongo é macumba.”.*

*O que o jongo é? É uma dança? É uma dança.*

*Ele tem a ver com os ancestrais? Tem.*

*Tem a ver com os orixás? Também tem.*

*Naquela época era muito mais forte essa linha do que hoje. Hoje é uma representação. Os jongueiros de hoje, não são jongueiros que debatem dentro da roda de jongo.*

Ou ainda,

---

<sup>60</sup> *Idem.*

*(Fatinha, jongueira de Pinheiral)*

- *A roda do jongo era o único momento que o negro tinha de resolver várias coisas: na questão de organização política, na questão de namoro, na questão da religião – tudo acontecia na roda do jongo. Então não era coisa pra criança.*

Perante a linguagem mítico - sagrada das religiões Afro-brasileiras a escola passa a ser um espaço pedagógico de disciplinamento cultural. A rejeição escolar frente às religiões Afro-brasileiras – motivada, muitas vezes, pelo desrespeito e desconhecimento – chega ao espaço do jongo que acaba por reproduzi-la. Esta atitude deixa para trás todo um significado ancestral relacionado às forças da magia, já que estas na África designam *“unicamente o controle das forças, em si uma coisa neutra que pode se tornar benéfica ou maléfica conforme a direção que se lhe dê.”* (BÂ, 2010, p. 173).

São abundantes os depoimentos de negação ao valor civilizatório da religiosidade. Entre eles estão os seguintes:

*(João Paulo, jongueiro de Pinheiral)*

- *A única coisa que chateia são algumas crianças que não entendem. Os pais ficam com aquele negócio: “Ah, é macumba.”; “Não é bom isso.”. Então as crianças que não sabem ainda, acabam crescendo com aquela ideia de que é uma coisa religiosa, e não uma coisa cultural. A única coisa que chateia é isso, mas quando as crianças veem que não é, e aprendem aí todas querem.*

*(Neide, jongueira de Pinheiral)*

- *Por que muitas crianças falam assim: “Ah, minha mãe ou alguém falou que jongo é macumba.” Aí nós explicamos pra eles que jongo não é macumba. Jongo é uma dança de resistência dos negros africanos.*

De origem escolar, os mesmos discursos são igualmente fartos.

*(Professora de História da escola 2, branca)*

- *(...) tem aquela coisa de separar a casa de jongo da macumba. Eu acabei de dar um sermão em uma turma por que estavam falando “Ah, é macumba!”. Eu disse: “Não deve fazer referência às religiões de matrizes africanas como macumba, é um termo pejorativo.”. (...) Antes de eu vir para cá eles demoraram a começar o trabalho porque eu tive que parar. E vamos lá: “São religiões como quaisquer outras.”*

*(Professora das Séries Iniciais do Ensino Fundamental da escola 2, branca).*

*Eu sempre falo na minha sala que o jongo não é uma atividade de centro de umbanda.*

*(Estudante da escola 3, negro, 15 anos).*

- *Antes eu pensava que jongo era a mesma coisa que macumba e não é.*

Os depoimentos demonstram em coro um o incômodo gerado pelas questões relativas à religiosidade dentro do espaço escolar que acabam por traduzir a necessidade de um repensar sobre tal assunto a partir de uma perspectiva na qual as formas de construção do conhecimento estejam voltadas para o continente africano, matriz dessas

religiões.

A afrocentricidade pode ser um caminho interessante para que as populações negras – e isso inclui os jongueiros de Pinheiral e as suas concepções – atuem a partir de seus próprios interesses, bem como eduquem suas crianças e jovens de modo que critiquem a universalidade das concepções branco - europeias e deixem de atuar à margem da experiência eurocêntrica. Uma perspectiva afro centrada na educação possibilitaria um rediscutir sobre as formas de ensino e aprendizagem dos sujeitos negros, bem como as bases pelas quais estão sendo construídos os conhecimentos a respeito de suas culturas e histórias, ou seja, esta perspectiva vislumbra horizontes em que seja possível *”levantar e estudar, e articular as bases teóricas e epistemológicas das expressões atuais da matriz africana de conhecimento, como a filosofia religiosa tradicional.”* (FINCH III; NASCIMENTO, 2009, p.42).

### 3.4.1. Educação e religiões Afro- brasileiras

Apesar das legislações favoráveis à inclusão das culturas africanas e Afro-brasileiras no currículo escolar, estas ainda são alvo de discriminação, repressão e terrorismo – apelidos depreciativos, ações contra estética, depredação das casas de culto, somente para ilustrar com alguns exemplos. Essas tentativas de exclusão e expulsão, constitutivamente sociais e imersas em relações de poder, são compreendidas por Skilar (2009, p.91) como formas de aniquilamento do outro, e negação do seu exercício do direito de viver a sua própria cultura. Se no século passado, as casas de cultos Afro - brasileiros necessitavam do registro nas delegacias de polícia para existirem, hoje os nossos jovens e crianças são ensinados a desqualificá-las sem o menor pudor.

A escola não deve interferir na religiosidade do seu alunado, isto deve estar a cargo da família ou quando a própria criança ou adolescente atingir a maturidade para tal escolha. Entretanto está também, sob a responsabilidade da escola, formar indivíduos respeitosos as diferenças.

Na liturgia africano - brasileira, Xangô é um orixá, deus do fogo, mas na escola - assim como ocorria na instituição fundada por Deoscóredes Maximiliano dos Santos, o Mestre Didi, a partir do fracasso escolar das crianças pertencentes à comunidade de terreiro Axé Opo Afonjá nos idos anos 70 do século passado, a Mini Comunidade Oba Biyi - ele pode ser abordado como *“um herói, um guerreiro, que teve muitas mulheres e viajou por toda a África Ocidental”* (LUZ, 2000, p. 173). O conceito de Xangô pode ser tratado sob diversas formas, uma delas é como um pai, bem diferente daquela figura paterna branca, de paletó e gravata cotidianamente estampada nos murais escolares.

Na comunalidade africano- brasileira, a ideia de pai está representada por Xangô, protetor da comunidade, ancestral mítico, patrono das dinastias reais, o rei que cuida do reino, da expansão da comunidade, protege as famílias, linhagens e filhos. Esta é a concepção de pai (*Idem*, p. 174).

A religiosidade pode estar relacionada às formas com que cada um adota para respeitar a vida e a memória de seus ancestrais. Tal ideia pode ser utilizada como estratégia para abordar na escola o aspecto religioso das expressões culturais de matrizes africanas. Sobre esse polêmico debate a cerca da presença das religiosidades nas instituições que regem o Estado, Luz (2000) afirma que:

A religião tradicional africana, no contexto do Estado Terapêutico, repercute como delinquência, paganismo e fetichismo, daí as inúmeras perseguições aos cultos africanos. Para a Razão de Estado, são aceitáveis o catolicismo, o protestantismo e as suas derivações, religiões originárias da Europa (*Ibidem*, p. 32).

Assim, devido à boa convivência, principalmente, entre o catolicismo e protestantismo, a escola laica, na maioria das vezes, só acontece quando o que está em voga são as religiões de matrizes africanas. Essas expressões destacam-se na escola como representantes de manifestações de um submundo macabro e sombrio, e são distanciadas de todo o seu aspecto organizacional e de resistência.

(...) na diáspora, a prática religiosa como elemento de coesão, foi fator preponderante que permitiu aos africanos e seus descendentes os reagrupamentos institucionalizados que se converteram em verdadeiras comunidades com características peculiares. (...) Estes agrupamentos comunitários se construíram em centros organizadores de transmissão cultural e elaboração de um ethos específico que resistiu às pressões de desvalorização (J. Santos, 1979, p. 7 *apud* LUZ, 2000, p.35).

As religiosidades de matriz africana, para além da ancestralidade tem a capacidade de transformar relações estimulando a coesão grupal e a sociabilidade – mais uma vez prova da dinamicidade dos valores civilizatório Afro-brasileiros, eles não são estanques. Para as populações negro - africanas desestruturadas pela truculência da escravidão, os cultos religiosos funcionaram para a restituição dos espaços históricos, culturais e geográficos. A religião é o religar da comunidade com seus conhecimentos, sentimentos e paixões, é ela a organizadora de vínculos e alianças comunitárias, além de “*condutora de continuidade institucional capaz de gerar a fundação das comunidades – terreiros, que serão, sempre, centros organizadores da fixação, elaboração e transmissão cultural, e de núcleos e pólos de irradiação de todo complexo sistema simbólico.*” (Cf. Santos & Santos, 1993, p. 42 *apud* LUZ, 2000, p. 97).

### **3.5. (Alguns) desdobramentos ao findar da roda: as frestas e as arestas pelas quais as culturas Afro-brasileiras entram na escola**

A princípio, a relação jongo/escola tem a potencialidade de contribuir para o ensino, aprendizagem e valorização das histórias e culturas Afro-brasileiras, além de propor a construção de novos olhares sob a imagem da população negra.

(Gracinha, *jongueira de Pinheiral*)

- *Pra escola o jongo é um leque, traz muitas opções. Qualquer matéria pode trabalhar o jongo. E fora a parte da estética, porque geralmente quando vamos para a roda de jongo, a gente se pinta, quer a roupa mais “tchan”.*

A maneira com que os sujeitos negros irão se portar frente a sua própria imagem está relacionado com as representações e afetos circundantes no seu meio social e cultural. Não é novidade, como percebemos em Sousa (1983), que a violência racista por meio da destruição da identidade do sujeito negro, promove um movimento de recusa, negação e anulação daquele corpo. Quando estendido à construção da auto – estima as ações do racismo seja pela representação ou persuasão leva os indivíduos negros a desejar e projetar um futuro identificatório antagônico em relação a realidade

de seu corpo e de sua história étnica e pessoal.

Se o depoimento demonstra a interferência do jongo na auto-estima dos seus próprios jongueiros, já que o jongo proporciona a essas pessoas visibilidade e os faz ter a necessidade de cuidar da própria imagem, a mesma expressão pode proporcionar aos estudantes, ora espectadores e ora participantes, o mesmo efeito. A “*roupa mais tchan*” exibidas por meio do “*jongo elegante*” pode interferir positivamente na forma com que as crianças e jovens negros e negras constroem a percepção em relação ao seu próprio corpo.

*(Gracinha, jongueira de Pinheiral)*

- *No nosso grupo quando saíamos os meninos vinham com as roupas todas enroladas por debaixo do braço, amassado e feio. De repente tivemos a idéia de levar um ferro e começar a passar as roupas. Aí começamos a pegar aquelas roupas e trazer para o jongo: “Aquela é a roupa do jongo!”. Na hora de sair então tinham aquelas camisas impecáveis, tanto que o nosso jongo é visto como um jongo elegante, porque nós fazemos que ele se vista bem.*

Em coro com a possibilidade de o jongo interferir positivamente na auto-estima, na autoconfiança e no orgulho dos estudantes negros e negras está a fala de uma jongueira ao responder sobre as finalidades das atividades realizadas pelo jongo.

*(Fatinha, jongueira de Pinheiral)*

- *A principal é a preservação da dança do jongo. Agora, a gente passa pela cultura afro de uma forma geral, porque a gente precisa situar a criança sobre a importância de ser negro, sobre os direitos que temos enquanto cidadãos brasileiros, sobre os nossos direitos de buscar as melhores escolas, de buscar boas professoras, de buscar melhores empregos. Então tudo isso a gente passa para a criança, para que ele saia daqui com uma visão cultural e política, pois nós temos deveres, mas também temos muitos direitos que na maioria das vezes nos são negados. Então a gente busca trabalhar isso: a auto-estima da criança.(...)*

*Na escola é a mesma coisa. A gente chega falando da história do negro, da vinda do negro para o Brasil – como se deu isso -, da luta do negro, e mostra que o jongo na época da escravidão foi uma resistência, e é até hoje – nós usamos o jongo como uma forma de resistência da luta do povo negro. A gente mostra isso, a gente mostra a dança e interage com a criança – elas participam na roda com a gente.*

Para além da afirmação da auto estima das crianças negras, a potencialidade educativa do jongo também se estende a formação política desses sujeitos. De certa forma isso retoma os tempos primordiais dessa expressão quando, por meio dos pontos, aqueles homens e mulheres faziam críticas à realidade desumana e devastadora em que estavam submetidos, bem como organizavam seus levantes por meio de códigos impregnados nas cantigas.

A organização entre os jongueiros com o intuito de preservar a prática que os caracteriza é - além de uma referência e respeito aos seus antepassados - um movimento de luta por direitos iniciado há tempos atrás. Muito embora tenham sido repaginados, haja vista os recursos atuais, como a agilidade da comunicação em um mundo globalizado e o apoio de entidades governamentais e de importantes intelectuais, tais movimentos são protagonizados e organizados pelas comunidades jongueiras.

Monteiro e Sacramento (2009/2010) nos expõe a atuação dos jovens negros e negras jongueiros e a compreensão dos mesmos a dimensão do que é ser herdeiro de semelhante expressão. A partir de oficinas realizadas pelo Pontão de Jongo/Caxambu, os jovens relataram a precariedade das suas condições de moradia, a falta de acesso à saúde, justiça, educação, saneamento e abastecimento de água, além da sua invisibilidade perante o poder público. E sobre educação ainda disseram mais:

Na escola, o negro só aparece na 6ª série, no período colonial.

Os grupos de jongo só são convidados para entrar na escola na semana do folclore.

A cultura do jongo só é reconhecida pela comunidade de jongo. Ela é comentada só pelos próprios negros/as. É muito difícil a escola, falarem das coisas boas que faziam. Só lembram as coisas ruins como os castigos e o trabalho pesado da escravidão.

Falta abertura nas escolas para cultura negra – Lei 10. 639/03.

Baixa escolaridade; acesso ao ensino superior precário (MONTEIRO;SACRAMENTO, p.236, 2009/2010).

A partir do que foi relatado pelas autoras a articulação dos jovens jongueiros e a percepção dos mesmos quanto as dinâmicas da sociedade podem estar até mais elaboradas em comparação com a dos antigos mestres.

As estratégias propostas pelos jovens apostam no reconhecimento da diversidade histórica e cultural brasileira em uma concepção escolar comprometida com a construção de práticas e iniciativas que promovem a educação cidadã (*Idem*, p. 239).

De modo a contrariar o postulado de que “*A violência racista subtrai do sujeito a possibilidade de explorar e extrair do pensamento todo o infinito potencial de criatividade, beleza e prazer que ele é capaz de produzir.*” (SOUSA, 1983, p.10), está a figura do negro/jongueiro/artista, capaz de desarranjar e reorientar a rotina petrificada e sisuda da escola. Ao propor temáticas; ao desvincular o negro africano e seus descendentes da imagem de oprimido, explorado, calado, derrotado; assim como alojá-lo no papel de protagonista em dinâmicas que historicamente não os cabia, verifica-se que as interferências do jongo vão para além do divertimento. Há entre os jongueiros esta consciência.

(*Aninha, jongueira de Pinheiral*)

- *Porque através do jongo pode ser criado um contexto escolar e aplicar uma aula em cima do jongo. Até mesmo a questão da dança: “Ah, vamos fazer a aula de um modo diferente.” Trabalhar a questão da roda.*

Entretanto as ações instituídas às vezes não conseguem alcançar todas as possibilidades que o jongo pode proporcionar. Seja pela deficiência na formação dos profissionais de educação ou pela rigidez da estrutura escolar os depoimentos - principalmente daqueles responsáveis pelos desdobramentos ao findar da roda, ou seja, os profissionais de educação - demonstraram que apesar do leque de opções que o jongo leva à escola para o ensino e a aprendizagem da História e Cultura Afro-brasileira, o que acontece habitualmente são atividades esporádicas realizadas apenas para cumprir a burocracia da lei ou do cronograma, e que, em alguns casos, acabam reforçando de estereótipos.



*(Professora de História, escola 3, branca)*

- *Algumas festas e comemorações que fazemos aqui na escola têm a participação do jongo, inclusive a Gracinha<sup>61</sup> faz parte. Eles vêm, fazem apresentação aqui; ora os alunos vão lá.*

*Eu nunca tive a oportunidade de levar, não por falta de convite já tive vários. Foi por falta de tempo mesmo. Você acaba fazendo outras coisas e não se dedica a isso.*

*Já que eles têm a disponibilidade de vir, eles vêm até a escola – esporadicamente. Não é sempre, não é todo ano.*

*Algumas turmas já foram lá, não com a minha presença, mas eu sei que outros professores do 5º ano levaram. (...)*

*Eu conheço o jongo, eles sabem o que é. Eu trouxe foto, figuras. Nós fizemos um trabalho em sala de aula. E aí eu tive a oportunidade de fazer alguns pelotões no desfile de 7 de Setembro. Eu fiz exatamente sobre a lei 10.639/2003.*

*Eu fiz um pelotão do jongo, fiz um pelotão da capoeira, fiz de samba de roda; e também fiz um sobre o Kirikou.*

Quando os profissionais de educação foram questionados a respeito da Lei nº 10.639/2003, todos demonstraram conhecimento sobre a sua existência ainda que assumissem o não aprofundamento sobre o tema. No caso da depoente – professora de História – a mesma demonstrou ciência a cerca da lei anteriormente mencionada, apesar da confusão sobre os textos das legislações 10.639/2003 e 11.645/2008.

*(Idem)*

- *É uma lei que foi inserida no currículo das crianças -no histórico curricular - para não somente estudar a cultura da África, mas também a cultura indígena; fazendo um paralelo entre cultura africana e cultura indígena com a atualidade. Trazendo coisas que foram implantadas mesmo na África e que temos reflexos ativos na nossa sociedade.*

Além disso, sobre a importância da lei, a professora prossegue:

*(Ibidem)*

- *Eu acho de fundamental importância, porque, uma vez que ela faz parte do currículo (...) vira obrigação, faz parte daquela rotina, onde o professor pode trabalhar preconceito, discriminação e fazer um paralelo íntimo com o continente africano. (...)*

Muito embora seja de extrema importância o conhecimento sobre o que a Lei prescreve, isto não se faz suficiente para o reconhecimento da grandeza do continente africano, da cultura Afro-brasileira e das peculiaridades a cerca do ser negro. A improvisação e, por conseguinte, o tratamento equivocado das nossas heranças africanas é a marca da falta de planejamento, comprometimento e seriedade - não só das comunidades escolares, mas das instituições responsáveis pelo regimento da sociedade. Uma concepção pedagógica que não esteja comprometida com as populações negras acaba por considerá-las sob a égide do folclore.

Na fala da professora de História, fica nítido que a presença do jongo na escola é esporádica e o trato dado por ela às africanidades, em sua prática, fica limitado ao

---

<sup>61</sup> A jogueira Maria das Graças, mais conhecida como Gracinha, atua como secretária escolar da instituição investigada e se torna referência quando a temática é sobre cultura Afro-brasileira.

entretenimento ou ao aspecto irreverente. Ainda que tal aspecto seja importante, o discurso da professora esvazia a importância histórica do jongo e o descontextualiza de seus aspectos políticos e sociais.

Em Cuche (1999) e Hall (1997; 2003) podemos compreender a cultura como um sistema de significação que regula, orienta, direciona, organiza os modos de vida dos seres humanos. O deslocamento da cultura de um determinado grupo para a categoria de folclore tem origem na classificação daquela, a partir de uma escala hierárquica na qual o enquadra como inferiores, primitivos, pueris ou pitorescos. A folclorização das culturas negras afeta concreta e diretamente os sujeitos negros e seus modos de vida, pois as nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente<sup>62</sup>. Primeiramente a folclorização da cultura acarreta a folclorização do indivíduo e de todo o seu grupo étnico racial, e transforma estes em elementos espetaculosos, exóticos e levianos, opostos a toda seriedade, operacionalização e racionalismo que a sociedade branca/eurocêntrica/capitalista propõe.

Enquadrar as populações negras à categoria de folclore, bem como seus saberes e fazeres, pode ser considerada como a matriz de inúmeros estereótipos negativos que afetam profundamente a representação do que é ser negro no Brasil. Uma dessas interferências negativas causadas pela folclorização dos grupos negros é a espoliação das suas conquistas históricas pelas instituições escolares, quando as mesmas negam ou omitem seus feitos.

Os discursos escolares que transvestem as culturas negras nas roupagens do folclore podem ser entendidos como um dos reflexos das brechas da legislação que prescreve o ensino da História e Cultura Africana e Afro – brasileira, pois entre outras questões, a mesma não faz menção à qualificação dos professores em exercício e tão pouco sobre a reformulação dos currículos e programas das universidades em prol da formação de professores aptos para o ensino da história, saberes e costumes dos povos negros do continente e da diáspora.

As palavras de Luz (2000) podem ser utilizadas para explicar as falhas existentes em relação ao ensino e aprendizagem das africanidades brasileiras apesar de quase uma década da promulgação da Lei nº 10.639/03. Segundo a autora existem *“diferenças flagrantes entre o Estado que dirige o sistema de ensino, cujo bloco no poder é constituído por dirigentes de etnia européia neocolonial, e a Nação, formada sobretudo pelos descendentes de africanos e aborígenes.”* (LUZ, 2000, p. 12).

Esse ocultamento e ignorância em relação à contribuição/participação dos grupos negros para a formação social brasileira foi responsável pelas marcas históricas de uma educação escolar pretensa a instituição de uma pedagogia do embranquecimento e do recalque em relação às presenças civilizatórias africanas e aborígenes existentes na sociedade brasileira. A marginalidade, o desarraigamento, e as distâncias entre as populações negras brasileiras e a sua língua e história, ou entre essas populações e o seu próprio nome e ancestralidade são, em Skilar (2003), considerados como uma forma de exílio.

Para fugir dessas armadilhas, muitas vezes provocadas pelas amarras institucionais – prazos apertados, cronograma extenso, falta de tempo para estudos e reflexões – espera-se que os profissionais de educação se questionem a respeito das temáticas que devem priorizar ao propor atividades de aprofundamento sobre as informações e questionamentos proporcionados pela participação dos seus estudantes na

---

<sup>62</sup> HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, nº2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

roda de jongo. O tratamento equivocado frente a essas temáticas pode intensificar alegorias relacionadas à dança, música e a arte que acabam por enfatizar estereótipos de inferioridade sob as populações negras e suas matrizes africanas.

O “privilégio da sensibilidade” que se materializa na musicalidade e ritmicidade do negro, a singular resistência física e extraordinária potência e desempenho sexuais, são atributos que revelam um falso reconhecimento de uma suposta superioridade negra. Todos estes “dons” estão associados à “irracionalidade” e “primitivismo” do negro em oposição à “racionalidade” e “refinamento” do branco (SOUSA, 1983, p.30).

Os anos em que a História e Cultura Africana e Afro-brasileira estiveram ausentes no currículo das universidades, dos cursos de formação de professores e da Educação Básica abriram espaços para muitos equívocos. Um deles, por exemplo, pode estar na inexistência de falas, provenientes dos profissionais de educação, que citem atividades relacionadas ao jongo que enfatizem seu caráter de resistência e de luta contra o tirânico sistema escravagista. Aos olhos da escola, a partir dos discursos analisados, o jongo não faz relação com a religiosidade, com a habilidade de subverter o sistema, com a consciência política ou com a produção criativa negra. Em certos casos, o jongo é percebido apenas como a manifestação da autêntica alegria dos descendentes de escravizados.

Muito embora as dinâmicas proporcionadas pelo jongo na escola ou pela escola no jongo sejam variadas, a pergunta que se impõe é: até que ponto tais potencialidades são aproveitadas? O que foi percebido ao analisar a fala dos profissionais de educação, é que frente às práticas jongueiras os sentimentos de encantamento, temor, admiração e curiosidade são mais presentes do que verdadeiros projetos estruturados no qual esta prática de canto e dança teria a chance de ser explorada.

*(Professora de História, escola 2, branca).*

- *O conhecimento da dança jongo quebra preconceitos, porque a pessoa que houve, de cara vai falar que é macumba, e não é. É uma dança afro descendente linda, gostosa de ser dançada, com pontos interessantíssimos. A partir do conhecimento a pessoa percebe que a cultura afro também é bonita, também é gostosa*

E também,

*(Orientadora Educacional, escola 1, branca)*

- *O ano passado eu cheguei me emocionar. (...) A Maria Amélia sempre falava do jongo, e eu queria conhecer o jongo. Acabou que eu dancei o jongo, mesmo não sabendo muito. Eu entrei na roda, tirei o sapato e fui dançar no jongo.*

*Dançar o jongo me emocionou demais. (...) Até hoje eu não sei o que aconteceu, qual a manifestação que me deu, que eu me senti ali. (...)*

*Antes eu não sabia como era o jongo. Eu passei a me sentir atraída pelo jongo por meio da Maria Amélia.*

*E quando eu vi o jongo aqui eu não agüentei: tirei o meu sapato e fui lá para o meio da roda. Acho que causei alguma gafe, pois não sabia como procedia. (...) Eu gostaria de ter mais contato com o jongo.*

Apesar disso, existem os casos em que os discursos dos profissionais caminham para propostas que podem vir a ampliar, por meio das práticas culturais negras, o conhecimento discente sobre a História do negro no Brasil.

*(Professora das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, escola 1, branca*

*- Eu vi a apresentação da irmã da Maria Amélia e da Gracinha em outra escola – lá em Barra do Piraí onde também trabalho – e vi que os alunos fazem apresentações nas comunidades. Isso faz com que a criança passe a entender que ela faz parte da história. Isso valoriza a cultura, valoriza a criança.(...)*

*Eu vi que as crianças lá visitam as fazendas, e nas fazendas eles fazem apresentações e também aprendem sobre a história do café, da participação do negro. Porque o negro não foi só escravo. O negro tem cultura e teve muita contribuição pra gente.*

Ainda que, como afirma Trindade (2006), não exista no constitutivo dos seres negros africanos e africanos da diáspora a dicotomia entre a alegria, a afetividade, e racionalidade, e embora tais valores sejam fundamentais para as dinâmicas do educar, o ensino sobre as africanidades negras não pode se limitar às emoções. A ênfase às atividades lúdicas e culinárias contribui para o reforço dos equívocos e dos desconhecimentos a respeito das temáticas africanas e Afro-brasileiras.

*(Orientadora Educacional da escola 1, branca).*

*- A Maria Amélia traz coisas de origem africana, por exemplo, no ano passado ela trouxe o jongo pra gente. Então a comemoração do dia da Consciência Negra é muito legal aqui. (...) Tem a questão de fazer o penteado. (...)*

Ou então,

*(Diretora adjunta, escola 2, negra)*

*.- O professor trabalha o conteúdo, por que precisa ser trabalhado, trabalha a cultura afro e indígena, e depois fazemos atividades extra classe: convidamos mais alguém, de fora, para trabalhar junto com nossos alunos. (...) Tem a capoeira, o grupo do jongo que tem na cidade e que vem apresentar para gente.*

*Nós tiramos uma semana, por exemplo: Semana da Alimentação. Nós fazemos temático, mas fazemos uma interdisciplinaridade, por exemplo, Semana da Alimentação. Aí a gente busca quais conteúdos são trabalhados nas disciplinas. Por exemplo: “quais as comidas típicas da África?”. Aí a gente monta aquela belíssima feijoada. Uma das atividades.*

*Depois vem com as apresentações artístico – culturais: grupo de capoeira. Grupo afro tem muito.*

No discurso dos estudantes também foi encontrado o destaque para as atividades lúdicas e artísticas. Ao serem indagadas sobre o seu conhecimento em relação às culturas Afro- brasileiras foram proferidos os seguintes depoimentos:

*(Estudante, 14 anos, escola 3, negra)*

- *Só o que a gente estuda: capoeira, comidas típicas.*

*(Estudante, 12 anos, escola 3, negra).*

- *A professora falou. Falou até pra gente fazer uma redação sobre o jongo, sobre a cultura africana. A gente fez um trabalho sobre a cultura da África. A gente teve que estudar costumes, cultura e comidas típicas.*

As tranças, a feijoada<sup>63</sup>, a capoeira, o jongo são de influência africana e também fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem das culturas Afro-brasileira; afinal contribuem para a valorização da identidade étnico – histórico – cultural dos descendentes de africanos, bem como de todos os cidadãos brasileiros. Entretanto para além do dado ou do evento, é necessário frisar a sua importância histórica e a conjuntura de seu surgimento e funcionalidade.

Assim, uma receita de feijoada, vatapá, ou de qualquer outro prato, contém mais do que combinação de ingredientes, é o retrato de busca de soluções para a manutenção da vida física, de lembranças dos sabores da terra de origem. Do mesmo modo, a capoeira, hoje um jogo cujo cultivo busca o equilíbrio do corpo e do espírito, nasceu como instrumento de combate e defesa (SILVA, Petronilha, 2005, pp. 155-156).

Para a formação de atitudes respeitadas e de reconhecimento da participação e contribuição das populações negras na construção da sociedade brasileira são necessários encaminhamentos satisfatórios que favoreçam os processo de aquisição de conhecimentos das africanidades brasileiras. Como primeiros passos, espera-se que os profissionais de educação empenhados em colaborar para a construção de novas relações interétnicas na sociedade brasileira se empenhem em combater seus próprios preconceitos e superar suas ignorâncias relativas à história e à cultura dos brasileiros descendentes africanos. Concepções, como àquela exposta no depoimento a seguir, que reproduz a idéia uma suposta África homogênea, miserável, ignorante, sem contribuições relevantes para o cenário político e social da História da Humanidade devem ser analisadas, superadas e abolidas do espaço escolar. Sobre o continente africano foram proferidas as seguintes palavras:

*(Estudante, 12 anos, escola 3, negra).*

- *(...) Um país com muita dificuldade. (...) As pessoas devem ser diferentes, não devem ser discriminadas. (...) Tem muita gente que fala que lá na África as pessoas são negras, e não gosta de lá porque são negros, passam dificuldades, são pobres. (...) Eu acho que eles têm muita dificuldade de viver, mas conseguem. Do jeito deles, mas conseguem.*

De maneira geral, ainda que os desdobramentos das atividades realizadas a partir da parceria jongo/escola sejam bastante questionáveis – em vista dos equívocos, dos destaques em relação ao lúdico, do relegar da religiosidade ao segundo plano - os

---

<sup>63</sup> Na fala da Diretora Adjunta da escola 2, a feijoada foi alvo de um grande equívoco quando a sua origem foi atrelada ao continente africano. Em Lopes (2004, p. 273) vemos que este prato é típico da culinária brasileira, visto que sua origem data da época da escravização dos povos africanos e foi possível graças a capacidade inventiva das cozinheiras das senzalas.

mesmos sinalizam caminhos favoráveis, isto é, apontam para estratégias pedagógicas realmente consistentes. O reconhecimento de que os saberes que circulam na sociedade podem dialogar com a história do jongo demonstra a possibilidade de construção de conhecimentos sobre a cultura Afro-brasileira distanciados de concepções folclorizadas e idealizadas do tema.

O jongo, como provam os fatos históricos, possui grande vínculo com o Rio Paraíba do Sul. Às suas margens, nas fazendas de café e cana de açúcar, os jongueiros tocavam seus tambores e cantavam seus pontos de reclamação, de ardor e de amor.

A potencialidade pedagógica do jongo a partir do Rio Paraíba do Sul fica registrado quando é perguntado à Gracinha – jongueira, pedagoga e secretária escolar – sobre a sua opinião a respeito das contribuições dessa expressão de canto e dança para o ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira, para a elevação da auto-estima das criança negras, bem como para introduzir conceitos sobre a Educação Ambiental.

