



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

FRANCISCO DE ASSIS XAVIER

**PROCESSOS EDUCATIVOS NA COMUNIDADE
JONGUEIRA DE ANCHIETA: PRÁTICAS DE
ENFRENTAMENTO AO RACISMO NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS**

**VITÓRIA
2019**

FRANCISCO DE ASSIS XAVIER

**PROCESSOS EDUCATIVOS NA COMUNIDADE
JONGUEIRA DE ANCHIETA: PRÁTICAS DE
ENFRENTAMENTO AO RACISMO NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Educação na linha de pesquisa Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Patrícia Gomes Rufino Andrade.

**VITÓRIA
2019**

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

X3p XAVIER, FRANCISCO DE ASSIS, 1965-
Processos educativos na comunidade jogueira de Anchieta: : práticas de enfrentamento ao racismo na Educação de Jovens e Adultos / FRANCISCO DE ASSIS XAVIER. - 2019.
175 f. : il.

Orientadora: PATRICIA GOMES RUFINO ANDRADE.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Práticas Pedagógicas. 2. Jongo. 3. Relações étnico raciais. 4. Patrimônio Cultural Imaterial. I. ANDRADE, PATRICIA GOMES RUFINO. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

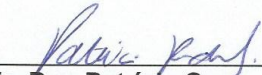
FRANCISCO DE ASSIS XAVIER

**PROCESSOS EDUCATIVOS NA COMUNIDADE JONGUEIRA DE
ANCHIETA: PRÁTICAS DE ENFRENTAMENTO AO RACISMO NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

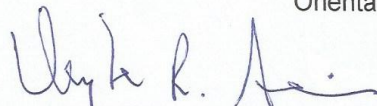
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 11, 09, 2019.


BANCA EXAMINADORA




Profa. Dra. Patricia Gomes Rufino Andrade
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora



Profa. Dra. Cleyde Rodrigues Amorim
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro interno



Prof. Dr. Ahyas Siss
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Membro externo



Profa. Dra. Aissa Afonso Guimarães
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro externo

Dedico essa pesquisa aos meus pais: Nézia e Paulo por minha existência.

E a minha esposa Neinha, bem como aos meus filhos Gaby, Pedro Paulo e João Pedro pelo carinho e compreensão em todos os momentos.

Agradeço a Prof^a. Dr^a. Patrícia Gomes Rufino Andrade pela grandeza em apontar caminhos no árduo processo de orientação e pela confiança em acreditar no propósito e nos resultados da pesquisa.

Aos demais professores pelo compartilhamento de saberes e experiências e aos colegas de curso pelos momentos vivenciados nessa interessante jornada.

Aos integrantes do Grupo de Jongo de São Benedito Sol e Lua, em especial ao mestre Hudson Antunes.

A todos(as) os(as) profissionais da Escola de 1^o e 2^o Graus Amarílis Fernandes Garcia, da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Novo Horizonte e da Secretaria Municipal de Educação (SEME) do município de Anchieta/ES pela receptividade durante a realização da pesquisa.

A Diretora da EMEB Duas Barras, Evanda Simões Dalmagro, pelo estímulo na consecução dos estudos e consideração durante o processo de formação.

A Thiago Menini dos Reis e a João Pedro pelo apoio na produção do vídeo (documentário), produto complementar à dissertação.

“[...] formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas.”

Paulo Freire

RESUMO

A dissertação ora socializada é resultado de pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e objetiva descortinar os elementos constitutivos do Patrimônio Cultural Imaterial na comunidade jongueira de Anchieta/ES e as possíveis conexões com as práticas pedagógicas na rede de ensino daquele município. Para tal, o estudo privilegiou a análise dos processos raciais na educação comunitária e das narrativas dos envolvidos na pesquisa enquanto premissas básicas ao entendimento do modo ao qual se efetiva a construção identitária do jongueiro pela via dos saberes advindos de seus ancestrais, bem como a percepção dos docentes e discentes às relações étnico-raciais no espaço escolar. A partir de pesquisa de campo em duas unidades escolares e entrevistas com profissionais e discentes desses estabelecimentos, bem como dos integrantes do Grupo de Jongo de São Benedito Sol e Lua foi possível verificar o entrelaçamento das fronteiras estabelecidas entre o território jongueiro e a comunidade escolar, retratado sob a perspectiva teórica de autores como Santos (2005), Freire (2005; 2010), Bauman (2003), Munanga (2005), dentre outros. Com a pesquisa realizada inferiu-se que as práticas culturais vivenciadas nas comunidades devem ultrapassar os limites dos portões das unidades de ensino, a fim de que os alunos se reconheçam nas atividades constantes do currículo que ali são experimentadas e dessa empatia gerada durante essas experiências floresça uma educação que se pretenda libertadora.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas. Jongo. Relações Étnico-Raciais. Patrimônio Cultural Imaterial.

ABSTRACT

The dissertation now socialized is the result of research carried out under the Graduate Program of Professional Master in Education (PPGMPE) of the Federal University of Espírito Santo (UFES) and aims to unveil the constitutive elements of Intangible Cultural Heritage in the jongueira community of Anchieta/ES Higher Education and the possible connections with pedagogical practices in the school system of that municipality. For such, the study privileged the analysis of the racial processes in the community education and the narratives of the involved ones in the research as basic premises to the understanding of the way in which the jongueiro identity construction is accomplished through the knowledge coming from its ancestors, as well as the perception of teachers and students to ethnic-racial relations in the school space. From field research in two school units and interviews with professionals and students of these establishments, as well as members of the Jongo de São Benedito Sol e Lua Group, it was possible to verify the intertwining of the boundaries established between the jongueiro territory and the school community, portrayed from the theoretical perspective of authors such as Santos (2005), Freire (2005; 2010), Bauman (2003), Munanga (2005), among others. From this research it was inferred that the cultural practices lived in the communities must go beyond the limits of the gates of the teaching units, so that the students can recognize themselves in the activities of the curriculum that are experienced there and this empathy generated during these experiences. an education intended to be liberating.

Keywords: Pedagogical practices. Jongo Ethnic-Racial Relations. Intangible Cultural Heritage.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - O tambor como elemento fundamental ao ritual do Jongo (25/11/2017)	45
Fotografia 2 - Abertura oficial do III Encontro de Jongs e Caxambus no Espírito Santo (2019)	60
Fotografia 3 - Atividade do Grupo de Jongo de São Benedito Sol e Lua durante o III Encontro de Jongueiros do ES.....	61
Fotografia 4 - Palácio Anchieta (Sede do Governo do Espírito Santo)	67
Fotografia 5 - Recepção aos andarilhos do “Passos de Anchieta” organizada pelo Grupo de Jongo de São Benedito Sol e Lua	67
Fotografia 6 - “Passos dos Quilombolas”	68
Fotografia 7 - “Passos dos Imigrantes”	69
Fotografia 8 - Início do cortejo para o ritual de Derrubada do mastro (25/11/2017)	84
Fotografia 9 - Derrubada do mastro (25/11/2017)	86
Fotografia 10 - Derrubada do mastro (25/11/2017)	86
Fotografia 11 - Entrada da bandeira na Igreja (27/12/2017)	88
Fotografia 12 - Preparo da bandeira na Igreja antes do deslocamento do mastro (27/12/2017)	89
Fotografia 13 - Acondicionamento de guloseimas na bandeira (27/12/2017)	89
Fotografia 14 - Fixação do mastro na posição vertical (27/12/2017)	90
Fotografia 15 - Danças e pontos de Jongo após a fincada do mastro (27/12/2017)	91
Fotografia 16 - Atividade de desinfincada do mastro (20/01/2019)	92
Fotografia 17 - Equipe que participou da abertura da primeira oficina	135
Fotografia 18 - Círculo formado durante a palestra do mestre Hudson Antunes (10/08/2018)	136
Fotografia 19 - Oficina de artesanato com a educadora social Mariana Rossi (24/08/2018)	137

Fotografia 20 - Dança de jongo durante a terceira oficina (24/08/2018)	137
Fotografia 21 - Roda de conversa durante a quarta oficina (28/09/2018)	138

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Folder do I Encontro Capixaba de Jongos e Caxambus (2009)	56
Imagem 2 - Cartaz do II Encontro Estadual de Jongos e Caxambus (2012)	57
Imagem 3 - Folder do III Encontro de Jongos e Caxambus no Espírito Santo (2019) ..	60

SUMÁRIO

1 .	INTRODUÇÃO	13
2 .	PROCESSOS DE DISCRIMINAÇÃO DA ATUALIDADE: AS RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL	23
2.1	PERSPECTIVAS BREVES SOBRE A TRAJETÓRIA DAS RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL	23
2.2	A DISSIMULAÇÃO DO PRECONCEITO E DO RACISMO COMO LIMITADORA DA MOBILIDADE SOCIAL	26
2.3	REVISANDO A TEMÁTICA	32
2.4	DEMARCANDO FRONTEIRAS	36
3.	O JONGO: UM APORTE HISTÓRICO-CULTURAL	41
3.1	O JONGO NO SUDESTE BRASILEIRO	42
3.2	JONGO: PATRIMÔNIO CULTURAL IMATERIAL	48
3.3	JONGOS E CAXAMBUS NO ESPÍRITO SANTO	53
3.4	UM HISTÓRICO DE ANCHIETA/ES: “CIDADE DOS PASSOS”	63
3.5	O GRUPO DE JONGO DE SÃO BENEDITO SOL E LUA	70
3.5.1	A origem	70
3.5.2	O desassossego de São Benedito	75
3.5.3	A força do grupo étnico como elemento de emancipação	77
3.5.4	As datas festivas como demarcadoras da memória cultural	83
3.5.4.1	ANCESTRALIDADE: A DERRUBADA DO MASTRO	83
3.5.4.2	A FINCADA DO MASTRO	87
3.5.4.3	A DESINFNCADA DO MASTRO	91
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	93
4.1	A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	104

4.2	A EDUCAÇÃO INTEGRAL DE JOVENS E ADULTOS EM ALTERNÂNCIA (EIJAA)	112
4.3	A LEI 10.639/2003, A EIJAA E O JONGO: DIÁLOGOS POSSÍVEIS?	116
5	RESULTADOS DA PESQUISA E ORGANIZAÇÃO DO PRODUTO PEDAGÓGICO	121
5.1	O ESPAÇO ESCOLAR COMO POSSIBILIDADE DE ENFRENTAMENTO AO RACISMO	128
5.1.1	Oficinas de Jongo	133
5.2	RESULTADOS DA PESQUISA	139
5.3	O PRODUTO	149
5.3.1	Organizando o produto	150
5.3.2	As ideias surgem	151
5.3.3	O envolvimento comunitário	153
5.3.4	O produto final	154
6	CONSIDERANDO POSSIBILIDADES	155
	REFERÊNCIAS	159
	APÊNDICES	167
	ANEXOS	175

1. INTRODUÇÃO

A roda de Jongo/Caxambu¹ é estabelecida com um ponto² de enaltecimento aos antepassados e pedido de permissão para o início do ritual. Reverenciando os tambores, que representam simbolicamente a ligação do mundo terreno com o mundo mágico e espiritual, aliado ao ponto entoado, é pedida a benção e a proteção à roda e aos presentes:

Guerreiro, guerreiro, me dá licença pra eu brincar no seu terreiro!
Guerreiro, guerreiro, me dá licença pra eu brincar no seu terreiro!

laiá, oh, laiá! Licença povo, oi, licença me dá!
laiá, oh, laiá! Licença povo, oi, licença me dá! (Pontos de Jongo).

Com a devida permissão e proteção de nossos antepassados inicio a socialização dos percursos investigativos e proposições do trabalho que deram origem à dissertação deste pesquisador, cujo conteúdo ocupa-se em descortinar elementos constitutivos de Patrimônio Cultural Imaterial na comunidade jongueira de Anchieta/ES e possíveis conexões advindas das práticas pedagógicas de unidades de ensino desse município, em especial aquelas que ofertam a EJA – Educação de Jovens e Adultos.

Ao considerar que as narrativas dos sujeitos envolvidos são elementos distintivos ao entendimento de como se processa a construção identitária do jongueiro podemos pensar como a Educação se desenvolve na comunidade a partir dos próprios saberes ali existentes e dos processos educativos que a comunidade constrói quando identifica

¹ “O Jongo é uma forma de expressão afro-brasileira que integra percussão de tambores, dança coletiva e prática de magia. É praticado nos quintais das periferias urbanas e de algumas comunidades rurais do sudeste brasileiro. Acontece nas festas dos santos católicos e divindades afro-brasileiras [...]. É uma forma de louvação aos antepassados, consolidação de tradições e afirmação de identidades. Têm suas raízes nos saberes, ritos e crenças dos povos africanos, principalmente os de língua bantu.” Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/Jongo_patrimonio_imaterial_brasileiro.pdf. Acesso em: 12 dez. 2018. “Os grupos que fazem parte das ações do IPHAN denominam a prática ora como Jongo, ora como Caxambu, dependendo de sua região. O IPHAN utiliza esses termos como sinônimos, pois identifica uma série de características comuns” (GUIDI, 2012, p. 19).

² Ponto é um nome genérico dado aos versos tirados no Jongo/Caxambu. “No entanto muitos praticantes chamem os versos cantados de ‘jongo’, sendo de uso comum entre os jongueiros a expressão ‘tirar um jongo’” (GUIMARÃES, 2014, p. 12).

saberes que singularizam um pertencimento cultural demarcador de fronteiras, caso do Grupo de Jongo de São Benedito Sol e Lua (localizado no município de Anchieta/ES).

Embora habitualmente as informações sobre aspectos pessoais e profissionais do pesquisador sejam apresentadas no relatório de Qualificação, conforme o calendário previsto a essa atividade no programa do curso, parece-me razoável dispor alguns elementos dessa trajetória com fins a oferecer uma melhor compreensão das escolhas realizadas que justifiquem o caminho percorrido no decorrer do trabalho.

Filho de migrantes de municípios do interior do Espírito Santo, o quinto de um total de oito, construí minha história escolar do Ensino Fundamental ao Ensino Médio em instituições públicas e meus pais, apesar de analfabetos, nunca nos permitiram pensar em deixar os estudos. Dos oito filhos, quatro formaram-se no ensino médio e quatro em cursos superiores, com especializações em nível *lato sensu*.

Em 1989, iniciei o curso de Ciências Contábeis e, concomitantemente a essa formação, comecei a ministrar aulas em escolas públicas estaduais e municipais no período noturno. Durante o processo de inserção nesse espaço descobri minha vocação: o exercício da docência. Tal realização levou-me a cursar uma segunda graduação (em Matemática), trabalhando a partir de então como docente e coordenador em escolas públicas e particulares em três turnos. Outras formações seguiram-se: graduação em Pedagogia, especializações *lato sensu* em Matemática, Docência do Ensino Superior e Educação Profissional e Tecnológica.

Já em dezembro de 2012 fui efetivado como servidor público do município de Anchieta/ES, atuando no cargo de professor de Ensino Fundamental I. A carreira no magistério consolida-se nesse mesmo ano ao assumir, simultaneamente, a docência em Anchieta e a direção pedagógica de uma escola técnica particular de abrangência estadual no município de Guarapari/ES – o Centro de Ensino Técnico (CEDTEC). Porém não estava satisfeito, em virtude do desejo de realizar um sonho: cursar licenciatura em uma universidade federal. Em 2015, esse intento se concretiza ao ingressar na Licenciatura em Educação do Campo (LEC) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Assim, surge a oportunidade de me aproximar de debates sobre o tema, que envolve também as questões étnico-raciais (em especial o racismo estrutural), em razão da vontade de buscar aprofundamento teórico no assunto ao perceber uma lacuna existente em minha formação profissional e pessoal nesse sentido. E apropriar-me de conhecimentos mediados no ambiente acadêmico, para além do entendimento conceitual, trouxe consigo a coragem de permitir um olhar perscrutador ao interior das convicções naturalizadas ao longo da vida, suscitando-me os reflexos de incômodos e interesses pelo tema das relações étnico-raciais.

Nessa perspectiva, minha individualidade transforma-se a partir da interação com outros sujeitos e contextos sociais em que sou inserido continuamente e o meio acadêmico provocou a escamação de minha superficialidade cultural, extirpando, ainda que letargicamente, conceitos não raro pautados em comportamentos discriminatórios e racistas anteriormente imperceptíveis. E que ainda hoje me movem ao constante exercício de percepção e enfrentamento dessas situações, fundamental à construção de minha subjetividade até então envolta pela égide dos padrões de “branquitude”, enquanto reconhecida vantagem sistêmica baseada na cor da pele branca do indivíduo.

Outro aspecto a ser considerado perpassa o fato de conviver habitualmente com informações midiáticas e culturais que se assentam em uma perspectiva eurocêntrica, aliadas a uma base educacional precária acerca das relações étnico-raciais em relação à estrutura social na qual sempre estive inserido antes do ingresso na UFES, resultando na incapacidade de perceber nuances de discriminação e racismo em meu cotidiano.

Por fim, batalhas foram travadas no território de minhas incompreensões e, passado tempo suficiente ao entendimento mínimo do que acontece no entorno social por mim vivenciado sob a perspectiva anti-racista, comecei a observar elementos antes invisibilizados e a me indignar, intensificando assim a vontade de produzir algo para reverter o cenário de submissão a padrões normativos imposto por mecanismos de homogeneização.

Este estudo compreende a Educação do Campo e suas múltiplas linguagens e possibilidades culturais. Dentre eles, pensar as comunidades jogueiras e suas

interlocações nos territórios do ambiente escolar e do próprio grupo de Jongo pesquisado.

Em uma perspectiva de transformação, a realização da presente investigação é justificada pelo seu caráter perscrutador, a partir de um olhar incisivo sobre as diferentes formas de mediação da aprendizagem no espaço escolar, e neste caso a importância da Lei 10.639/2003³, que modificou e atualizou a nossa atual LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-, decorrendo disso que o profissional que não a cumpre está agindo ilegalmente, e da observação da prática cultural do Jongo como elemento discursivo, legitimador e demarcador identitário do grupo frente aos agentes políticos locais na constituição do acesso a políticas públicas para salvaguardar esse Patrimônio Cultural Imaterial.

O estudo privilegia a análise das narrativas numa perspectiva metodológica de História Oral⁴ e o entendimento das práticas desenvolvidas pelos integrantes do grupo de Jongo somente foi possível graças aos preceitos metodológicos da Pesquisa-ação⁵. Baseada em uma reflexão coletiva de um grupo social, esse tipo de pesquisa traz o sentido de melhorar o entendimento e a justiça de suas próprias práticas, como também a sua percepção sobre como elas acontecem, e da Pesquisa Participante, tendo em vista o envolvimento da comunidade na análise de sua própria realidade, considerando a

³ A Lei 10.639/2003 instituiu a obrigatoriedade no ensino fundamental e médio, público e particular, do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e passou a ter, após sua promulgação, importância fundamental na valorização do patrimônio cultural africano, supondo um olhar novo sobre a história africana e afro-brasileira e suas relações com o percurso histórico do Brasil. A inclusão do tema nos conteúdos escolares possibilita criar em alunos e docentes uma nova configuração das pré-concepções em relação àquele continente e também elevar a auto-estima dos alunos afro-descendentes, tornando-os menos refratários à diversidade étnico-racial. Essa Lei alterou a Lei 9394/1996, atual LDBEN.

⁴ História Oral é um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e que continua com o estabelecimento de um grupo de pessoas a serem entrevistadas. O projeto prevê: planejamento da condução das gravações com definição de locais, tempo de duração e demais fatores ambientais; transcrição e estabelecimento de textos; conferência do produto escrito; autorização para o uso; arquivamento e, sempre que possível, a publicação dos resultados que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas.

⁵ “[...] um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 1985, p. 14, apud GIL, 2002, p. 55).

interação entre pesquisadores e os integrantes das situações investigadas, de modo a diagnosticar os interesses da comunidade na sua própria análise. Por intermédio de tais modalidades de pesquisa que podemos encontrar e debater problemas reais de uma comunidade, pois:

A pesquisa participante, assim como a pesquisa-ação, caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas. Há autores que empregam as duas expressões como sinônimas. Todavia, a pesquisa-ação geralmente supõe uma forma de ação planejada, de caráter social, educacional, técnico ou outro (Thiollent, 1985). A pesquisa participante, por sua vez, envolve a distinção entre ciência popular e ciência dominante (GIL, 2002, p. 55-56).

Portanto, são metodologias que permitem descortinar a construção identitária do jongueiro pela via dos saberes advindos de seus ancestrais, bem como a percepção dos docentes e discentes às relações étnico-raciais no espaço escolar sob a perspectiva da Lei 10.639/2003.

No campo de pesquisa, várias foram as possibilidades que se apresentaram, movendo-me a [re] definir caminhos de acordo com os diálogos estabelecidos com a orientadora e a liderança principal do grupo de Jongo. Em dezembro de 2017, outras possibilidades foram agregadas a este movimento de pesquisa ao verificar a existência de um projeto-piloto da Secretaria Municipal de Educação de Anchieta/ES (SEME), que propunha a implantação da Pedagogia da Alternância em turmas de EJA na rede municipal. Percebemos nesse contexto a oportunidade de investigar os meandros dessa iniciativa.

A pesquisa então começa a agregar novos contornos propostos a partir de uma nova organização movida em campo, que tem como objetivo geral investigar que diálogos a escola pode estabelecer com as práticas culturais, em uma via de mão dupla com a comunidade jongueira, sob a égide da Lei 10.639/2003 e contribuir para a discussão do seu papel e o das famílias em relação às práticas discriminatórias e de racismo no ambiente escolar. E como objetivos específicos: compor com os envolvidos na pesquisa elementos de mediação pedagógica que possibilitem discussões sobre os processos raciais no espaço escolar em um panorama equânime; investigar os impactos da implantação do projeto de Pedagogia da Alternância nas práticas docentes sob a perspectiva das relações étnico-raciais; produzir um vídeo-documentário sobre a cultura

do Jongo em Anchieta/ES e sua relação com o espaço escolar, com viés historiográfico educativo; e propor à SEME um projeto de formação de professores com temáticas voltadas às relações étnico-raciais e sobre o Patrimônio Cultural Imaterial, no segundo semestre de 2019 ou no ano letivo de 2020.