*(Gracinha, jongueira de Pinheiral).*

- *Aqui em Pinheiral a gente trabalha o Rio Paraíba, por que hoje esse rio está morrendo, mas ele já foi navegável, então: “Quem navegava nesses rios?”, “Dom Pedro?”, “Princesa Isabel?”, “Os negros?”, “Quem é que podia navegar?”. Isso faz com que o aluno vá para a biblioteca, ele tem que estudar pra saber.*

*Também tem a relação com a comida: o acarajé, o angu a baiana, uma feijoada. “Como é que faz?”. O aluno tem que estudar matemática, por que ele vai ter que saber quantos quilos, quantos pés.*

A dimensão cultural e pedagógica da educação possuem ligações intrínsecas, como salienta Silva (2005). Isso ajuda a entender a complementariedade entre o jongo e a escola e a possibilidade de aprofundamento dos seus diálogos. Se no passado o jongo foi instrumento de resistência frente a um sistema desfavorável às populações negras, na atualidade ele pode atuar como um militante contrário a uma educação reversa aos saberes, crenças e costumes africanos e africanos da diáspora.

### **3.6. Os marcos do multiculturalismo a partir da relação jongo/escola**

Em meio aos discursos sobre cultura e sobre propostas educativas elaboradas em sociedades cultural e racialmente diversificadas, podemos refletir sobre as marcas do multiculturalismo presentes no dia a dia das práticas que se pretendem educativas. Enquanto movimento político o multiculturalismo pode promover ou obstaculizar processos reivindicativos de representação e de reconhecimento das formas culturais dos diferentes grupos presentes no interior de uma determinada unidade nacional. Em Siss (2003) podemos compreender que o multiculturalismo

*constitui-se ainda como uma característica fundamental e intrínseca a sociedades culturalmente estratificadas nas quais essa diversidade é percebida como elemento de tensão dos processos de construção da unidade nacional. Nas sociedades assim estruturadas, os grupos sociais “excluídos dos centros de decisão por questões econômicas e, sobretudo por questões culturais”, problematizam e contestam de forma veemente a unidade nacional (SISS, 2003, p. 88).*

Nas instituições cujo propósito é ensinar seja pela modalidade escolar ou não, podemos encontrar camuflados em práticas que exaltam e questionam as diversidades,

discursos favoráveis ao simples reconhecimento da diferença que em muitas das vezes acrescem somente para a elaboração de processos de hierarquização cultural “*nos quais a cultura do grupo social dominante e politicamente dirigente é percebida como padrão de normalidade a ser incorporada pelos grupos cultural e racialmente dominados*” (Idem). Esses discursos de mascaramento das diferenças culturais e ocultamento das desigualdades, habitualmente proferidos nas instituições escolares - traduzidos em expressões como “*todos somos um*”; “*todos somos iguais*”; “*o sangue que corre aqui é o mesmo que corre aí*” - impedem que sejam desenvolvidas práticas de combate às atitudes discriminatórias e racistas, bem como ações que garantam os grupos viverem suas diferenças.

Os grupos culturalmente dominados ao se permitirem porta vozes das formas de controle e gerenciamento do grupo culturalmente dominante correm o risco de atestar como norma universal aquilo que é particular a um determinado círculo, além de estar contribuindo para esconder relações de dominação e de poder. Ao dimensionar o debate para o campo do currículo, vemos que este não se torna multicultural apenas pelo acréscimo de informações superficiais sobre outras culturas e identidades. “*Não se trata simplesmente em celebrar a diferença e a diversidade, mas questioná-la.*” (SILVA, 2005, p. 103).

No entanto, entre as diversas formas de se questionar a diversidade ou a diferença algumas delas podem não estar totalmente comprometidas com a transformação de uma realidade opressora, ou sequer assumir uma postura crítica frente às marcas de poder hierarquicamente disposta na sociedade. Em muitos casos há a inclusão do “outro” de modo a eliminar suas particularidades e enquadrá-lo como um igual. O impedimento de exercer a própria diferença em nome da igualdade é uma violência tão grave quanto aquela que não percebe a tal diferença como empecilho para determinados grupos acessar certos bens sociais.

Quando questionada sobre as atividades promovidas pela escola em relação à História e Cultura Africana e Afro – brasileira, uma profissional de educação destaca que o trabalho daquela escola é ensinar às crianças que não existe diferença entre as pessoas que justifique as desigualdades sociais e econômicas.

*(Orientadora Educacional, escola 1, branca)*

*.- Nós vamos trabalhando no dia a dia, mostramos para eles que não existe diferença.*

Ou ainda,

*(Professora de História, escola 3, branca).*

*- Então eles precisam ter essa concepção de que cor não influencia em nada. (...)Eu converso muito isso com eles. Pelo fato de ser loura e ter o olho claro, eu pergunto para eles: “Qual a cor do meu cabelo?”; “Qual a cor dos meus olhos?”; “Vocês sabem a cor do sangue que rola aqui?”. Aí eu falo: “Tenho uma bisavó com o pé indígena, outra com o pé na África.”. Eles não entendem, mas eu coloco isso para eles tentarem entender que o importante não é o que temos por fora, mas é o que a gente tem por dentro*

Nessa confusão de convicções já que tanto a escola como o jongo entendem a necessidade de certas legislações para estimular a compreensão da diversidade étnico – racial existente na sociedade brasileira, estão estas posturas que prestam um desserviço

para a instituição de ações anti – racistas nas escolas, por exemplo. Ressaltar uma suposta igualdade entre os seres humanos, pautado em discursos biologizantes não retira o caráter social e político das diferenças de cor, textura de cabelo, e formato de nariz.

*(Meméia, jogueira de Pinheiral)*

- *Tudo que você fala, tudo que você vê, onde você entra, em qualquer família tem negro, tem branco. Então não tem diferença de cor nem de nada. Todos nós somos filhos de Deus, todos nós somos filhos do mesmo pai. Assim que nós trabalhamos e é assim que eles vão acreditando que não existe. Então eles ficam fascinados, felizes.*

Com o propósito de contrariar o louvor à diversidade, e principalmente na tentativa de negá-lo, o trato acerca da diversidade deve ir além da simples informação, ou seja deve propor a transformação das práticas, de modo que os diferentes valores deixem de ser abordados folcloricamente e passem a ser analisados politicamente.

De modo a tentar compreender como estão sendo articuladas as práticas multiculturalistas quando a tentativa é educar para relações favoráveis entre grupos étnicos, culturais e racialmente diversificados, faz - se necessário compreender algumas vertentes adotadas pelo multiculturalismo. A partir de Banks (2006), Hall (2003) e Siss (2003), podemos enumerar algumas correntes multiculturalistas: a conservadora insiste na assimilação das diferenças às tradições e costumes da maioria; a liberal é favorável à integração dos diversos grupos culturais para a criação de uma cidadania individual universal; a corrente pluralista concebe as diferenças e aplica direitos distintos a diferentes grupos; a comercial parte do pressuposto que reconhecida a diversidade e respeitada as diferenças não há necessidade de redistribuição de poder e de recursos; a vertente corporativa do multiculturalismo busca “administrar” as diferenças culturais da minoria visando os interesses do centro; e finalmente a linha multiculturalista crítica enfoca o poder, o privilégio, a hierarquia das opressões e os movimentos de resistência a partir de debates que envolvem principalmente temas referentes à raça, etnia e gênero.

Na visão tradicional conservadora do multiculturalismo, por exemplo, existem valores universais que transcendem às características culturais específicas de grupos particulares. Os adeptos dessa vertente, de acordo com Siss (2003),

*privilegiam a assimilação cultural enquanto mecanismo de integração social. (...) eles defendem a idéia de que tanto a unidade nacional quanto uma cidadania harmoniosa só serão possíveis quando esses diferentes grupos assimilarem as práticas culturais do grupo racial dominante. (...) Esse tipo de multiculturalismo busca homogeneizar a diversidade cultural, perpetuam os estereótipos raciais, justificam a assimetria de direitos e mantém inalteradas as desigualdades sociais (SISS, 2003, pp.96-97).*

A escola, ou as práticas que se pretendem educativas contribuem para perpetuar mitos que sustentam as desigualdades quando explicitam um texto curricular que traduz como norma valores que transcendem o seu papel específico de representação de um grupo. O mito da democracia racial, por exemplo, que traduz a idéia de inexistência das diferenças, está presente nos discursos dentro da escola e impede ações que debatam o racismo e a desigualdade social entre brancos e negros.

A respeito do multiculturalismo humanista liberal, acredita - se na existência de uma humanidade comum, por isso a apelação para a tolerância e o respeito às diferenças. Sob as aparentes diferenças há uma mesma humanidade, um mesmo sangue, por isso a igualdade poderia ser alcançada ao oportunizar aos diferentes grupos a



mesmas condições. Ao ser questionado sobre o que aprendeu com o grupo de jongo um adolescente prontamente respondeu:

*(Estudante, 14 anos, escola 1 negro).*

- *Todos são capazes de fazer o que bem entendem de maneira certa.*

Além disso, as diferentes interpretações da Lei nº 10.639/2003 podem contribuir para a idéia de humanidade comum:

*(Diretora adjunta, escola 3, negra).*

- *É uma coisa muito importante porque devemos passar para os alunos que todos nós somos um. Somos todos iguais.*

De certo a igualdade entre os seres humanos é algo afirmativo, já que os grupos não devem ser considerados inferiores ou superiores em relação aos outros. Entretanto as diferenças sociais, éticas e raciais existem, e são dados importantes a serem considerados, pois em muitos momentos essas diferenças são transformadas em desigualdades.

As religiosidades de matriz africana, por exemplo carregam o status da desigualdade, já que sua diferença em relação às religiosidades cristãs não são respeitadas, o que acarreta em perseguições e proibições de culto.

É comum perceber práticas educativas que - apesar de legislações que prescrevem obrigatoriedade ao ensino da História da África e Cultura Afro-brasileira - persistem na marginalidade ou no trato equivocado em relação aos saberes, fazeres e dizeres dos povos africanos e da diáspora. A Lei nº 10.639/2003 conjugada a um projeto multicultural crente em uma universalidade do ser humano é a prova de que a inclusão das temáticas africanas e Afro-brasileira sem o seu devido questionamento não é capaz de propor mudanças significativas. Ao insistir em uma cultura nacional, em uma humanidade essencializada, e na universalização dos saberes, as práticas do multiculturalismo liberal humanista continuam a não atender aos grupos não hegemônicos, já que respaldam idéias como aquelas explicitadas na fala de uma jongueira:

*(Meméia, jongueira de Pinheiral)*

.- *(...) não tem diferença de cor nem de nada. Todos nós somos filhos de Deus, todos nós somos filhos do mesmo pai*

O multiculturalismo é plural e faz parte de um projeto de sociedade, por isso as ações fundamentadas a partir de suas concepções merecem atenção e responsabilidade, pois as conseqüências podem estar profundamente enraizadas em posicionamentos de negação da diferença e perpetuação das desigualdades.

De acordo com Hall (2003), o multiculturalismo é questionado pelos conservadores que prezam pela pureza; pelos liberais que querem a universalidade, pelos modernizadores que afirmam que o triunfo da universalidade marcou uma transição definitiva em relação à tradição e o moderno; pelos pós modernos que criticam pelo fato de que alguns multiculturalismos localizam os sujeitos. Em Silva (2005) vemos que: *“Da perspectiva multiculturalista crítica, não existe nenhuma posição transcendental, privilegiada, a partir da qual se possam definir certos valores ou instituições como universais”*. (SILVA, 2005, p.90)

Ao estabelecer práticas que compreendam as representações de raça, classe e

gênero como resultantes de lutas sociais ampliadas, as instituições culturais e/ou pedagógicas podem exercer influências significativas nos processos de transformação das relações sociais, culturais e institucionais. Este é o caminho que esperamos que seja trilhado por aqueles que pretendem instituir dinâmicas baseadas em idéias multiculturalistas críticas e de resistência.

Entretanto, podemos afirmar que os movimentos de denúncia, questionamento e combate ao mito da democracia racial - ou seja, aqueles contrários a inexistência de desigualdades e conflitos entre os diferentes grupos étnicos, raciais e culturais existentes na sociedade brasileira - protagonizados, principalmente, pelos intelectuais Afro-brasileiros, nos idos dos anos 20, 30, 70 e 80 do século passado, chegam ao chão da escola neste momento com ares de novidade. A substituição da redentora Princesa Isabel, pelo herói negro Zumbi, o repúdio ao 13 de maio e a louvação ao 20 novembro - marcos citados por Siss (2003), como prova dessas agitações que ocorreram ao longo do século passado e início deste - são vistos como conquistas pós Lei nº10.639/2003.

Em contrapartida aos desconhecimentos que respaldam muitas das práticas nas escolas, entre os jongueiros existe um entendimento sobre o histórico de luta dos movimentos negros.

*(Aninha, jongueira de Pinheiral).*

- *O Treze de maio não é voltado tanto pro lado festivo, mas para um momento de reflexão, por exemplo: quais foram as nossas conquistas, o que ainda está faltando pro negro. Não só para o negro, mas também pra todo mundo, de forma geral. E tem só a roda de jongo, pois o foco é a questão do debate. A gente conversa sobre essas coisas e não tem aquela festa igual aquela do dia de Santana. Depois tem a semana do dia 20 de novembro. Nesse a gente fica louco, por que é muita coisa pra fazer.*

A mesma jovem jongueira que demonstra, quando questionada sobre as atividades realizadas pelo Jongo de Pinheiral, ciência em relação aos feitos conquistados pelas populações negras, é aquela que canta que “*Dia 13 de maio é um dia muito bonito, onde os pretos se reúnem pra salvar São Benedito*”. Apesar da rima de repente ingênua, sem aparente crítica social, e destoante da fala anterior, aquela melodia vem respaldada pela certeza que nada foi dado aos descendentes de africanos instalados no Brasil. A liberdade das populações negras brasileiras, não está findada, e foi conquistada a partir de luta, organização, suor e sangue.

*(Idem)*

- *A escola fala de Zumbi como aquele cara que ficou lá no quilombo e pronto acabou. Mas e todo o processo que o negro passou antes de ser libertado? Porque eles não deram aquilo pro negro não. Não foi nada dado, foi conquistado com suor, teve muito sangue.*

Banks (2006), ao pensar a educação multicultural de forma ampliada, compreende que esta tende a ser um movimento de reforma para a transformação global das escolas. Para implantar a educação multicultural é necessário mudanças em vários aspectos, o primeiro passo é a integração ao currículo do conteúdo multicultural, para que assim, como nos diz Silva (2005) a diferença mais do que tolerada ou respeitada seja colocada permanentemente em questão.

(Professora das Séries Iniciais do ensino Fundamental, escola 1, branca)

- (...) Se você olhar nas escolas, vai ver que a maioria das nossas crianças é descendente dos afros. (...) Então eu acho necessário até mesmo para valorizar a cultura. (...) Em minha opinião, se não for trabalhado essa questão da cultura a criança pode sofrer preconceito. Aqui nós conseguimos a minimização do preconceito. No começo, por exemplo, quando fazia algum desfile, as crianças negras não queriam desfilar. Elas sofriam preconceito, os outros riam delas.

Ainda que erguida sobre argumentos pouco consistente – “(...) Se você olhar nas escolas vai ver que a maioria das nossas crianças é descendente dos afros.” - e mesmo de forma primária ou inconsciente, existem alguns indícios sobre a inserção da temática Afro-brasileira em uma prática baseada em idéias multiculturais críticas.

(Professora de História, escola 3, branca).

- Eu fiz a atividade da seguinte forma: tem o continente, e aí você faz perguntas para os alunos, como eu falei no início. Em relação à saúde: boa ou ruim? Em relação ao estudo: bom ou ruim?

No final você consegue fazer um gráfico, em paralelo, no qual pode ser percebido que em todos os quesitos fica nítida a parte negativa – são as coisas que eles enxergam. (...)

Então eu trabalho o mapa como um todo, depois trabalho essas divisões, eles pintam de acordo com o que eu peço. Depois fazemos um gráfico.

Eu falo para eles, por exemplo: “Todo mundo falou que só tem pobreza.”. Aí eu pego alguma coisa que podemos relacionar com a riqueza e trago para eles. (...) Onde você vê falando de África, você vê falando de preconceito, você vê falando de racismo, enfocando mesmo as coisas ruins. É isso que está na cabeça do alunado: África, coisa ruim.

Nas minhas aulas eu procuro mostrar os dois lados. O lado real da coisa, porque realmente tem coisas ruins; e mostra as coisas boas também. E sempre fazendo um paralelo conosco aqui, com a atualidade.

Silva (2005) nos instrumentaliza para entender as *benesses* de um currículo criticamente construído para problematizar/minimizar/eliminar as ocorrências racistas e discriminatórias tão corriqueiras entre os muros da escola. O mesmo autor redireciona o foco ao retirar o tema de uma instância individual e contextualizá-lo às formas de organização das sociedades e das instituições que lhe dão corpo.

Em primeiro lugar, dessa perspectiva, o racismo não pode ser concebido simplesmente como uma questão de preconceito individual. O racismo é parte de uma matriz mais ampla de estruturas institucionais e discursivas que não podem simplesmente ser reduzidas a atitudes individuais (SILVA, 2005, pp.102 -103).

Infelizmente os discursos produzidos insistem em uma lógica pontual e no trato simplista das questões negras, o que acarreta na descontextualização do racismo, das desigualdades, das discriminações e do trato equivocado aos diferentes grupos dispostos hierarquicamente em sociedade.

A marginalização no currículo de saberes que contemplam as populações negras

brasileiras, o trato equivocado ou inexistente por parte dos profissionais de educação sobre a História e Cultura africana, o calar frente práticas discriminatórias não ocorrem por questões particulares, bem como não são práticas nascidas ao acaso – as mesmas são organizadas institucionalmente; ou seja, contaram com a interferência do Estado. O racismo institucional exemplificado também por meio dos anúncios, outrora bastante recorrentes nos cadernos de empregos dos jornais, onde se exigia “boa aparência” para ocupar certos cargos está pautado “*na proposição de que há mecanismo de discriminação inscritos na operação do sistema social e que funcionam, até certo ponto, à revelia dos indivíduos.*” (GUIMARÃES, 1999, p.156 apud SILVÉRIO, 2002, p. 230).

Já que as práticas de exclusão das populações negras, para além da esfera individual, atinge níveis institucionais, aquelas não pode estar submetidas às pedagogias que trate o racismo de maneira terapêutica, ou seja, tratando apenas as atitudes erradas, sem focar na macro estrutura na qual o fenômeno é formado e alimentado.

Tratar o racismo como questão institucional e estrutural não significa, entretanto ignorar sua profunda dinâmica psíquica. A atitude racista é o resultado de uma complexa dinâmica de subjetividades que inclui contradições, medos, ansiedades, resistências e cisões. (...) Sem ser terapêutico, um currículo anti-racista não pode deixar de ignorar a psicologia profunda do racismo (SILVA, 2005, p. 103).

Os métodos terapêuticos contra o racismo são variados, entre eles está aquele no qual há a desconsideração das atitudes violentas, de exclusão e de marginalização sob as gentes negras. O depoimento a seguir demonstra a escola não enxerga o racismo como uma prática que interfere sistematicamente nas relações sociais, e por isso não age para eliminá-lo ou criticá-lo. Classificar o racismo como “*brincadeira de mal gosto*” é destituir o fenômeno de toda a sua capacidade de intervenção na vida em sociedade além de descartá-lo como um dos responsáveis pela miséria, mortandade, baixa escolaridade das populações negras.

(*Professora das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, escola 2, branca*)

- (...) *A gente pára, ou até mesmo o colega da sala fala: “Não é assim!” (...) É brincadeira de mal gosto, nada sério, nada gritante, é mais uma brincadeirinha.*

*Adolescente brinca mesmo. E aí falamos: “Pára com a brincadeira antes que dê briga.”; “Não é por aí.”; “Arruma uma brincadeira mais sadia.”.*

Os professores devem auxiliar seu alunado na minimização/ eliminação de atitudes negativas aos diferentes grupos raciais e étnicos. O problema está concentrado quando não há por parte daquele que educa uma percepção sobre as posturas equivocadas ou um ocultamento das mesmas. Os estudos indicam que “*as crianças chegam nas escolas com muitas atitudes negativas e idéias equivocadas em relações a esses grupos*(Banks, 1993; Stephan e Vogt, 2004).”. (BANKS, 2006, PP.28/29). Entendido desta forma, está na linguagem pedagógica o diferencial para a transformação dos espaços escolares, muito embora haja certa persistência dos educadores em reproduzir posturas de negação de tais atitudes, o que dificulta o desenvolvimento de atitudes positivas frente aos grupos de diferentes etnias e raças.

O jongo tem possibilidade para interferir na minimização do racismo, visto que todos aqueles entrevistados apostaram positivamente nesta potencialidade. No entanto,

estão ausentes nos discursos uma visão ampla acerca de todas as relações que estão detrás das construções racistas. Assim, o que prospera são as práticas focadas na terapia individual, ou discursos tradutores da individualização do racismo.

*(Orientadora Educacional, escola 1, branca).*

- *Aqui, é uma escola que tem 98% de negros ou descendente afro. Mas eles fazem de tudo para parecerem brancos, ou até se consideram brancos. Você vê que a criança alisa o cabelo; e se tem uma pele um pouco mais clara, eles já se consideram brancos e não negros.*

*Então existe uma discriminação, um preconceito dos próprios alunos.*

Este discurso demonstra o não entendimento da profissional sobre a inerência da estrutura racista em todas as pessoas. Por ignorar esse fato a entrevistada se limita a culpabilizar o indivíduos negros ( em formação), neste caso os/as estudantes negros e negras, quando os mesmo não valorizam a sua imagem e conseqüentemente padecem em relação a sua auto estima. A Orientadora Educacional não compreende que a escola possui um papel interventor importantíssimo para a minimização e eliminação do racismo. Um texto curricular baseado no multiculturalismo crítico poderia, por exemplo, centrar-se na discussão das causas institucionais e históricas do racismo. Um currículo multicultural crítico e de resistência que se preocupasse institucionalmente com a questão do racismo, poderia precisamente colocar no centro de suas estratégias pedagógicas uma noção de representação na qual os negros do continente e da diáspora fossem protagonistas.

Um das formas pelas quais o multiculturalismo vem se apresentado no Brasil pode ser caracterizada pelo “processo de ascensão social de grupos culturalmente dominados” e pelas lutas dos membros desses grupos contra todas as formas de exclusão, cuja face mais visível é a da discriminação racial ou étnica em um país que, por mais de 350 anos foi escravagista e que há mais de um século nega ser racista (SISS, 2003, p. 98).

Uma educação multicultural sob a qual não podem esconder - se “*práticas políticas que buscam promover a homogeneidade cultural, perpetuar estereótipos raciais, mascarar a igualdade, produzir e reproduzir desigualdades.*” (SISS, 2003, pp. 91/92) deve ser movida por ações respeitadora das diferenças, questionadora das desigualdades e comprometida com a eliminação destas para a implementação da equidade.

De modo a ultrapassar os limites da superação de práticas prejudiciais às populações negras as instituições devem procurar “*descrever eventos, conceitos e situações de uma perspectiva da diversidade racial, étnica e cultural desses grupos dentro da sociedade, incluindo aqueles que são política e culturalmente dominantes.*” (BANKS, 2006, p.27). Já que o racismo despojou muitos grupos negros de pensarem e construir seus conhecimentos a partir de sua própria imagem cultural, passa-se agora a uma breve discussão sobre as possibilidades dessa construção, no chão da escola, a partir dos saberes e fazeres do jongo.

O eurocentrismo detém o monopólio autocrático de uma suposta verdade, e a partir disso sustenta explicações sobre a realidade educacional brasileira. De modo a desafiar os paradigmas dominantes- já que a construção do conhecimento é uma ação política e por isso campo de disputa pelo poder e hegemonia - com o propósito de abalar o *status quo*, façamos então uma análise das potencialidades existentes nessa relação

jongo/escola rumo a uma perspectiva que trabalhe em prol do desenvolvimento das agências negras. Com a certeza de que há uma fenda entre as práticas instituídas e as possíveis de serem realizadas acreditamos que no revés desta imobilização e miopia provocada pelas diferentes formas de exclusão social, cultural, econômica e psicológica dos sujeitos negros estão os jongueiros, comprovando a capacidade, de ação, produção e criatividades dos descendentes de africanos.

### 3.7. O lugar da afro perspectiva

Em Monteiro e Sacramento (2009), a sabedoria dos ancestrais, a expressão musical e corporal, a circularidade das práticas sociais, a oralidade como linguagem de comunicação e transmissão de saberes, e o lúdico como valor tem atuado favoravelmente como ferramenta para o resgate da sabedoria e do conhecimento da cultura africana no Brasil. Esta outra racionalidade, o legado das populações negras brasileiras e muito presente no jongo, se aproximado do contexto escolar, tem a possibilidade de ofertar ao mesmo um conjunto de dinâmicas avesso ao dominante, no qual as crianças e jovens são submetidos a uma educação de valorização da visão e da audição em detrimento da emoção e dos outros sentidos humanos. Dito de outra forma, (...) *a linguagem pedagógica que lastreia a escola está assentada em valores que constituem a cosmovisão etnocêntrica que procura arrefecer a afirmação do patrimônio simbólico africano-brasileiro* (LUZ, 2000, p.68).

Para além do ensino e da aprendizagem da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, o contínuo civilizatório africano deve ser compreendido como um sistema capaz de auxiliar em mudanças integrais dentro e fora da sala de aula, ou seja, nos espaços de lazer, nas tarefas pedagógicas cotidianas, nos espaços de convivência.

De modo a pensar na subversão da ditadura dos conteúdos, está Skliar (2003):

(...) para falar de mudanças na educação é necessário, primeiro, um profundo silêncio, uma longa espera, uma estética não tão pulcra, uma ética mais desalinhada, deixar - se vibrar pelo outro mais do que pretender multiculturalizá-lo, abandonar a homo didática para heterorrelacionar-se (SKLIAR, p. 20, 2003).

Da relação jongo/escola podem fluir meios para reorientar as práticas pedagógicas e reeducar a escola frente ao ser negro, entretanto, tais meios são sempre percebidos como possibilidades ou potencialidades, haja vista os discursos, de jongueiros e profissionais e educação, que transparecem a esporadicidade do que é o jongo na escola e a escola no jongo.

*(Aninha, jongueira de Pinheiral)*

.- *Uma coisa que eu acho erradíssimo é que as escolas acham que só o dia 20 de novembro é o dia certo pra procurar saber um pouco da história do negro. O bom é que as escolas vêm aqui e conhecem um pouco. Porque a gente não só fala do jongo em específico, falamos de uma forma geral que as escolas gostam.*

Ainda que restritas aos meses de novembro, e às vezes, de maio, as práticas realizadas pelo Jongo de Pinheiral, nas escolas ou em sua própria sede, giram em torno de vários objetivos.

(*Meméia, jongueira de Pinheiral*)

- *Tudo voltado ao jongo. Em paralelo tem esses eixos: lei 10.639; a história do município; a questão dos orixás que você trabalha a parte da espiritualidade. Tem vários eixos, mas o foco aqui é o jongo.*

Embora o eixo principal seja a preservação, a divulgação e a memória, as atividades realizadas pelo grupo abrem caminhos para outras temáticas relativas à cultura afro, podemos perceber então *o jongo como um leque*.

(*Gracinha, jongueira de Pinheiral*).

- *O objetivo central é a preservação do jongo.*

Ou então,

(*Aninha, jongueira de Pinheiral*)

.- *(...) a questão mesmo é a visibilidade do jongo, que é raiz aqui da cidade, e que há trancos e barrancos está sobrevivendo até hoje na resistência. E também mostrar a cultura afro de maneira geral. (...) Nas palestras a gente procura dar visibilidade à tradição*

O sistema de parceria entre o jongo e a escola, e também com outras instituições, trouxe algumas modificações para essa expressão cultural. Entre outras, a entrada das crianças na roda proporcionou um processo de ressignificação de alguns elementos do jongo.

(*João Paulo, jongueiro de Pinheiral*)

- *Temos que evitar alguns pontos, evitar algumas coisas, mas a forma de dançar e a forma do jongo é a mesma.*

As mudanças do jongo, talvez o distanciem dos seus primeiros toques nas senzalas, mas não o despem de seu potencial de insubmissão negra ao poder dominante, bem como não retira dele toda a sua pontencialidade interventora em favor de uma linguagem pedagógica que protagonize os saberes e fazeres das populações negras no interior da escola.

Para uma educação de promoção às populações negras, há de se pensar sobre transformações institucionais e sobre a parcialidade sob a qual é construído os textos curriculares formatadores de todas as ações e das relações existentes dentro da escola. Por isso concordo com as colocações de Banks (2006) quando o mesmo afirma que a integração de conteúdos no currículo não basta para transformar as formas de educar, apesar de essenciais.

Uma linguagem pedagógica que contemple os saberes e fazeres dos negros da diáspora e do continente africano pode ser pensada a partir dos estudos a respeito da afrocentricidade. Conjugadas às falas de profissionais de educação, estudantes e jongueiros da cidade de Pinheiral os estudos sobre a afrocentricidade poderá questionar o lugar da afro perspectiva na educação escolar.

Alvo de muitas polêmicas, as discussões sobre afrocentricidade, ao figurar como ponto de pauta nos cursos de capacitação dos professores, ou nos fóruns de discussão dos jongueiros, por exemplo, podem contribuir fundamentalmente na construção de uma pedagogia cultural ou escolar anti-racista pautada no diálogo e no intercâmbio entre seres humanos distintos; e no desenvolvimento de estudos sobre as diferentes raízes da cultura brasileira.

Entre as muitas controvérsias voltadas aos projetos instituídos sob a égide da

afrocentricidade está a questão seguinte: “*ao se adotar uma perspectiva afrocêntrica, não se estaria apenas substituindo a concepção cultural européia, etnocêntrica e hegemônica por outra também etnocêntrica?*” (SISS, 2003, p. 95). Como resposta e em defesa desse posicionamento que possuem como temática principal a “experiência histórica dos afro-descendentes e dos africanos” está um forte argumento elaborado pelo mesmo autor:

Asante afirma que quem trabalha sob a perspectiva do afrocentrismo privilegiará em suas análises, “idéias e valores africanos”, porque todo pesquisador encontra-se historicamente situado.(...) Se ao analisar as origens do pensamento europeu somos remetidos à Grécia antiga ou ao Império Romano, da mesma forma ao se operar o resgate do pensamento africano, há que remeter-se às culturas do continente africano, afirma ele (*Idem, p.95*).

De acordo com Asante (2009), muitas das populações africanas foram deslocadas cultural, psicológica, econômica e historicamente. No caso da educação brasileira esses deslocamentos causaram enormes falácias em relação ao estudo sobre as heranças materiais e imateriais africanas, por isso a idéia afrocêntrica refere-se essencialmente à proposta epistemológica de lugar, já que todo o conhecimento produzido sobre a África e os africanos foi orquestrado do ponto de vista europeu. Sendo assim, em diálogo com outros pressupostos teóricos que orquestram esta pesquisa podemos apostar na construção a partir da relação jongo/escola, de uma afro perspectiva de modo a redirecionar todas as dinâmicas e processos no interior da escola.

Ao refletir sobre o jongo em diálogo com Hall (2001) podemos considerá-lo como uma comunidade composta por seres humanos que em atitude ofensiva ao racismo e ao exílio provocado pelos grupos racial e etnicamente dominantes elaboram novas identidades e formas de subversão. A partir desta definição assim como de outras anteriormente expostas o jongo se torna um exemplo de práticas que permitem o protagonismo das populações negras, podendo funcionar como ferramenta de afirmação das identidades e como ponto de partida para uma pedagogia baseada na experiência histórica dos afro descendentes e africanos. Isso por que os negros de espectadores, consumidores, coadjuvantes passam a ser referência na escola e na comunidade.

O discurso a seguir expõe essa importância do jongo para o destaque e para o protagonismo das populações negras, não somente na escola. O jongo permite a voz, permite a representação daqueles que, alijados das esferas de poder e dos grupos dominantes, foram, por muito tempo, calados pelas discriminações, subsumidos pelas práticas estereotipadas, e invisibilizados pelo racismo.