Partindo-se do *problema de pesquisa* sobre a naturalização do silenciamento do racismo em um cenário de desinteresse pela discussão da realidade imposta, por vezes considerada desnecessária ou sem importância, e se *traz consigo prejuízos à construção da(s) identidade(s) do(s) sujeito(s) nos espaços escolar e comunitário*, essa hipótese acompanha-me durante toda a vivência profissional nesses ambientes, sendo confirmada durante as pesquisas de campo. As análises inseridas nesta dissertação desenvolveram-se a partir do tratamento metodológico articulado com uma perspectiva qualitativa, materializada pelo conteúdo das entrevistas (transcrições) realizadas com docentes e técnicos, discentes e integrantes da comunidade jongueira (conforme roteiros organizados para cada um desses públicos – vide **Apêndices D, E e F**).

Cabe registrar que o passo a passo da pesquisa transitou em duas dimensões: a unidade escolar em que o projeto-piloto de Pedagogia da Alternância começou a ser implantado e o Grupo de Jongo de São Benedito Sol e Lua. A resolução de construir essa possibilidade partiu de todas as discussões já colocadas e com a permissão e força do Mestre Hudson e dos integrantes do grupo de Jongo supracitado, bem como de estudos anteriores à pesquisa que se relacionam com a temática, desenvolvidos preferencialmente no âmbito da UFES. A escola, na figura de sua Diretora, Sra. Marinete Lapa Costa Gonçalves acolheu com entusiasmo a pesquisa, o que proporcionou momentos de interação e aprendizado mútuo durante a investigação.

Não obstante, verifiquei se as práticas culturais vivenciadas nas comunidades realmente adentram os portões do espaço escolar, dando visibilidade a docentes e discentes no que diz respeito às relações étnico-raciais abarcadas sob a égide da Lei 10.639/2003. E foram fatores como esses que me conduziram no processo de visita e acompanhamento das unidades escolares. Aliás, a delimitação espacial de execução da pesquisa deu-se em duas unidades de ensino da rede municipal de Anchieta/ES

durante os anos letivos de 2018 e 2019 – a escolha das mesmas será explicitada no decorrer do trabalho – e no território do Grupo de Jongo de São Benedito Sol e Lua.

Inicialmente percorremos a Escola de 1º e 2º Graus Amarílis Fernandes Garcia, situada na zona urbana da cidade, que conta com 50 professores e funciona em três turnos atendendo a 683 alunos: no matutino oferece o Fundamental II a 393 alunos, distribuídos em 17 turmas; no vespertino disponibiliza o Fundamental I, com 157 alunos; e, no noturno, oferta a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) para 133 alunos. Um dos motivos para sua escolha deve-se à perspectiva de análise da instituição de um projeto piloto de Pedagogia da Alternância na EJA, iniciativa essa inovadora diante da possibilidade de discussão das relações étnico-raciais nesse espaço.

O segundo estabelecimento visitado foi a Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) Novo Horizonte. Essa unidade de ensino também funciona em três turnos e conta com 13 salas de aula, auditório, quadra, sala de material de educação física, laboratório de informática, biblioteca, sala de exibição de vídeo, sala de recursos, laboratório de ciências, secretaria, sala dos professores, sala do pedagogo, secretaria, coordenação e direção. No período da manhã oferta as turmas do 6º ao 9º anos; no vespertino o berçário II (uma turma), o maternal multisseriado, os 1º e 2º anos multisseriados e dos 1º ao 5º anos (uma turma cada) – prestando atendimento escolar com 3 secretárias, 35 professores, 3 coordenadores e 1 pedagoga –; e, no noturno, é disponibilizada a EJA para 222 alunos (distribuídos em 8 turmas do 6º ao 9º anos), com 15 professores, 1 coordenadora de turno, 1 coordenadora da alternância e 1 secretária.

Nas duas escolas os alunos estudam de terça a quinta-feira, enquanto que de sexta a segunda-feira executam tarefas em casa ou na comunidade. Pelos docentes é realizado nas sextas-feiras o “Serão Pedagógico” e as segundas-feiras são destinadas ao “Planejamento por disciplina” – expressões a serem explicadas e descritas na seção dedicada à Pedagogia da Alternância.

Em relação ao Grupo de Jongo de São Benedito Sol e Lua de Anchieta/ES, contemplado na obra “Jongos e Caxambus: culturas afro-brasileiras no Espírito Santo”, ao ser apresentado ao mestre Hudson Antunes, em novembro de 2017, fui convidado a dialogar com os seus integrantes e a participar de seus rituais e atividades mais significativas, bem como das reuniões deliberativas e oficinas organizadas por esse coletivo.

Nesses momentos, de certa forma tanto afeto quanto sou afetado por aquilo que pesquiso (sujeitos) no decorrer do processo ao assumir um claro viés metodológico de Pesquisa-Ação, em que a neutralidade e o distanciamento não orientam necessariamente a investigação que se estabelece em virtude da própria relação do pesquisador com os demais indivíduos presentes no contexto.

Sem dúvida, o contato com esses novos lugares e sujeitos trouxe também mudanças permanentes e inimagináveis em minha constituição identitária, pela percepção indiscutível e consciente do quanto ainda devo avançar em relação ao tema. E o estabelecimento de *links* entre as orientações dos docentes da LEC e do PPGMPE com o campo de pesquisa ao qual me dediquei na dissertação, efetivamente elucidou a relação intrínseca existente das vivências dos sujeitos com a literatura consultada e seus pressupostos teóricos.

Considerando *a priori* um recorte temporal entre 2003 (ano em que foi instituída a Lei 10.639/03) e 2018, selecionamos estudos que contemplassem o tema de interesse da pesquisa no que diz respeito a assuntos envolvendo Práticas Pedagógicas, Jongo, Relações Étnico-Raciais e Patrimônio Imaterial. E referências teóricas como Amorim (2015); Andrade (2007; 2013), Moura Júnior (2013); Oliveira (2005); Silva (2016); Rodrigues (2016); Siss (2003), Guimarães (2014; 2015), Gerke (2014), dentre outras, em suas dissertações, teses e trabalhos publicados em eventos e periódicos elucidam alguns dos questionamentos iniciais da investigação.

Também foram objeto de consulta durante o processo de pesquisa obras como “Orientações e Ações para a Educação das Relações Etnicorraciais” (2010) e os “Cadernos Penesb” (2019; 2010) que tratam das relações étnico-raciais no contexto da

educação. De sua parte, Freire (1996; 2005) e Brandão (1989) orientam sobre as práticas pedagógicas. E Barbier (2002) e Gil (2002), por exemplo, descortinam os processos metodológicos da Pesquisa-ação.

Outros autores têm, ainda, contribuições à pesquisa: Meihy (2008) foi consultado sobre História Oral; Hall (2003; 2006) trata da constituição das identidades dos sujeitos, Barth (2000) embasa as reflexões sobre etnicidade e grupos étnicos; Bauman (1999; 2003) traz subsídios para pensarmos a comunidade; Munanga (2005; 2016) e Gomes (2017) descrevem as relações raciais no ambiente escolar; Fernandes (2007) traz elementos da trajetória do negro no Brasil; Garcez, Bulla e Loder (2014) orientam sobre a geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais enquanto procedimentos analíticos; Haesbaert (2005) elucida questões referentes a territórios e territorialidades; e Araújo (2017) evidencia a importância de se desenvolver na educação práticas pedagógicas de mediação da leitura tendo como princípio a alteridade, o reconhecimento e a valorização da diversidade étnico-racial.

A organização textual estruturou-se basicamente em seis capítulos, computados a Introdução e a Conclusão. Considerando o corpo da dissertação propriamente dito, no Capítulo 2 é apresentado o contexto histórico da inserção da população africana no território brasileiro e uma breve perspectiva das relações raciais no Brasil, bem como a dissimulação do preconceito e do racismo como limitador de mobilidade social e sua negação baseada no mito da “democracia racial”⁶. Versa, ainda, sobre a dimensão cultural, investida de valores éticos, espirituais, simbólicos e afetivos que compõem o Patrimônio Cultural Imaterial, caso dos rituais que envolvem o Jongo pelos usos e apropriações que dele fazem seus praticantes.

⁶ A democracia racial, também chamada de democracia social ou democracia étnica foi um fenômeno sociopolítico surgido no Brasil em meados da década de 1930. Ainda que não tenha feito uso da nomenclatura propriamente dita, o conceito de democracia racial foi introduzido por Gilberto Freyre em sua obra intitulada *Casa-grande & Senzala*, publicada em 1933. O conceito se baseava na crença de que as relações entre escravos e senhores eram cordiais, e descrevia as relações raciais no Brasil como algo pacífico e amigável.

O Capítulo 3 aborda as características do Jonggo, evidenciando essa prática cultural dos escravizados trazidos ao Sudeste do Brasil a partir dos elementos e sentidos que o compõem como a negação por uma parcela da sociedade do seu reconhecimento como prática cultural de riqueza inestimável e legado transmitido de geração para geração e que influencia a identidade dos indivíduos e grupos sociais. Também estabelece um percurso de acompanhamento do Jonggo/Caxambu no ES pela via dos encontros estaduais dessa prática que mobilizou a comunidade jongueira nessas oportunidades. E por meio das memórias dos integrantes do Grupo de Jonggo de São Benedito Sol e Lua, descreve a história da comunidade e os diversos aspectos no contexto de suas relações e dos processos de mudanças que se colocam na atualidade para o grupo.

O Capítulo 4 contempla os procedimentos metodológicos e elucida a pedagogia da alternância e suas adaptações para a EJA na rede de ensino municipal de Anchieta/ES, bem como apresenta os resultados até aqui alcançados pela modalidade ao decantar aspectos de um possível diálogo com a Educação Patrimonial, ao propor uma mediação didático-pedagógica a partir da inserção da prática cultural do Jonggo. Essa seção contempla, ainda, intervenções na escola pela via de ações que venham ao encontro do enfrentamento ao racismo no espaço escolar.

No Capítulo 5 têm-se os resultados alcançados pela pesquisa. Em um primeiro momento, são descritas situações do espaço escolar como possibilidade de enfrentamento ao racismo e o planejamento das oficinas de Jonggo realizado nas escolas como estratégia de minimização desse problema. Segue-se a apresentação qualitativa decorrente da coleta de dados, advinda das entrevistas e da análise das questões subjetivas que compuseram os instrumentos utilizados à luz do referencial teórico no qual se ampara este estudo. Além disso, é manifesto todo o processo de elaboração do produto enquanto atividade obrigatória nas pesquisas de mestrado profissional, que, no caso, se constituiu em um vídeo-documentário historiográfico e educativo que contemplou tanto o grupo jongueiro quanto a comunidade escolar.

2. PROCESSOS DE DISCRIMINAÇÃO DA ATUALIDADE: AS RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL

Não é de hoje que os posicionamentos ideológicos presentes na acalorada discussão das questões envolvendo o racismo e as relações raciais no Brasil dizem muito também da formação e da identidade nacionais sob o ponto de vista da História e, talvez, de como somos percebidos no cenário internacional a partir do modo como conduzimos esse processo.

A fim de se conhecer um pouco sobre a consolidação das relações raciais e sociais no enfrentamento de um dos maiores óbices ao projeto de desenvolvimento da Nação, enquanto marco civilizatório minimamente aceitável foi contextualizado acerca do que seja a escravização da população negra em nosso país e seu alijamento dos processos de melhoria da qualidade de vida e ascensão social por conta da discriminação/segregação racial que nos acompanha ao longo de nossa história. Ou seja, como tais fenômenos são [re] produzidos no âmbito de nossa cultura e influenciam de forma sistêmica as relações sociais como um todo, no que tange aos direitos dos negros.

2.1 PERSPECTIVAS BREVES SOBRE A TRAJETÓRIA DAS RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL

Resultado da intensificação das ações organizadas pelos movimentos negros do Brasil, a temática das relações raciais ganhou visibilidade a partir do início do século passado. Entretanto, a prescrição da Educação para as relações étnico-raciais nos estabelecimentos públicos e privados, por força da instituição de legislação federal (Lei 10.639/2003), somente passou a ser preponderante no enfrentamento à tentativa de invisibilização do racismo e à pretensa democracia racial no âmbito escolar no início do século XXI. Nessa esteira, percebe-se também um maior número de obras que analisam e discutem essa questão sob os mais variados aspectos e pontos de vista. Afinal:

O Brasil do século XXI tem um perfil étnico-racial mais diverso do que há séculos atrás. Sabemos que muito ainda precisa avançar. A luta não dá tréguas. Mas não podemos desconsiderar que a sociedade brasileira, na atualidade, reconhece a existência do racismo e que os negros e as negras aos poucos, ocupam mais espaços sociais, políticos e acadêmicos. E que o que conseguimos construir, a partir de 2003, políticas públicas de igualdade racial, bem como inserir o recorte étnico-racial – não sem resistências – nas várias políticas sociais existentes (GOMES, 2017, p. 241).

Em sua reflexão a autora reforça que na contramão dos projetos de homogeneização colonialista cristaliza-se a consciência coletiva sobre a existência do racismo, o que é um avanço em seu enfrentamento. Porém, não se deve optar por enxergar a temática apenas sob esse prisma, sobretudo porque a vigília deve ser ininterrupta a fim de que não haja retrocessos nas conquistas alcançadas. Estudos comprovam que o enfrentamento deve ser efetivado em todas as instâncias, em um esforço conjunto para diminuir as lacunas sociais existentes e muitas vezes consolidadas, pois o

[...] abismo racial brasileiro existe, de fato, e são as pesquisas e estatísticas que comparam as condições de vida, emprego, escolaridade entre negros e brancos que comprovam a existência de grande desigualdade racial em nosso país. Essa desigualdade é fruto da estrutura racista, somada à exclusão social e à desigualdade socioeconômica, que atinge toda a população brasileira e, de modo particular, os negros (MUNANGA; GOMES 2016, p. 172).

Não são afirmativas pueris que embasam as argumentações de autores e autoras que tratam do tema “racismo” e de seus efeitos enquanto mazelas da sociedade, mas estudos que comprovam a eficácia de um projeto orquestrado há séculos pelos colonizadores brancos. De maneira recorrente, nos deparamos com situações que colocam a posição social do afro-brasileiro de uma forma simplista, encobrendo uma realidade complexa em afirmações convenientes de que as oportunidades são ofertadas a todos, mas somente os que efetivamente lutam por elas, galgam os difíceis degraus impostos pela luta de classes, colocando-se o negro nessa perspectiva como indolente e pouco audacioso em sua busca pela conquista da tão sonhada ascensão social.

Tais assertivas compõem historicamente o entrelaçamento de concepções que abarcam as questões raciais e de seus desdobramentos nocivos à formação da sociedade brasileira. Segundo essa corrente de pensamento, o negro aparece com frequência como um problema social e o lugar que ocupa visto como mero resultado de problemas estruturais do país ou de seu passado escravista e não em virtude do preconceito já arraigado em nosso *ethos*.

Nesse contexto, cabe expor os pressupostos do sociólogo Florestan Fernandes, que na década de 1950 estabeleceu parceria com o professor e sociólogo francês Roger Bastide⁷ à realização de uma pesquisa encomendada pela UNESCO para mostrar ao mundo o exemplo brasileiro da coexistência das raças sem conflitos. Eles desenvolveram em São Paulo um trabalho de caráter científico com essa intenção, mas os resultados inicialmente esperados foram frustrados em seus objetivos:

E, se o objetivo da instituição era confirmar a existência de um verdadeiro paraíso racial, as conclusões de Fernandes e Bastide viriam a desautorizar o consenso. Na visada teórica desses dois estudiosos, as relações raciais passam a ser entendidas como estruturas sociais e modelos de exclusão; impasses efetivos para que o país construísse uma ordem democrática e promovesse uma integração efetiva (FERNANDES, 2007, p. 17).

Em suas pesquisas, Fernandes e Bastide provaram de maneira objetiva que o Movimento Negro, termo aqui empregado para nos referirmos à luta organizada, via associações e outros meios, ocorrida no Brasil a partir da década de 1930, instaurou uma contra-ideologia racial no Brasil, emergindo duas versões da realidade: uma da sociedade oficial, baseada na consciência das classes dominantes, em que prevalece a ideia de que no Brasil não existiam problemas em relação a questões raciais; outra, decorrente da ação do próprio Movimento Negro na busca por seus direitos.

⁷ Em 1938 veio, com outros professores europeus, à recém-criada Universidade de São Paulo para ocupar a cátedra de sociologia. No Brasil, estudou durante muitos anos as religiões afro-brasileiras, tornando-se um iniciado no candomblé da Bahia. Apesar de sua aproximação com as religiões afro-brasileiras, o sociólogo era protestante, sendo membro da Primeira Igreja Presbiteriana Independente de São Paulo. Disponível em < <http://www.padrescasados.org/archives/65086/a-transformacao-do-negro-em-ser-errante/>> acesso em 12 julho de 2019.

Certo é que os negros apresentavam em sua luta uma consciência objetiva, crítica e antagônica a essa fraude da realidade, que naquele momento chamavam de “a segunda abolição”. Assim, as pesquisas foram muito mais na direção da consciência que os negros tinham da realidade brasileira mostrando que aquele movimento, que eclodiu principalmente na década de 1930 e chegou a 1950, era criativo, de importância histórica. Ele permitira ao povo negro descobrir-se como ser humano, opondo-se à visão mistificadora da raça dominante como esclarecedora e antagônica da raça dominada. As pesquisas suscitaram uma nova versão da sociedade em termos de sua composição racial e de sua estrutura econômica, o que pode ser considerado uma evolução histórica.

Em síntese, o tema desigualdade racial obriga-nos a pensar sobre suas múltiplas dimensões, como também sobre os efeitos do racismo em sua produção e reprodução de verdadeiros abismos sociais.

2.2 A DISSIMULAÇÃO DO PRECONCEITO E DO RACISMO COMO LIMITADORA DA MOBILIDADE SOCIAL

É fato que o racismo no Brasil é o grande responsável pelas desigualdades entre negros e brancos, associadas à falta de mudanças de caráter estrutural e a novas formas de enfrentamento desse problema por meio de políticas de inclusão social e racial. Na inserção no mercado de trabalho de brancos e negros com nível superior existem diferenças nos estratos ocupacionais, com menor participação dos negros nos níveis mais altos e, entre os que possuem qualificações e colocações semelhantes, há distorções salariais.

Pesquisa divulgada pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos (DIEESE) sobre a inserção da população negra no mercado de trabalho no Distrito Federal fortalece a afirmação acima mencionada ao constatar-se que:

A dinâmica heterogênea do mercado de trabalho dialoga com os padrões vigentes de relações raciais presentes na sociedade brasileira, ou seja, os distintos segmentos de cor ou raça não se distribuem de maneira igual entre as formas de inserção ocupacional e nos grupos de atividade econômica. Os negros se encontram mais presentes, relativamente, em ocupações mais precárias, caracterizadas pela ausência de proteção social e jornadas de trabalho mais extensas bem como menores remunerações (DIEESE, 2018).

O professor Otair Fernandes, doutor em Ciências Sociais e coordenador do Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (Leafro/UFRRJ), em entrevista à Revista Retratos fortalece tal perspectiva ao ressaltar que a herança do longo período de colonização europeia no Brasil e o fato de ter sido o último país da América Latina a eliminar a escravidão traz à população negra local dificuldades imensas para ascender economicamente, mesmo após 130 anos decorridos do ato da abolição. E complementa:

A questão da escravidão é uma marca histórica. Durante esse período, os negros não tinham nem a condição de humanidade. E, pós-abolição, não houve nenhum projeto de inserção do negro na sociedade brasileira. Mesmo depois de libertos, os negros ficaram à própria sorte. Então, o Brasil vai se estruturar sobre aquilo que chamamos de racismo institucional (IBGE, maio 2018, p. 15).

Um aspecto importante acerca do racismo que atua nas subjetividades dos sujeitos não envolve diretamente apenas bens e recursos. As situações de violência racial abundam: casos, por exemplo, da brutalidade policial cometida contra jovens negros, justificada por estereótipos raciais que os caracterizam como criminosos em potencial, ou, ainda, do tratamento dispensado às mulheres negras pela sociedade de modo geral como elemento de desvalorização de gênero, circunscrito entre o papel restrito aos afazeres domésticos e o de uma sexualização descabida e machista imposta pelo imaginário masculino.

O anuário Atlas da Violência consolida dados sobre a vulnerabilidade da população negra que também convergem ao pensar do professor Otair Fernandes, mas sob o viés da violência sofrida pela população negra no Brasil:

Uma das principais facetas da desigualdade racial no Brasil é a forte concentração de homicídios na população negra. Quando calculadas dentro de grupos populacionais de negros (pretos e pardos) e não negros (brancos, amarelos e indígenas), as taxas de homicídio revelam a magnitude da desigualdade. É como se, em relação à violência letal, negros e não negros vivessem em países completamente distintos. Em 2016, por exemplo, a taxa de homicídios de negros foi duas vezes e meia superior à de não negros (16,0% contra 40,2%). Em um período de uma década, entre 2006 e 2016, a taxa de homicídios de negros cresceu 23,1%. No mesmo período, a taxa entre os não negros teve uma redução de 6,8%. Cabe também comentar que a taxa de homicídios de mulheres negras foi 71% superior à de mulheres não negras (IPEA, 2018, p. 40).