*(Gracinha, jogueira de Pinheiral)*

*.- O jongo pra mim é parte da minha vida. É através do jongo que eu tive acesso a lugares que sem ele com certeza eu não me atreveria a entrar - não por não ter competência para estar no local, mas por saber dos empecilhos que encontraria ali para poder ter acesso. Alguns clubes, algumas entidades, tipo o palácio do Governador do Rio de Janeiro que nós fomos e dançamos - o jongo e a Orquestra Sinfônica de Vassouras. Foi um momento muito especial, único; por que ali era todo o erudito e nós, o povo, juntos, e emocionou muita gente. Tinha muita gente no local, foi um momento muito especial.*

*Poderia entrar lá sem o jongo? Sim, mas com o jongo é como se a gente hoje pudesse gritar: "Ei, eu estou aqui! Eu me faço presente nesse universo.*



Pensando assim, podemos pensar que há diluído entre as práticas do jongo na escola e entre as práticas realizadas na casa do jongo promissores caminhos para o erguimento de uma linguagem pedagógica cuja perspectiva esteja relacionada aos fazeres e saberes dos povos negros. Já que o jongo pode ser um meio de afirmação, o mesmo pode estar na escola como uma estratégia de desenvolvimento do orgulho do pertencimento étnico-racial dos estudantes, uma vez que já foi constatado a sua dimensão para o ensino e aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: MACHADO<sup>64</sup>!

Para além da produção de novos conhecimentos e novas proposições, fazer uma dissertação de mestrado significa também narrar os caminhos relevantes percorridos e deixar os outros guardados na memória para serem contados, se oportuno for, em outros espaços/ tempos. Sendo assim, por meio de todas essas linhas anteriores e das presentes reflexões finais me permito ir além da denúncia do recalque e do preconceito étnico – racial empiricamente constatado na estrutura e nas dinâmicas escolares. Ousadamente a pretensão ao longo dessas páginas foi angariar respostas para o problema que motivou esta pesquisa: quais as contribuições que as experiências produzidas pelo jongo em conjunto com as escolas podem, ou não, proporcionar para a sobrevivência, valorização, ensino e aprendizagem das histórias e culturas africanas e Afro - brasileiras?

Para essa discussão o que está em jogo são dois sistemas culturais distintos: um branco – ocidental guiado por valores e pensamentos de matriz europeia, e outro negro - africano – brasileiro orientado por uma cosmovisão político – mítico – religiosa. Na escola, entre outras instituições que compõem a vida em sociedade, estão depositados, majoritariamente, os valores, os saberes, os códigos e os ritos de um contínuo civilizatório cujas matrizes principais estão assentadas no continente europeu. E são nas comunidades de jongo, para este caso, que nucleiam significativos segmentos culturais das populações africanas, do continente e da diáspora.

No Brasil, durante os séculos de regime escravista as populações originárias de diversas regiões do continente africano reelaboraram seu *continuum* civilizatório como estratégia de sobrevivência e resistência a tal sistema. Por isso é certo afirmar que as culturas negras brasileiras são essencialmente impelidas por uma estética diaspórica.

O “tornar-se negro” na diáspora dialoga com inúmeras práticas culturais e sociais, cujas matrizes principais são indígenas, negro africana e branco europeia. Muito embora altamente sincréticos e dinâmicos, já que o repertório cultural das populações negras brasileiras é fundamentalmente produzido por esses diferentes grupos étnicos presentes no continente africano e americano, o racismo estruturado a partir da certeza da superioridade branca sob os demais grupos tem se mostrado como uma prática ditadora de regras na construção da identidade negro – brasileira – diaspórica, e responsável por negligenciar e subverter as práticas tradicionais dos povos negros.

De modo a compreender o universo investigado, para solucionar o problema exposto, os protagonistas deste trabalho foram as práticas discursivas dos jongueiros, dos profissionais de educação e dos estudantes da cidade de Pinheiral. Os discursos – constituintes da formação das pessoas, das instituições e das práticas sociais - foram destaque nesta pesquisa, pois os mesmos traduzem as formas pelas quais os indivíduos se relacionam com o próprio grupo e com outros grupos culturais. Além disso, os discursos funcionam como ferramenta de poder, de educar, de instruir, de construir. Ou seja, o discurso é um dos sustentáculos da sociedade.

Complementando o conjunto das práticas discursivas, estão os textos curriculares permeados por discursos implícitos e explícitos. Aqueles discursos implícitos, gerados nos silêncios instituídos, reproduzidos e legitimados nas práticas escolares cotidianas são comumente conhecidos nas teorias curriculares críticas, como currículo oculto. Aqui, por meio da análise crítica do discurso foi tentado ultrapassar o limite do que está pronunciado, normatizado, redigidamente oficializado. A leitura das

---

<sup>64</sup> Expressão utilizada para finalizar um ponto na roda de jongo e sinalizar o início de outro

entrelinhas permitiu erguer linhas investigativas, no caso categorias, para averiguar o processo de formação que ocorre na relação entre as dinâmicas do jongo e as intenções e práticas escolares.

Garcia (2004) pelas vozes de Foucault afirma ser o discurso, ou melhor, as práticas discursivas, uma prática social, por isso que para essa investigação a linguagem foi o lugar privilegiado de onde foram recolhidos elementos para se averiguar como diferentes sistemas epistemológicos dialogam em prol do ensino e aprendizagem de jovens e crianças. Para além da oração ou frase a análise do discurso se preocupa com o contexto em que emergirão as falas, por isso a atenção nos silêncios e nas pausas, nos sujeitos e nas suas formas de entendimento do mundo. É importante perceber que, orais ou escritos, os códigos em um discurso existem para definir e construir as identidades e comportamentos de todos os que caem sob sua jurisdição.

É importante frisar que a linguagem cotidiana por si só não explica a realidade, por isso para entender a dinâmica jongo/escola pelas falas dos sujeitos foi necessário atribuir a elas novos significados. Os discursos dos sujeitos selecionados para a pesquisa, a partir das interpretações, possibilitaram um retrato da realidade, ou seja, um recorte, uma visão – que poderia ser outra se utilizado outras lentes, outros autores, outra metodologia. Esse fragmento de tempo e espaço trouxe à baila histórias sobre abusos de poder, controle social, dominação, desigualdades sociais, éticas e raciais, bem como marginalização e exclusão. Por meio desses discursos - ora colonizadores, ora descolonizadores, ora libertadores, ora opressores -, para além das respostas pretendidas, foi possível confirmar a linguagem como prática social.

Se equiparados a fenômenos sociais e a processos de construções identitárias é certo conceituar os discursos a partir de adjetivos antônimos a fixação, a essencialidade ou a permanência, assim como já foram conceituados os processos dinâmicos pelos quais estão inseridos as práticas culturais e aquelas vinculadas ao exercício do poder. Sendo assim, ao lado de discursos transformadores vemos discursos conservadores que por muitos momentos parecem que não falam a mesma língua. Jongo e escola, vide os marcos do multiculturalismo, ao mesmo tempo em que percebem a diversidade não a questionam; ou no instante em que há o questionamento das diferenças, surgem estratégias de convencimento sobre uma suposta igualdade entre os seres.

Os discursos humanistas de cidadania empregados pela escola na maioria das vezes - apesar da constatação da multireferencialidade cultural da população brasileira - refere-se a criança branca, católica e de classe média. Ainda que os jongueiros também tenham sido educados nesta escola, os mesmo não se despiram totalmente daquele universo civilizatório que não é baseado totalmente, mas principalmente de, em saberes greco-romanos ou anglo saxões. Essas diferentes referências quando, no espaço da escola, encontram local propício para o conflito e para o embate proporcionam situações capazes de propor novas significações, tanto para o jongo como para a escola. Se são as situações de conflito que fazem propostas sobre a construção do novo, os estudantes que se chocam com as contradições elaboradas pela relação jongo/escola são intensamente instigados a reelaborar aquilo que entendiam como certo, normal e inquestionável.

Luz (2000) nos permite dizer que em um Brasil multicultural, a escola estruturada a partir do “para todos”, ou seja, a escola realmente democrática deve atender as características de todos os processos civilizatórios que formatam a sociedade bem como implantar um sistema de ensino modelável e adaptável aos diferenciados contextos culturais. Infelizmente esse universalismo democrático brasileiro não considera a diversidade de sua população e acaba desigualmente oferecendo a mesma educação, as mesmas condições de trabalho àqueles que possuem diferenças sociais, econômicas, culturais e políticas.

Muito embora haja infinitos sistemas de compreensão de mundo, e os mesmos sejam, na maioria das vezes, desconsiderados pelos sistemas de ensino regidos pelo poder dominante branco- europeu, para os limites desta pesquisa o procurado foi defender uma pedagogia capaz de contemplar as particularidades civilizatórias das populações negras brasileiras. A falta de representatividade das referências culturais negras no material didático e nas dinâmicas pedagógicas, em geral, contribui para o fracasso das crianças e jovens negros e negras, além de educá-las, bem como os seus pares, para a reprodução de uma sociedade pouco valorosa aos grupos negros.

A escola, fundamentalmente estruturada na escrita, na relação visão – cérebro, contribui para a construção de um corpo ascético e inerte. Mesmo compreendendo a escrita como ferramenta de multiplicação dos conhecimentos construídos, este tipo de linguagem dificilmente é capaz de contemplar a palavra cantada, rimada, ritmada produzida e valorizada pelas populações africanas e africanas da diáspora.

O jongo fundamentado nas referências civilizatórias negro - africanas, entre elas a corporeidade, se encontra na contramão da paralisia corporal que a escola propõe. É no jongo, assim como em outras expressões culturais Afro- brasileiras, que os corpos negros encontram escapes para os séculos de tolhimento e repressão, por isso configura-se em uma via na qual a escola pode se apropriar para se aproximar dos contínuos africano- brasileiros que compreendem o corpo em sua amplitude e integralidade.

A partir da certeza de que por muito tempo a circularidade, a religiosidade, a corporeidade, a musicalidade, o cooperativismo, a ancestralidade, a memória, a ludicidade, a energia vital ou o axé e a oralidade foram, e ainda são, marginalizados do espaço escolar ou neles desqualificados, há de se compreender que o caminho para a redescoberta desses saberes negros nas páginas da história devem ser trilhados por meio do despertar da curiosidade, do aguçar o interesse, e do estimular a admiração.

Digo redescoberta ou rememoração e não descoberta ou achado por causa dos anos de árvore do esquecimento - e contemporaneidade da mesma - que produziu no imaginário dos coletivos negros uma amnésia dos saberes e fazeres ancestrais, que foram ferramentas essenciais para os processos de resistência e sobrevivência das populações negras. Exemplos não faltam; para não cair na obviedade citando o processo de mestiçagem responsável pelo branqueamento físico e cultural da população brasileira, faço referência ao individualismo produzido pela sociedade capitalista que trouxe consequências marcantes para a solidariedade negra.

O projeto de embranquecimento percorre boa parte da História do negro no Brasil. Atravessa o império, o fim do tráfico escravagista, a guerra do Paraguai, indo até a abolição da escravatura, a instalação da república até chegar aos dias atuais onde ainda persistem políticas educacionais que interferem na produção da imagem de um Brasil embranquecido.

Os anos iniciais do século XX estão repletos de exemplos escolares sobre a desafricanização das populações negras brasileiras. Müller (2006) contribui para essa afirmativa ao expor que as escolas brasileiras das primeiras décadas do século passado tinham o propósito primeiro de modelar as populações que aqui viviam, por meio dos heróis, mitos de origem e símbolos pátrios. Além disso, a professora primária também esteve a cargo dessa normatização quando submeteu-se a esses processos disciplinadores e ao *vestal da pátria*.

Por meio da presença majoritariamente branca no magistério do século passado, principalmente a partir dos anos 30 - além dos símbolos, ritos e mitos – esperava-se a construção de uma nação brasileira física, cultural, intelectual e moralmente distante da cor negra. Hoje, no século XXI, não pode ser dito que os processos citados foram superados e que atualmente existe outra escola dessemelhante do que outrora existia.

Ainda que o corpo físico do magistério tenha enegrecido, não se pode dizer o mesmo dos seus rituais simbólicos, mesmo que seu dirigente seja negro, jongueiro, e talvez militante. O fazer pedagógico é feito por muitos, e não basta a intencionalidade de um para transformar o espaço da escola e o seu sistema de construção de conhecimento.

O constante silenciamento e negação da dimensão africana na formação da identidade das populações negras brasileiras foi a principal motivação das reivindicações que levaram à elaboração da lei 10. 639/2003. Ao obrigar a presença das africanidades do povo brasileiro nos estabelecimentos de ensino público e privados, esta lei passa, conseqüentemente, a interferir sobre as formas de viver no mundo, já que de acordo com valores do contínuo civilizatório africano – brasileiro a vida em sociedade deve estar baseada na integração grupal e na sociabilidade, contrária a uma estética individualista de comunicação indireta e pessoal.

Apesar das legislações vigentes e a despeito dos grandes esforços e da vigilância de intelectuais, militantes, ativistas e daqueles mais atentos, as escolas persistem em incorporar a metáfora da árvore do esquecimento. E se o jongo é sobrevivente dessa, para ingressar no espaço escolar, tem que se valer de alguns lapsos de memória, como em relação à dimensão religiosa - por exemplo.

Se antes eram sete ou nove voltas que os negros e negras deveriam dar em torno da árvore do esquecimento para esquecer sua identidade cultural tão incrustada no corpo e na alma, atualmente, já nascidos em uma sociedade pouco favorável aos seus valores, saberes e fazeres, os grupos negros são obrigados, por anos a fio a dedicar-se a aprendizados que inevitavelmente vão de encontro com saberes tradicionais de seus ancestrais. Ainda há bolsões de esperança - de certo - mas a realidade escolar que utiliza o véu da inclusão para eliminar aqueles não enquadrados no sistema classificatório branco-europeu ainda é bastante insistente.

Essa insistência de incluir para excluir pode ser exemplificada por meio das expressões que surgiram ao longo das entrevistas realizadas para esta pesquisa: *“todos somos iguais”*; *“todos somos filhos do mesmo pai”*; *“o sangue que corre aqui corre aí”*; *“me sinto negra na alma”*; *“aqui não tem diferença de cor”*. Essas poucas citadas, entre muitos exemplares, demonstram que a negação das diferenças existentes entre a população brasileira camufla práticas de desprezo à diversidade étnico – racial, bem como reproduz desigualdades.

Sustentáculo da égide da igualdade universal está a memória fraca que impede o resgate da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, bem como a análise do processo de espoliação e violência ao qual foi submetido as populações negras. Além disso, esse tal universalismo está vinculado à miopia causada pelo racismo que impede as pessoas de olhar ao redor e perceber as profundas desigualdades entre brancos e negros, em todos os aspectos.

A Lei nº 10.639/2003 é imperativa quanto à obrigatoriedade dos saberes e práticas das populações negras africanas e africanas da diáspora. Por meio das suas diretrizes - como ação educativa de combate ao racismo e as discriminações - a legislação prescreve que é necessário e urgente a educação patrimonial, ou seja, o aprendizado por meio dos patrimônios culturais materiais e imateriais Afro-Brasileiros visando preservá-lo e difundi-lo. Embora constitua grande avanço, os caminhos a serem seguidos rumo às determinações da norma que prescreve a obrigatoriedade da História e Cultura Africana e dos Negros no Brasil na educação escolar é longo e tortuoso devido principalmente às lacunas referentes à sua implementação, já que não há o estabelecimento de metas; determinações quanto à qualificação dos professores; e à obrigatoriedade das universidades em reformularem seus programas de ensino

Em vista dos vácuos da lei, a parceria jongo/escola pode ser vista, apesar das

falácias existentes, como uma iniciativa que demonstra o esforço que há em relação ao processo de valorização da memória dos Afro-brasileiros. Existem rompanes de lembranças que remetem às gentes negras, mas em geral, as recordações, pelo menos entre discentes e docentes, chegam aos poucos e com elas processos pedagógicos que podem vir a destacar as populações negras em todas as dinâmicas do espaço escolar.

Sem o temor das antecipações podemos dizer que os jongueiros também foram vitimados pelas armadilhas do esquecimento, contudo rearranjaram suas memórias de modo que suas identidades culturais fossem reaproximadas da matriz africana. Esse rearranjo não foi igual para todos e tão pouco os transformou em militantes ferrenhos pela causa negra. Conhecer o processo de construção da identidade, ou seja, as dinâmicas de interseção entre a história individual dos jongueiros e a do grupo ao qual estão inseridos e entender como foi o diálogo entre esses saberes, aqueles aprendidos na escola e aqueles aprendidos nas rodas é assunto para outra conversa.

É muita pretensão achar que a inclusão de certos temas pertinentes à africanidades brasileiras no texto curricular escolar, por meio de uma expressão cultural Afro - brasileira permitirá a assunção quase que instantânea de modos de agir iluminados por valores e saberes negro africanos. Banks (2006) já garantiu essa impossibilidade.

Uma linguagem pedagógica que protagonize a imagem cultural dos negros e negras não pode estar limitada a desfiles, recadinhos, desenhos, fotos no mural, apresentações em *Power Point*, assim como não se restringe a visitas esporádicas à casa de jongo ou a organização de grupos de jongo entre os alunos interessados. Entretanto, tais momentos não podem ser descartados quando o que se questiona é o lugar da afro perspectiva na educação escolar.

Os estudos sobre afrocentricidade podem orientar para a construção de uma afro perspectiva na educação escolar. Esses estudos ajudam a fundamentar uma educação escolar que não aposte na formação de um sujeito neutro ou universal, ao contrário o que se pretende, como observado em Santos (2010) e Nascimento (2009) é localizar os sujeitos negros dentro de suas próprias referências históricas e culturais, sem nenhum desmerecimento às outras. Pensando assim, dizemos com bastante simplicidade que: diante da metáfora de uma árvore que provoca o esquecer – e são tantas essas árvores que estão plantadas em solo brasileiro - a afrocentricidade pode ajudar a desenvolver uma *neopedagogia* do lembrar, cujas ferramentas podem ser as expressões culturais Afro-brasileiras, já que nelas também circulam o *Nguzo Saba*<sup>65</sup>.

A revalorização e a auto confiança provocados pelo girar da roda do jongo são movimentos que estendidos à escola atuam significativamente e positivamente nos imaginários negros. Além disso, cogitar a importância e funcionalidade do jongo dentro de projetos político pedagógicos já são indicativos de uma pedagogia valorativas às inteligências negras.

As práticas negras - culturais, intelectuais ou artísticas - distanciam a ideia de vitimização e dependência a qual foi impregnada à imagem das populações negras e trazem a possibilidade de ser construído ao redor dessa figura o conceito de agência. No caso da inexistência da agência, os povos acabam por assumir a posição de marginalizados: “*Dizemos que se encontra em desagência em qualquer situação na*

---

<sup>65</sup> Em Santos (2010), vê - se que *Nguzo Saba* são sete princípios que orientam um projeto afrocentrado. São eles: centralidade da comunidade, respeito à tradição, alto nível de espiritualidade e envolvimento ético, harmonia com a natureza, natureza social da identidade individual, veneração aos ancestrais e unidade do ser. Sem uma investigação apurada do assunto é percebido que tais princípios dialogam de maneira bastante harmoniosa com as referências civilizatórias Afro-Brasileiras elencadas por Trindade (2006).

*qual o africano seja descartado como ator ou protagonista em seu próprio mundo.”* (ASANTE, 2009, p. 95).

Ao contar a sua história, os jongueiros, representantes de grupos marginalizados, tem a capacidade de desafiar os mitos dos grupos dominantes, consagrados e institucionalizados no senso comum e no currículo das escolas e das universidades, pois é por meio das palavras que os jongueiros se colocam em uma posição central. *“Quando o afrocentrista afirma ser necessário descobrir a localização de alguém, refere-se a saber se essa pessoa está em um lugar central ou marginal com respeito à sua cultura.”*(ASANTE, 2009, pp.96/97).

Esperamos que um currículo escolar elaborado a partir de uma perspectiva negra esteja baseado na localização psicológica ou cultural dos sujeitos – estes que devem ser entendidos como protagonistas e redatores da sua própria história.

A proposta da afro perspectiva no currículo centra-se na crítica à organização do conhecimento, e na possibilidade da construção de novos conhecimentos a partir da história da cultura dos africanos e Afro - brasileiros , pois aqui partimos de Silva (2005, p. 150), quando o mesmo se refere ao currículo como lugar, espaço, território, relação de poder, trajetória, viagem, percurso, auto biografia, texto, discurso e finalmente, documento de identidade.

Para uma afro perspectiva do texto curricular escolar é urgente o abandono de paradigmas elitistas e eurocentrados. As ferramentas pedagógicas devem ser reorientadas: as formas de ensinar, a disposição das pessoas e do mobiliário, o tipo de linguagem não podem persistir na reprodução de um sistema civilizatório indicativo para o branco – europeu, que por conseguinte nega o ser negro, sua cultura e costumes.

Enfim, a partir do exposto procuramos indicar que a identidade cultural das crianças de ascendência africana não deve ser encarada como um obstáculo ou um problema à aprendizagem. O que deve ser encarado como uma problemática é ambiência escolar e a linguagem pedagógica inadequada ao desenvolvimento pleno dos sujeitos negros.

O jongo, e tudo que ele representa, pode proporcionar aos estudantes negros e negras, a felicidade de se sentirem queridos e amados a partir de uma linguagem pedagógica que lhe permitam se estruturar plenamente a partir de elementos e signos que façam sentido a eles e a sua própria identidade. Para além do estabelecido existem elementos potenciais no jongo que o instrumentaliza como um forte auxílio na superação do hiato, ainda existente, entre o sistema oficial de ensino e as culturas africanas e Afro - brasileiras. Além disso: *“A forma envolvente pela qual a pedagogia cultural está presente nas vidas das crianças e jovens não pode ser simplesmente ignorada por qualquer teoria contemporânea do currículo.”* (SILVA, 2005, p. 140).

Então, ao que tudo indica, mais do que o advento de uma nova pedagogia, o que o jongo propõe ao se colocar na escola é a transformação. Em definitivo, o jongo na escola ou a escola no jongo extrapola o conceito elaborado por Skliar (2003) referente à mesmidade na educação, visto que tal expressão cultural transforma o ato de educar em um momento de construção e de criação quando desestabiliza a ordem, afirma a existências de *outras formas*, e passa a palavra para ao outro sem dizer-lhe o que falar.

Seria ambicioso pensar, a partir da relação jongo/ escola, um currículo oficial estruturado e legítimo cujas bases estejam consolidadas nos diferentes valores e saberes culturais, formas de comunicação e linguagem. Entretanto não é possível dizer que o jongo na escola ou vice versa não auxilie em uma pedagogia cuja memória e a identidade das populações negras brasileiras protagonize ações de destaque. Na verdade, na relação jongo/ escola o que importa são os compromissos travados no momento em que o cultural e o pedagógico assumem a sua complementaridade: defender o direito ao

respeito à alteridade cultural, discutir sobre a diversidade humana, estimular a possibilidade de convivência e aceitação da diferença dos diferentes sistemas civilizatórios que compõem a sociedade brasileira, tão africana, tão diaspórica e tão necessitada de práticas que ultrapassem os limites dos flagelos da neocolonialidade.

A partir das entrevistas e das falas que dela emergiram pode ser percebido que a relação dos membros da comunidade jongueira de Pinheiral e a escola é relativamente boa, sinalizando para o sucesso. E isso é dito para além do propósito de ensino e aprendizagem das africanidades brasileiras, já que entre os entrevistados somente um não tinha concluído o ensino superior. O surpreendente, ou não, uma vez que é constatado a cor negra do magistério, todos optaram por carreiras as quais os levaram a atuar no chão da escola. No entanto, os rearranjos elaborados pelos jongueiros frente aos saberes escolares e a interferências destes saberes na construção de identidades do povo do jongo não é pauta para este momento.

A intenção desta pesquisa foi sempre remeter a uma dimensão estética/pedagógica/cultural africana, e discutir a sua inserção no espaço escolar por meio do jongo. Se isso foi possível, sinto o sabor do dever cumprido.

Machado!



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. *Pelos caminhos do jongo/ Caxambu: História, Memória e Patrimônio/* Martha Abreu e Hebe Mattos (organizadoras). – Niterói: UFF NEAMI, 2008.

ALVES- MAZZOTTI, Alda Judith. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.

ASANTE, Molefi Kete. *Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar* In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora/* São Paulo: Selo Negro, 2009.

BÂ, A. Hampate. *A tradição Viva*. In: ZERBO, Ki. *História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África /* editado por Joseph Ki-Zerbo. – 2.ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010.

BANKS, James A. *Reformando escolas para implementar igualdade para diferentes grupos raciais e étnicos*. In: OLIVEIRA, Iolanda de, SISS, Ahyas (organizadores). *Cadernos Penesb nº 7*. Rio de Janeiro: Quartet/Niterói:EdUFF, 2006.

BARTH, Fredrik. *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. – Fredrik Barth. Tradução de Jonh Cunha Comeford. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa: Bertrand/Difel, 1989.

BRASIL, Ministério da Cultura/ Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional do Ministério da Cultura. *Inventário Nacional de Referências Culturais e Elaboração do Dossiê para Registro do Jongo no Sudeste*.- IPHAN, 2005a.

---

\_\_\_\_\_. *Dossiê IPHAN 5. O jongo no Sudeste*. – IPHAN, 2005b.

---

\_\_\_\_\_. *Jongo, Patrimônio Imaterial Brasileiro*. – IPHAN, 2005c.  
Disponível em:  
<http://portal.iphan.gov.br/portal/montarDetalheConteudo.do;jsessionid=5724E18DBDC A339263C18886CA091CE0?id=13183&sigla=Institucional&retorno=detalheInstitucional>. Acessado em 02/06/2011.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico Raciais* – Brasília: SECAD, 2006.

CANCLINI, Nestor García. *Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

CHRISTIAN, Mark. *Conexões da diáspora Africana: Uma resposta aos Críticos da Afrocentricidade*. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora/* São Paulo: Selo Negro, 2009.

CONCEIÇÃO, José Maria Nunes Pereira. *África um novo olhar?* José Maria Nunes Pereira Conceição – 1. Ed. – Rio de Janeiro: CEAP, 2006.

CORAZZA, Sandra Mara. *Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos* In: Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação/ Marisa Vorraber Costa (organizadora) – 3 ed. Rio de Janeiro : Lamparina editora, 2007.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. *Estudos Culturais, educação e pedagogia*. Revista Brasileira de Educação, nº 23, p. 36-61, maio/jun/ago 2003.

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

FERNANDES, Florestan. *Sociedade de classes e subdesenvolvimento*. Rio de Janeiro, Zahar, 1972.

FISHER, Rosa Maria Bueno. *A paixão de trabalhar com Foucault* In: Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação/ Marisa Vorraber Costa (organizadora) – 3 ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

GILROY, Paul. *O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência*. São Paulo: Ed. 34; Rio de Janeiro, 2001.

GRÜN e COSTA, *A aventura de retomar a conversação –hermeneutica e pesquisa social*. In: Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação/ Marisa Vorraber Costa (organizadora) – 3 ed. Rio de Janeiro : Lamparina editora, 2007.

HALL, Stuart. *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 22, nº2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

\_\_\_\_\_. *Da Diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: editora UFMG; Brasília, 2003.

HASENBALG, Carlos A. *Discriminação e Desigualdades Sociais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HARRIS, J.E. *A diáspora africana no Antigo e no Novo Mundo* In: *História geral da África, V: África do século XVI ao XVIII*. Brasília: UNESCO, 2010.

IÑIGUEZ, Lupicínio. *A análise do discurso nas ciências sociais: variedades, tradições e práticas* In: IÑIGUEZ, Lupicínio (coord.) *Manual de análise do discurso em ciências sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

LOPES, Nei. *Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana*. São Paulo: Selo Negro, 2004.

\_\_\_\_\_. *Cultura Banta no Brasil: Uma Introdução*. In: *Cultura em Movimento; matrizes africanas e ativismo negro no Brasil/ Elisa Larkin Nascimento, (org. )*. São Paulo: Selo Negro, 2008.

LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. *Patrimônio Civilizatório africano no Brasil: PÁWÓDÀ – Dinâmica e extensão do conceito de educação pluricultural*. In: BRASIL. Ministério da Cultura/ Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional do Ministério da Cultura. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional “Negro Brasileiro Negro”*. – IPHAN, nº25, 1997.

\_\_\_\_\_. *Abebe: a criação de novos valores na educação*. – Salvador: SECNEB, 2000.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Etnopesquisa Crítica, Etnopesquisa - formação*, Brasília: Liber livro Editora, 2006.

MATO, Daniel. *Esboço para uma linha de investigação em cultura e transformações sociais em tempo de globalização* In: Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras/ Marisa Vorraber Costa e Maria Isabel Edelweiss ( organizadora) Rio de Janeiro: Lamparina Editora , 2005.

MATTOS, Hebe; ABREU, Martha. *Jongos, registro de uma história*. In: LARA, Silvia Hunold & PACHECO, Gustavo (orgs.). 2007. Memória do jongo: as gravações históricas de Stanley J. Stein. Vassouras, 1949. Rio de Janeiro: Folha Seca; Campinas, SP: CECULT., 2007

MAZANA, Ama. *A afrocentricidade como um novo paradigma*. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.) Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

MINISTÉRIO DA CULTURA. *Cultura Viva e Ponto de Cultura*. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/culturaviva/>. Acessado em 17 de dezembro de 2011.

MONTEIRO, Elaine; SACRAMENTO, Mônica (orgs.). *O jongo na escola*. Niterói, RJ: UFF, ProexFEC, Pontão de Cultura Jongo/Caxambu, 2009.

\_\_\_\_\_. *Antigas e novas gerações do jongo do Sudeste: um recorte da experiências do pontão de cultura do jongo/caxambu*. In: SACRAMENTO, Mônica. OLIVEIRA, Iolanda. GONÇALVES, Maria das Graças (organizadores). Cadernos Penesb nº 11. Rio de Janeiro: Quartet/Niterói:EdUFF, 2009/2010.

MÜLLER. Maria Lúcia Rodrigues. *E “ a ditadora ciências d’hipóteses negou em absoluto para as funções do entendimento artístico da palavra escrita”*. In: OLIVEIRA, Iolanda (organizadora) Cor e magistério. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói, RJ: EDUFF, 2006.

MUNANGA, Kabenguele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra/ Kabenguele Munanga*. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

NASCIMENTO, Elisa Larkin Nascimento. *Olhar afrocentrado: Introdução a uma abordagem polêmica*. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin Nascimento. *Afrocentricidade: Uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009.

PACHECO, Gustavo. *Memória por um fio: as gravações históricas de Stanley J. Stein*. In: LARA, Silvia Hunold & PACHECO, Gustavo (orgs.). 2007. *Memória do jongo: as gravações históricas de Stanley J. Stein*. Vassouras, 1949. Rio de Janeiro: Folha Seca; Campinas, SP: CECULT, 2007.

PEREIRA, Amauri Mendes. *Por que estudar história da África?* / Amauri Mendes Pereira; [ilustrações: Adriana Medeiros], - 1. Ed. – Rio de Janeiro: CEAP, 2006.

PIMENTEL, Alessandra. *O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica*. Cadernos de Pesquisa, n. 114 p. 179 – 195, novembro/ 2001.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PINHEIRAL. Disponível em: <http://www.prefeiturapinheiral.com.br/> Acessado em 22/11/2011.

PORTAL CÂMARA DOS DEPUTADOS. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html> Acessado em: 15/02/2011.

\_\_\_\_\_. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-norma-pl.html>. Acessado em: 17/02/2011.

\_\_\_\_\_. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-3353-13-maio-1888-533138-publicacaooriginal-16269-pl.html>. Acessado em 26/08/2011.

\_\_\_\_\_. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-581-4-setembro-1850-559820-norma-pl.html> Acessado em 4/09/2011.

POUTIGNAT, Phillipe. *Teorias da Etnicidade. Seguidos de Grupos Étnicos e suas fronteiras de Frederik Barth*/ Phillipe Poutignat, Jocelyne Striff – Fenart; tradução Élcio Fernandes. – São Paulo: Fundação Editora Unesp, 1998.