A fim de que não fiquemos somente no campo da estatística, basta observarmos os acontecimentos em nossa volta. Matérias amplamente divulgadas pela imprensa nos últimos tempos corroboram os dados expostos e para não nos alongarmos em infindáveis exemplos podemos simplesmente nos fixar em fragmentos de duas matérias recentemente publicadas em tradicional jornal carioca. Uma delas, com o seguinte título e subtítulo:

'O réu não possui o estereótipo padrão de bandido, possui pele, olhos e cabelos claros, não estando sujeito a ser facilmente confundido', diz juíza em condenação por latrocínio.

Magistrada mencionou cor da pele, olhos e cabelos claros do acusado para argumentar que foi reconhecido facilmente por testemunhas (COUTO, 01/03/2019).

A outra, disposta da forma a seguir:

Empresário diz ter sofrido preconceito racial após levar 'gravata' em agência bancária. Rio - Após tentar resolver um problema burocrático numa agência bancária da Caixa Econômica Federal em Salvador, o empresário Crispim Terral, de 34 anos, levou uma "gravata" de um policial militar. [...] O cliente publicou as imagens em seu perfil do Facebook e afirmou ter sido vítima de preconceito racial (QUEIROGA, 26/02/2019).

E ainda que não menos preocupante sob a perspectiva do racismo estrutural vigente na sociedade brasileira é o título da matéria veiculada no portal Gazeta Online; sinaliza, porém, que o inconformismo e a denúncia por parte das pessoas que sofrem práticas racistas podem se constituir em elementos importantes de combate à discriminação em qualquer lugar – mesmo em espaços de poder como uma sala de aula. Vejamos:

Professor da UFES acusado de racismo durante aula é demitido. Após todos os trâmites do processo, a liminar favorável a Manoel Luiz Malaguti foi derrubada; demissão foi publicada no Diário Oficial da União (GAZETA, 18/02/2019).

Essas informações, a princípio incontestáveis, encontram resistência em uma parcela da sociedade brasileira que, privilegiada no acesso a direitos básicos constitucionais, alegam não haver discriminação racial e, ainda, que vivemos de maneira solidária e equânime, independentemente da cor da pele. Tais constatações põem em xeque o mito da 'Democracia Racial', que prega a existência de uma forte rigidez social no Brasil, independentemente de raça/cor. Para o sociólogo Florestan Fernandes (2007), a máxima de que no Brasil não existe racismo seria uma versão das classes dominantes para contrapor um possível discurso anti-racista da população negra que julga esse conceito uma fraude à realidade.

A base da sociedade brasileira historicamente é marcada por desigualdades econômicas, sociais, políticas e culturais. Contudo, a mesma não pode ser analisada sem considerarmos as complexas relações étnico-raciais inseridas em seu contexto desde que o primeiro navio negreiro por aqui aportou trazendo em seus porões escravizados africanos. E a condição dos africanos ao chegarem já os coloca em uma situação de desigualdade e de exclusão social, embora não tenha sido capaz de silenciar sua cultura, transformada em instrumento de integração e empoderamento como fator fundamental de subversão ao sistema.

Nesse processo desumano e cruel, milhões de pessoas foram traficadas do continente africano e incorporadas ao sistema escravista que produziu e reproduziu a riqueza do Brasil. Entretanto, com o fim da escravização legal, em 1888, e o advento da República, em 1889, esses sujeitos não foram incorporados aos sistemas produtivos e econômicos como força de trabalho livre ou alguém que pudesse consumir e ter direitos. Por conta disso, faz-se necessário destacar que:

A passagem da sociedade escrava para a sociedade livre não se deu em condições ideais. Ao contrário, o negro e o mulato viram-se submergidos na economia de subsistência, nivelando-se, então, com o 'branco', que também não conseguia classificar-se socialmente, ou formando uma espécie de escória da grande cidade, vendo-se condenados à miséria social mais terrível e degradante (FERNANDES, 2007, p. 62).

Por mais que se queira estabelecer como princípio a ideia de que a assinatura da Lei Áurea libertou o negro, a realidade que se apresentou para esses sujeitos foi no mínimo controversa: não estavam mais sob o jugo dos senhores, mas também não lhes foi dada reparação de espécie alguma para que se efetivasse sua inclusão na sociedade. Ao contrário, com a necessidade de construção de uma ideia de nação desenvolvida, a elite branca entendeu como fundamental o “clareamento” da população brasileira, por meio da ideologia do “embranquecimento”, amplamente aceita no Brasil entre 1889 e 1914 como solução ao problema.

Segundo essa teoria, um projeto migratório solucionaria o problema racial brasileiro a partir da perspectiva da eugenia⁸. Os defensores dessa ideologia acreditavam que a raça negra desapareceria cultural e geneticamente pelo processo de miscigenação entre brancos e negros, prevalecendo a cor branca. Assim, a ideia de que o negro deveria se espelhar no branco, enquanto ser humano ideal, ganha contornos de realidade:

As portas do mundo dos brancos não são intransponíveis. Para atravessá-las, porém, os negros e os mulatos passam por um abasileiramento que é, inapelavelmente, um processo sistemático de branqueamento (FERNANDES 2007, p. 35).

Na obra “Superando o racismo na escola”, Ana Célia Silva (2005) corrobora o entendimento desse processo ao afirmar que:

A ideologia do branqueamento se efetiva no momento em que, internalizando uma imagem negativa de si próprio e uma imagem positiva do outro, o indivíduo estigmatizado tende a se rejeitar, a não se estimar e a procurar aproximar-se em tudo do indivíduo estereotipado positivamente e dos seus valores, tidos como bons e perfeitos (*in* MUNANGA 2005, p. 23).

⁸ “[...] é um termo criado em 1883 pelo antropólogo inglês Francis Galton (1822-1911), significando “bem nascido”. Galton definiu eugenia como ‘o estudo dos agentes sob o controle social que podem melhorar ou empobrecer as qualidades raciais das futuras gerações seja física ou mentalmente’. O tema é bastante controverso, particularmente após o surgimento da eugenia nazista, que veio a ser parte fundamental da ideologia de ‘pureza racial’, a qual culminou no Holocausto.” Disponível em: <<https://historiapensante.blogspot.com/2010/10/teorias-racistas-eugenia.html>> Acesso em 15 de maio de 2019.

Sobretudo, trata-se de uma realidade marcada historicamente sob o prisma de um discurso em que tanto a escravização quanto a implementação da ideologia do branqueamento fazem parte de um projeto eurocêntrico de sucesso em sua construção e resultados, ainda que mascarasse a condição a que foi sujeita a população negra no Brasil. Aliás, um processo de exclusão social e racial que continua agindo diretamente na produção da invisibilidade e da marginalidade dessas pessoas em nossa sociedade, representadas na maioria das vezes por indivíduos que convivem com uma realidade precária, destituída de direitos e proteção social. Portanto:

É preciso que se compreenda que uma sociedade nacional não pode ser homogênea e funcionar equilibradamente sob a permanência persistente de fatores de desigualdade que solapam a solidariedade nacional. Além disso, tem de evoluir para noções menos toscas e egoísticas do que vem a ser uma democracia (FERNANDES, 2007, p. 52).

Afinal, uma democracia deve ser um regime político, econômico, cultural e social que permita estabelecer igualdade entre todas as raças. E enquanto não houver também uma verdadeira democracia racial nesse sentido o Brasil não será uma sociedade democrática plena.

Segundo Fernandes (2007), é necessário combinar raça e classe para entendermos que o antagonismo racial só será fértil, dinâmico e gerador de forças inconformistas quando ele se expressar por meio de lutas de classes. Afinal, o racismo na contemporaneidade esgueira-se nas entrelinhas dos interdiscursos, da mesma forma que o embranquecimento racial joga vivências dolorosas para debaixo do tapete ao criar nomes a uma categorização simplesmente inexistente. Em síntese, a desigualdade racial obriga-nos a pensar suas múltiplas dimensões, assim como sobre os efeitos do racismo em sua produção e reprodução.

Nisso, a conclusão da pesquisa do DIEESE a respeito dos negros no mercado de trabalho no Distrito Federal, divulgada em novembro de 2018, evidencia a disparidade nas relações raciais:

A população negra se insere no mercado de trabalho de maneira mais precária do que a população não-negra. Esta inserção se manifesta, especialmente, na pronunciada presença no mercado de trabalho em combinação com as taxas mais elevadas de desemprego. Ademais, quando inserida no universo ocupacional, é perceptível a maior presença da população negra nos postos de trabalho menos protegidos, nos quais o acesso a direitos trabalhistas e previdenciários é mais difícil, e rendimentos sempre inferiores aos da população não-negra (DIEESE, 2018).

Essa afirmativa não decorre somente da discriminação ocorrida no passado, mas também de um processo ativo de racismo que legitima de forma recorrente procedimentos discriminatórios na contemporaneidade, haja vista o desequilíbrio racial em inúmeros setores da economia que comprometem a evolução democrática e a construção de uma sociedade mais equânime.

2.2 REVISANDO A TEMÁTICA

A perspectiva do desenvolvimento de pesquisas, estudos e eventos próprios e/ou em parceria com outros pesquisadores, que debatam a problemática das relações étnico-raciais contribui para o fortalecimento das convicções identitárias imbricadas nas comunidades, que se fortalecem diante dos obstáculos a elas impostos:

Diante dessas dificuldades, esses segmentos têm se organizado politicamente, criando e recriando tradições e práticas culturais que lhes são significativas como meios de sociabilidade para seus membros e como forma de enfrentamento aos preconceitos e ao racismo (OLIVEIRA, 2005, p. 199).

Dessa forma, a participação igualitária das minorias étnicas em todos os campos da atividade humana advém da consolidação das tradições e práticas culturais dessas comunidades, dialogando com o currículo no cotidiano escolar para o entendimento de que é possível realizar transformações culturais significativas em todas as vertentes:

Nisso podemos entender que as manifestações culturais se modificam por um processo de tradução. Quando se pensa em reviver as tradições, na verdade, outras formas de manifestações vão sendo escolhidas e trabalhadas no espaço comum (ANDRADE, 2007, p. 79).

Os partícipes das relações sociais nos contextos escolar e comunitário, ao manterem contato com outros sujeitos e processos culturais, estabelecem novas formas de expressar suas vivências, sem romper com os aprendizados que trazem de suas origens. Diante desse cenário, o estudo dos processos educativos presentes no grupo de Jongo possibilitam o surgimento de propostas de composição de práticas no currículo escolar que irão se configurar em mediadores didático-pedagógicos e, assim, incorporar ações para além das datas previstas no calendário letivo, visando ao respeito e à conscientização da sociedade em relação ao patrimônio cultural imaterial desses sujeitos.

Conforme a Constituição Federal:

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I - as formas de expressão; II - os modos de criar, fazer e viver; III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. [...] (1988).

Nessa esteira, o Jongo deixa de ser considerado somente folclore ou brincadeira porque,

[...] representa uma resposta diante da apropriação das práticas culturais pelo Estado, em que os próprios agentes étnicos ressignificam sua herança cultural (até então conhecido por eles como a *brincadeira*) ao partirem para as exigências configuradas pelas políticas patrimonialistas. Em outras palavras, deixa de ser a *brincadeira* e passa a ser “patrimônio”, uma vez que se enquadra aos moldes que são reconhecidos pelo inventário, esse que designa uma expressão cultural como “um bem nacional salvaguardado (SILVA, 2016, p. 134).

Em raciocínio correlato, Rodrigues (2016) demonstra em sua dissertação que: “Na Região Sudeste do Brasil, a escolha do jongo como demarcador de identidade tem sido uma estratégia de reconhecimento da existência material e simbólica de comunidades quilombolas enquanto agrupamentos etnicamente distintos [...]” (p. 18). E ressalta: “[...] jongs e caxambus têm sido empregados no enfrentamento à discriminação e ao preconceito racial [...]” (p. 18). Por essa corrente, a valorização da identidade dos sujeitos, com foco no aluno, poderá fazer com que ele se sinta partícipe no processo de mediação de conhecimento, e não somente um mero expectador; o que causa desinteresse e falta de estímulo em “assistir” às aulas.

Não raro nos deparamos com alunos “insubordinados” e fora do contexto hegemônico, enxergados por uma lente que almeja somente aparar arestas contrapostas à desejada impassibilidade sistêmica, convenientemente cega, que insiste em não perceber as proposições curriculares como desestimulantes à permanência do aluno na escola. Para Maria das Graças Gonçalves:

Levando em conta que os âmbitos da experiência formativa e dos jovens são preponderantemente extra-familiares, as rupturas entre a experiência escolar e a cotidianidade dos alunos cria um hiato no processo de construção da consciência juvenil (CADERNOS PENESB, 2009, p. 33).

E como tal, a subjetividade das vivências com as quais os alunos aportam na escola é desconsiderada em detrimento dos pressupostos colonialistas ali instaurados. Ao silenciar esses aspectos a escola reforça o sentido de uma “democracia racial”, bem como a pretensa superioridade branca. Por sua vez, Cavalleiro destaca que:

Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças, e ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. Esse entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acrítico, conformando a divisão e a hierarquização raciais (SECAD, 2010, p. 21).

E o princípio constitucional no que diz respeito à Educação é bastante claro em seu texto:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CONSTITUIÇÃO FEDERAL/1988).

Todavia, tal preceito não terá caráter profícuo no ambiente escolar caso seja colocado em prática sob os modelos e a ótica de um currículo eminentemente euro-centrado, desalinhado de possíveis ações afirmativas que convirjam ao equacionamento da lacuna entre o currículo formal e os elementos socioculturais que os sujeitos (alunos) trazem de suas vivências.

A Lei 10.639/2003 dialoga estreitamente com o que preceitua o Art. 215, § 1º, da Constituição Federal/1988: “O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional”. O que a torna uma legislação eficaz no combate ao racismo por servir de base de ações afirmativas em unidades escolares.

Além disso, a temática em foco já foi modelo de inspiração a várias convenções, declarações e conferências da Organização das Nações Unidas (ONU) desde 1948, destacando-se a Convenção Internacional da “Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância” (2001) – da qual o Brasil é signatário. E, embora essas declarações e conferências não sejam objetos centrais de estudo desta dissertação, se constituíram em valiosos documentos de consulta durante a execução da pesquisa para dirimir possíveis dúvidas sobre a existência ou não de uma relação dialógica entre o arcabouço legal, os pressupostos teóricos e a realidade vivida pelas comunidades afro-brasileiras.

Ao analisarmos o arcabouço da legislação não se pretendia esboçar um vínculo estreito com práticas eminentemente tecnicistas, para verificar se “cumprem” o que ela prescreve ou se obedecem a modelos puramente tradicionais, mas propor sob uma perspectiva crítica a [re] construção de condutas anti-racistas no ambiente escolar de maneira coletiva. É assertivo o conteúdo do Programa Nacional de Direitos Humanos

(1998) ao estabelecer o seguinte: “Racismo é uma ideologia que postula a existência de hierarquia entre os grupos humanos” (p. 12). E, como tal, essa ideologia deve ser combatida incansavelmente pelos docentes em sua atuação na escola.

2.4 DEMARCANDO FRONTEIRAS

A valorização do Patrimônio Cultural, em especial os de natureza imaterial como o Jongo, pode ser um processo demarcador que irá inscrever limites nos territórios sob uma perspectiva de espaço apropriado culturalmente, gerando pertencimento a ele. Segundo conceituação do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN):

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) define como patrimônio imaterial "as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas – com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados – que as comunidades, os grupos e, em alguns casos os indivíduos, reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural". Esta definição está de acordo com a Convenção da Unesco para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial, ratificada pelo Brasil em março de 2006 (IPHAN, 2014).

E muitos campos do conhecimento (Geografia, Economia, Sociologia, Psicologia etc.) utilizam a dimensão territorial em seus estudos, apropriando-se analiticamente daquela que se coaduna mais consistentemente aos seus propósitos e dada a perspectiva semântica e polissêmica que o termo território traz consigo.

Sob tal contexto, Haesbaert (2005) apresenta quatro dimensões territoriais macro: *política* (hegemônica e que o encara como espaço delimitado/controlado, por meio do qual se exerce determinado poder); *cultural* (como produto da apropriação da dimensão simbólica e subjetiva por um determinado grupo em relação ao seu espaço de convivência); *econômica* (com a prioridade da dimensão espacial das relações econômicas, sendo visto como fonte de recursos e local de lutas entre classes sociais

ou entre capital-trabalho); e *naturalista* (concepção de território animal de demarcação de espaço físico, enquanto característica humana inata).

O foco desta dissertação baseia-se na dimensão cultural da prática do Jongu, investida de valores éticos, espirituais, simbólicos e afetivos, com dupla conotação (material e simbólica) e para além deles, sendo necessário perceber a sua diversidade, multiplicidade e complexidade enquanto “espaço tempo vivido” (HAESBAERT, 2007, p. 20-21), que se transforma pelos usos e apropriações que dele fazem seus praticantes. Cultura pode ser entendida também como todo tipo de ações por meio das quais os povos expressam seus “[...] modos de criar, fazer e viver [...]” (Constituição Federal de 1988, Art. 216, Inciso II). Ou conforme define Barth (2000): “[...] cultura nada mais é do que uma maneira de descrever o comportamento humano. Segue-se disso que há grupos delimitados de pessoas, ou seja, unidades étnicas que correspondem a cada cultura” (p. 25).

Ao se colocarem como partícipes de movimentos que se originam nas práticas culturais das comunidades em que a ancestralidade é premissa orientadora de suas ações, os sujeitos fortalecem as fronteiras de seus territórios. Andrade (2013), por exemplo, defende que:

[...] pensar no vivido resulta em formas de construir territórios, o qual chamo de territórios subjetivos, significando uma produção também subjetiva do sujeito. Além da territorialidade física, a subjetividade também se produz, no imaginário social, um lugar construído por práticas discursivas que também constituem apropriação de poder (ANDRADE 2013, p. 98).

Estabelecendo relações com o que escreve a autora, os conhecimentos herdados dos seus ancestrais fortalecem nos jongueiros a percepção de pertencimento a um grupo ou a uma comunidade, não necessariamente física, mas que empodera seus integrantes e consolida suas convicções perante outros grupos e outras comunidades.

Quer dizer, apesar de o capital apregoar a globalização e seus tentáculos atingirem a totalidade da superfície terrestre, ao nos desviarmos desse direcionamento, focando nossos sentidos nas comunidades em que estamos inseridos, percebemos que os grupos étnicos se fortalecem de acordo com suas perspectivas, na articulação local,

pela via dos micro-acontecimentos fomentadores de elementos de resistência que prosseguem em oposição a essa força globalizante. O Jongo insere-se neste processo, constituindo suas identidades e moldando seus projetos de emancipação – uma vez que essa prática traz consigo os valores advindos da ancestralidade no empoderamento para enfrentar as adversidades impostas pela convivência com outras culturas.

Nessa perspectiva, Rodrigues (2015) afirma:

Numa visão dialética, Milton Santos faz uma interpretação do lugar como “condição e suporte das relações globais” (SANTOS, 2005, p. 156), às vezes concebido como mercadoria e, também como expressão de uma individualidade. De acordo com ele, no surgimento do meio técnico-científico-informacional, o lugar emerge como uma combinação particular dos modos de produção, reflexo da divisão do trabalho. Na ordem local/global se constitui também uma razão global e uma razão local, que em “cada lugar se superpõem e, num processo dialético, tanto se associam quanto se contrariam” (SANTOS, 2005, p. 166). Assim cada lugar constitui uma existência corpórea e uma existência que se relaciona com o mundo globalizado (RODRIGUES, 2015, p. 5043).

Define Dardel (2011) o lugar como “suporte do Ser” ao relacionar nossos vínculos com o lugar e as relações estabelecidas com o mundo, a partir das experiências que são vividas:

Em nossa relação primordial com o mundo, ao nos abandonarmos às virtudes protetoras do lugar, firmamos nosso pacto secreto com a terra, expressamos por meio de nossa própria conduta, que nossa subjetividade de sujeito se encolha sobre a terra firme, se assente, ou melhor, repouse. É desse lugar, base de nossa existência, que, despertando, tomamos consciência do mundo e saímos ao seu encontro, audaciosos ou circunspectos, para trabalhá-lo (DARDEL 2011, p. 40-41).

Da citação acima se infere que as estratégias de organização e articulação local influenciam também as conexões globais, desafiando a lógica da pressão midiática e consumista, na medida em que o sujeito se [re] constitui no contato com especificidades estranhas às suas. O processo de organização comunitária na comunidade jogueira aponta que o lugar traz consigo essa experiência motivadora; o diálogo baseado nas diferenças, nas pluralidades e na construção de novas identidades.

Para Hall (2006, p. 84) existe “[...] a possibilidade de que a globalização possa levar a um fortalecimento de identidades locais ou à produção de novas identidades [...]”, pois o desafio cresce na medida em que há uma forte corrente distintiva das práticas culturais em virtude da homogeneização das identidades.

Segundo Barth (2000), um grupo étnico é constituído por sujeitos que se reconhecem por meio de peculiaridades existentes entre si ou identificadas como tal pelo outro, delimita suas fronteiras, defende seu território, baseia-se em semelhanças culturais e familiares [ou ambas], reais ou presumidas. Sem dúvida, tais características consolidam conceitos que tendem a se cristalizar com o tempo, delimitando seus territórios, físicos e/ou culturais, mas necessariamente em um processo móvel de suas fronteiras – e certas relações estáveis são mantidas por meio dessas fronteiras. Para ele, “[...] as distinções étnicas não dependem da ausência de interação e aceitação sociais, mas, ao contrário, são frequentemente a própria base sobre a qual sistemas sociais abrangentes são construídos [...]” (BARTH, 2000, p. 26).

Nas fronteiras dos grupos étnicos percebem-se as dinâmicas e interesses implicados no processo identitário, porque elas são mantidas a partir do conjunto de traços culturais comuns enunciados por seus integrantes ou por outrem e, assim, a autoatribuição de identidade étnica irá influenciar na organização do grupo, interferindo nas relações internas e externas mantidas por eles, estabelecendo os diferenciais existentes em relação aos outros, que fomentam a solidariedade entre seus integrantes.