PREFEITURA DA CIDADE DE PINHEIRAL. Disponível em: <http://www.prefeiturapinheiral.com.br/>. Acessado em 22 de novembro de 2011.

ROJO, Luiza Martin. *A fronteira interior — análise crítica do discurso: um exemplo sobre "racismo"* In: IÑIGUEZ, Lupicínio (coord.) *Manual de análise do discurso em ciências sociais*, Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo* In: *Alienígenas na sala de aula*/ Tomaz Tadeu da Silva (org.). – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, Juana Elbein dos. *Os Nagô e a morte: Pàde, Asèsè e o culto Égun na Bahia*, Petrópolis, Vozes, 2008.

SANTOS, Renato Nogueira dos. *Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado*. Revista África e Africanidades,

[www.africaeaficanidades.com](http://www.africaeaficanidades.com), ano , nº 11, novembro 2010.

SILVA, Natalino Neves da. *Juventude Negra e Escola: Uma abordagem da Diversidade Cultural a partir dos Sujeitos*. In: SACRAMENTO, Mônica. OLIVEIRA, Iolanda. GONÇALVES, Maria das Graças (organizadores). Cadernos Penesb nº 11. Rio de Janeiro: Quartet/Niterói:EdUFF, 2009/2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*/ Tomaz Tadeu da Silva. – 2. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*/ Tomaz Tadeu da Silva. – 2 ed., 9ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. *A produção social da identidade e da diferença* In: SILVA, Tomás Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*, Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras* In: Munanga, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. 2ª edição revisada/ Kabengele, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. “*Olha quem está falando agora!*” *A escuta das vozes na educação*. In: Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação/ Marisa Vorraber Costa (organizadora) – 3 ed. Rio de Janeiro : Lamparina editora, 2007a.

\_\_\_\_\_. *A entrevista na pesquisa em Educação – uma arena de significados* In: Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação/ Marisa Vorraber Costa (organizadora) – 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora , 2007b.

SILVÉRIO, Valter. *Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil*. Cadernos de Pesquisa, n.117, p. 219-246, novembro/2002.

SISS, Ahyas. *Afro- brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas*. – Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: PENESB, 2003.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia ( improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?*/ Carlos Skliar; [tradução, Giane Lessa]. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOMMER, Luís Henrique. *Tomando palavras como lentes* In: Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras/ Marisa Vorraber Costa e Maria Isabel Edelweiss (organizadora) Rio de Janeiro: Lamparina Editora , 2005.

SOUSA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*, Rio de Janeiro: Edição Graal, 1983.

SOUZA, Silvia Cristina Martins. “*Que venham negros à cena com maracas e tambores*”: *Jongo, teatro e campanha abolicionista no Rio de Janeiro*. Afro – Ásia,

Centro de Estudos Afro Orientais – FFCH/UFBA, nº40, p. 145-171, 2009.

THEODORO, Helena. *Cultura afro – brasileira* / Helena Theodoro. – Rio de Janeiro: CEAP, 2007.

TRINDADE, Azoilda. *Valores e Referências Afro- brasileiras*. In: Saberes e fazeres, v.3 : modos de interagir / coordenação do projeto Ana Paula Brandão. - Rio de Janeiro : Fundação Roberto Marinho, 2006

VEIGA –NETO, *Olhares...* In: Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação/ Marisa Vorraber Costa (organizadora ) – 3 ed. Rio de Janeiro : Lamparina editora, 2007.

WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: uma introdução conceitual*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais, Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. *Análises Culturais – um modo de lidar com as histórias que interessam á educação* In: Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação/ Marisa Vorraber Costa ( organizadora) – 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora , 2007

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Análise Crítica do Discurso.....	ACD
Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação.....	ANPED
Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica.....	CNPJ
Centro de Articulação de Populações Marginalizadas .....	CEAP
Centro Integrado de Educação Pública.....	CIEP
Centro de Referência de Estudos Afro do Sul Fluminense.....	CREASF
Congresso Luso Afro-brasileiro de Ciências.....	CONLAB
Constituição Federal.....	CF
Educação de Jovens e Adultos.....	EJA
Escola Superior de Agronomia e Medicina Veterinária.....	ESAMV
Fundação Educacional Rosa Pimentel.....	FERP
Instituto e Patrimônio Histórico Artístico Nacional.....	IPHAN
Laboratório de Estudos Afro- brasileiros.....	LEAFRO
Organização Não Governamental.....	ONG
Tempo Disponível.....	TD
Universidade Cândido Mendes.....	UCAM
Universidade Federal Fluminense.....	UFF
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.....	UFRRJ

## **ANEXOS**

**Anexo A – Legislações, decretos e pareceres**

**Anexo B – Entrevistas Completas**



## **Anexo A – Legislações, decretos e pareceres**

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988

Decreto nº 3.551 de 4 de agosto de 2000 – Institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro e cria o Programa Nacional de do patrimônio Imaterial

Decreto nº 1.331 de 17 de fevereiro de 1854 – Regulamento para reforma do ensino primário e secundário

Lei nº 581 de 4 de dezembro de 1850 – Lei Eusébio de Queiroz que proíbe o tráfico de pessoas escravizadas

Lei nº 3.353 de 13 de maio 1888 – Lei Áurea que extingui o sistema escravagista do Brasil

Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003 - Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Africana e Afro-brasileira

Lei nº 11.645/ 2008 – Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”

Lei nº 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Parecer nº 001/GI/DPI/Iphan. Processo nº 01450.005763/2004-43 - Registro do Jongo no Livro de registro das Formas de Expressão do Patrimônio Cultural de natureza Imaterial

## Anexo B - Entrevistas Completas

### 1. Entrevistas realizadas com os integrantes da comunidade de jongo de Pinheiral

#### 1.1. Aninha

- **Identificação**

**Nome:** Ana Cláudia da Silva

**Idade:** 23 anos

**Sexo:** Feminino

**Profissão:** Professora de Educação Física

**Identidade étnico - racial declarada e atribuída:** negra

- **Entrevista**

#### **Quais são as suas relações com o jongo?**

Eu desde pequena sempre acompanhei roda de jongo com a minha mãe. O jongo foi passando através das gerações da família. Naquela época criança não podia participar, então a gente só ficava ali como assistente na roda. Com o passar do tempo, pela nossa insistência - por que a gente sempre ficava ali na roda -, eles deram essa abertura, foi até o Seu Cabiúna.

E aí a gente entrou. Primeiro entrou a minha irmã. Eu lembro que nesse dia estava até a falecida Dona Dinda na roda - ela era aquela jongueira antiga, carrancuda. Minha irmã entrou e ela não saiu da roda.

O pessoal disse: “Não, deixa as meninas dançar também. Deixa as crianças participar.”

Eu comecei a participar a partir daí. Faz mais ou menos uns dez anos que eu participo, que eu entrei na roda de jongo. E estou até hoje. Eu só dançava.

Agora, além de dançar, também cantamos, fazemos oficinas nas escolas, e fazemos trabalhos aqui dentro da casa também. Recebemos muita escola.

#### **E o que o jongo significa pra você?**

O jongo significa amor, família. Representa um pouco da minha família. Porque meus pais, tanto a parte da minha mãe, quanto a parte do meu pai, eram todos jongueiros.

#### **O que você sabe da origem do Jongo de Pinheiral?**

Sei dos negros escravizados aqui na fazenda São José dos Pinheiros (...). A noite era a única hora de lazer que eles tinham pra dançar o jongo. Não só dançar o jongo, mas também para tramar suas fugas. E os senhores de engenho achando que eles estavam apenas (...) “Ah cambada de negro que estão dançando lá”. Mas estavam tramando através do jongo, e debochando dos senhores do café.

O que eu sei do jongo é isso: que vieram os negros escravizados e através desses negros ainda escravizados, que permaneceram após abolição da escravatura, foi se perpetuando na família. Ficaram um pouco de remanescentes de escravos aqui em Pinheiral, e também em outros municípios do café, e foi passando as histórias do jongo de geração em geração.

#### **Como você explica a sobrevivência do jongo ao longo dessas décadas?**

Através de muita luta e esforço, até porque não há um apoio do lado do poder - da prefeitura. Não há um reconhecimento como deveria ser feito.

O jongo vai sobrevivendo através da resistência do povo, pra deixar ali a sua cultura e mostrar que o negro sabia muito mais. O negro não é só pra trabalhar. O negro tem cultura. E com isso através da garra, da resistência foi mantendo a sua cultura. Seja através de apoio ou não.

### **Com a entrada das crianças, em sua opinião, o que mudou no jongo?**

Antigamente o pessoal só dançava na terra, nos terreirões. Dançava-se muito jongo ali no aterro, lá no Morro do Cruzeiro. Dançava-se em chão porque era aquela coisa do tempo em que o pessoal dançava nas senzalas.

Deu aquela mudança das tecnologias. Hoje já se usa microfone antigamente o pessoal não utilizava. E também nas canções. Claro que a gente ainda tem aqueles pontos cantados desde (...). Até porque esses novos jongueiros que entraram com uma nova visão, contam sobre o tempo que era antes.

Mudou mas não tanto. Porque antes ficava uma coisa mais nos terreirões e agora o jongo já vai pra outros locais.

Hoje as pessoas já têm certo conhecimento. Antes achava que aquilo ali era coisa ligada à religiosidade, e não que era uma dança, que tem toda uma tradição.

Eu acho que houve mudanças porque achavam que aquilo ali só devia ser dançado pelos mais velhos - os elementos da dança em si - e que as crianças teriam que ficar de fora. Os mais velhos deviam pensar assim: “É uma coisa só nossa, só nós mais velhos, e as crianças não podem participar.”

É por causa também da credence, que os mais velhos tinham naquela época: se entrasse na roda eles tiravam, era bem rigoroso. Depois ficaram aqueles jongueiros mais flexíveis.

### **Como a comunidade do jongo de Pinheiral se relaciona com as crianças?**

Temos um relacionamento bom. Agora com o ponto de cultura temos a oportunidade de estar recebendo eles ou até de estar indo até eles nas escolas. Principalmente no mês de novembro.

Uma coisa que eu acho erradíssimo é que as escolas acham que só o dia 20 de novembro é o dia certo pra procurar saber um pouco da História do negro. O bom é que as escolas vêm aqui e conhecem um pouco. Porque a gente não só fala do jongo em específico, falamos de uma forma geral que as escolas gostam. Elas participam, procuram trazer mais vezes aqui no ponto.

Tem o cine pipoca, que aproveitamos pra falar um pouco mais da cultura afro assim e do jongo.

### **Eu queria que você falasse um pouco das atividades que acontecem aqui.**

Nas terças- feiras têm as reuniões onde tratamos dos assuntos referentes à manutenção da casa, da divisão de grupo, de quem fica responsável por isso ou por aquilo. Por exemplo, se tiver um evento aqui nós deliberamos as funções das pessoas. Quando tem atendimento também com as escolas monta-se uma equipe. Por exemplo, se for por uma semana, cada dia da semana tem uma equipe responsável pra estar trabalhando com aquele grupo de pessoas que vai estar aqui na casa. Fora do ponto de cultura e no ponto de cultura também.

### **Quem são pessoas que vocês recebem aqui pra as atividades?**

São escolas, grupo de estudantes. Tem as escolas municipais, a escola estadual que é o Anchite. Também tem aqui o Ciep, e as universidades também. Nas universidades, a gente vai pra dar palestra. Primeiro tem a palestra e depois a gente faz uma mini oficina só pra passar um pouco pro pessoal o que vem a ser o jongo. E depois convida o pessoal pra estar interagindo com a gente, dançando um pouco. Essa é a troca.

Temos a festa do dia 26 de julho, do padroeiro. Essa festa acontece todo ano, e é uma festa comunitária que a gente faz em agradecimento a Santana por todas as conquistas que a gente vem tendo. Então tem a roda de jongo, no final faz-se uma novena e no último dia da novena fazemos uma procissão pra Santana até chegar à igreja. Fazemos também um momento de reflexão, e a partilha com a comunidade que também é uma forma da gente estar interagindo com as pessoas.

Depois da festa de Santana tem o treze de maio. O Treze de maio não é voltado tanto pro lado festivo, mas para um momento de reflexão, por exemplo: quais foram as nossas conquistas, o que ainda está faltando pro negro. Não só para o negro, mas também pra todo mundo, de forma geral. E tem só a roda de jongo, pois o foco é a questão do debate. A gente conversa sobre essas coisas e não tem aquela festa igual aquela do dia de Santana.

Depois tem a semana do dia 20 de novembro. Nesse a gente fica louco, por que é muita coisa pra fazer. É época de visita das escolas que ainda não vieram visitar.

### **Quando a escola vem pra cá, o que vocês fazem exatamente?**

Primeiro mostramos cada pedaço da casa. Mostramos o laboratório, a memória do jongo - que é o tema principal - as antiguidades. Depois tem um salãozinho com as fotos de todos os encontros de jongueiros, e depois o último lugar que a gente traz é sempre a biblioteca. Pra mostrar que é a única biblioteca afro da região.

### **E tem nome a biblioteca?**

Não, ainda não.

Depois a gente vai lá pra fora. Contamos um pouco da história da região, da história do vale do café, de como começou a questão do negro aqui na região. Depois desse momento, abrimos para as perguntinhas básicas de criança. Esse é o momento de interatividade com grupo.

Depois é o fechamento da oficina que é a roda de jongo. Mostramos os instrumentos: tambor grande, candongueiro, macuco. Cantamos um ponto, e depois falamos para as crianças que isso é a melodia que é chamada ponto de jongo. Damos toda aquela instrução, informação pra eles e depois a gente convida eles pra dançar junto com música. Depois que a gente canta uns três ou quatro pontos, a gente chama. Quando a gente encerra tem o lanchinho básico.

No final a gente dá umas folhas de ofício com a canetinha (...) principalmente quando vem escola, a gente deixa livre. Outros ficam lá fora passando no papel o que foi que eles viram na casa do jongo. O que foi interessante, se tem alguma sugestão, alguma opinião. A gente faz essas coisas pra deixar também arquivo. E depois faz uma interatividade entre eles.

### **Como que o jongo pode contribuir para o conhecimento e a valorização da Cultura e História Africana e Afro - brasileira?**

Contribui da seguinte forma: é um espaço para as crianças aprenderem as demais contextualizações da África. Porque tem muitas crianças que pergunta: “Jongo é o quê? É macumba?” Eles ainda têm essa questão de estar contextualizando com o lado da religião, e desta forma surge o preconceito. Já teve um aluno que virou e falou assim: “Tia meu coleguinha não veio por que a mãe dele não deixou. E ele queria vir pra poder aprender”.

O jongo contribui pra criança, por que quando absorve a informação eles sempre gostam e ajuda até mesmo dentro de casa em forma de esclarecimento para os pais. Por que se tem a idéia de que a cor negra não tem coisa boa nenhuma pra passar para as pessoas. E a cultura afro é riquíssima! Tanto das danças, das religiões. Então o jongo é uma porta, um cartão de visita não só para conhecer o jongo.

**Existe alguma parceria com as escolas em relação a essas atividades? Se existe, como é que é essa troca?**

Agora está tendo sim, mas antigamente não tinha muito.

O bom é que no jongo tem professores então sempre que falam sobre a cultura afro, falam assim: "Ah, fulano de tal é do jongo."

Procuramos também estar trabalhando nas escolas mantendo essa relação. Não só na escola, mas fora dela também, e junto aqui na casa do jongo.

**E quando os alunos vêm pra cá, vocês sentem que na escola já foi trabalhado o assunto de alguma forma?**

Tem casos que você vê que eles estão interados do assunto. Sabemos que tem professores que se preocupam em passar nas escolas que a gente não tem muito acesso. (...) Mas tem escola que você vê que os alunos chegam aqui, e até o próprio professor, não sabe o que está sendo falado.

Aí eles vem com jeitinho, um jeitinho camarada, dando uma de João-sem-braço, perguntando as coisas. (...) Dando uma assim que sabia, mas que você vê na cara do indivíduo que ele não sabia de nada. (...) Às vezes até o próprio professor de História não estava interado do assunto. Aí ele dá umas risadinhas, tipo assim: "Saqueei!". (...) E não sabia de nada.

**Em sua opinião, sobre material "O jongo na escola", você percebe algum impacto?**

Sinceramente, eu acho que não. Sabe por quê? Tem professor que eu vi que estava interessado em trabalhar, mas aí quando chegou na hora deu uma enrolada no meio de campo. (...) Aí inventa mil e um desculpas.

Mas estão pelo menos tentando fazer alguma coisa. Tem professor que diz: "Nossa o conteúdo é muito bom, eu vou trabalhar sim."

Em outros casos, pegaram o material pra ficar pendurado na estante, e não está sendo utilizado não. Mas tem casos e casos. Vai perguntar pra ele o que tem lá? Ele não vai saber de nada. Mas tem professor, até mesmo nos TDs [tempo disponível para estudo] que demonstra interesse: "Ah, vamos pegar esse dia pra trabalhar."; "Qual é a sua dúvida?". Se orientadora não sabe, vai pesquisar.

E têm outros que fingem que estão interessados, pra dizer que estão cumprindo a coisa, mas não está é nada.

**Quais são os objetivos das atividades realizadas pelo grupo de jongo.**

O principal, principalmente aqui na casa de jongo, é despertar o interesse da população. Tem a biblioteca (...) que pode despertar a vontade de estar mais junto do grupo.

Mas a questão mesmo é a visibilidade do jongo, que é raiz aqui da cidade, e que a trancos e barrancos está sobrevivendo até hoje na resistência. E também mostrar a cultura afro de maneira geral. (...) Nas palestras a gente procura dar visibilidade à tradição.

**O objetivo das atividades realizadas nas escolas são os mesmos?**

Dar visibilidade de estar entrando também nessa questão da educação. Porque através do jongo pode ser criado um contexto escolar e aplicar uma aula em cima do jongo. Até mesmo a questão da dança: "Ah, vamos fazer a aula de um modo diferente." Trabalhar a questão da roda. (...)

A questão do jongo na escola é dar visibilidade e de estar contribuindo para ensinar valores, como o respeito às diferenças entre as raças, as diferenças entre os coleguinhas. Porque através de alguns pontos que a gente canta, nós falamos assim: (...) "Esse ponto aqui, é pra você saber respeitar o próximo." Porque não é só respeitar dentro de casa, só pai e mãe, é o amigo do lado, que está com você de 7 às 11 e meia da manhã. (...)

Então a gente tenta trabalhar a questão de valores, valores éticos, de respeito ao amigo, à família. Porque são nessas brincadeiras que estamos trabalhando esse lado assim.

**Em sua opinião, qual a importância da lei 10.639/2003? E o que essa lei tem a ver com o jongo?**

É importante porque é uma lei obriga trabalhar a questão afro dentro das escolas. (...) Com a lei fica sendo um caso de obrigatoriedade, mas sabe que o pessoal dá umas enroladas.

Mas eu acho importante sim, porque dá uma reforçada na questão até mesmo pra estar capacitando os profissionais pra poder falar do jongo - não só do jongo mas também da culinária afro. (...)

Até mesmo quebra aquele tabu. Se eu posso estudar a cultura do oriente (...) porque não estudar a cultura afro? E saber um pouco dos nossos antepassados?

A escola fala de Zumbi como aquele cara que ficou lá no quilombo e pronto acabou. Mas e todo o processo que o negro passou antes de ser libertado? Porque eles não deram aquilo pro negro não. Não foi nada dado, foi conquistado com suor, teve muito sangue.

Essa questão da lei 10. 639 é muito boa, mas só que eu sinto que ainda tem deficiência em relação à aplicação dessa lei dentro das escolas. Porque eles falam: “Ah, a lei tem que ser cumprida.” Mas não tem uma fiscalização forte (...) pra saber se isso está realmente sendo aplicado dentro das escolas ou se os profissionais estão tendo a devida capacitação pra poder estar inserindo e passando pro seus alunos um pouco da História da África. (...)

## 1.2. Fatinha

- **Identificação**

**Nome:** Maria de Fátima da Silveira Santos

**Idade:** 54 anos

**Sexo:** Feminino

**Profissão:** Professora de Educação Física

**Identidade étnico – racial declarada e atribuída:** negra

- **Entrevista**

**Quais são as suas relações com o jongo?**

É uma relação de família, de infância. A minha vida toda eu convivi com jongueiros, meus pais em especial, e alguns vizinhos. Eu sempre estive presente na comunidade jongueira.

**Qual a sua atuação no grupo de jongo?**

Há mais ou menos 30 anos eu faço a coordenação do trabalho do grupo.

**O que o jongo significa para você?**

Pra mim significa tudo, pois eu vivo o jongo 24 horas. É uma coisa que eu me identifiquei muito.

Nos últimos anos, tudo na minha vida tem girado em torno do jongo. Por que a gente trabalha em escola, a gente tem o ponto, e são várias apresentações. (...) Então é 24 horas falando em jongo.

**Quais são as origens do jongo de Pinheiral?**

O Jongo de Pinheiral é um dos poucos que tem aqui no Sudeste que nunca houve interrupção. Pelo o que a gente sabe, essa tradição veio desde a época da fazenda São José dos Pinheiros – os negros já dançavam ali e isso foi passando de geração a geração. (...) E mais ou menos desde o início dos anos 80 que a gente faz essa preservação. Então é um dos poucos onde não houve interrupção nenhuma. Sempre se dançou jongo aqui em Pinheiral.

### **E como o jongo sobreviveu todo esse tempo?**

Quem dançava eram os negros lá da fazenda. (...) Os Breves tinham várias fazendas em torno dessa fazenda que era a principal, São José do Pinheiro. E todas as fazendas tinham jongueiros.

Sempre se dançou para os santos de festa junina: Santo Antônio, São João, São Pedro. Em festas de casamento, batizados – sempre se dançou o jongo.

Hoje em dia nós temos, ainda, várias famílias que tem o jongo desde muitas gerações. Há famílias que preservam a dança do jongo. (...)

O jongo é uma prática cotidiana dos moradores da cidade.

### **Com a entrada das crianças, em sua opinião, o que mudou no jongo?**

Antigamente a dança do jongo era uma dança restrita às pessoas mais velhas. Nem jovens dançavam, eram os mais velhos mesmo. (...) As pessoas mais idosas da comunidade.

Agora, nós temos essa prática de trabalhar o jongo com as crianças para não perdermos a tradição. Porque os jongueiros velhos foram morrendo e estão morrendo. Então se a gente não fizer esse trabalho com as crianças, está arriscado perdermos a tradição. É por isso que trabalhamos com as crianças. (...)

Com a entrada das crianças na roda do jongo nós só cantamos os pontos que já existe, a gente repete os pontos. Porque o forte do jongo é o jongueiro cantar o ponto pro outro e esse desatar o ponto. Os pontos são criados na roda, na hora. E hoje em dia a gente não tem quase essa prática. Só quando estamos com jongueiro velho na roda, mas normalmente nós cantamos pontos repetidos, pontos que já existem.

### **Em sua opinião, quais eram os motivos da não participação de crianças?**

A roda do jongo era o único momento que o negro tinha de resolver várias coisas: na questão de organização política, na questão de namoro, na questão da religião – tudo acontecia na roda do jongo. Então não era coisa pra criança.

Antigamente a gente tinha essa hierarquia. As crianças respeitavam os mais velhos. O que acontecia ali era coisa de adulto, não era coisa de criança, por isso que eles não participavam.

### **Como que a comunidade de jongo se relaciona com as crianças?**

É muito bom a gente trabalhar com as crianças. As crianças participam, dançam bem, estão aprendendo o que é o jongo na essência. Porque o nosso jongo, daqui de Pinheiral, a gente mantém a tradição. Aqui não tem improvisação e não tem outras coisas, é o jongo ali na sua essência mesmo. Então a criança está vivenciando isso. E isso é muito bom.

### **Quais são as atividades realizadas na casa de jongo direcionada para crianças?**

Nós recebemos as crianças, mostramos a casa - o espaço. (...) Nós temos aqui uma sala de memória, temos o espaço pra trabalhar a culinária afro, e a gente tem uma biblioteca. Então a criança conhece a casa e depois a gente trabalha com vídeos, ou com oficinas de contação de história do negro e das nossas tradições. E depois a gente mostra a dança do jongo, onde eles participam batendo nos tambores e dançando.

### **Quando vocês recebem as crianças na casa, vocês sentem que elas já tiveram um contato prévio com o assunto?**

Quando o professor vem agendar com a gente, nós pedimos para este professor que trabalhe a criança na escola, para que quando ela chegar aqui, ela já tenha escutado falar sobre o que vai ver aqui.

Normalmente eles já vem com uma certa noção de costumes, da parte da cultura, de música, de contribuição que o negro trouxe, da história. Então a gente só aprimora isso.

E depois ele faz aqui (...) e já dá o retorno pra gente colocando no papel o que ele vivenciou, escreve ou desenha, ou quando ele volta para a escola, ele faz o trabalho com a professora e a professora dá um retorno pra gente.

### **Qual é o objetivo central dessas atividades?**

A principal é a preservação da dança do jongo. Agora, a gente passa pela cultura afro de uma forma geral, porque a gente precisa situar a criança sobre a importância de ser negro, sobre os direitos que temos enquanto cidadãos brasileiros, sobre os nossos direitos de buscar as melhores escolas, de buscar boas professoras, de buscar melhores empregos. Então tudo isso a gente passa para a criança, para que ele saia daqui com uma visão cultural e política, pois nós temos deveres, mas também temos muitos direitos que na maioria das vezes nos são negados. Então a gente busca trabalhar isso: a auto-estima da criança.

### **Quais são as atividades realizadas nas escolas?**

Na escola é a mesma coisa. A gente chega falando da história do negro, da vinda do negro para o Brasil – como se deu isso -, da luta do negro, e mostra que o jongo na época da escravidão foi uma resistência, e é até hoje – nós usamos o jongo como uma forma de resistência da luta do povo negro. A gente mostra isso, a gente mostra a dança e interage com a criança – elas participam na roda com a gente.

### **E quais são os objetivos dessas atividades nas escolas?**

A gente leva a preservação da dança do jongo, porque aqui em Pinheiral, por exemplo, essa dança faz parte da origem da cidade. E com a implementação da lei 10.639, a gente usa o jongo também para trabalhar a História da África e a História dos afro descendentes. (...) Então a gente trabalha esses dois eixos.

### **Como você acha que o jongo pode contribuir para o ensino e valorização da História e Cultura Africana e Afro-brasileira?**

O jongo é um elemento enriquecedor, porque ele passa por toda a história do povo negro – desde a época da escravidão. Ele passa pela resistência, passa pela Lei Áurea e chega hoje, onde a gente tem as cotas, onde a gente tem Enem, onde a gente procura valorizar a escola pública – e o nosso povo está lá nessa escola pública. Então o jongo só tem mesmo a acrescentar e enriquecer a cultura, valorizar a auto-estima.

### **Você sente uma mudança na postura das crianças depois de ter contato com toda essa informação?**

Todas as crianças que foram recebidas aqui na casa, até hoje, participaram ativamente das atividades que a gente se propõe a fazer. Tanto os brancos evangélicos quanto os negros. Eles chegam a pedir a professora para retornar com eles em outras visitas. Todos eles gostam. Nós não tivemos até hoje nenhum problema com as crianças. Todos eles participam e ficam maravilhados da maneira como mostramos a nossa história, a nossa vivência.

### **Qual a importância da Lei nº 10.639/2003?**

É muito importante porque muita coisa que eu sei hoje da história do negro, de personalidades negras, de contribuição do negro, eu não aprendi na escola, eu aprendi na minha vivência de militância do movimento negro. Então a lei dá oportunidade da criança e do jovem aprender essas coisas na escola – como as coisas são.



Ninguém nunca me falou, nem meus professores falaram pra mim que o Egito pertencia à África. Eu fui saber disso depois, por fora. Então a gente estuda a História dos egípcios, estuda as pirâmides, estuda a ciência deles lá e ninguém fala pra gente. Ninguém falava que o Egito pertencia a África, fiquei sabendo disso agora.

Então hoje em dia o professor que se capacita e que busca a história, ele pode abrir a cabeça dessa criança. Só se falava de escravidão, de tronco, de corrente. E a História da África é tão linda – a nossa história também, de luta.

Quantas personalidades negras nós tivemos que não sabemos que são negras? E hoje em dia a gente tem a oportunidade de falar para que a criança se veja nesses personagens. A gente não tinha esse referencial – eram pouquíssimos. Hoje em dia a gente tem um leque, porque a gente tem condições de acessar isso.

**O material “O jongo na escola” tem causado algum impacto nas escolas do município?**

Eu acredito que sim. A gente tem o Pontão do Jongo/caxambu, e temos 16 comunidades jogueiras dentro desse pontão. E todos os municípios, onde tem comunidade jogueira, as escolas públicas receberam esse material. Então ali já tem uma aula pronta para o professor trabalhar, tem os DVDs. Então o professor só não trabalha se não quiser.

Recentemente nós tivemos o desfile do dia 7 de setembro e várias escolas retrataram o jongo, então eu achei muito importante. Isso indica que a coisa está acontecendo.

Em novembro do ano passado todas as escolas pediram a presença do jongo para realização de atividades. O pessoal trabalhou muito

### 1.3. Gracinha

- **Identificação**

**Idade:** 51 anos

**Sexo:** feminino

**Profissão:** Secretária escolar

**Identidade étnico- racial declarada e atribuída:** negra

- **Entrevista**

**Quais são as suas relações com o jongo?**

Eu danço jongo há bastante tempo, não sei precisar quanto. É uma relação até engraçada, porque eu comecei a dançar fora da idade que era permitida pelos nossos antepassados, pelo pessoal mais antigo, devido a minha altura. Por ser alta, eu perturbava, perturbava, até que um dia eles falaram: “Você vai dançar!”

**Você se lembra mais ou menos com quantos anos?**

Eu devia ter uns dez anos. Doze no máximo, mas eu já tinha uma altura.

Eu fiquei muitos anos acompanhando a roda. Eu ia pra festa e não dançava, mas em compensação eu ficava ali o tempo todo perturbando. Perturbava, perturbava mas não tinha essa permissão dos mais antigos.

**Hoje em dia, como que é a sua relação?**

Hoje eu faço parte do Grupo de Jongo de Pinheiral, atualmente estou como a presidente do Grupo e faço cursos, como aquele dos quilombolas e outras coisas que surgem (...) as viagens eu sempre estou presente porque a gente precisa trabalhar esse intercâmbio entre os grupos - então é assim que eu participo hoje.

**Você tem alguma relação de parentesco com as pessoas do grupo?**

Sim, lá em casa, praticamente, nós somos uma parte da base do grupo. Aí tem eu, Fatinha, Meméia, João Paulo, tem meu filho Bruno, minha filha Bárbara, já iniciando minha neta que tem 10 anos e chama Yasmim (...) tem o menino Bruno Júnior – a gente nota que ele é bom para o lado dos tambores. Tem vergonha, tem tudo mas já é muito bom para o lado dos tambores.

### **O que significa o jongo pra você?**

O jongo pra mim é parte da minha vida. É através do jongo que eu tive acesso a lugares que sem ele com certeza eu não me atreveria a entrar - não por não ter competência para estar no local, mas por saber dos empecilhos que encontraria ali para poder ter acesso. Alguns clubes, algumas entidades, tipo o palácio do Governador do Rio de Janeiro que nós fomos e dançamos - o jongo e a Orquestra Sinfônica de Vassouras. Foi um momento muito especial, único; por que ali era todo o erudito e nós, o povo, juntos, e emocionou muita gente. Tinha muita gente no local, foi um momento muito especial.

Poderia entrar lá sem o jongo? Sim, mas com o jongo é como se a gente hoje pudesse gritar: "Ei, eu estou aqui! Eu me faço presente nesse universo."