De acordo com o antropólogo Kabengele Munanga (1994):

A identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (auto definição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc. (MUNANGA (1994, p. 177-178).

A relação identitária com o padrão dominante de valores que caracteriza um grupo étnico é o que lhe fornecerá subsídios para reafirmar suas convicções perante outros grupos, podendo tornar-se autônomo em sua constituição cultural, buscando sua emancipação social frente às evidências homogeneizantes da cultura pós-colonialista. E as manifestações afloradas no interior das coletividades em contextos de exploração e marginalidade podem gerar propostas de mobilizações e contestações que façam surgir formas e práticas próprias de convivência, como em um grupo de Jongo que pauta suas ações no enfrentamento a ideais colonialistas, ao visibilizar seu comportamento perante a sociedade por meio de suas práticas.

No grupo de Jongo, por exemplo, as ações de “enfrentamento” sempre convergem para o coletivo, ainda que orquestradas pela liderança representada na figura do mestre, responsável por direcionar as relações para além das fronteiras de seu território; objetivando o fortalecimento do grupo, mas sem perder de vista o respeito às identidades dos seus integrantes, o que por vezes é tarefa árdua em função de conceitos pretéritos cristalizados em suas relações cotidianas. Sobre isso, Hall (2006) afirma o seguinte: “Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas” (p. 13).

Em reunião convocada pelo mestre Hudson Antunes, com o objetivo de estabelecer diretrizes para as ações do Grupo de Jongo de São Benedito Sol e Lua, a artesã e integrante ativa do grupo Mariana Rossi assim posicionou-se:

Nós temos nossos objetivos, todo mundo ama a cultura, o tambor e tal. Mas às vezes falta a gente ter um vínculo entre nós, sabe? E eu acho que para criar esse vínculo, que veio do nosso objetivo comum, da nossa cultura, realmente temos de conviver mais, entendeu? A gente já falou diversas vezes, todo mundo concordou, em palavras, mas não conseguiu colocar em atitudes, né? De se reunir uma vez por mês, porque esperamos muito tambor em outros lugares. Se a gente quer se divertir, cantar o tambor, não custa nada, vamos fazer um *junta prato*, cada um leva um tira gosto, cada um leva uma batida, cada um leva um litro de vinho. Quem não pode, não leva nada, leva axé, leva o canto, leva a energia, enfim, mas a gente criar esse vínculo entendeu? (Informação oral, 13/04/2018).

Importante entender que para além de suas identidades de jongueiros (as), os integrantes do grupo de Jongo trazem consigo outras identidades do tipo: mãe, esposa, estudante, trabalhador, a identidade religiosa, e assim por diante, que convergem nesses momentos coletivos para objetivos comuns ao grupo.

Além disso, o contexto cultural vivenciado por esses sujeitos e suas convicções identitárias – sobretudo na escola, local propício para que as manifestações culturais aflorem naturalmente – mostrou-se ao longo da pesquisa o norte em relação aos direcionamentos no que diz respeito tanto ao escopo (referencial teórico) quanto aos procedimentos metodológicos empregados. Razão pela qual escolhi, por exemplo, acompanhar o Grupo de Jongo de São Benedito Sol e Lua em busca da compreensão do que sejam essas manifestações culturais e o modo como se inserem na vida dos seus integrantes; tendo em vista que suas práticas comunitárias se aproximam dos princípios da Educação do Campo em relação ao modo de vida e enquanto instrumento de combate à exclusão social a partir do fortalecimento de sua identidade e de seus valores (baseados na solidariedade, colaboração e herança cultural).

Da mesma forma, interessa-me conhecer melhor a implantação de um projeto-piloto de Pedagogia da Alternância. Embora o balizamento curricular espelha-se na metodologia promovida pelo Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), com tradição no atendimento de alunos de escolas do Campo, com as devidas adaptações curriculares é possível transformar positivamente as relações do espaço escolar, atualmente desgastada por práticas pedagógicas que não contemplam os interesses do público que justificam sua existência. Razão pela qual também foquei meus esforços nessa proposição de pesquisa, que resultou na elaboração desta dissertação.

3. O JONGO: UM APORTE HISTÓRICO-CULTURAL

O Jongo ou Caxambu é uma prática cultural que integra canto, dança circular, percussão de tambores e prática de magia. Os escravizados trazidos para o Sudeste do

Brasil têm origem, em sua maioria, da região Centro-Occidental da África, especialmente de uma ampla região conhecida como Congo-Angola.

Convém destacar que esta dissertação não tem como propósito principal ater-se ao Jongo enquanto Patrimônio Cultural Imaterial, pois o processo aqui estudado compreende a ação e interação comunitária par além da noção “apropriada” pelo Estado.

Entretanto, para efeito de entender um pouco melhor os aspectos culturais que envolvem o grupo de Jongo observado como um dos *lôcus* de referência à pesquisa faz-se necessário primeiro descrever alguns aspectos históricos verificados ao longo dos estudos teóricos e trabalho de campo sobre as práticas (rituais) que expressam as agruras e os processos de resistência vivenciados por homens e mulheres durante o período da escravização no Brasil e, particularmente, no Sudeste do país.

3.1 O JONGO NO SUDESTE BRASILEIRO

Embora os africanos escravizados recém-chegados ao Brasil fossem de etnias distintas (Benguelas, Congos e Cabindas), pertenciam a um mesmo grande grupo linguístico cultural – o Bantu. Os negros dessa etnia, depois seus filhos e netos, nas senzalas do Sudeste brasileiro cantavam e dançavam o Jongo/Caxambu em códigos e linguagens próprios construídos na experiência do cativo, mas com um referencial comum: a África de seus ancestrais.

Segundo Moura Júnior (2013):

Esta prática cultural se faz presente no Sudeste brasileiro desde que os africanos aqui aportaram para trabalharem nas lavouras de café e de cana-de-açúcar. De acordo com o local em que é praticado, tal expressão adquire outros nomes como caxambu, batuque, tambu ou tambor.

[...] Compreendemos que a identificação de uma prática cultural como o jongo se dá não apenas pelo movimento, mas por um conjunto de elementos que a constituem, a exemplo dos ritmos produzidos, dos versos metafóricos, das vestimentas características e da expressão simbólica. Além do mais, a maneira como o gestual popular é delineado está, sobretudo, relacionada à produção histórico-cultural da comunidade por meio da qual seus ritos, as devoções, sua

forma de se relacionar com o antigo e com o novo, suas construções normativas ético-estéticas para a convivência em grupo e para o desenvolvimento de dada prática cultural influenciam o seu fazer (MOURA JR 2013, p. 14).

No período da escravização, o Jongo foi amplamente utilizado como “[...] forma de comunicação entre os negros bantu-angolezes, por meio dos pontos enigmáticos, criaram uma expressão poética e complexa de resistência, um espaço para exercitarem a sua sociabilidade em meio a situação de cativo” (BEZERRA-PEREZ, s.d., apud IOKOI, 2015, p. 10).

Percebemos facilmente essas nuances nos Pontos de Jongo (metáforas e alegorias) apresentados pelo mestre Hudson Antunes, conforme abaixo:

No tempo do cativo, o tambor já existia, quando batia na mata, jogueiro velho respondia.
 Meu patrão me botou no tronco, mandou me *chicoteá*, porque do boi de canga que morreu jogueiro velho, no meio do *café*.
 Eu já mandei soltar, eu vou mandar prender, não tô aqui prá fazer roça pro boi dos outro comer.
 Quem não canta, quem não dança, o que veio fazer aqui, veio tomar gemada do ovo da juriti (Informação oral, 10/12/2018).

Segundo depoimentos de jogueiros, assim como nos trabalhos pesquisados⁹, caso o jogueiro não “desatasse o ponto” ao qual foi desafiado por outro, isto é, não conseguisse “decifrar o ponto”, ele entrava em transe, correndo o risco de sofrer danos. Alguns jogueiros relatam, inclusive, que presenciaram na infância cenas de situações como essa, na qual o jogueiro não tinha sorte. Quando isso acontecia, era necessário que um jogueiro “entendido” ou “iniciado” desatasse o ponto, com o intuito de liberar o jogueiro “amarrado” do transe.

Maria da Penha dos Santos Augusto, 73 anos, descendente de jogueiros e integrante do Grupo de Jongo de São Benedito Sol e Lua explicita esse contexto em um trecho de sua narrativa:

⁹ Como Andrade (2007; 2013), Guimarães e Oliveira (2014), IPHAN (2005), Moura Júnior (2013), Rodrigues (2016), Silva (2016) Siqueira (2017), dentre outros.

Apareceu um jongueiro, lá do lado de Itapemirim que derrubou todo mundo, só ficou Alcentino jongando com ele a noite toda. Jonga de ponto mesmo, que hoje é diferente. [...] O Jonga de ponto amarra o tambor, eu jonga ele jonga, eu jonga ele jonga. Se ele puder amarra o tambor e até me derruba. Pedro, meu marido, diz que lá do lado de Alegre, prá lá, planta bananeira e bananeira dá cacho! O padraço dele fazia isso (Informação oral, 14/09/2018).

O poder da magia na palavra/entonação dita é outro elemento constante na prática cultural do Jonga. Relatos similares evidenciam a crença de que durante essas rodas acontecimentos sobrenaturais ocorriam antigamente, sendo tais episódios transmitidos às gerações posteriores. O diálogo entre o mestre Hudson Antunes e D^a. Maria da Penha durante uma roda de conversa em sua casa reforça essa narrativa em pontos relembrados:

Mestre Hudson - Mas vem em sonho, porque esse negócio da bananeira uma vez eu cantei. Ninguém tinha me ensinado esse Jonga. “Bananeira botou cacho quando o dia clareou, na volta da madrugada o cacho já madurou”. Eram as coisas que cantavam antigamente.

D^a. Maria da Penha - Plantei a vela no pé da bananeira, a vela virou toco, o toco virou caveira.

Mestre Hudson - Vela inteira não me *alumeia*, *cotoco* de vela quer alumiar.

D^a. Maria da Penha - E aí vai amarrando. Um de lá e um de cá. Quem pode mais chora menos. Quem não puder “arreja”.

Mestre Hudson - E aí você vai amarrando.

D^a. Maria da Penha - Mas hoje não pode mais (Informação oral, 14/09/2018).