### **O que você sabe da origem do grupo Jongo de Pinheiral?**

O jongo já era dançado pelos negros remanescente de escravos da região, então isso foi sendo passando em algumas famílias. De repente a gente percebeu a necessidade de se manter esse grupo. Fugindo um pouco das tradições, mas não perdendo a raiz, mas saindo um pouco dessa coisa de que criança não pode dançar, criança não pode isso, criança não pode aquilo. Porque se nós seguirmos por essa linha estaremos perdendo, porque pra quem que a gente iria passar? É mais difícil de trabalhar cultura com o jovem de hoje. Por mais acesso que ele tenha, é difícil. Ainda mais quando é alguma coisa que envolve o negro. As pessoas não se assumem, as pessoas ainda são muito, não é nem preconceituosas, mas receosas, de lá na frente serem punidas porque disse: "Eu sou negro." Então na minha casa como isso sempre foi muito bem resolvido e muito bem trabalhado, nós não tivemos dúvidas em criar o grupo.

Formamos uma entidade, formamos um grupo de jongo e levamos em frente (...). Por isso diz-se que o jongo em Pinheiral nunca morreu. Ele fica, às vezes, um tempo mais lento, mas ele está presente praticamente todos os dias do ano. E assim a gente vai levando as nossas propostas por aí, conseguindo outras adesões.

### **Em sua opinião, quais são os motivos que levavam a não participação das crianças na roda de jongo?**

(...) A criança é muito vulnerável, e como antigamente existiam pessoas ligadas a outras religiões que tinham uma influência muito grande sobre a população. Às vezes eles denominavam de rezadores, macumbeiros – sei lá como eles diziam, cada um tinha uma denominação. Essas pessoas estavam presentes na roda, e se no dia seguinte a criança tivesse uma dor de cabeça, a culpa era do jongo. Isso fazia com que os pais não levassem, ou se levassem, não participavam. Determinada hora não ia pra roda. Ele podia até ficar por ali, mas eles não dançavam.

Eles falavam assim: "Ih, agora não é hora de criança estar na roda." Porque era a hora que começavam essas coisas. Não era coisa de macumba, mas era uma questão pessoal: poderia surgir uma briga, poderia ter uma discussão de repente, ou um negócio qualquer que ficaria chato para a criança presenciar. Então, por isso, naquela época, isso não acontecia, criança na roda não acontecia, principalmente depois de determinada hora: dez ou onze horas da noite. Até hoje, conforme o diz Conselho Tutelar: "O que é que tá perdendo ali?", "Não perdeu nada, então tem que ir embora."

(...) Do jeito deles era assim que as coisas aconteciam.

**Com a entrada das crianças na roda de jongo, você percebeu alguma mudança na forma de cantar, na forma de dançar, nas relações que aconteciam?**

Mudanças há. (...) Essas mudanças quando bem ministradas vem para o bem. Agora, tem rodas por aí que a gente, e que a gente vê que não é uma roda de jongo: é um grupo de pessoas que se intitulam jongueiros. Eles não têm raiz, eles não têm histórias, eles não conhecem, apenas põem uma roupa qualquer, bate um tambor, e acha que é jongueiro.

Então essas mudanças não ocorreram nos grupos com entrada de crianças, até naqueles grupos formados somente por adultos. Eles não têm embasamento pra se dizer jongueiro. Há grupos que você chega e que você vê que vai pra outra linha. Aí você vê que isso não é jongo e nunca foi.

O jongo nunca foi uma coisa que determina: “Você tem que dançar assim!” É aceito a forma como se dança. Se você sabe dançar do seu jeito, não vamos aceitar a dança do seu jeito. Se o outro vem e dança do outro jeito, vamos aceitar. Lógico que adequando os movimentos pra não ficar uma coisa maluca, uma coisa sem ritmo.

As mudanças vão sempre existir, mas terão que ser coordenadas.

**Você percebeu alguma mudança atrelada exclusivamente à entrada das crianças?**

Sim. (...) Falando pelo meu grupo: a gente mostra todo o ritual, como é que é feito; a gente conversa antes. Quando eles vão pra roda, eles vão conscientes. Eles vão sabendo o que eles têm que fazer.

A vinda das crianças para roda foi muito bom, ajuda muito.

**Como a comunidade jongueira de Pinheiral se relaciona com as crianças?**

É bom. A gente tem o incentivo dos pais que levam pra roda e estão sempre lá na porta da casa do jongo ou lá em casa perguntado: “Que dia que tem?” Estão brigando como a gente pra começar a fazer oficina. Tem gente que já tem até pano pra fazer roupa, eles dizem: “Só tô esperando começar pra fazer.”

Então a participação da comunidade, e dos pais é muito boa.

**Você sente que existe alguma resistência por parte das crianças ou das famílias de estar lá participando?**

Quem vai lá não tem resistência. Quem vai é porque quer e vai é porque gosta.

A resistência às vezes está em algumas famílias, por não conhecer. (...) Não dançaram porque não puderam no passado e hoje quando algum filho ou neto está interessado, eles perguntam: “Mas isso é para nós?”

Depois que passa a conhecer vê que é muito diferente, que é outra situação.

**Atualmente quais são as atividades que a comunidade faz com as crianças?**

A gente costuma passar filmes sobre a cultura. Agora vamos começar algumas oficinas pra aprender a bater os tambores. Não adianta dançar se não tem o tambor. A gente ia fazer o contrário, a gente ia ensinar a dançar, mas agora não, partimos para os tambores. Tem que aprender porque a nossa batida, o nosso som é diferente do som das outras comunidades. Então a gente não pode perder isso, estamos primeiro ritmando as crianças. (...)

Temos também, e está até parado no momento, aulas de capoeira para as crianças. Isso tudo tem feito a diferença.

**E quando as escolas são recebidas na casa de jongo, quais atividades são propostas?**

Nós mostramos toda a casa para eles – toda a casa-, depois a gente seta pra falar sobre o que é o jongo e damos materiais para que eles possam fazer desenhos. Quando a escola tem uma disponibilidade maior a gente passa até um vídeo mostrando as nossas atividades: às vezes de um encontro que a gente foi, ou de outras comunidades que

visitamos, pois existem outros jongs, de outras cidades.

Nas férias, por exemplo, quando as crianças têm mais tempo- pelo menos com aquelas crianças de perto da minha casa – a gente faz tipo uma sessão de cinema com eles filmes. A gente mostra não só os nossos filmes, mas também os filmes relacionados à cultura afro.

**Quando as escolas vão para a comunidade do jongo, você percebe que existe alguma preparação dessas crianças e professores sobre os assuntos que serão tratados?**

As escolas, pelo menos aqui do município de Pinheiral, têm trabalhado muito a questão do jongo nas escolas. Então os nossos e até mesmo os de fora já chegam com algum conhecimento – pouquíssimas vezes eles chegam sem saber de nada.

Às vezes a gente chega às escolas e nas universidades e a gente se surpreende com o que a gente vê. O pessoal está interado no assunto.

**Como são as atividades que são feitas nas escolas?**

A gente faz uma palestra, depois a gente apresenta a dança. Dificilmente levamos um vídeo.

Geralmente é palestra e depois dança, e convidamos as pessoas a participar. É um retorno muito bom.

**Quais são os tipos de pergunta que as crianças costumam fazer?**

Eles querem saber se o jongo é macumba, principalmente os evangélicos. Fazem questão de perguntar se é; e se não é, qual a relação.

Nós colocamos para eles o desafio de pesquisar os significados das palavras: macumba, jongo, candomblé e umbanda.

Nós dissemos: “Professora, pede pra pesquisar isso! E entre vocês mesmo, vocês chegarão à conclusão.”

A gente faz a nossa parte explicando, e eles vão com a tarefa da escola. Esse é o retorno. E como quase todo mundo encontra com a gente toda hora, eles dizem: “Olha, eu sei o que é uma macumba.”, “Eu já sei o que é o jongo.”, “Eu pesquisei.”

Então a gente vê que foi mais um motivo para a aula da escola render. Eles têm uma pesquisa e depois tem que fazer um trabalho.

**Quais são os objetivos centrais das atividades que são feitas na casa de jongo?**

O objetivo central é a preservação do jongo. O que a gente quer é que cada um que entre lá veja a dança, as comidas, os nossos afazeres e passe isso adiante.

Eu costumo dizer que o jongo, na corrente da paz, é um dos elos mais fortes, porque quando a gente está em alguma atividade – falo isso pelo meu grupo- como na Caminhada Contra a Intolerância Religiosa, vem todo mundo dançar no meu grupo; vem povo cigano, vem povo das outras comunidades, vem todo mundo. Então a gente brinca que naquele momento ali não tem divergência, não tem briga, não tem cara feia com o outro.

Lá no Rio o povo cigano veio dançar conosco. Eles levantavam a mão, rodavam (...) e o meu jongueiro acompanhando nos passos dele. Isso foi uma cena muito forte, muito bacana.

Vemos também as meninas que dançam coco, a outra que dança maracatu – todo mundo vem, cada um com seus passos, mas todo mundo se integra na roda de jongo. E quando tem um encontro de jongueiro, é impressionante, eu pelo menos ainda não presenciei a presença da polícia pra agir, pra bater, pra levar preso– eu não vejo isso. Tem hora que a gente até esquece da polícia, porque a gente não manda mais ofício – não há necessidade. Seja lá o que for, dificilmente, eu acredito que eles vão precisar agir.

Às vezes quando eles aparecem, eles falam: “Nós viemos porque vocês fizeram o convite.” Mas na realidade eles gostam por uma coisa: comem pra caramba! Toda hora tem uma comida: canjiquinha, mocotó. E a violência não funciona. Por isso eu sempre digo: o jongo é um dos elos mais forte da paz.

Nesses momentos de encontro a gente aproveita também pra falar do meio ambiente. A gente trabalha muito isso também: “Nada de jogar resto por aí.”, “Vamos fazer uma reciclagem.” Na nossa casa do jongo nós já separamos latinha, garrafa pet, resto de comida. A gente tem toda essa consciência que o jongo também tem essa coisa social. A gente também ajuda as pessoas com o vício do álcool, drogas. Fazemos um trabalho bem bacana.

### **Qual a finalidade principal das atividades feitas nas escolas?**

Divulgar exatamente a diferença que o jongo não é macumba. É uma manifestação cultural, onde através da dança eu posso transmitir um recado, posso brincar com o outro.

### **Como o jongo pode contribuir para a valorização da Cultura e da História da África e Afro-brasileira?**

Eu acho que muda tudo. Geralmente quando se fala de negro é motivo de riso, piada, descaso.

Eu fui a um curso onde deveria ter em média de 20 a 30 professores brancos que passava para as comunidades negras como deveria escovar os dentes, tomar banho. Eu deixei eles falarem tudo, quando acabou de falar, eu pedi a palavra – fui praticamente a última a falar – e falei a eles que a melhor maneira de trabalhar com o negro na escola é parar de ver o negro como uma coisa.

A criança negra vem toda arrumadinha pra escola, mas fica lá no cantinho. A criança negra não lê a poesia do dia da mamãe porque não tem olhos claros. A criança negra não lê a poesia do Natal porque o Papai Noel é branco.

E aí onde que eu entro? Eu, boa aluna? A tendência é eu ser sempre o pior, pois eu já sou o pior.

A minha professora vem, e eu vou correndo abraçar, mas eu estou com a minha perninha cinza. Essa professora até me abraça, mas não me abraça da forma como abraça o menininho branco. E eu não estou criando polêmica, é constatado.

A própria professora negra se puder deixar de lado aquele menininho negro, ela deixa. Ela não vê que se o narizinho dele está escorrendo é porque ele pode ter uma coriza, ela não quer saber e simplesmente pensa: “Ai, aquele menino não limpa o nariz.” É isso que eu gostaria que mudasse nas escolas. Deixa de ser professor por uns dois minutinhos e atende essa criança.

O que leva aquela criança estar lá no cantinho quieto? O que incomoda? De repente, ele, quietinho ali, tem um potencial maravilhoso. “Ele não está lendo direito por que?”, “Em casa ele tem apoio?”, “Muitas vezes não!”.

Eu sempre digo que na minha família nós sempre fomos pobres, mas nós tivemos uma família de avó, - que é o que nós conhecemos como referência – pai e mãe que não estudaram uma faculdade, mas a vida fez com que eles nos ensinassem muito. Então hoje se não somos até mais é por falta de vergonha. É, lá em casa é!

Nós somos aqui em Pinheiral, a primeira família negra que todos os filhos têm faculdade. Todos! Então se paramos no tempo, a culpa é nossa. Nós somos extremamente inteligentes, tanto que eu fui convidada pra pegar um serviço e a pessoa disse pra mim: “Eu não vou te dar por que você e sua irmã tem uma visão assim...”. Ela colocou a mão assim. E não me deu! As minhas colegas ficaram todas empregadas, e eu não fiquei, ela não me deu! As minhas colegas ficaram todas empregadas (...) Mas nem por isso eu me senti menos. O que eu fiz? Eu voltei pra faculdade e fiz mais dois anos e

passei a ter todos os cursos de Pedagogia – só não tenho habilitação pra trabalhar com deficiente por que é novo. Só isso que eu não tenho da parte de Pedagogia.

Eu acho assim, que a partir do momento que o professor abraçar realmente esta criança nós não vamos mais precisar de cotas. A cota, em parte, existe por causa do desleixo do professor. Ele não me valoriza, mas quando eu grito “Quero Cota!”, quer me questionar. Ele não tem que me questionar, tem que questionar o potencial dele.

“Ah, mas se abrir cota lá no prezinho o aluno negro vai ficar...”. Não, ele não vai ficar. Pode dar cota lá.

Se o professor não abraçar, nós não vamos sair dessa situação.

**Você disse que na sua família todo mundo conseguiu fazer o curso superior e tem potencial de ir além. Você atribui isso ao jongo?**

Sim, por que meu pai sempre nos levou na primeira comunidade jogueira da região, que é o Morro do Cruzeiro. Aos sábados ou aos domingos a gente subia o morro com ele, a gente visitava aquelas casas, a gente tinha amigos lá.

O Morro era praticamente só de negros, pouquíssimas famílias brancas. E nós que morávamos aqui na cidade – como eles colocavam – a gente era visto como as meninas ricas. E a gente subia lá, fazia as festas na minha rua para arrecadar dinheiro pra comprar material pra eles, como cobertor, meia. (...) E era um prazer pra gente, bem moleque, bem jovem, envolvidos com isso. E a gente gostava. Da minha casa a gente ouvia perfeitamente os tambores.

Meu pai sempre criou essa relação com a gente: “Vocês estão aqui, mas podem ir lá, podem conhecer.” E nessa de conhecer é onde a gente criou uma raiz, pois a minha família na realidade não é uma família jogueira. Nós nos infiltramos e nos tornamos jogueiros.

Praticamente nós fomos adotados pelos jogueiros antigos por causa dessa convivência, pois era muito bom estar em casa, dormindo, ao som dos tambores – cada um tem a sua canção de ninar, a nossa era os tambores.

**Como você acha que o jongo na escola pode contribuir para o ensino da História da África e da Cultura Afro Brasileira, ou para elevar a auto-estima das crianças negras?**

Pra você dançar, como aqui na escola, a gente sempre leva uma pesquisa, a gente tem sempre trabalho pra eles. Ao pesquisar sobre a África, eles descobrem tanta coisa sobre o negro no passado, sobre o negro atualmente.

Aqui em Pinheiral a gente trabalha o Rio Paraíba, por que hoje esse rio está morrendo, mas ele já foi navegável, então: “Quem navegava nesses rios?”, “Dom Pedro?”, “Princesa Isabel?”, “Os negros?”, “Quem é que podia navegar?”. Isso faz com que o aluno vá para a biblioteca, ele tem que estudar pra saber.

Aí tem a relação com a comida: o acarajé, o angu a baiana, uma feijoada. “Como é que faz?” O aluno tem que estudar matemática, por que ele vai ter que saber quantos quilos, quantos pés. (...)

Pra escola o jongo é um leque, traz muitas opções. Qualquer matéria pode trabalhar o jongo. E fora a parte da estética, porque geralmente quando a gente vai para a roda de jongo, a gente se pinta, quer a roupa mais “tchan”. Até os meninos!

No nosso grupo quando saíamos os meninos vinham com as roupas todas enroladas por debaixo do braço, amassado e feio. De repente tivemos a idéia de levar um ferro e começar a passar as roupas. Aí começamos a pegar aquelas roupas e trazer para o jongo: “Aquela é a roupa do jongo!”. Na hora de sair então tinham aquelas camisas impecáveis, tanto que o nosso jongo é visto como um jongo elegante, porque nós fazemos que ele se vista bem.

Agora, por exemplo, quando saímos todos vestem a camisa que identifica o grupo, e quem não está é cobrado pelo outro: “Você não sabe que vamos sair? Porque você está indo na casa dos outros sem sua identificação.”. Um olha o outro, não no sentido de briga ou fofoca, mas no sentido de auto-estima.(...)

No aeroporto estava todo mundo arrumados as outras pessoas perguntavam: “Quem são vocês?”, “O Brasil tem isso?”. Nós até brincamos: “Da próxima vez nós vamos colocar um telão e vamos colocar um filme nosso passando, por que aí enquanto a gente espera quem está por ali vai ver também!” (...)

O jongo é uma dança que muita gente não conhece, por isso que na escola é válido. Por causa do jongo a gente pode ver os meninos e as meninas querendo estar bem arrumado, querendo pesquisar, mostrando o potencial de cada um. É muito interessante.

Nós vamos às outras comunidades como Bracuí, eu gosto muito do pessoal do Bracuí, ou Quilombo São José e a diferença é percebida. As meninas no Bracuí adoram trocar receitas e ao trocar receitas a pessoa está lendo, e se a pessoa lê, ela está pronta pro mundo.

No quilombo São José, a mesma coisa, agora com luz e geladeira, elas querem receitas novas. É como se a gente vivesse em um mundo diferente do deles. Lá no Quilombo São José é impressionante: quando a gente chega as meninas já estão com um caderninho de receitas. Todo mundo quer, já que todo mundo tem a sua geladeira, nesse projeto no qual concorreram e ganharam.

Tem uma moça que disse: “A minha mãe não sabe ler, mas eu leio para ela as histórias. Agora nós temos luz.” Isso é emocionante. Eu não sei a idade da mãe dela, mas eu falei: “Porque não passar a ensinar agora as primeiras letras para a sua mãe? Daqui a um ano ou até menos ela já vai estar lendo. E o que ela não souber você pode ensinar a riscar a palavrinha embaixo, e depois sentar com você pra aprender. Eu faço isso, tomo mundo faz isso.”

A minha mãe tem 79 anos e ela conversa sobre qualquer assunto, porque ela chega a um lugar passa a mão na revista – pode ser velha ou jornal – e vai ler. Ela lê os cartazes que estão na sala de um médico. Ela fala assim: “Lendo eu evito de levar um fora” . Por que às vezes faz-se perguntas sobre algo que está escrito ali.

Então, lá de casa, a gente teve a chance de ter uma avó muito esperta, muito viva. Um pai e uma mãe maravilhosos, e meus irmãos. Lá em casa fomos criados assim: os maiores vão ensinando os menores. Dudu e Fatinha ensinando eu e Meméia. Eu e Meméia ensinando Gilson e Gilberto e ao mesmo tempo algumas coisas com Dudu e Fatinha. Nós seis fomos criados muito assim, com muita leitura. Meu pai ia ao Rio de Janeiro – o que era uma raridade a gente poder ir, por que era longe – e trazia revistas com aquelas moças bonitas, aquelas coisas bacanas; trazia muito gibi. Então a gente lia. E ainda tinha um agravante: a nossa casa sempre foi rodeada de filhos de outros, pois na casa deles não tinha isso. Então as outras crianças vinham pra nossa casa pra poder aprender. Na nossa casa sempre teve essa abertura dos filhos dos outros vim.

### **Sobre Lei nº 10.639/2003, em sua opinião, qual é a sua importância?**

Não precisava dessa lei, pois deveria ser um processo natural, pois somos um país multirracial. Na minha cabeça a lei não deveria existir, pois trabalhar essas diferenças deveria ser um processo contínuo.

A minha escola, por exemplo, é muito rica. Aqui os professores estão bem antenados, eles trabalham muito isso daí. Fazem trabalhos relacionados à auto-estima. Crianças negras ou pobres tanto faz. Aqui a lei é cumprida e bem trabalhada.

### **Sobre o kit “O jongo na escola”, como ele é trabalhado na escola? Você tem percebido efeitos?**

Tenho, tenho sim. (...) Quando ele é trabalhado nas escolas as crianças comentam: “Tia, eu vi o vídeo.” Nesse ponto as escolas têm trabalhado muito. Esse kit tem tirado muito tabu. Está bem bacana esse trabalho.

Até nossa escola, os professores que não conheciam – temos muitos professores novos por causa do concurso - estão conhecendo e gostando.

Essa semana eu disse pra Meméia que temos que fazer um cronograma pra poder estar marcando as vinda das escolas, porque eles vão e ficam doidos.(...)

Esses dias eu estava lá no KM 9. Vim do Rio e descí lá pra pegar o ônibus de 1 real. Aí a menininha que estava no portal da escola começou a cantar: “Eu não, eu não, eu não sou malcriado pra ninguém”.

Eu disse: “Você sabe a música do jongo?”

Ela disse: “Tia, e eu não fui lá na sua casa do jongo? Eu te vi e falei pra minha tia: Olha lá a tia do jongo.”

#### **1.4. João Paulo**

- **Identificação**

**Idade:** 26 anos

**Sexo:** masculino

**Profissão:** Estudante

**Identidade étnico- racial declarada e atribuída:** negro

- **Entrevista**

#### **Quais são as suas relações com o jongo?**

A minha família sempre foi do jongo. (...) Minha mãe com minhas tias foram para o jongo antes da minha avó. E eu não fazia parte. Frequentava algumas reuniões, mas não ia às viagens. Aí minha avó parou de ir devido à doença e começou a insistir: “Vai que é bom.”; “Vai que é legal.” Aí teve uma vez que faltaram homens para dançar. Como eu já sabia bater de tanto ficar ouvindo, eu fui para ajudar a tocar - a partir daí não parei mais.

Adoro dançar, adoro cantar.

#### **Com que idade você entrou no jongo?**

Isso deve ter uns dez anos. Devia ter uns 17, 18 anos.

#### **Você não era mais considerado criança.**

Não tinha essa coisa de criança. Eu já me envolvia, já fazia de tudo.

De entrar de vez mesmo tem menos tempo, deve ter uns cinco anos. Mas já tinha aquela coisa: sempre que minha mãe precisava, eu estava junto. Mas entrar de vez, vestir a camisa, botar o pé no chão, foi mais ou menos em 99, 2000.

Na verdade foi depois que ganhamos o projeto. Foi quando eu comecei a fazer o projeto com a minha tia. Aí lendo tudo, aprendendo aquela coisa da história toda, eu fui gostando mais. Então em 99, 2000 eu já estava bem já.

#### **O que significa o jongo para você?**

Significa muita coisa. (...) É como se fosse um diamante. Aquela coisa que estava ali parada, quieta e que agora que virou um diamante, uma jóia, todo mundo conhece.

Eu gosto muito. E essa coisa de estar mostrando o jongo para mim é muito legal.

Para mim significa muita coisa. (...) É uma parte da minha vida. Eu adoro.



### **O que você sabe sobre as origens desta comunidade de jongo?**

Nós sempre moramos aqui na parte de baixo. E eu ouvia o barulho do tambor lá em cima. Como eu era criança, eu não podia ir, mas me lembro de alguns jongs de perto da minha casa. Ali era de terra batida. Então eu ficava vendo eles dançando.

Então eu sei que o jongo veio lá de cima. Eles aprenderam lá em cima que era uma dança africana.

O que eu sabia era isso. Agora eu sei outras coisas. (...)

Eu sei que antigamente os tambores – que são os mesmo até hoje – ficava muito na casa de uma moça, no escadão. Então aí eles faziam jongo só lá em cima, o tempo todo. Minha tia, minha mãe iam lá para cima. Aí depois que eles viram para cá, formaram a União Jongueira, tinha a família do Francisco. Aí ficou aquela coisa mais aqui em baixo.

O que eu sei mesmo é que o jongo era do pessoal lá do morro. (...) Era o pessoal lá do morro que fazia muito jongo.

### **Vocês tinham relação com essas pessoas? Sabia quem eram?**

Minha família sabia. Minha mãe com as minhas tias sabiam. E elas iam lá bem novas, foi quando aprenderam.

Os antigos foram falecendo, aí o tambor ficava naquele “empurra, empurra”. Ia pra casa de um, ia pra casa de outro e ninguém queria. Aí minha tia falou assim: “Fica aqui em casa, quando tiver jongo pode pegar aqui. Vamos fazer jongo junto.”. E é assim até hoje. O tambor nem fica aqui, fica mais lá em casa do que aqui.

### **Então, na verdade, era um tambor que tocava o jongo da cidade toda?**

É. Só existe um grupo de jongo na cidade. É esse aqui mesmo.

### **E isso é simbolizado pelo tambor?**

É. O tambor é o mesmo até hoje. Muda aquela coisa do couro quando fura, botam um pedaço de madeira aqui, mas é o mesmo tambor até hoje.

### **Como você explica essa sobrevivência do jongo?**

É por essa coisa da amizade. Não é nem por ser uma cidade pequena, mas a gente é como se fosse uma família. A Aninha, com a Dezinha, a gente cresceu junto.

Então a gente vai aprendendo. Os mais velhos vão ensinando para os mais novos. E tem aquela coisa de ir aprendendo, e de ir gostando, e de não querer que acabe. E vai assim. É aprender, gostar, aprender e não deixar acabar. E vai passando para o outro. E é assim que tem que ser.

### **Em sua opinião, quais foram as mudanças do jongo com a entrada das crianças?**

Esses dias eu estava até lembrando a primeira vez que eu entrei.

Eu estava brincando com meus amigos na rua. Aí falaram: “Ah, vou entrar na roda.”. A gente fingia que ia entrar e não entrava. Aí um me empurrou e eu entrei. Aí dancei. Lembro que fiquei só um pouquinho.

### **Com a autorização dos mais velhos?**

Deixaram eu dançar. Nisso eu devia ter uns 10, 11 anos. E eu saí.

Eu até gosto. Na verdade, daqui do grupo, eu sou o que mais fica na roda com as crianças ensinando aquela coisa de “um pra lá, um pra cá, depois roda”. Eu gosto muito de estar passando. (...)

### **Você vê que mudou alguma coisa com a entrada das crianças na roda do jongo?**

Muda um pouco as músicas. Temos que evitar alguns pontos, evitar algumas coisas, mas a forma de dançar e a forma do jongo é a mesma. (...) Nós só mudamos as músicas para estar chamando as crianças para a roda. Cantamos alguns pontos para as crianças estarem dentro da roda também para dançar.

### **Como a comunidade de jongo se relaciona com as crianças?**

É maneração (sic.). Todos querem bater, todos querem aprender, querem dançar.

A única coisa que chateia são algumas crianças que não entendem. Os pais ficam com aquele negócio: “Ah, é macumba.”; “Não é bom isso.”. Então as crianças que não sabem ainda, acabam crescendo com aquela idéia de que é uma coisa religiosa, e não uma coisa cultural. A única coisa que chateia é isso, mas quando as crianças vêm que não é, e aprendem, aí todas querem. Eu adoro estar junto ensinando.

### **A escola interfere de alguma forma para minimizar o preconceito em relação ao jongo?**

As escolas até ajudam. Trazer aqui já é uma forma de ajudar e mostrar o que a gente quer passar aqui. Mas vem de casa. Não adianta a escola estar na frente de tudo se em casa é outra coisa.

Em uma das escolas que veio aqui uma criança falou assim: “Veio só metade da turma porque as mães não deixaram. Falaram que é macumba.”.

Quando a gente chega lá e fala, a molecada quer vim, mas não pode vim por causa da mãe. E a gente acaba ficando chateado com isso, de não poder mostrar direito.

### **Quais são as atividades promovidas pela casa de jongo com as crianças?**

A gente traz para cá. Mostra a biblioteca. A gente leva para aprender a dançar o jongo e conhecer um pouco da história.

Nós contamos um pouco que o jongo é uma dança africana, que os escravos trouxeram para cá, que o jongo começou como uma forma de canto para tentar fugir das senzalas. A gente conta a história todinha para as crianças e depois começa a dançar.

Primeiro faz umas duas ou três músicas só com os adultos e depois vem puxando as crianças para dançar. Eles ficam no tambu, batem, e vão aprendendo. A maioria sai daqui gostando, entendendo e sabendo das coisas.

### **Como é a postura dos professores?**

Tem professor, que sabe, que conhece. A maioria não conhece, mas quer aprender.

Vem como as crianças. Vem cru e sai já sabendo. Sai com uma outra ideologia do que é o jongo, do que é a dança. Mas eu acho que a maioria não sabe.

### **Você sente algum tipo de preconceito por parte dos professores?**

Não.

### **Existem atividades em conjunto com a escola?**

A gente tem aquela coisa do fichário, que é da lei 10.639, que é para estar passando nas escolas.

Na verdade eu não procuro saber o que passa depois nas escolas, eu escuto o que minha mãe e minhas tias falam. As crianças sempre querem voltar, gostam, querem aprender. Os professores também falam que sempre vão voltar. Uma professora já veio aqui três vezes com turmas diferentes.

Mas é uma coisa minha, eu não procuro saber o que acontece.

### **Você tem notícias de como esse fichário é trabalhado nas escolas?**

Não.

### **Quais são os objetivos principais das atividades da casa de jongo?**

Mostrar e revelar essa diferença entre cultura e religiosidade. Muita gente não sabe ainda, fica falando uma coisa, mas acaba sendo outra. Eu acho que a gente passa essa diferença.

### **Quais são as atividades realizadas nas escolas pelo grupo de jongo?**

É praticamente a mesma daqui. Nós dançamos, contamos um pouco da história, e depois trazemos eles para dançar com a gente.

### **Os objetivos são os mesmos?**

São. A única diferença é que aqui nós mostramos os cartazes, os vídeos. Aqui tem tudo o que eles podem ver de diferente, coisa que nas escolas não tem.

### **Em sua opinião, como o jongo pode contribuir para que a valorização da História da África e Cultura Afro Brasileira?**

Eu acho que as crianças – na verdade todo mundo – gosta muito de música, e o jongo é música, não deixa de ser uma música com dança. Então nas coisas de cantar, de estar falando, de estar cantando, isso é muito fácil de gravar. E os pontos de jongo são curtos, então é mais fácil ainda. Então dali já pode ensinar, desenvolver. (...)

A forma mais fácil das crianças estarem envolvidas e aprender mais é na base da música.

### **Em sua opinião, qual a importância dessa lei?**

Li pouco da lei, não sei muito bem. Eu acho que é bom, porque por meio dela podemos ver o que nossos antepassados viveram. Aquela coisa de estar saindo de um lugar e indo para o outro, de estar mostrando a nossa cultura, de estar mostrando a nossa religiosidade – todas essas manifestações.

Eu acho que é melhor aprender o que o nosso povo viveu do que aprender outras culturas, outras coisas que menos de 5% da população não vai conhecer depois, não vai querer aprender mais, vai deixar de lado. Eu nem lembro mais o que eu aprendi.

### **Você acha que o jongo pode contribuir para minimizar a ocorrência de atitudes preconceituosas?**

Racismo é chato né. Mas eu acho que pode sim. O jongo é uma coisa de todos. O jongo é uma cultura popular. (...)

No jongo nós temos aquela coisa de casal, então homem tira homem e mulher tira mulher, e está todo mundo junto. Então não existe essa coisa de racismo no meio do jongo porque todo mundo está junto e nisso a criança pode estar vendo: “Pô (sic.), tem um branco no negócio que é de preto!”

Eu acho que tem como mostrar que não existe racismo nisso. Eu acho racismo muito difícil de falar.

## **1.5. Memória**

- **Identificação**

**Idade:** não declarou

**Sexo:** feminino

**Profissão:** Diretora escolar

**Identidade étnico- racial declarada e atribuída:** negra

- **Entrevista**

### **Quais são as suas relações com o jongo?**

Eu cheguei ao jongo na faixa etária de 12, 13 anos, naquela expectativa de assistir, porque criança não podia dançar jongo. Várias assistiam e tinham respeito, um pouco de medo porque as pessoas mais antigas dançavam com muito respeito. A gente via que

não tinha muito espaço pra criança. Então quando eu fui me tornando mais adulta, eu comecei a praticar a dança, procurei aprender a dançar e tudo.

Minha mãe é mineira e meu pai é daqui do estado do Rio de Janeiro, então a ligação maior da minha família com o jongo, eu acredito, que seja da parte do meu pai, por ser do Rio de Janeiro. O jongo veio para o estado do Rio de Janeiro, pra região Sudeste.

Minha mãe é de família de mineiro da linha da congada. Meu pai é lá da Fazenda da Posse, no Rio. Lá nessa fazenda da Posse os escravos dançavam jongo. Os negros escravizados dessa região já dançavam jongo. Então eu acredito que a minha ligação maior com o jongo veio da Fazenda da Posse - lá pro lado de Petrópolis, Três Rios e Teresópolis.

A minha ligação com as famílias jongueiras daqui de Pinheiral foi assim muito próximo também, porque todo mundo aqui de Pinheiral gostava de dançar jongo anos atrás. Então a gente teve essa ligação com as famílias, com as pessoas do jongo. E foi crescendo essa vontade de montar o grupo, de não deixar o jongo morrer em Pinheiral. A partir do momento que nós vemos os jongueiros antigos falecer, nós tivemos a preocupação - as pessoas mais jovens - de manter o grupo vivo.

#### **O nome do grupo é recente?**

Ele é recente. O primeiro nome, a partir do momento que nós tivemos essa idéia de se unir e montar esse grupo deu-se o nome União Jongueira de Pinheiral. Passado um tempo precisava do registro do CNPJ e tudo, aí nós criamos uma ONG chamada CREASF, Centro de Referência de Estudos Afro do Sul Fluminense. Dentro dessa ONG nós tivemos a possibilidade de ter o CNPJ e de inserir o jongo e uma biblioteca da cultura Afro-brasileira. Por isso, aí nós mudamos o nome para Jongo de Pinheiral, pra focar mais no nome do município.

#### **Você conhecia o jongo de Pinheiral antes dos 14 anos?**

Já conhecia, já conhecia desde pequenininha. Já conhecia o jongo por causa dos tambores que tocavam lá no alto do Cruzeiro. Quando os negros saíram da Fazenda dos Breves, eles vieram pra Vila de Pinheiral e ficaram moradores do Morro do Cruzeiro. Então lá no Morro do Cruzeiro eles praticavam a dança do jongo e enquanto criança a gente via o jongo também nas festas juninas, nos casamentos.

A gente via muito jongo, mas não podia participar, por que era criança. Criança não podia dançar. Os mais velhos não deixavam as crianças dançar. Depois de adulta - eu considero adulta a partir dos 14 anos - que eu pude dançar o jongo. Mas eu conheço o jongo desde pequenininha. Os pontos são os mesmos daquela época de quando eu era criança. Só não vou falar minha idade.

Eu não quero deixar a minha idade aparecer assim, porque eu não quero parecer velha. Eu quero contar assim tudo novo. Não quero saber de hora, não quero saber de tempo. Porque assim é muito bom.

#### **O que significa o jongo pra você?**

O jongo significa tudo. (...) Ao analisar a situação que nossos antepassados passaram, eu acho que a dança do jongo é realmente um resgate.

Porque todo mundo valoriza outros tipos de dança. Valoriza a dança portuguesa, espanhola. Porque não valorizar a dança do jongo? O ritmo do tambor? Porque é através do jongo que vem todos os ritmos. Pela história os primeiros tambores a bater foram o do jongo. (...)

São culturas que prevaleceram até hoje. Hoje nós somos afro descendentes e na verdade o jongo tem esse valor, tem que ter esse valor enquanto dança.

### **Como foi essa transição da União Jongueira de Pinheiral para o Jongo de Pinheiral e depois CREASF?**

Não. O CREASF ele veio junto com o Jongo de Pinheiral. Por que depois da União Jongueira veio o CREASF. Nós não tínhamos registro da União Jongueira. Era só um grupo com um nome. Quando nós registramos o grupo, nós registramos dentro de uma ONG que é o CREASF.

### **O que você sabe sobre a origem do grupo de jongo?**

Os negros que vieram pra cá praticavam a dança. A origem dele foi através do tempo que o negro tinha livre para se reunir com outros negros e lembrar da África. Eles construíram os tambores com tronco de árvores, com couro de boi, e esquentavam no calor das fogueiras, e ali eles cantavam tanto pontos alegres como pontos tristes, e lembravam da África.

Eles usavam muito o dialeto ainda africano. Eles conseguiam tramar fugas, tramar os combinados entre eles. Com isso houve muitas libertações de negros.

Os negros daqui não ficavam fora disso, também tinham essa prática de dançar o jongo. E assim eles construíam sua vida normal de família. E as famílias daqui conseguiram valorizar e dar continuidade a dança.

A dança daqui nunca teve uma interrupção. Ela veio daquela época permaneceu até hoje.

### **Você sabe a data de início da União Jongueira?**

É dos anos 80. Eu acredito que foi nos anos 80 porque nos anos 70 mais ou menos não tinha um grupo formado, era assim: “Ah, vamos fazer um jongo na casa do seu Cabiúna.”; “Ah, vamos fazer um jongo na casa do seu Geraldinho.”; “Ah, hoje tem jongo no casamento de tal pessoa.”; “Vai ter jongo na festa junina do aterro.”. Então todos os jongueiros iam pra lá. E aí eles cantavam, dançavam e tudo. Mas muitas das vezes livremente tinha jongo, tinha pessoas lá no alto do morro a noite inteira cantando, batendo tambor.

### **Como você explica a sobrevivência do jongo por tanto tempo?**

Eu acredito que foi uma luz divina, porque poderíamos hoje estar resgatando isso, mas parece que uma luz, uma força fez com que a gente - ao mesmo tempo que as pessoas mais antigas estavam falecendo - tivesse essa idéia de não deixar essa dança morrer. Então não houve uma interrupção.

Quando se montou a União Jongueira nos anos oitenta nos tínhamos ainda muitos jongueiros de oitenta, de noventa anos junto com o grupo. Com isso os jovens que estavam chegando na União Jongueira estavam aprendendo com essas pessoas, que hoje a maioria delas já faleceram.

Nós temos poucos jongueiros no nosso grupo que tem essa faixa etária de setenta e oitenta anos. Eu peguei muito aprendizado com esses jongueiros. Então deu tempo da gente se organizar. Se a gente não tivesse tido esse tempo e essa vontade talvez não tivesse hoje esse ponto de cultura, não tivesse hoje o Jongo de Pinheiral, não ia ser nem reconhecido. Nós sabemos de outras cidades que também possuíam jongueiros fortes e que ainda hoje tem jongueiros antigos, mas não tiveram organização da comunidade. É importante que a comunidade procure estudar, saber sobre essa cultura e resgatar mesmo.

### **Em sua opinião, o jongo mudou com a entrada das crianças?**

Não mudou tanto porque a gente procura ainda respeitar aquela parte tradicional. Sendo que teve algumas mudanças. Não mudou no ritmo, na música, nos pontos. Agora, atualizou, posso dizer assim. Atualizou porque com o andar do tempo, fomos obrigados a fazer algumas coisas para que a dança continuasse. Por exemplo, naquela época não se dançava em palco, não se dançava em clube nem nada. Dançava assim em casamento,

em festa junina, mas até aí não tinha ainda esse espaço de teatro, de clube e tudo. A gente, nos anos oitenta já pisava dentro de clube, já pisava dentro de escola, já pisava dentro de teatro.

Outra coisa também, a roupa. As negras antigas usavam aqueles saíões no linho cru. Nós buscamos uma cor da África, nós buscamos as cores da África, a gente tem trabalhado com as cores mais voltada para a África.

(...) Nós procuramos passar que tem que ter o respeito pelos pontos, o respeito pelos tambores. No tambor não se brinca. No tambor, quando você entra não fala besteira. (...) Você tem que ter o respeito pelos tambores, você tem que ter o respeito pelos pontos, o respeito pelos mais velhos do grupo. Esses são os preceitos que a gente tem no jongo.

### **O que mudou com a entrada das crianças?**

As crianças têm, hoje, o direito de dançar, o direito de aprender. Então uma coisa que mudou de lá pra cá foi que a criança teve o direito de dançar.

(...) Os negros quando vieram da África, vieram com a sua espiritualidade bem afluada - mais ou menos assim eu posso te explicar. Então além de se lembrarem da África dentro dos pontos, eles tinham uma ligação espiritual. Então hoje algumas pessoas falam: “O jongo é macumba.”

O que o jongo é? É uma dança? É uma dança. Ele tem a ver com os ancestrais? Tem. Tem a ver com os orixás? Também tem.

Naquela época era muito mais forte essa linha do que hoje. Hoje é uma representação. Os jongueiros de hoje, não são jongueiros que debatem dentro da roda de jongo. Eles não estão ali dançando ou praticando a dança do jongo na intenção de buscar uma fuga, de buscar uma outra coisa. Estão ali dançando, praticando apenas a dança. E naquela época tinha isso, tinha muita coisa atrás do jongo para que o negro fosse liberto. Então criança não podia estar ali.

(...) Era dançado a noite, não se dançava de dia. De dia os negros tinham seus afazeres, eles eram proibidos de dançar, tinham que trabalhar. Então só podiam dançar a noite, era o momento que criança não podia estar. E também pela questão da espiritualidade que era forte naquela época entre os negros.

Hoje não, hoje as crianças têm o direito de dançar, de preservar a dança, de não deixar a dança morrer.

### **Como a comunidade se relaciona com as crianças?**

Nosso jongo é formado praticamente de adultos e as crianças que tem hoje estão com 14, 15, 16 anos. Quando eles entraram, entraram com 8, 9, 10 anos ou então até menos. É a Dezinha, o Júlio, o Felipe, a Aninha, a Babi, a Pâmela, Bruno, João Paulo, Natan. Essas crianças entraram bem jovens. O Marcelo, o Xeroso. Eles entraram bem jovens.

Mas porque que eles entraram e tiveram assim até o direito de ficar? Por causa da questão familiar. A família deles é jongueira. A família já ensinou qual era o sentido do jongo, qual o sentido da dança. Então não tiveram preconceito nenhum.

Pra trazer um outra criança, de outra família, que não seja do jongo, temos que fazer um trabalho, e é isso que nós estamos fazendo hoje. Temos o ponto de cultura, hoje nós entramos nas escolas. Em qualquer tipo de evento que tenha criança a gente tem passado o sentido da dança.

### **Quais as atividades realizadas na casa de jongo?**

Primeiro nós apresentamos o ponto, e mostramos pra criança o objetivo.

(...) Nós não tínhamos um local pra fazer esse tipo de trabalho.

A partir do momento que nós começamos a nos reunir para formar a União Jongueira, a gente se encontrava uma vez na semana ou na minha casa ou na casa de outros componentes do grupo porque não tínhamos lugar fixo. A partir do momento que nós nos tornamos ONG, entramos no projeto do governo federal Cultura Viva que nós conseguimos ganhar o prêmio e conseguimos alugar um espaço. Hoje nós temos como receber bem essas crianças ou qualquer convidado, qualquer visita importante.

(...) Nós contamos a história do jongo, fazendo a oficina, apresentamos os tambores, apresentamos os pontos, fazendo a oficina com as crianças, deixando eles bem livre, bem a vontade pra praticar a dança aqui. Quando eles saem daqui eles saem com outra cabeça. Com outro pensamento do que é a danç..

E graças a Deus estamos bem felizes porque nós já recebemos escolas ano passado e que estão voltando esse ano. E as crianças entram aqui feliz da vida querendo dançar.

### **As escolas realizam alguma atividade em conjunto com a casa de jongo?**

Principalmente com as escolas municipais que nós estamos trabalhando. Existe essa questão da lei 10.639, que está sendo discutida dentro das escolas. Como aqui foi um município que teve na sua origem negros escravizados, facilita essa abertura do trabalho.

Então eles vêm estudando a história do município e em paralelo já encontra o jongo. Que é a dança. Aí fica fácil de eles saberem como conduzir.

(...) Fora isso nós trabalhamos com aquele kit “*O jongo na escola*” fornecido pela UFF, do pontão da UFF. Esse kit também dá uma abertura para que o professor possa estudar. Leva esse CD, leva as fichas técnicas e aprende sobre as experiências que já aconteceram em outros municípios.

### **Essa relação com as escolas sempre ocorreu?**

Sempre aconteceu, mas não era um trabalho tão efetivo quanto agora. Depois que surgiu a lei 10. 639, foi assim mais ou menos obrigado. Quando fala em lei é uma obrigação. A pessoa pensa assim. Então a escola se tornou assim mais aberta a essa questão do estudo da cultura afro. Não só escolas do município como da região toda tem nos procurado desenvolver algum trabalho.

### **Quais são os objetivos centrais das atividades promovidas na casa de jongo?**

Tudo voltado ao jongo. Em paralelo tem esses eixos: lei 10.639; a história do município; a questão dos orixás que você trabalha a parte da espiritualidade. Tem vários eixos, mas o foco aqui é o jongo.

### **As atividades realizadas nas escolas é a mesma que é realizada aqui na casa?**

É mais curta. (...) É contado a história do município e tem a prática do jongo.

### **Você acha que o jongo pode contribuir para a valorização da História da África e Cultura Afro- Brasileira?**

Pra você resgatar a cidadania, resgatar os valores, isso é importante.

A geração de hoje, é uma geração muito difícil; os valores estão esquecidos. (...) No começo sempre cantamos pontos que tem a ver com o resgate dos valores. A gente já conversa com os alunos: “Olha, esse ponto fala com dialetos africanos, ainda com algumas palavras que você percebe que ela não é errada, mas na época dos negros falavam mais ou menos assim, e lá naquela época eles já se respeitavam, eles respeitavam os mais velhos, eles procuravam estar sempre tendo respeito com os pais.”

Então a criança fica alucinada, fica prestando atenção. (...) Os alunos que vieram ano passado aqui e estão vindo esse ano, nós perguntamos: “Qual o ponto que você gostou?”, “O que você achou do ponto de cultura aqui?”.

“Ah eu gostei disso tia.”, “Eu gostei daquilo.”, “Ah eu gostei daquele, eu não sou malcriado pra ninguém.” E a gente pergunta: “Porque você gostou?”, Eles dizem: “Ah, porque não podemos fazer mal criação com os mais velhos.” É mais ou menos assim:

“A bença papai a bença mamãe também, eu não sou mal criado pra ninguém. Eu não, eu não, eu não sou mal criado pra ninguém.”

Então isso fica na mente da criança. Naquela época os negros cantavam esse ponto, então quer dizer que são valores que podem ser trabalhado com as crianças. Então isso é bacana. Então a criança: “Ah eu lembro desse”, “Não lava roupa com meu nome.”

São coisas que a gente fica feliz, já plantamos sementinha.

(...) Nós falamos pra eles que hoje não existe negro, não existe puro negro, não existe puro branco, não existe a raça amarela. Todos nós somos afro descendentes. Aí eles começam a entender. Não adianta você ter preconceito de cor, nem de nada porque você está totalmente envolvido com coisas multirraciais. Tudo que você fala, tudo que você vê, onde você entra, em qualquer família tem negro, tem branco. Então não tem diferença de cor nem de nada. Todos nós somos filhos de Deus, todos nós somos filhos do mesmo pai. Assim que nós trabalhamos e é assim que eles vão acreditando que não existe. Então eles ficam fascinados, felizes.

Depois eles retratam também através de desenhos, de redação, frases. Eles retratam o que eles sentiram naquele momento da oficina. Então isso é grandioso pra nós, cada coisa linda. Eles desenharam a gente, com roupa de jongo. “Tia gostei de você, vou desenhar você.”, “Gostei dos tambores”, “Gostei quando você falou tal coisa.”

E também nos estamos juntando materiais também. Nós recebemos o projeto pontinho da cultura, da leitura também. Então nos estamos trabalhando com contos, contadores de história. Buscamos contos africanos, história da cultura negra, escrita por escritores brasileiros. Então isso é bacana. E apresentamos esse material pros professores também.

### **Sobre cartilha “O jongo na escola”, você tem percebido algum efeito para o ensino da História da África e Cultura Afro-brasileira?**

Aqui no nosso município, eu acho que teve um grande avanço com o uso da cartilha. Várias professoras, várias diretoras colocaram a disposição. E desenvolveram trabalhos maravilhosos dentro da educação. E os planos de ações também. É uma questão também que você tem que trabalhar o ano todo, não só no mês de novembro. Então isso já está crescendo em Pinheiral. Tem projeto dentro de escola aqui que desenvolve o tempo todo a cultura Afro - brasileira, entendeu? Então isso é bacana.

### **Qual a sua opinião sobre a Lei nº 10. 639/2003?**

Antes da lei era mais complicado falar sobre a cultura Afro -brasileira dentro da escola. A partir da lei, apesar de muitas pessoas só trabalharem no mês de novembro, a lei deu uma abertura muito grande pra discussão. Então cabe a cada um - a mim, a cada um - estar sempre falando sobre a lei, está assim passando, conversando com as pessoas, pra que as pessoas possam se introduzir mais dentro de sua própria vida e procurar, também passar pra outras pessoas, principalmente pro jovem para as crianças é importante trabalhar a cultura Afro -brasileira.

## **1.6. Neide**

- **Identificação**  
**Idade:** 55 anos



**Sexo:** feminino

**Profissão:** Professora de Geografia

**Identidade étnico- racial declarada e atribuída:** negra

- **Entrevista**

**Qual a sua relação com o jongo?**

A minha relação com o jongo é de parentesco. Por que eu tenho minha avó e um tio. A minha avó Suzana era jongueira e meu tio que tinha o apelido de Donguinha, mas o nome dele é Hipólito. Eles eram jongueiros.

Depois de muitos anos aqui em Pinheiral, os jongueiros antigos morreram, e nós os jovens que tínhamos vontade de dançar - e quando criança a gente não podia – nós abraçamos essa causa do jongo pra não deixar morrer.

**Por que as crianças não podiam dançar o jongo?**

É coisa dos ancestrais, dos mais antigos. Falavam que crianças não podiam entrar na roda porque tinham preceitos, tinham coisas que não eram permitidas para crianças, e nós respeitávamos.

**O que significa o jongo pra você?**

Pra mim o meu jongo é a minha cultura. É minha identidade. Eu amo dançar, eu não me sinto doente. Eu acho assim: se eu estiver de cama, eu levanto pra poder dançar. Até hoje, nesses 20, 25 anos que estamos nessa luta, poucas vezes eu não fui ao jongo.

**O que você sabe das origens do Jongo de Pinheiral?**

A origem do nosso jongo está na fazenda de café, do café do José Breves. Foi lá que tudo começou. Dos negros que vieram da África para o Brasil, alguns vieram para Pinheiral trabalhar nessa fazenda, e lá eles praticavam o jongo. Muitos escravos que ali viveram aprenderam. Depois com o final da escravidão, eles deixaram essa cultura na nossa cidade.

O José Breves dizia que tinha uns escravos que tocavam numa orquestra que ele fundou na fazenda dele. Uns falam que ele era mau, mas tinha pessoas que dizia que ele tinha um lado que ajudava. Contam a história, mas tem muita maldade também.

**Em sua opinião, como o jongo sobreviveu por tanto tempo?**

Ele está sobrevivendo até hoje é graças a nossa garra e a nossa vontade de preservar a nossa cultura. No grupo tem a Fatinha, a Meméia e a Gracinha, eu a Neide Aparecida, a Adelaide, com as filhas dela. Nós temos uma garra de preservar, não só por nós, mas pelos antigos. No caso o pai da Adelaide, o Chico Diogo que foi uma pessoa que viveu para o jongo, o meu tio Donguinha, também com a minha avó – a vida deles era o jongo.

Aqui em Pinheiral tinha uma festa - a festa Junina no aterro - e lá se dançava o jongo. O mês inteiro era de festa. Então essas pessoas dançavam lá. E tinham umas pessoas assim (a gente conhece pelo apelido): Oscarina, Pedro Manco – era um senhor que tinha problema na perna e a gente chamava de Pedro Manco-, Seu Quirino. Pessoas antigas na comunidade. Então nós crescemos vendo essas pessoas dançando, e a gente tinha vontade de entrar e não podia. Quando nós percebemos que eles tinham partido, aí nos agarramos o jongo.

E tem também uns dos principais, é o responsável por estarmos aqui nesse momento, é o Cabiúna Velho e o Cabiúna Novo.

(...) O que tá vivo é o filho, o Benedito Cabiúna. O Cabiúna Velho faleceu.

Então depois de muitos anos nós agarramos a nossa cultura. Por que a gente estava vendo que não tinha mais quem salvar, e quem tinha que salvar éramos nós mesmos.

### **Você percebeu alguma mudança no jongo com a entrada das crianças?**

Não mudou não, por que as crianças que estão entrando agora no jongo, eles dançam como nós.

(...) Alguns fizeram passos próprios. Por que você não dança igual a todo mundo, você cria o seu passo no jongo. A Fatinha treina um grupo de jongo no colégio dela, e tem crianças que dançam como nós. Agora, tem crianças que já tem o jeito deles ali. E eles criaram os passos deles.

### **Existem outras diferenças além da dança?**

Com relação a beber, as bebidas. Antigamente como se dançava a noite, de madrugada, as pessoas tinham costume de tomar quentão, uma cachacinha, por causa do frio. Agora a gente já não tem isso.

### **Como a comunidade se relaciona com as crianças?**

Se relaciona bem. As crianças que vem aqui. Muitos já estão abraçando a nossa causa. Eles procuram divulgar a nossa história, falando do jongo de Pinheiral.

### **Quais são as atividades que o Jongo de Pinheiral faz com as crianças?**

Quando chegam as férias, nós passamos filme, tem palestra. Tem aqui na casa o jongo e tem também nos colégios, nós vamos aos colégios. Geralmente os professores trabalham. Tem um fichário onde ensina trabalhar a lei 10.639. E aí muitos professores estão trabalhando e estão puxando as crianças, ou pra vim aqui na casa, ou nós vamos ao colégio pra trabalhar, pra mostrar como se dança, e eles interajam com o grupo. E está sendo muito bonito, bom mesmo.

(...) A palestra é voltada para o jongo. Por que muitas crianças falam assim: “Ah, minha mãe ou alguém falou que jongo é macumba.” Aí nós explicamos pra eles que jongo não é macumba. Jongo é uma dança de resistência dos negros africanos.

Os negros lutaram através da dança também. No momento em que eles estavam nas suas senzalas, que eles cantavam o ponto, aquele ponto estava transmitindo alguma mensagem pra outros: uma fuga, um namorado mandando uma mensagem pra sua namorada, como aquele ponto assim: “A morena me pediu/ laço de fita pra cintura/Ah eu mandei cordão de ouro/ laço de fita não atura.”

Isso daí é uma pessoa mandando pro seu amor na música.

### **Qual a reação das crianças com essas atividades?**

Elas ficam curiosas. Elas querem saber o significado da música, querem bater os tambores. Por que nós temos dois tambores: o tambor grande que é o tambor grande, o candongueiro que é o menor. Nós temos um pedaço de pau que nós chamamos de macuco, que é ele que faz o contratempo entre as músicas, quando você vai cantando, alguém vai batendo. Então eles querem saber por quê.

### **Existe alguma parceria entre a escola e o jongo?**

. Tem no colégio onde a Maria Amélia é diretora. Onde a Gracinha, a Maria das Graças também é diretora. O colégio da Fatinha, que inclusive ela tem um grupo de jongo que ela formou no colégio. É a coisa mais linda o grupo dela.

Nós temos o colégio do Três Poços, onde está a diretora Eurenice. E tem o colégio - nós falamos que é Cruzeiro 2 -, lá tem a Solange que também nós temos parceria com ela.

### **Em que época essas atividades costumam acontecer?**

Geralmente eles pedem em maio. Nós fomos ao colégio da Eurenice em maio, e eles já vieram aqui várias vezes. Eles adoram vir aqui.

### **Qual é a finalidade principal das atividades realizadas na casa do jongo?**

É que, principalmente as nossas crianças, do nosso município, não deixem que essa cultura que é nossa, morrer.

Ali no meio vão ter crianças como a gente, que vai ter vontade de seguir com essa cultura, como nós seguimos. Porque do mesmo jeito que nós estamos aqui agora levando a nossa cultura pra vários lugares, tem criança aí nesse grupo que vai levar também. Eu acho que é isso que nós esperamos. Que a nossa memória não morra.

### **As atividades que são feitas aqui são as mesmas que são feitas nas escolas?**

É porque tem professora que puxa mais pro lado da matéria dela. Vamos supor: a professora de História vai contar a História do Brasil e ali ela vai puxar a história do jongo junto com a História do Brasil. Ou o professor pode puxar pro lado de geografia. Ele vai puxar pro lado da localização do quilombo, do maior quilombo do Brasil. Nós tivemos o quilombo dos Palmares, localizado em Alagoas, na Serra da Barriga . Aí ele vai puxar pro lado da Geografia, inclusive eu já fiz. O professor puxou pro lado da história, a história do jongo, e eu puxei pro lado da geografia, a localização: “Como que está o quilombo lá?”; “Tem uma preservação ou não?” Pelo que nós sabemos não tem uma preservação muito boa lá, por que muita coisa lá se acabou. Então tem uns alunos que procuram saber.

### **Quais os objetivos das atividades realizadas nas escolas?**

Na escola depende do que a professora trabalhou. Porque tem professor que só quer a dança. Nós falamos um pouco do jongo, em poucas palavras, mas ela quer aquela culminância da dança.

Os objetivos variam de acordo com o que o professor trabalhou. Agora tem professor que não; quer que a gente conte a história do jongo, como surgiu, como que nós chegamos com esse grupo de jongo. Tem professor que está mais embasado.

### **Como é que o jongo pode contribuir para a valorização da História e Cultura Africana e Afro-brasileira?**

(...) Nós como adultos temos que ter a consciência. Eu já falei pra você que o jongo é uma dança, ele não é uma macumba, como muitas pessoas falam: “Ah, o jongo é macumba.” O jongo não é macumba, não é macumba, é uma dança. Então você tem que deixar muito claro pra criança que ele está preservando a cultura do seu país e da sua cidade. Se ele tiver essa consciência, ele vai levar a sua dança pra qualquer lugar, como está acontecendo.

O Pedro que é um historiador, veio na nossa casa. Ele levou um filme nosso pro Canadá. Então para nós aqui é uma emoção. É assim, a gente não tem nem palavras pra poder falar sobre a nossa cultura estar em outros países.

Nós fomos em agosto na Paraíba apresentar nosso grupo de jongo. Então a nossa cultura está indo pra outras regiões. Ela não está ficando aqui só na região Sudeste. E muitas crianças dentro do colégio já estão voltadas pra isso. Elas já estão vendo que o jongo não é aquilo que ficou no passado.

“Ah é macumba!” Não, é sua dança, é sua cultura, é a sua raça que você está levando pra outros lugares. E muitos já estão tendo aquela vontade de participar mais com a gente aqui.

### **Em sua opinião, qual a importância da Lei nº 10.639/2003?**

É como eu falei pra você, tem professor que agarra pra poder trabalhar, e tem professor que é superficial. Ele não dá nem confiança.

Esse fichário que eu falei pra você tem aqui na casa. No colégio que eu trabalho, um professor trabalhou esse fichário.

### **E pra que serve o fichário?**

Você vai planejar a aula de acordo com o que está lá no fichário. Ele tem DVDs e tem a história pra você trabalhar.

Tem vários grupos de jongo ali no DVD. E tem as músicas deles. Aí você trabalha de acordo com a história e com as músicas que estão no DVD.

**Você acha que o jongo pode contribuir para escola implementar a Lei nº 10.639/2003?**

Com certeza. Se o professor trabalhar, se ele for consciente de trabalhar a história do negro na escola. Por que muitos professores não são conscientes.

**Você, na sua prática pedagógica ou aqui na casa do jongo, tenta ensinar essa História do negro por meio do jongo?**

Constantemente, constantemente na minha sala de aula. Constantemente, se eu percebo alguma situação de preconceito, eu entro com a história. Eu entro com a história. Sempre eu acabo com a história do grupo de jongo.

(...) A lei vai conscientizar não só os professores, mas as pessoas a trabalharem na escola a cultura negra. Não é só o jongo, também a cultura negra. Por que a cultura negra ela é um pouco menosprezada.

(...) Cada diretor, no caso da Meméia, a Meméia abraça a causa. Ela abraça a causa. Não é porque ela é do nosso grupo não. Eu acho que se ela não fosse do grupo, ela faria do mesmo jeito.

Eu acho que cada diretor ele tem que abraçar essa causa ele tem que mostra pro seu professor que você tem que trabalhar dentro do seu colégio, da sua sala, a cultura do negro, que é uma cultura menosprezada no nosso país. Principalmente no Brasil, nós sabemos que o preconceito existe.

Então o professor dentro da sala de aula ele tem com trabalhar isso. E não precisa parar uma aula inteira não. Um momentinho lá. Igual às vezes eu estou lá. É que agora eu não dou mais aula no Roberto Silveira, eu estou em substituição. E eu vejo acontecer alguma coisa de preconceito eu já logo entro fazendo comentário sobre preconceito. Hoje em dia se fala muito do *bulling*. Aí eu chego no meu grupo de dança. Aí eu mostro pra ele o que é o jongo. Como nós dançamos e o amor que nós temos pela nossa cultura.

## **2. Entrevistas realizadas com os profissionais de educação da cidade de Pinheiral**

### **2.1. Professora das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, escola 1, 43 anos. Identidade étnico – racial declarada e atribuída: branca.**

#### **• Entrevista**

**A senhora conhece a lei que institui obrigatoriedade de ensino da Cultura Afro-Brasileira e História da África - a lei 10.639/2003?**

Eu não conheço a lei, mas sei sobre essa obrigatoriedade.

**Qual a sua opinião sobre a importância do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira?**

Eu acho necessário porque a população é muito misturada. Se você olhar nas escolas, vai ver que a maioria das nossas crianças é descendente dos afros. Dentro da sala de aula você tira poucas crianças ditas brancas, a maioria é descendente – tem avô negro ou avó negra. Então eu acho necessário até mesmo para valorizar a cultura.

(...)

Em minha opinião, se não for trabalhado essa questão da cultura a criança pode sofrer preconceito. Aqui nós conseguimos a minimização do preconceito. No começo, por exemplo, quando fazia algum desfile, as crianças negras não queriam desfilar. Elas sofriam preconceito, os outros riam delas.(...)

## **De que modo a escola trabalha essa questão da História da África e Cultura Afro-brasileira?**

A Meméia está sempre envolvida com o jongo, então ela dá bastante abertura pra gente. Nós trabalhamos a questão dos valores, nós tivemos um projeto no qual foi muito trabalhado essa questão. A gente agora o dia 20 de novembro que veio pra ajudar.

### **Qual atividade relacionada a essa temática e promovida pela escola que você destacaria?**

Tivemos uma época, um projeto em que trabalhávamos a questão da criança dentro de sala – o envolvimento com o outro. Por exemplo, a gente fazia recadinho pro outro, porque a gente sentiu que a criança estava sendo muito discriminada. Então fizemos um trabalho sobre o valor do outro.

Os próprios alunos mandavam recadinho, com uma mensagem, alguma coisa, pro amigo. E a gente começou a perceber que aquele que nunca recebia ou ganhava nada começou a ter uma participação melhor. Todos passavam a aceitar a criança negra melhor.

### **Como o jongo se faz presente dentro desta escola?**

A Maria Amélia participa do jongo, e o grupo tem várias apresentações na cidade. Às vezes na época do dia 20 de novembro a Maria Amélia traz o jongo para dentro da escola.

Ano passado tivemos uma apresentação dela, dos pais que também participam do jongo. Tem pais da comunidade escolar que participam do jongo, então eles trazem o jongo pra dentro da escola. E aquelas crianças que não participam, na hora elas querem entrar na roda – o jongo faz essa integração.

### **Qual a relação da comunidade escolar com o jongo?**

No começo muitos ficaram meio receosos, por exemplo: quando a Maria Amélia, a diretora, vinha vestida a caráter pra dançar. Depois a coisa foi se tornando normal, eles passaram a aceitar mais. As crianças agora ficam doidas pra participar. Elas querem assistir. E tem muitas crianças da comunidade escolar que já faz parte do jongo. Há uma boa integração entre a comunidade, o jongo e a escola.

### **E qual é a sua relação com o jongo?**

Eu conheço o jongo há bastante tempo. Teve uma época que eu até tentei dançar, mas não deu muito certo, eu não tinha muita ginga – tentei uma vez e parei. Mas eu acompanho. Pelo menos as apresentações eu costumo assistir.

Eu levo meu filho pra ver. Meu filho é o contrário de mim, ele gosta muito dessas atividades. Ele gosta de folia de reis. Ele é doido pra ir nessas coisas, mas o jongo ele só fica observando e ainda não quis entrar. Mas eu sempre procuro levar.

### **A senhora conhece a casa do jongo?**

Conheço.

### **A senhora foi visitar a casa de jongo com os alunos da escola ou com a sua família?**

Eu já fui com a escola e já fui sozinha.

### **Qual foi a reação dos alunos quando eles foram à casa de jongo?**

Eles gostaram muito de conhecer. Ali eles viram que o negro tem importância, tem história, teve uma boa participação e faz parte realmente da cultura. Existe toda uma história que favorece o negro.

### **Você já presenciou nesta escola casos de discriminação racial entre os alunos ou entre os profissionais?**

Entre os profissionais não, mas em relação aos alunos, há algum tempo atrás, antes de começarmos o trabalho sobre a valorização do negro, ouvíamos piadinha, comentários preconceituosos.

Hoje em dia não tenho ouvido mais. Acho que os alunos entenderam que todo mundo é importante independente da sua cor ou da sua raça. Então hoje em dia acho que está bem melhor essa questão.

### **Como o jongo pode contribuir para a implementação da Lei nº 10.639/2003?**

Eu vi a apresentação da irmã da Maria Amélia e da Gracinha em outra escola – lá em Barra do Piraí onde também trabalho – e vi que os alunos fazem apresentações nas comunidades. Isso faz com que a criança passe a entender que ela faz parte da história. Isso valoriza a cultura, valoriza a criança.

Hoje em dia não é só negro que entra pro jongo. Tem branco. Quer dizer que está unificando, pois as pessoas estão entendendo que tudo é cultura, que tudo faz parte e que tudo é um processo.

Eu vi que as crianças lá visitam as fazendas, e nas fazendas eles fazem apresentações e também aprendem sobre a história do café, da participação do negro. Porque o negro não foi só escravo. O negro tem cultura e teve muita contribuição pra gente.

## **2.2. Orientadora educacional, escola 1, 48 anos. Identidade étnico-racial declarada e atribuída: branca.**

### **• Entrevista**

#### **Você conhece a Lei nº10.639/2003?**

Aquela que fala da comemoração do Dia da Consciência Negra. (...) Eu até estudei para o concurso.

#### **Qual é a importância dessa lei?**

(...) Eu acho super importante mesmo que seja comemorado em um dia. Eu oriento – não sou a orientadora pedagógica – mas sempre falo com os professores: “Começa a trabalhar essa questão.” (...) Aqui, é uma escola que tem 98% de negros ou descendente afro. Mas eles fazem de tudo para parecerem brancos, ou até se consideram brancos. Você vê que a criança alisa o cabelo; e se tem uma pele um pouco mais clara, eles já se consideram brancos e não negros.

Então existe uma discriminação, um preconceito dos próprios alunos. Eu até falo para eles e falei para você que sou branca, mas tenho conhecimento que lá nos meus antepassados existem negros, e tem sangue de suíço. Mas eu falo para eles: “Gente, querendo ou não eu acho que também sou um afro descendente, porque lá no passado eu soube que tem negro na família.”

Aqui na escola é muito bem trabalhado esse dia, mas eu acho que é uma questão que deveria ser sempre trabalhada; sempre que o professor puder. E eu também, como orientadora educacional, devo falar sobre essa questão de respeito ao outro independente da cor da pele.

#### **Quais são as atividades realizadas pela escola sobre História e Cultura Africana e Afro-brasileira e sobre a auto-estima das crianças negras?**

A nossa diretora é negra. Eu acho que isso nos ajuda a trabalhar, porque a todo o momento nós estamos falando de valores. O projeto maior da escola é sobre a questão dos valores.

A Maria Amélia traz coisas de origem africana, por exemplo, no ano passado ela trouxe o jongo pra gente. Então a comemoração do dia da Consciência Negra é muito legal aqui. (...) Tem a questão de fazer o penteado. (...)

O trabalho é muito legal, mas a culminância é no dia 20 de novembro.

**Qual a atividade promovida pela escola em relação a essa questão que você destacaria?**

O ano passado eu cheguei me emocionar. (...) A Maria Amélia sempre falava do jongo, e eu queria conhecer o jongo. Acabou que eu dancei o jongo, mesmo não sabendo muito. Eu entrei na roda, tirei o sapato e fui dançar no jongo.

Dançar o jongo me emocionou demais. (...) Até hoje eu não sei o que aconteceu, qual a manifestação que me deu, que eu me senti ali.

(...) Eu não sou uma pessoa racista, fui casada com um negro. Isso para mim é natural, é normal.

Eu vejo assim: a atividade do dia da Consciência Negra é que chama mais atenção, porque está tudo voltado pra consciência negra dos alunos. E é como eu falei: muitos alunos, apesar de ter descendência afro, não se consideram.

Nós vamos trabalhando no dia a dia, mostramos para eles que não existe diferença. Isso são conteúdos de História, para nós nos entendermos, nos compreendermos. Além de sermos afro descendente, o que podemos fazer pela condição do negro no país? (...)

**Como o jongo se faz presente dentro desta escola?**

A Maria Amélia falava muito do jongo, mas eu não sabia direito como é que era o jongo. (...) Vou fazer cinco anos de escola em fevereiro e foi a primeira vez que nós vimos apresentação do jongo. E também já teve visita dos alunos à casa do jongo.

**A senhora acompanhou?**

Não.

**E a senhora conhece a casa do jongo?**

Conheço.

**Foi lá com a escola ou sozinha?**

Fui lá para resolver uma outra coisa e a Maria Amélia me apresentou.

**A senhora passou a conhecer o jongo por meio da escola?**

Sim. Antes eu não sabia como era o jongo. Eu passei a me sentir atraída pelo jongo por meio da Maria Amélia.

E quando eu vi o jongo aqui eu não agüentei: tirei o meu sapato e fui lá para o meio da roda. Acho que causei alguma gafe, pois não sabia como procedia. (...) Eu gostaria de ter mais contato com o jongo.

**Você já presenciou nesta escola casos de discriminação racial entre os alunos ou entre os profissionais?**

Entre os alunos. Como eu disse: tem muito aluno que não se considera, (...) se considera branco e acha que branco é melhor do que preto. (...)

**Você acha que o jongo pode contribuir para minimizar as atitudes preconceituosas dentro da escola?**

Qualquer manifestação de origem africana deve ser valorizada. Até então a idéia era de que o negro era escravo, que ajudou a enriquecer os fazendeiros.

Aqui a história é de uma grande fazenda que o tal do Breves deixou - uma parte para seus escravos e o restante ficou para a União. A partir daí foi se desenvolvendo os distritos até a emancipação da cidade. (...)

Nós já trouxemos a capoeira para mostrar para os alunos, as personalidades de descendentes que hoje estão na mídia. Não é só o Pelé. (...)

Eu falo do meu marido que foi de origem super humilde e que deu a volta por cima. Ele não está mais entre nós porque já faleceu. Ele, filho de empregada doméstica se tornou engenheiro da White Martins.

É uma pessoa que tudo caminhava para ele ser ou ter uma posição mediana, mas ele chegou lá. Falavam-me que havia preconceito dentro das empresas.

Isso me emociona no sentido de que é possível. (...) Os descendentes afro estão aí querendo emergir, estudar, melhorar. (...)

Ele investiu nisso. A mãe, apesar da pouca condição, acreditava na educação, estimulou os dois filhos a estudar. (...) Para mim, o exemplo do meu marido é um exemplo vivo de uma pessoa que não tinha nada que o ajudasse e que chegou aonde chegou.

Me desculpa, mas isso me emociona.

### **Como o jongo pode contribuir para a valorização da História da África e Cultura Afro-brasileira?**

Quanta coisa linda tem. Não dá para fechar os olhos. (...)

Hoje eu me considero um pouco de tudo. Não tem como falar de Brasil sem negro, sem verificar toda a sua contribuição em todos os sentidos: na nossa cultura, na nossa história.

Brasil é isso: é essa miscigenação louca. (...) Eu me encabulo de dizer que sou branca. (...) Eu me sinto negra na alma. (...)

### **2.3. Professora de História, escola 2, 26 anos. Identidade étnico – racial declarada e atribuída: branca.**

#### **• Entrevista**

#### **Você conhece a Lei nº 10. 639/2003?**

Conheço. (...) Quando a lei foi aprovada eu ainda estava na faculdade, então eu tive essa sorte. Eu tive História da África na faculdade. Eu tive um ano de História da África. Foi o primeiro ano da Ferp que teve História da África na grade. Nos outros anos foram somente atividades extras porque não estava na grade. (...) Eu tive a sorte de ter na grade, o que facilita o trabalho da lei na sala de aula.

#### **Em sua opinião, qual a importância dessa formação e da promulgação da lei?**

Infelizmente foi de uma forma imposta, infelizmente. Eu não tive isso no meu ensino básico, nem no Ensino Médio, então para nós é complicado, (...) é um conhecimento que eu tive a nível acadêmico que tenho que adaptar à linguagem das crianças. Eu vejo que é muito difícil. (...) História já é muito complicado, é um conhecimento distante para eles. (...) Eu falo para eles: “Vocês não querem aprender História? Tudo bem! Fiquem ignorantes. Fiquem iguais naquele comercial do curso de inglês que vocês só podem beijar e não podem falar nada, porque senão vai todo mundo sair correndo.” Eles riem (...)

Aqui, quando eu vi a dificuldade de algumas turmas (...) – infelizmente só consegui fazer o trabalho com um ano, uma turma – eu acabei fazendo essa ligação com a casa de jongo. (...) Eu falei: “Olha só, vocês estão achando difícil, não querem estudar História da África, só querem saber de História da Europa, dos Estados Unidos; mas vocês têm cultura afro dentro da casa de vocês.” Eu falo de Pinheiral como a casa deles.

E eu tento puxar isso: “Por que a África tem os maiores países com a pior economia do mundo?”

E para eles é muito complicado. É muito novo para eles. É o primeiro contato com essa reflexão.

Eu particularmente gosto. A Neide me via como a parceira dela para trazer o jongo. A Maria estava dizendo: “Não dá para gente fazer tanta coisa!” (...)

Nós temos que conhecer a nossa raiz. E a nossa raiz é multirracial, não é só



branca.

### **De que modo a escola cumpre o que está prescrito na lei?**

Os livros didáticos já vêm com isso. Os livros de História já vêm com a História Afro incluída, não é apenas o Egito. Antes estudávamos só o Egito. (...) Esses dias eu ri pra caramba com a minha irmã que tem 10 anos. Ela não sabia que o Egito ficava na África. E muita gente que estudou, com faixa etária abaixo da nossa, não tem esse conhecimento. (...)

Já vem no livro didático, acredito que por causa da lei. Antes não vinha, porque na minha época não vinha. Na nossa época não vinha. Eu não me lembro de ter estudado isso. Então agora já vem no livro didático. E com isso, a gente aproveita e pega esse gancho com as datas comemorativas para poder incluir o trabalho paralelo com outras disciplinas. No caso da História já está embutido no conteúdo – por causa da lei.

É uma coisa que está intrínseca. (...) Hoje eu tenho muita dificuldade de passar para os alunos a história do Extremo Oriente, que é China, Índia. E que hoje estão incluídas no nosso conteúdo, no nosso livro didático. É uma coisa mais ampla.

### **Qual atividade relacionada a essa temática e promovida pela escola que você destacaria?**

Esse ano, no segundo bimestre fizemos uma visita à casa de jongo a partir do tema África Medieval, os impérios africanos medievais. Os alunos achavam um saco estudar isso. E não pode ficar com essa história de não querer, de achar um saco. (...)

Eu disse “Não”. Então eu peguei uma turma – só consegui fazer com uma turma. Eu tenho dois sétimo ano e tentei fazer um trabalho interdisciplinar com a professora de Geografia. Chamei a Neide e falei: “Neide, vamos levar essas crianças na casa de jongo.”

Chegando lá eles apresentaram a casa, eles contaram a história. Foram eles, os jongueiros, contando a história do jongo, como é que chegou a Pinheiral. E cantaram os pontos.

Voltamos para a escola e tentamos colocar isso em prática. Os alunos produziram apresentações *Power Point*, maquete, mural – acho que o mural ainda está ali. E tudo foram eles que fizeram, só dei orientações. Infelizmente foi muito corrido. Em uma semana fizeram tudo, mas ficou muito bonito. (...)

Eles ficaram encantados com o passeio, e fizeram a casa de jongo em maquete, em mural. Eles falavam: “Caraca nós temos isso aqui!”, “E veio mesmo da África?”, “Como é que era?”, “Então não pode morrer!”. E dançaram.

Eu acho que foi a prática, como quem diz: “Olha, a gente precisa entender como isso chegou aqui e porque tem a casa de jongo.” E também tem aquela coisa de separar a casa de jongo da macumba.

Eu acabei de dar um sermão em uma turma por que estavam falando “Ah, é macumba!”. Eu disse: “Não deve fazer referência às religiões de matrizes africanas como macumba, é um termo pejorativo.” (...) Antes de eu vir para cá eles demoraram a começar o trabalho porque eu tive que parar. E vamos lá: “São religiões como quaisquer outras.”

### **E de onde saiu esse assunto?**

Porque eu perguntei se alguém conhecia a casa de jongo para vim falar com você. (...)

Eu acabei levando o 6º A ao museu para que eles pudessem entender o que são fatos históricos. (...) Eu acabei fazendo uma outra visita com eles. (...) É um trabalho que no ano que vem pretendo fazer com todas as minhas turmas, pois foi um trabalho que rendeu.

Hoje eu vejo que a postura do 7º A é diferente da postura da outra turma que eu não levei.

**Quando essa atividade foi proposta, houve algum estranhamento ou resistência por parte dos alunos?**

Eu tive dois ou três alunos que os pais não autorizaram.

(...) Depois eu chamei no cantinho e perguntei: “Por que você não está indo?”. Um, os pais eram realmente evangélicos e não permitiram. O outro tinha esquecido o bilhete e eu acho que o outro estava doente. (...)

Eu vejo que entre eles há uma interação, uma mudança de postura. É interessante porque a nossa postura também muda quando a gente tira essa coisa do preconceito.

**Algum aluno que foi à casa de jongo ficou resistente frente às atividades propostas?**

Não, pois é uma turma bem madura. Talvez se eu levasse uma turma mais imatura.

A turma foi escolhida mesmo, pois é uma coisa experimental. Eu nunca tinha levado.

Nós já trouxemos o jongo até a escola, mas nunca levamos a escola até o jongo. Então eu tive que pegar uma turma que eu sabia que iria controlar, que eles iam respeitar.

Eles encheram de perguntas. O 7º A são bem maduros, então facilitou o trabalho. Não sei como vai ser com uma turma que não tenha essa maturidade.

**Qual a sua relação com jongo?**

Eu conheci o jongo na faculdade quando visitei o Quilombo São José. Nós fomos fazer uma visita com o professor de História da África. (...) Foi quando eu tive o primeiro contato. (...) Quando eu cheguei aqui ano passado (...) fiquei sabendo que a Neide é jogueira e eu me animei: “Neide, temos que fazer um trabalho juntas!” (...) Ano passado foi uma coisa muito latente. Foi meu primeiro ano trabalhando, então não sabia bem o que trabalhar e com qual turma trabalhar. Ano passado eu trabalhei com geografia. (...)

Ano passado eu trabalhei mais que os alunos, (...) mas aí vamos amadurecendo profissionalmente e entendendo que são eles que têm que fazer (...). O trabalho deles foi apresentado para todas as turmas.

**Vocês chegaram a dançar na roda de jongo?**

Dançamos. Não só eu, como a turma inteira. Colocamos a turma inteira para dançar na roda. Na música final a turma inteira ficou junta e a maioria dançou. Eu falei: “Vai ganhar ponto extra quem dançar.” Então foram todos dançar.

**Você chegou a ter conhecimento do kit “O jongo na escola”?**

Os trabalhos que eu fiz ano passado foram baseados no kit. (...) Como eu já tenho conhecimento, esse ano estou mais ousada.

**Você chegou a passar algum vídeo para os alunos?**

Não, porque o material é muito acadêmico, não é a linguagem – estamos trabalhando com adolescente, é complicado. Tem que fazer uma coisa dinâmica por que se não vai continuar a coisa chata.

Eu prefiro que eles vejam, dancem e cantem com o jongo.

**Você já presenciou nesta escola casos de discriminação racial entre os alunos ou entre os profissionais?**

O tradicional: negão, macaco, crioulo. Aí tem que parar e chamar atenção.

Infelizmente a cultura brasileira não tem preconceito só racial. Temos o homofóbico. (...) Não só pro lado do negro, mas o negro com branco. É aquela coisa de não ignorar. É parar chamar atenção. (...) O *bulling* em si por causa do preconceito não existe. É aquela coisa tradicional brasileira. Fala e não percebe que aquilo é preconceituoso. É igual à macumba. Não entende que a macumba é um termo pejorativo. Da mesma forma que tem uma campanha enorme na televisão dizendo que as pessoas quem tem Aids são soro positivo e não aidéticos. Não tem todo esse trabalho?

É no dia a dia que a gente tem ir colocando na cabeça deles.

**Como o jongo pode contribuir para a minimização do preconceito racial dentro das escolas assim como para a implementação da Lei nº 10.639/2003?**

O conhecimento da dança jongo quebra preconceitos, porque a pessoa que houve, de cara vai falar que é macumba, e não é. É uma dança afro descendente linda, gostosa de ser dançada, com pontos interessantíssimos. A partir do conhecimento a pessoa percebe que a cultura afro também é bonita, também é gostosa.

(...)

O jongo na verdade é um meio. Existem vários meios. (...) No lugar que não tem jongo pode utilizar o samba. (...) Pinheiral tem o jongo, por que não usar o jongo?

É uma coisa de valorizar a cultura afro de Pinheiral. Nós tivemos o maior senhor de escravos da região. A casa grande dele ficava aqui e infelizmente está em ruínas. Nós temos alunos aqui descendentes dos Breves. (...) Como está em ruínas é perigoso levar grupo de alunos. (...)

E eu vejo o olhinho deles brilhando. É muito bonito.

**2.4. Diretora adjunta, escola 2, 44 anos. Identidade étnico – racial (declarada): branca. Identidade étnico – racial atribuída: negra.**

• **Entrevista**

**Você conhece a Lei nº 10. 639/2003?**

Sim.

**Em sua opinião, qual a importância dessa lei?**

(...) A importância que eu vejo é a liberdade de trabalhar dentro da escola a questão do preconceito, do racismo. Com o estudo obrigatório, se tornou mais fácil do professor estar trabalhando e abrangendo essa questão, facilitando o trabalho do professor. Uma das importâncias, a outra é que todos nós, estudantes e professores, temos que procurar uma educação que nos permita conhecer e trabalhar todos os conteúdos.

**Como a escola trabalha o que está prescrito na Lei?**

Nós trabalhamos com um planejamento. No início do ano a escola faz um planejamento, uma reformulação, uma avaliação, uma análise do que foi trabalhado no ano anterior e faz um planejamento que está registrado dentro do PPP. Nesse planejamento anual, na proposta pedagógica já são colocados esses conteúdos. (...) Nós temos uma proposta curricular, e dentro desta proposta está embutida a lei e todos os outros conteúdos.

Então, a partir desse planejamento anual, dessa revisão de conteúdos, o professor de todas as disciplinas, reunidos nesse primeiro bimestre, no início do ano, faz essa seleção: os conteúdos que as áreas afins vão trabalhar. Então é iniciado esse trabalho no início do ano, nesse planejamento maior.

Depois a escola direciona para o planejamento semanal. A orientadora pedagógica direciona para o planejamento mensal, depois vem o quinzenal. E semanalmente a escola tem dois tempos de TD – tempo de estudo, onde os professores farão o planejamento. Tudo tem planejamento. Vão planejar atividades. E é feito um cronograma de atividades na escola por área. E a escola desenvolve temas.

Essa questão da cultura afro e indígena, além dos conteúdos, agente trabalha sempre trabalhamos como marco as datas cívicas. Trabalhamos dentro do calendário, dentro desse planejamento, e fazemos culminância em novembro, no dia do Zumbi. 20 de novembro fazemos a culminância, e temos várias atividades durante o ano.

Dentro da cultura afro trabalhamos a questão do preconceito, trabalhamos os temas transversais, e desenvolvemos algumas atividades, fazendo no final do ano a culminância, fechando no dia 20 de novembro.

### **Quais são essas atividades desenvolvidas pela escola?**

O professor trabalha o conteúdo, por que precisa ser trabalhado trabalha a cultura afro e indígena, e depois fazemos atividades extra classe: convidamos mais alguém, de fora, para trabalhar junto com nossos alunos. (...) Tem a capoeira, o grupo do jongo que tem na cidade e que vem apresentar para gente.

Nós tiramos uma semana, por exemplo: Semana da Alimentação. Nós fazemos temático, mas fazemos uma interdisciplinaridade, por exemplo, Semana da Alimentação: aí a gente busca quais conteúdos são trabalhados nas disciplinas?. Por exemplo: “quais as comidas típicas da África?”. Aí a gente monta aquela belíssima feijoada. Uma das atividades.

Depois vem com as apresentações artístico – culturais: grupo de capoeira. Grupo afro tem muito. (...)

### **Qual a relação entre a escola e o jongo?**

As atividades em parceria com o jongo são feitas a partir do material de apoio que vem contando toda a história do jongo. (...) Esse material é apresentado nesse planejamento para que o professor o utilize como recurso em sala de aula para poder estar trabalhando com os alunos. (...) Os professores despertam no aluno através do conhecimento, do conteúdo trabalhado em sala de aula. (...) Vídeos sobre o jongo desperta aquele interesse. (...) Não tivemos a oportunidade de mandar todo mundo ir lá fazer a visita, o interesse vem do próprio aluno. (...) O professor percebe que eles têm interesse, que a maioria tem interesse, de conhecer de fato. Porque livro é uma coisa, vídeo é uma coisa, mas ir lá, participar de atividades com eles, fazer entrevistas, participar de rodas de dança é diferente. A prática é diferente da sala de aula.

Nós deixamos isso bem aberto. Quando o professor percebe que a maioria da turma ou que alguns alunos têm o interesse de fazer a visita para realmente conhecer, o professor organiza uma excursão, ou a escola disponibiliza ônibus, ou vai a pé, porque é próximo.

Algumas turmas ou grupos de alunos já foram. Eles vão lá, participam das atividades deles, passam um dia ou uma manhã com o pessoal do jongo e retornam para a escola repassando isso. Fazemos uma apresentação desses alunos em uma atividade artístico cultural na sala, com o objetivo de repassarem para toda escola

Essa é uma parceria. Nós temos funcionário que trabalha aqui e é da casa do jongo. Quando precisamos de informação mais minuciosa contamos com ele também.

### **O jongo já veio aqui na escola?**

Já. Várias vezes.

### **Qual a reação dos alunos e profissionais com a presença do jongo na escola?**

É uma relação tranqüila, bem aceitável. Inclusive a nossa comunidade, grande parte, faz visita ao jongo, já participa diretamente com as famílias, então é bem aceito. Não tem aquela coisa de crendice.

Como é trabalhado na forma de conteúdo, não é uma coisa estranha. É uma coisa bem tranqüila, bem aceita. Eles têm como cultura mesmo. Quando colocamos para eles, colocamos como cultura. (...)

#### **Há alguma resistência ou estranheza?**

Existem casos isolados, mas aí a gente respeita as diferenças, o pensamento, a crença das pessoas.

Nesse dia a escola tem várias atividades, não só o jongo. Por exemplo, no dia da culminância de cada tema que foi trabalhado desde o início do ano. (...)

Como eu falei, no início do ano nós fazemos um calendário cultural. Nesse calendário cultural temos alguns temas por conteúdo que são desenvolvidos durante o ano dentro da sala de aula. E temos as datas de apresentação, fechamento, que chamamos de culminância. O jongo (...) nesse dia é um dos componentes. (...) É uma cultura que está embutida dentro da cultura afro. Então é uma atividade. O jongo nesse dia é uma atividade. (...) O aluno não fica fora, mesmo aquele que não queira participar por causa de alguma crença, porque tem outras atividades.

Aquilo ali é uma apresentação, e como apresentação eles acabam aplaudindo, participando. A escola toda participa.

#### **Qual a sua relação com o jongo?**

Eu, particularmente, não fui à casa de jongo. O que eu conheço de jongo é aqui dentro da escola, só isso.

Eu conheci o jongo já faz uns quatro anos que eu conheci; eu só conhecia o nome, mas não conhecia a prática. Eu tive a oportunidade de trabalhar com uma pessoa maravilhosa aqui na escola há quatro anos atrás. Ela foi a primeira pessoa que propôs trazer jongo aqui para a escola. Ela é de fora, não é de Pinheiral, mas é uma pessoa que gosta e que muito tempo acompanha.

(...) Pela necessidade dos nossos alunos conhecerem o jongo, por que é uma cultura de Pinheiral, ela disse: “Maria, é uma oportunidade de acrescentarmos valores a nossos alunos.”. Então eu me interessei em conhecer. Se vai acrescentar valores aos alunos, como diretora, eu preciso conhecer.

Eu só conhecia o nome, jongo. Eu sabia que era uma atividade da cultura afro, mas eu não conhecia as particularidades.

Nós começamos a montar uma oficina aqui na escola. Nessa escola não, inclusive era em outra escola. (...)

Nós começamos a montar oficina em uma outra escola que eu trabalhava também. Tinha um grupo de alunos que necessitava de outras atividades – de atividades extras. Lá eu tinha um tempo a mais. Eu tinha um tempo livre que dava para promover uma outra atividade.

Essa pessoa disse: “Maria, como é cultura de Pinheiral, vai ser muito útil, porque vamos poder levá-los na casa do jongo (...).”

Então foi assim que eu comecei entender melhor o jongo. (...)

Ela precisou sair da rede de Pinheiral e nós paramos com as atividades – as oficinas que tínhamos iniciado. (...) Foi quando eu conheci a Neide, a professora Neide daqui. Eu conversei com ela, falei que já tinha iniciado esse trabalho na outra escola. Aí começamos a trabalhar o jongo nessa escola. (...) Ela foi me passando como é que era. Questão de horário para estar levando os alunos. Aí fui me inteirando mais.

A minha relação mesmo com o jongo é aqui dentro da escola.

### **A senhora já entrou na roda de jongo?**

Não. Não participo porque é por particularidade mesmo. Eu participo na organização pedagógica, na discussão com os alunos. (...) Nada me proíbe de ir lá e levar os alunos, mas particularmente eu não tenho participação.

Em atividades dentro da escola eu só participo na parte pedagógica, na parte didática.

### **A senhora já presenciou nesta escola casos de discriminação racial entre os alunos ou entre os profissionais?**

Não. Não percebi porque nós aqui trabalhamos a bastante tempo a questão do *bulling*.

São muitos os nossos alunos negros, então eles têm essa boa aceitação. Não tem essa dificuldade. (...) O *bulling* é aplicado aqui em outras situações.

Essa questão de cor, não tem esse problema aqui na escola.

Inclusive essa nossa professora de jongo é muito aberta. Eles colaboram muito com a gente. Aqui na escola não tem esse problema.

### **Como o jongo pode contribuir para a valorização e o ensino da História da África e Cultura Afro-brasileira?**

Eu acho que é a proximidade. Tem uma ligação. (...) Tem uma facilidade de eles perceberem que o negro não é diferente, por ser uma cultura deles, da cultura afro. (...) A importância está aí. Como é uma cultura de Pinheiral, (...) eles valorizam essa cultura. (...) Eu vejo que acaba sendo uma ligação, um complemento. (...)

Capoeira eles gostam muito. (...) Se perguntar: “Jongo ou capoeira?”, é o mesmo nível de conhecimento, de gosto.

Eu acho que é uma oportunidade. A importância está aí. Nessa aproximação de culturas. (...) Aqui é muito comum, então por ser muito comum não percebemos que (...) já é importante.

Não é uma coisa abstrata. Desde que eu conheci, há quatro anos atrás, desde que eu trabalho aqui, jongo é uma coisa bem comum.

A casa do jongo, todo mundo quer ir lá. (...) Eu acho que facilita o professor estar trabalhando. Acaba fazendo uma ligação.

### **Como é desenvolvido o trabalho com o kit “O jongo na escola”?**

Foi apresentado nos TD's. (...) Em 2009 nós pegamos o kit e integramos com o calendário das editoras. (...) Nós integramos o calendário de algumas editoras. (...) Nós usamos esses calendários também como materiais didáticos. (...) Depois nós doamos os livros. (...)

Esse material foi divulgado na escola, nos TD's. (...) Depois teve uma apresentação – não lembro bem, mas foi no fechamento, em novembro – do grupo de jongo. E novamente fizemos uma exposição, pra divulgar mesmo. A secretaria de educação solicitou um planejamento anual dessas atividades relacionadas à lei.

A secretaria de educação pediu esse planejamento. Ela sabia que nós fazíamos. (...) Na proposta curricular foi colocado para todas as escolas, mas aí ela pediu esse programa e nós mandamos para a secretaria de educação.

E todos os anos repetimos. As datas são as mesmas.

No ano que foi feita essa divulgação, que o material chegou, nós fizemos isso: apresentamos o material. Teve uma discussão na secretaria de educação (...) onde reuniu orientadores pedagógicos para ser apresentado esse material. (...) Nós fizemos um encontro aqui na escola, um momento de divulgação com algumas atividades. Fizemos o desfile da garota afro, do garoto afro. As professoras de artes fizeram esculturas. (...) Foi muito bem trabalhado, nos temos muitas fotos.

**2.5. Professora das séries iniciais do ensino fundamental, escola 2, 49 anos.  
Identidade étnico –racial declarada e atribuída: branca.**

• **Entrevista**

**Você conhece a Lei nº 10.639/2003?**

Sim.

**Em sua opinião, qual a importância dessa lei?**

A importância dessa lei é conscientizar as pessoas de que o racismo não deve existir mais. Todos são iguais.

**Como a escola cumpre o que está prescrito na lei?**

Ela trabalha bastante a lei, o ano todo.

Cada momento que se passa na escola, de uma forma ou de outra, a cultura afro entra.(...)

Os conteúdos se desenrolam porque tem no currículo, na programação do professor. Nós vamos desenvolvendo conforme a situação e dá mais ênfase quando chega a época. Tem apresentação na escola, tem apresentação de jongo, capoeira. E os alunos se integram mesmo.

**Na sala de leitura, qual atividade relacionada à História da África e Cultura Afro brasileira que você destacaria?**

A história da “Menina Bonita do Laço de Fita”. (...) A gente chega a trabalhar mesmo e os alunos praticamente viajam mesmo. Fazemos teatro, bonecos para poder imitar a Menina Bonita do laço de Fita.

**Você conhece o jongo?**

Conheço o jongo. É uma das culturas que tem mais ênfase aqui em Pinheiral. E eu acho até que é muito importante ser apresentado hoje na escola porque as pessoas têm idéia de jongo que é uma coisa mais puxado para a umbanda. As pessoas tem que perceber que o jongo é uma cultura, mas não é por aí que eles pensam.

**Qual a relação do jongo com esta escola?**

A relação com as pessoas da escola é uma relação natural, como se fosse chamar um outro grupo de dança para vim. Eles são bem recebidos, como os outros. (...) Nós tentamos passar para os alunos, assim como para a escola toda que o jongo não é uma dança que se apresenta em terreiro, é uma dança culta.

**Você já acompanhou algum grupo de alunos na casa de jongo?**

Não, ainda não tive essa oportunidade. Geralmente quando tem esse evento, ou eu estou fazendo outra atividade na escola, ou tem outra turma que eu tenha que acompanhar. Mas na casa de jongo eu já fui. (...)

Já fui visitar, quando tem evento aqui na escola eu tiro foto, guardo no *pendrive* ou no CD e distribuo para o pessoal.

**Você conheceu o jongo pela escola, ou você já conhecia antes?**

Já conhecia, pois eu sou nascida e criada em Pinheiral. Sou muito amiga do jongo.

**Você já dançou na roda de jongo?**

Dançar não porque eu morro de vergonha, mas eu fico olhando em volta e o corpo fica me puxando.

**Quais foram as atividades promovidas pelo jongo em visita às escolas?**

Geralmente eles fazem as apresentações, mas antes eles contam a história do jongo.

Eu sempre falo na minha sala que o jongo não é uma atividade de centro de umbanda. O jongo é uma cultura, (...) tanto que veio dos escravos. (...) Depois eles fazem a apresentação envolvendo os alunos e professores.

**Há alguma resistência em relação a essas atividades?**

Os alunos participam. A resistência deles é vergonha mesmo. (...) Dentro de sala eles costumam perguntar, mas tanto eu, como os outros professores, explicamos. Às vezes eles nem (sic.) perguntam por que eu já entro com a história.

**A senhora já presenciou nesta escola casos de discriminação racial entre os alunos ou entre os profissionais?**

Entre os professores não, entre os alunos, mas não é uma coisa gritante, é uma coisa que conseguimos contornar. (...) A gente para, ou até mesmo o colega da sala fala: “Não é assim!” (...) É brincadeira de mal gosto, nada sério, nada gritante, é mais uma brincadeirinha.

Adolescente brinca mesmo. E aí falamos: “Pára com a brincadeira antes que dê briga.”; “Não é por aí.”; “Arruma uma brincadeira mais sadia.”.

**O jongo pode contribuir para minimizar essas ocorrências?**

Acredito que sim, porque o jongo não mostra só a dança, ele mostra atitude na hora que está dançando. Mostra o respeito com o outro.

**Como o jongo pode contribuir para o ensino da História da África e Cultura Afro Brasileira?**

Normalmente os professores já trabalham a história do jongo. Tem a Arte que entra também em parceria com a História, e História trabalha muito. A área de História trabalha muito o jongo.

**Como o kit “O jongo na escola” é trabalhado na escola?**

Ainda não tive acesso ao kit “O jongo na escola”.

**2.6. Orientadora educacional, escola 3, 29 anos. Identidade étnico – racial declarada e atribuída: branca.**

• **Entrevista**

**O que você sabe sobre a Lei nº 10.639/2003?**

É uma lei que vai inserir na educação a cultura Afro- brasileira, principalmente nas disciplinas de História.

**Em sua opinião, qual a importância dessa lei?**

Eu acho que é um resgate da nossa cultura, um resgate de quem somos, de onde viemos.

Infelizmente as pessoas não se percebem, em termos de identidade, quem ela é. Para os alunos isso é importante. Nas entrevistas eu achei bacana porque eles se identificaram como negros, ou até na brincadeira: chocolate.

Isso é bacana, sabermos quem somos, de onde viemos – a nossa base cultural.

**Como a escola obedece ao que está prescrito na lei?**

Trabalhamos nas disciplinas de História. A professora faz um trabalho. Ela traz filmes. Tivemos um trabalho a partir do filme chamado Kirirou. É lindo o filme. Ela fez um trabalho de desenho.

Inclusive no desfile do Dia 7 de Setembro nós fizemos um pelotão só dessa parte da cultura africana. As meninas dançaram. Teve samba, maculêlê. Foi bem bacana, eles puderam vivenciar isso. Ensaíram, pesquisaram.

**Como o kit “O jongo na escola” é trabalhado nesta escola?**



O kit está na escola, e eu, até hoje, só vi uma professora utilizando. (...) Então não tem uma sequencia do trabalho. Mas tem uma professora de História, que está desde 2007 com a gente, que tem trabalhado.

**Qual a relação existente entre o jongo e esta escola?**

Tivemos contado com o jongo quando o kit chegou aqui. Nós nos sentimos na obrigação de estar trabalhando.

Nós temos a Gracinha que é membro do jongo, então convidamos o jongo para fazer uma apresentação aqui na escola. Eu acredito que foi o primeiro contato dos alunos com o jongo. E foi o meu primeiro contato com o jongo.

A partir disso, esse ano fizemos um diferencial. Levamos os alunos do 5º ano para a casa do jongo. Vamos estender isso para os demais anos. Vamos fazer um planejamento para eles, mas por enquanto estamos no 5º ano.

**Qual a sua relação com o jongo?**

Eu não conhecia o jongo antes da visita deles aqui na escola. (...) Já tinha ouvido falar, mas nunca li e nem (sic.) tinha visto a dança.

**Você já presenciou nesta escola casos de discriminação racial entre os alunos ou entre os profissionais?**

Eu nunca percebi. Até por que temos um respeito muito grande. (...) Tem outros tipos. Nós temos o problema do *bulling* - que hoje infelizmente está geral – mas em termo racial eu não percebo isso.

**Como o jongo pode contribuir para o ensino da História da África e Cultura Afro Brasileira?**

Pelo que percebi na casa de jongo, a partir da visita desse grupo, eles terão um outro olhar. Separarão um pouco a questão do jongo com a religião. Acho que conseguirão separar isso bem. Também valorizar o outro. Acho que isso é bacana. Até nas danças.

Eu não li muito sobre jongo, mas quando o homem tira o homem e a mulher tira a mulher, tem a questão do respeito. (...)

Entender por que existia o jongo, a partir do que existia o jongo. Eu acho que isso abriu os horizontes.

Basicamente eles entenderam um pouco da cultura.

**Quais foram as atividades promovidas pela escola que deram continuidade àquilo que foi trabalhado na casa de jongo?**

Não que eu tenha feito, mas os professores fizeram um trabalho em sala. Um trabalho de redação, de construção de materiais que trabalhasse o jongo. Não ficou solto.

**2.7. Professora de História, escola 3, 26 anos. Identidade étnico – racial declarada e atribuída: branca.**

• **Entrevista**

**Você conhece a Lei nº 10.639/2003?**

Sim. É uma lei que foi inserida no currículo das crianças -no histórico curricular - para não somente estudar a cultura da África, mas também a cultura indígena; fazendo um paralelo entre cultura africana e cultura indígena com a atualidade. Trazendo coisas que foram implantadas mesmo na África e que temos reflexos ativos na nossa sociedade.

### **Em sua opinião, qual a importância dessa lei?**

Eu acho de fundamental importância, porque, uma vez que ela faz parte do currículo (...) vira obrigação, faz parte daquela rotina, onde o professor pode trabalhar preconceito, discriminação e fazer um paralelo íntimo com o continente africano. (...)

Hoje em dia muitas coisas que refletem em nossa sociedade, podemos buscar lá. Quando você fala com o aluno sobre a visão dele em relação a África: “Pobreza ou riqueza?”, ele vai falar que é pobreza. Se você falar que é ruim ou bom, ele vai falar que é ruim. Então temos que ver os dois lados da moeda, por que existem coisas ruins – lógico. E infelizmente é o que mais vemos nas reportagens. Eles focam as coisas ruins, mas e o outro lado?

Muitas coisas que nós temos aqui hoje: jongo, capoeira. O samba de roda, por exemplo, teve um pé lá, mas também teve um pé na Bahia também. Já o jongo e a capoeira foram intimamente desenvolvidos lá e foram trazidos pra cá, para nós no Brasil.

### **Como a escola obedece ao que está prescrito na lei?**

Eu vou falar do meu trabalho, porque até hoje eu ainda não vi interdisciplinaridade nenhuma com esse conteúdo dentro de outras disciplinas. Como é relacionado à História eu trabalho da seguinte forma: trago dinâmicas. Trouxe, uma vez, o mapa da África (...) eu até peguei na Revista Nova Escola, tem até um CD. (...)

Eu fiz a atividade da seguinte forma: tem o continente, a aí você faz perguntas para os alunos, como eu falei no início. Em relação à saúde: boa ou ruim? Em relação ao estudo: bom ou ruim?

No final você consegue fazer um gráfico, em paralelo, no qual pode ser percebido que em todos os quesitos fica nítida a parte negativa – são as coisas que eles enxergam. (...)

Então eu trabalho o mapa como um todo, depois trabalho essas divisões, eles pintam de acordo com o que eu peço. Depois fazemos um gráfico.

Eu falo para eles, por exemplo: “Todo mundo falou que só tem pobreza.”. Aí eu pego alguma coisa que podemos relacionar com a riqueza e trago para eles. (...) Onde você vê falando de África, você vê falando de preconceito, você vê falando de racismo, enfocando mesmo as coisas ruins. É isso que está na cabeça do alunado: África, coisa ruim.

Nas minhas aulas eu procuro mostrar os dois lados. O lado real da coisa, porque realmente tem coisas ruins; e mostra as coisas boas também. E sempre fazendo um paralelo conosco aqui, com a atualidade.

### **Como o jongo se faz presente nesta escola?**

Geralmente em novembro, na Consciência Negra nós falamos de Zumbi – isso é importante durante as aulas. (...)

Algumas festas e comemorações que fazemos aqui na escola têm a participação do jongo, inclusive a Gracinha faz parte. Eles vêm, fazem apresentação aqui; ora os alunos vão lá.

Eu nunca tive a oportunidade de levar, não por falta de convite- já tive vários. Foi por falta de tempo mesmo. Você acaba fazendo outras coisas e não se dedica a isso.

Já que eles têm a disponibilidade de vir, eles vêm até a escola – esporadicamente. Não é sempre, não é todo ano.

Algumas turmas já foram lá, não com a minha presença, mas eu sei que outros professores do 5º ano levaram. (...)

Eu conheço o jongo, eles sabem o que é. Eu trouxe foto, figuras. Nós fizemos um trabalho em sala de aula. E aí eu tive a oportunidade de fazer alguns pelotões no desfile de 7 de Setembro. Eu fiz exatamente sobre a lei 10.639/2003.

Eu fiz um pelotão do jongo, fiz um pelotão da capoeira, fiz de samba de roda; e também fiz um sobre o Kirikou. Não sei você conhece. (...) Eu sou apaixonada pelo filme. Saiu o terceiro agora. Já está no Brasil o terceiro.

Esse filme fala exatamente de uma aldeia africana. O Kirikou é um menino bem pequeno, ele não alcança nem (sic.) o joelho das pessoas. Ele descobre a fonte de água, descobre a agricultura, e por fim ele descobre que aquele barro que eles pisam não é só um barro é uma argila. A partir disso ele faz o artesanato, no qual consegue fins lucrativos para a própria aldeia se manter e sobreviver. Nós trabalhamos esse filme relacionando sempre com a cultura afro.

### **Qual foi a reação da comunidade escolar com a presença do jongo na escola?**

Se envolveram. Teve uma receptividade bem legal. Apesar de ser uma coisa do dia a dia deles em relação à fala: “Jongo...”; “O que que é?”; “O que que não é?”. Quando foi trazido para eles poderem ver na prática, eles gostaram. Entraram na roda, e participaram.

### **Houve algum tipo de resistência?**

A receptividade foi tranqüila, foi legal.

### **Qual a sua relação com o jongo?**

Meu primeiro contato foi no segundo ano da faculdade. Teve uma feira de educação lá, uma exposição. Aí eles convidaram o grupo de Pinheiral. Aonde eu vou por aqui na região, é o grupo de Pinheiral que está presente.

Meu primeiro contato foi lá. Inicialmente eu achei uma coisa estranha. Não sabia direito o que era aquilo, o que estava acontecendo. Eu estava começando a minha faculdade. Não tinha conceitos teóricos para estar envolvendo com a prática e entender o que estava acontecendo. Depois, conforme foi passando o tempo passei a achar muito legal. Resgata a cultura.

Os alunos gostam. Inclusive quando chamam eles lá no meio para participar. Eles não sabem, mas tentam imitar o parceiro.

### **E você já entrou na roda de jongo?**

Não. [risos] Nunca fui ao meio da roda não. Já fui convidada, mas nunca tive coragem de entrar.

### **Você já presenciou nesta escola casos de discriminação racial entre os alunos ou entre os profissionais?**

Sim, sim. Isso tem sempre. É uma coisa que temos que bater na tecla, porque não precisamos ir à África ver isso, a gente vê no dia a dia.

Dentro da sala, quem é gordo, eles tentam colocar como inferior. Quem é negro. Nós sabemos que o que importa não é a cor da pele.

Já dizia, (...) eu esqueci o nome do pensador, (...) mas dizia ele que enquanto a cor da pele for mais importante que o brilho dos olhos, haverá guerra.

Então eles precisam ter essa concepção de que cor não influencia em nada.

Isso acontece, o preconceito é gritante. Eu converso muito isso com eles. Pelo fato de ser loura e ter o olho claro, eu pergunto para eles: “Qual a cor do meu cabelo?”; “Qual a cor dos meus olhos?”; “Vocês sabem a cor do sangue que rola aqui?”. Aí eu falo: “Tenho uma bisavó com o pé indígena, outra com o pé na África.”. Eles não entendem, mas eu coloco isso para eles tentarem entender que o importante não é o que temos por fora, mas é o que a gente tem por dentro.

### **Como você acha que o jongo pode contribuir para minimizar essas ocorrências?**

Pode, porque se eles entenderem o objetivo real (...). Se você pega um grupo de jongo, muitas vezes, a grande quantidade de pessoas que tem ali é negra, mas não é todo mundo. Lá já começa a mistura de etnias, porque raça nós temos uma só que é a raça humana.

Essa mistura de etnias que acontece ali é muito interessante para eles.

### **Como você acha que o jongo pode contribuir para a valorização e o ensino da História da África e Cultura Afro-brasileira?**

Eu acho que seria muito legal se o trabalho fosse em conjunto. Porque quando se pensa em África, dizem; “Ah, é o professor de História que vai trabalhar.” Muito pelo contrário, o professor de geografia pode pegar a parte física da África, a professora de Artes pode trabalhar a cultura, pode trabalhar a dança, pode trabalhar o ritmo, pode trabalhar máscaras, pode trabalhar com infinitas coisas. E eu posso dizer que infelizmente hoje isso não acontece.

Eu desenvolvi um trabalho justamente porque eu queria levar os pelotões lá para o 7 de setembro. Nós conseguimos fazer nove relacionados à lei. A primeira faixa foi essa daí.

Eu acho que é isso, porque quando você está ali na luta, na dança, você percebe que não está ali lutando, está ali descontraindo com o outro, você não quer vencer. Muitas vezes as pessoas acham que é uma luta e vira competição, e o objetivo não é esse.

### **Você já teve acesso ao kit “O jongo na escola”?**

Conheço o livro, mas te confesso: ele é muito grosso, não deu tempo de ler aquilo tudo não [risos].

### **De alguma forma você utilizou o kit no seu planejamento?**

Sim. Todas as faixas que foram feitas para o desfile eu tirei desse livro, principalmente aquilo relacionado ao jongo.

## **2.8. Professora das séries iniciais do ensino fundamental, escola 3, Identidade étnico – racial declarada e atribuída: negra.**

### **• Entrevista**

#### **Você conhece a lei 10.639/2003?**

Sim.

#### **Em sua opinião, qual a importância dessa lei?**

Para eles conhecerem a história do país, porque isso não é muito claro para eles. Eu acho que a falta de informação gera ignorância. Tem a questão de tolerância também, porque se eu não conheço é mais fácil ser intolerante a certas questões.

[Neste momento a entrevista é interrompida por uma profissional de educação da escola que fez a seguinte contribuição: “Quando a gente foi lá, [fazendo referência à casa de jongo] foi até com a turma dela. Quando a gente organizou para ir ao jongo, muitos não queriam ir porque achavam que o jongo estava envolvido com o candomblé, com a macumba – na linguagem popular deles. Muitos não foram por isso, pela ignorância mesmo. (...)]

#### **Como esta escola obedece ao que está prescrito na lei?**

Nós, enquanto professores, sempre passamos tudo que está relacionado à cultura afro, à nossa história. Promovemos atividades com alguns assuntos para inseri-los, para eles entenderem que faz parte da nossa cultura e que, portanto faz parte da cultura deles. O que eu noto é que quando contamos alguma coisa, apresentamos alguma coisa para eles, dá a impressão que é uma coisa distante, que eles não estão inseridos naquilo, e estão.

**Qual atividade, relacionada ao tema, você destacaria?**

Comidas típicas por exemplo. Nós promovemos atividades com comidas típicas, atividades com dança. Coisas que eles não têm nem (sic.) noção de que faz parte da cultura.

**Como o jongo se faz presente nas dinâmicas da escola?**

Nós fizemos uma visita à casa do jongo, como a Cristiane falou. A resistência foi grande por acharem que o jongo tinha ligação com religião afro brasileira. Eu tive que explicar que não tinha nada a ver. Até pais mesmo não permitiram por acharem que tinha a ver com o candomblé, umbanda, ou qualquer coisa do gênero.

Lá eles viram que não tem nada a ver. E quiseram participar, dançaram. Nós até estamos planejando uma atividade para eles dançarem e se apresentarem aqui na escola. A resposta foi muito boa.(...)

**Houve alguma reunião com os pais e alunos para a apresentação do kit “O jongo na escola”?**

Não.

**Quando você conheceu o jongo?**

Eu já conhecia. Já li sobre, já vi apresentações, já fui assistir apresentações. E eu achei interessante levá-los.

**Você já presenciou nesta escola casos de discriminação racial entre os alunos ou entre os profissionais?**

Não.

**Como você acha que o jongo pode contribuir para o ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira?**

Quando chegamos lá, eles ficaram naquela expectativa. E a professora Meméia, quem apresentou, foi explicando para eles essa questão do movimento, o som, o batuque. Explicou que no jongo é de onde nasceu o samba. (...)

Eu acho que pode contribuir nesse sentido. Uma coisa que parece muito simples toma uma proporção grande. Eles já vieram com outra mentalidade. Muitos gostam de pagode e de samba e não tinham noção que a origem está ali. (...)

Eu acho que para apresentar outras coisas para eles pode ser mais fácil. (...)

**3. Entrevistas realizadas com os estudantes das escolas municipais da cidade de Pinheiral**

**3.1. Estudante, escola 1, 14 anos, sexo masculino. Identidade étnico racial declarada e atribuída: negro.**

**• Entrevista**

**Você conhece o jongo?**

Sim

**O que você conhece sobre o jongo?**

Conheço pouco do que eles fazem.

**O que eles fazem?**

Eles levam a cultura afro descendente diretamente para as pessoas, para as escolas e em outros lugares como esses e espaços culturais.

**Como você conheceu o jongo?**

Através da diretora.

**A diretora trouxe o jongo até a escola ou levou os alunos à casa de jongo?**

Os dois. Nós já tínhamos ido. Um ano antes eu fui até a casa de jongo e um ano depois eles vieram aqui.

**Como foi a visita na casa de jongo?**

Eu fui com a escola e lá nos foi mostrado os instrumentos usados na roda de jongo. Nos foi explicado quais os materiais utilizados na confecção dos instrumentos. O grupo deu uma palestra.

**O que você aprendeu com o jongo?**

Todos são capazes de fazer o que bem entendem de maneira certa.

**Como foi a visita do grupo de jongo à sua escola?**

Aqui na escola teve a apresentação da dança com mais integrantes do grupo e a palestra.

**Você dançou?**

Dancei.

**E gostou de dançar?**

Gostei.

**Do que você mais gosta no jongo?**

Do jeito da dança.

**Como é o jeito que as pessoas dançam?**

É bem diferente.

**Qual foi a reação dos seus colegas quando conheceram o jongo?**

Todo mundo gostou.

**Você já presenciou algum tipo de discriminação racial aqui na sua escola?**

Não, aqui não, aqui na escola não, mas fora já.

**Aqui na escola não acontece isso?**

Não.

**Você já foi discriminado?**

Não.

**Qual a primeira coisa que vem à sua cabeça quando se fala sobre África?**

Várias coisas. A África tem dois lados: o lado bom e o outro lado também.

**Qual o lado bom?**

As culturas afro descendentes e outras coisas boas. Tem muita coisa boa.

**E o que a África tem de ruim?**

Hoje em dia a África tem a pobreza. Teve também aquele terremoto [o aluno refere-se ao terremoto ocorrido no Haiti].

**3.2. Estudante, escola 2, 13 anos, sexo feminino. Identidade étnico – racial declarada e atribuída: negra.**

• **Entrevista**

**Você conhece o jongo?**

Sim

**O que você conhece do jongo?**

É coisa de africano. (...) Tinha aqui na fazenda de escravos e nas festas eles dançavam jongo.

**Você já foi à casa do jongo?**

Já

**Quais foram as suas impressões quando você viu o jongo pela primeira vez?**

Eu achei maneiro a dança e o ritmo da música.

**Você chegou a dançar?**

Não. Fiquei com vergonha.

(...)

**Você já conhecia o jongo?**

A história foi com a escola, mas eu já conhecia. No bairro onde eu moro tem uma escola, e o grupo foi lá dançar, e eu fui lá acompanhar.

**Quais foram as atividades realizadas na casa de jongo?**

Nós desenhamos o que mais gostamos.

**E o que você mais gostou?**

Da roda que tinha a história de Pinheiral.

(...)

**O que você aprendeu nas atividades da casa?**

Que isso não é macumba e sim o jeito musical deles.

**Você já presenciou algum tipo de discriminação racial aqui na sua escola?**

Já, mas foi brincadeira sem preconceito.

**Que tipo de brincadeira?**

Falando que era negro. (...)

Você pode ver que a maioria dos negros é mais bonito do que os brancos que tem por aí. Tem mulher que é mais interessada em negro do que em branco.

**Você já foi discriminada?**

Não, porque se falar eu retruco. Eu não tenho medo de descer pra cá. [fazendo referência à sala da direção]

**3.3 Estudante, escola 2, 13 anos, sexo feminino. Identidade étnico – racial declarada e atribuída: negra**

• **Entrevista**

**Você conhece o jongo?**

Sim

**O que você conhece do jongo?**

Eu vejo a dança por que o jongo é quase perto da minha casa. (...) O jongo é do lado da minha rua. A batida dele é maneirinha (sic.).

**Você conheceu o jongo pela escola ou você já conhecia o jongo devido à proximidade com a sua casa?**

Não conhecia totalmente. Teve uma apresentação na escola do jongo e eu fui conhecendo mais. (...)

Não conhecia muito não.

**Quais foram as suas impressões sobre o jongo?**

É importante. (...)

Um monte de gente fala que o jongo é macumba, e lá explicaram que o jongo não é macumba, é uma religião que as pessoas seguem.

**Quais foram as atividades promovidas pelo jongo quando visitaram a escola?**

As danças. (...)

Falaram que era importante. (...) Muita gente critica o jongo, dizem que não é bom. E eles falaram que não é isso.

**Do que você mais gostou?**

Da dança

**Você dançou?**

Não.

**Você já foi à casa do jongo?**

Não

**O que mais te chama atenção na dança?**

É interessante, é bom de ver. Passa aquela energia.

**O que você aprendeu nas atividades promovidas pelo grupo de jongo?**

Eu não me lembro.

**Você já presenciou algum tipo de discriminação racial aqui na sua escola?**

É o que mais acontece [risos]. Só que qualquer coisa que acontece os alunos falam com a professora. A professora conversa e fala que não pode discriminar o outro. A professora falou dia desses que não tem moreno, mulatinho; é negro ou branco. Não tem nada disso de moreno.

**E o que você viu?**

Os outros chamando de neguinho.

**Você já foi discriminado?**

Não. [voz baixa]

**3.3. Estudante, escola 3, 14 anos, sexo feminino. Identidade étnico – racial declarada e atribuída: negra.**

- **Entrevista**

**Você conhece o jongo?**

Sim

**Como você conheceu o jongo?**

Eu conheci quando eles vieram aqui na escola. A Gracinha [secretária da escola] trabalha com o jongo. (...)

**A primeira vez que você viu o jongo foi na escola?**

Isso.

**Você já foi à casa do jongo?**

Não.

**Quais são as suas impressões sobre o jongo? O que te chama mais atenção?**

Eu achei legal. (...) Gostei da roupa, achei a dança estranha (...) fica lá girando pra todo lado.

**Quais foram as atividades realizadas pelo grupo de jongo nesta escola?**

Falaram que o jongo foi desenvolvido no Brasil.

**Você já conhecia alguma coisa sobre África e a cultura Afro- brasileira?**

Só o que a gente estuda: capoeira, comidas típicas.

**Você já presenciou algum tipo de discriminação racial aqui na sua escola?**

Não. Só mesmo implicando com as meninas. Tipo assim: “neguinha do cabelo duro”. (...)

**E você, já foi discriminada?**

Não

**O que a escola ensina sobre África e cultura Afro- brasileira?**

No segundo semestre nós estudamos sobre cultura afro.

**3.4. Estudante, escola 3, 12 anos, sexo feminino. Identidade étnico – racial declarada: “um pouco de cada”. Identidade étnico – racial atribuída: negra.**

- **Entrevista**

**Você conhece o jongo?**

Conheço



**Como você conheceu o jongo?**

Primeiro eles vieram aqui na escola ano passado. Esse ano os 5º anos foram até a casa do jongo. Nós conhecemos um pouco a cultura deles, o que eles faziam. Eles pegaram o mapa deles.

**Você conheceu o jongo aqui na escola ou já tinha visitado a casa de jongo?**

Fiquei conhecendo aqui na escola. (...)

**Quais são as suas impressões sobre o jongo?**

Eu gostei, pois além da dança eles fazem perguntas legais. A cultura deles é muito diferente, (...) a dança, a música.(...) Eu nunca tinha dançado uma música igual aquela. Foi diferente e uma experiência muito boa. Eu também gostei da música.

**Você dançou?**

Dancei.

**Quais foram as atividades realizadas pelo grupo de jongo aqui na escola?**

Eu não prestei muito atenção não. (...)

**Quais foram as atividades realizadas na casa de jongo?**

Eles falaram que não é pra diferenciar. Muitas vezes as pessoas falam que jongo é macumba, que tem a ver com religião. Nós fomos lá e vimos que não tem nada a ver. É só uma cultura deles.

**Você sabe alguma coisa de África?**

(...) Um país com muita dificuldade. (...) As pessoas devem ser diferentes, não devem ser discriminadas. (...) Tem muita gente que fala que lá na África as pessoas são negras, e não gosta de lá porque são negros, passam dificuldades, são pobres. (...) Eu acho que eles tem muita dificuldade de viver, mas conseguem. Do jeito deles, mas conseguem.

**Você já presenciou algum tipo de discriminação racial aqui na sua escola?**

Já. (...) Na rua. (...) Só porque a gente tem o cabelo duro e é meio escurinho (sic.), eles ficam falando que a gente tem o cabelo duro porque é preto, se não fosse preto não seria assim. Fica muita gente chamando os outros de urubu.

**Isso acontece na escola?**

Não.

**E você, já foi discriminada?**

Não.

**O que você aprendeu na escola sobre a cultura Afro-brasileira de modo geral?**

A professora falou. Falou até pra gente fazer uma redação sobre o jongo, sobre a cultura africana. A gente fez um trabalho sobre a cultura da África. A gente teve que estudar costumes, cultura e comidas típicas

**E o que você aprendeu com essa atividade?**

Que a comida típica de lá era [pausa] feijão.

**E na redação, o que você escreveu?**

(...) Falei um pouco do jongo. Que o povo de lá [fazendo referência à África] tem uns costumes diferentes de viver, mas eles têm a cultura deles como a gente tem a nossa. E a gente não deve discriminar as pessoas nem por raça nem por nada (sic.). Tem que saber diferenciar as pessoas mas não discriminar.

**3.5. Estudante, escola3, 15 anos, sexo masculino. Identidade étnico racial declarada e atribuída: negro.**

- Entrevista

**Você conhece o jongo?**

Conheço

**Como você conheceu o jongo?**

Pela minha madrinha.

**Quem é a sua madrinha?**

A Gracinha [Maria da Graça é secretária da escola e integrante do grupo de jongo].

**Quando você conheceu o jongo?**

Foi agora pouco (sic.), aqui no colégio.

**Você já foi à casa de jongo?**

Não, nunca fui.

**Quais são as suas impressões sobre o jongo?**

Maneiro. (...) Achei maneiro as pessoas dançando e tocando.

**Você aprendeu a tocar?**

Eu sei tocar. (...) Eu já sabia tocar mais ou menos, depois eu vi e aprendi.

**Você faz algum curso de percussão?**

Eu faço capoeira e toco na banda.

**Quando o grupo veio à escola você dançou?**

Dancei. (...) Eu lembro que a professora de Educação Física (...) que dava aula aqui ano passado estava tocando, e eu estava sentado lá atrás e ela foi me buscar.

**Quais foram as atividades realizadas pelo jongo em visita à escola?**

Explicaram, falaram do jongo. (...) Antes eu pensava que jongo era a mesma coisa que macumba e não é.

**Qual foi a sua reação ao ver o jongo pela primeira vez?**

Na hora deu um (...) [risos]. Na hora deu um aperto no coração [risos]. Mas agora é tranqüilo.

(...)

**Depois da visita do jongo, foi feita alguma atividade em relação a isso aqui na escola?**

Um trabalho que a professora pediu: fazer um desenho e escrever uma paródia.

**Com essas atividades, o que você aprendeu sobre cultura africana e afro brasileira?**

Eu já sabia algumas coisas, pois meu pai fala muito nisso.

**O que você sabe sobre África?**

Às vezes o pessoal fala muito de lugares ruins que tem lá. E a gente nem (sic.) conhece os lugares bons. As pessoas só vêem o lado ruim da coisa, não vê o lado bom.

**Qual o lado bom que você acha que tem lá?**

Têm animais, florestas, culturas.

**E como você acha que são as pessoas?**

Tudo diferente. Só cabelo diferente. Roupa diferente. (...)

**O que mais você aprendeu com o jongo?**

Que não devemos julgar os outros pela aparência [resposta rápida].

**O que eles falaram, ou o que você viu para você chegar a essa conclusão?**

Quando eles falaram sobre as roupas. Parecia com aquelas de macumba, eu pensava que eles pegavam as roupas lá para dançar o jongo. Depois eles falaram: “Essas aqui são nossas roupas, nós mesmos fazemos.”

**Você já presenciou algum tipo de discriminação racial aqui na sua escola?**

Já. Até comigo mesmo que aconteceu. Mas eu não ligo porque a gente é amigo. (...) Falaram que iam colocar um ventilador negão na sala (sic.), aí disseram: “[nome do aluno] vem cá!” [risos]. (...)

Eu não liguei, a gente brinca.

Existe esse negócio de racismo que os outros falam, mas eu digo: “Eu não sou negro, sou preto. Sou preto, sou chocolate.” (...) Eu não ligo, não dou idéia (sic.).

**E você gosta de ser preto?**

Lógico. Se eu não fosse preto seria um branco feio. [risos]