Por conta desses pontos, crianças não podiam entrar na roda por causa da “carga” que eles traziam em suas letras. Todavia, com o passar do tempo isso foi mudando e atualmente crianças e jovens são chamados a aprender o Jonga como forma de afirmarem seus pertencimentos culturais e identitários ao ouvirem os ensinamentos dos mais velhos. Guimarães e Oliveira (2014) explicitam esse modo de agir:

Podemos observar através das estratégias de transmissão, as transformações ocorridas ao longo do tempo. A própria participação das crianças nas rodas de jongo pode ser entendida como uma estratégia de atualização adotada pelos mestres na contemporaneidade, uma vez que em tempos passados, de acordo com a narrativa de muitos deles, não era permitido às crianças entrarem ou participarem das rodas. Podemos supor que fosse pelo fato de que as rodas de jongo aconteciam durante noite, pois conforme contam os ‘mais velhos’, o jongo

atravessava noites inteiras, iluminadas pelas fogueiras ao som dos tambores; ou ainda pelas origens relacionadas ao poder da magia religiosa, à força da palavra cantada, ao encantamento dos jongs (cantos). (GUIMARÃES E OLIVEIRA 2014, p. 17)

Os tambores, assim como os *pontos*, são elementos de fundamental importância ao ritual, uma vez que unem a musicalidade dos versos à energia da dança pelos seus toques (**Fotografia 1**). É um instrumento pesado, de grande porte, e para tocá-lo, o jongueiro senta-se sobre ele e suas mãos batem com força no couro, fixado por tarugos de madeira. Tudo é coordenado pelo mestre que, por meio de silvos de apito, comanda a roda de Jongo. Dessa forma:

Os elementos que associam o jongo aos *bantus* são o respeito aos ancestrais, a valorização dos enigmas cantados, a presença de tambores e o aspecto coreográfico da umbigada. Se observarmos sua manifestação nos tempos atuais, é possível perceber que alguns aspectos ainda permanecem no convívio, como a prática (corrente em todos os grupos) do respeito aos seus integrantes mais velhos e, especialmente, aos jongueiros já falecidos, sempre reverenciados nas rodas. Como observado em diversos estudos sobre o jongo, no momento da roda, os “espíritos de jongueiros” podem ser atraídos e, assim, manifestarem-se tanto para dançar quanto para transmitir aos presentes os seus ensinamentos. Por isso, nos jongs, vê-se por parte de alguns participantes a reverência aos antepassados e a percepção sensível da presença de almas, sejam elas de antigos jongueiros, sejam de membros antigos da comunidade já falecidos; o que se torna alvo de respeito e de certos cuidados.

Outra presença relevante é a do tambor, tido como insígnia de uma herança africana e que assume a função de veículo para a comunicação entre o mundo invisível e o mundo material. Acrescida a isto, tem-se a crença de que no jongo a palavra proferida com intenção e ritmada pelos tambores põe em movimento forças transformadoras as quais fazem as coisas acontecerem (MOURA JÚNIOR, 2013, p. 24).

FOTOGRAFIA 1 - O tambor como elemento fundamental ao ritual do Jongo (25/11/2017)



Fonte: acervo pessoal do pesquisador

As informações encontradas em obras e trabalhos científicos, caso da citação de Moura Júnior (2013), emergem de maneira recorrente nas narrativas dos jongueiros. Em entrevista concedida a este pesquisador, Zenir Pinto de Moraes, 65 anos, de alcunha “Carne-Seca”, integrante ativo do Grupo de Jongo de São Benedito Sol e Lua e jongueiro desde criança relata que:

[...] a própria história diz que tudo dos afro foram com dificuldade, eles não tiveram moleza. Eles vieram em navio negreiro, eles afundaram, eles se salvaram com dificuldade, foram para as fazenda sofrer, foram se humilhar nos pés de senhores de engenho para pedir para fazer a festa deles, foram pro mato fazer os instrumentos deles, aproveitar resto de madeira por exemplo. Comida deles era feijoada, essas coisas, essas coisas braba, resto. Então, foi tudo com dificuldade. Então é uma coisa que a gente mostra e faz questão que seja difícil mesmo, entendeu? Que continue o tambor de chão, sem energia sem, sem microfone, sem nada disso. É do jeito antigo, com dificuldade. Se você colocar uma viola, uma sanfona, um violão, ué, o que é isso? Nós nos apresentamos num lugar em Vitória, na Barra do Jucu, o cara ficava de fora observando. Eu vi um professor de história chegar e falar assim: esse aí sim, esse aí é o verdadeiro tambor. Essa aí é a verdadeira banda de Jongo. Você vê tudo como tá na história (Informação oral, 15/11/2018).

As declarações do jongueiro convergem à realidade contemporânea vivida pela população negra e em um contexto de pouca valorização de suas práticas culturais, sendo um dos recortes desta pesquisa o Jongo. Apesar de sua crescente proliferação e de seu registro como patrimônio cultural imaterial do Brasil pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), em 2005, o Jongo ainda não é facilmente conhecido e/ou reconhecido pela sociedade como um todo. É apenas reconhecido em espaços de sociabilidade específicos, como nas próprias comunidades ou nas apresentações em datas especiais no contexto urbano, mas pouco se sabe no plano do senso comum sobre os significados atribuídos à sua prática e suas origens.

De acordo com mestre Hudson Antunes, há a necessidade do trabalho específico de manutenção das práticas culturais como elementos de identificação da comunidade jongueira. Ele contesta algumas questões implícitas na relação comunitária, e o silenciamento sobre as práticas culturais na escola. Segundo ele: “A escola em si, pra ser sincero, eles não tem interesse nenhum. Sabe por que não tem interesse? Eles só

procuram a gente em épocas de festejo, folclore, consciência negra. É só nessas datas” (mestre Hudson, informação oral, 31/01/2018).

Desse modo, as pesquisas acadêmicas atuais que se debruçam sobre o tema tornam-se, além de inovadoras, extremamente relevantes, uma vez que retratam uma prática cultural afro-brasileira que vem sendo apropriado, por exemplo, pelo movimento quilombola da região Sudeste, dentre outros fatores, na reafirmação de sua identidade e na luta por seu território.

Andrade (2007) de certa maneira pactua com o pensar dessa corrente ao afirmar que:

Os rituais presentes no caxambu contribuem para a demarcação de territórios, fortalecendo a comunidade, pondo em cena suas identidades. As identificações culturais são fortalecidas a partir das celebrações nos festejos e são dramatizadas e assumidas no cotidiano. Dessa forma, ao se apropriarem do caxambu, compartilham o “território quilombola”, os mesmos símbolos, rituais e costumes (ANDRADE 2007, p. 64).

E Rodrigues (2016) também evidencia o Jongo como delimitador de fronteiras para as comunidades quilombolas, pois:

Na Região Sudeste do Brasil, a escolha do jongo como demarcador de identidade tem sido uma estratégia de reconhecimento da existência material e simbólica de comunidades quilombolas enquanto agrupamentos etnicamente distintos (RODRIGUES 2016, p. 18).

Nesse processo de reconhecimento, o Jongo vem ampliando o círculo de participantes e agregando ainda mais experiências em sua construção. “Dona Adélia”, como é conhecida Adélia Gomes da Rosa, 87 anos, jongueira desde criança e integrante do Grupo de Jongo de São Benedito Sol e Lua corrobora essa afirmação:

A família devia começar a ensinar desde pequeno para poder não acabar. Porque se deixa, igual assim: não vou levar hoje, não leva amanhã, não leva depois, vai crescendo, não vai ter interesse, né? Eu acho que depende muito da família mesmo. A própria família tem de começar a levar os menores que aí, a cultura não morre. Porque se esperar deixar crescer para ter vontade, vai saber se vai ter interesse pela cultura (Informação oral, 15/11/2018).

Preservando a memória pela transmissão de seus saberes e fazeres entre as gerações, os sujeitos se apropriam do passado para legitimar e demarcar a sua identidade étnica e a prática do jongo. A oralidade permite reviver a ancestralidade e manter a herança do povo bantu por meio dos ensinamentos tradicionais e seus novos significados através da mudança da visão de mundo em um momento histórico, socializando os saberes entre as gerações.

Nessa perspectiva, não se coloca em dúvida o que é repassado pelos mais velhos aos mais jovens e essa herança de narrativa percorre as gerações reafirmando a memória local, que compreende a vinda dos seus antepassados no contexto histórico do século XIX, e a prática de rituais do Jongo como memórias e recriações dessa história contada pelos anciãos. Por intermédio desse ritual, são reafirmados e demarcados lugares, estabelecidas bandeiras de lutas em prol da promoção étnico-racial, de políticas públicas e de legitimação da ancestralidade, vinculada a uma rede de jongueiros e caxambuzeiros (SILVA, 2016).

Na verdade, o Jongo é um produto dessa ação comunitária que estabelece articulações e negociações de maneira a reorganizar socialmente o seu território. Diante disso, é possível dizer que a prática do Jongo, segundo Oliveira (1998), é construída a partir da ocupação de determinados espaços geográficos, de forma a demarcar territorialmente sua existência social e assim transformando esse espaço geográfico em lugar, ao destacar a temática sobre a definição de territorialização e reorganização social.

3.2 JONGO: PATRIMÔNIO CULTURAL IMATERIAL

Não à toa, Hall (2003) chama a atenção para uma cultura hegemônica que direcionou por muito tempo e continua a direcionar qual é a proposta de construção social do mundo. E isso inegavelmente chega a todas as formas de estruturação, principalmente a escolar, local em que grande parte dos sujeitos passa em determinada época da vida. Na era da sociedade da informação globalizada, a padronização de hábitos e costumes

que descaracteriza as pequenas diferenças de seu contexto histórico-cultural pode resultar na perda das manifestações populares, da cultura e da identidade de um povo.

Nesse sentido, a ideia de patrimônio cultural remete à riqueza construída e transmitida, de geração para geração, como legado que influencia a identidade dos indivíduos e grupos sociais. Contudo, essa ideia pode ser proporcional à interpretação que se quer valorar. As definições partem de diferentes relações: afetiva, econômica, ambiental, cultural, entre outras.

A definição do IPHAN reforça os propósitos institucionais da UNESCO, que busca formas de implementação de posturas educativas em uma perspectiva de desvelamento do conceito de patrimônio em todo o território nacional. Nessa esteira, as ações de Educação Patrimonial enriquecem os projetos gestados a partir de debates institucionais, aprofundamentos teóricos e avaliações das práticas educativas focadas na preservação do patrimônio cultural, tendo em vista que:

Todas as vezes que as pessoas se reúnem para construir e dividir conhecimentos, investigar para conhecer melhor, entender e transformar a realidade que as cerca estão realizando uma ação educativa. Quando tudo isso é feito levando em conta algo relativo ao patrimônio cultural, então trata-se de Educação Patrimonial (IPHAN, 2014).

Dessa linha de pensamento, infere-se que os processos educativos devem distinguir-se pela estruturação coletiva e democrática do conhecimento, com participação atuante das comunidades detentoras e produtoras de modelos culturais, onde coabitam inúmeras concepções de patrimônio cultural. Elas devem participar ativamente dos processos educativos, uma vez que os bens culturais estão inseridos nos seus territórios e a Educação Patrimonial serve de fonte mediadora, pois o patrimônio cultural é um campo de disputa e expressa, como todo bem cultural, continuidades e transformações no decorrer do tempo, em função de questões políticas e identitárias vividas no tempo presente.

Proclamado Patrimônio Cultural Brasileiro pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), em novembro de 2005, o Jongo/Caxambu foi registrado no

Livro das Formas de Expressão desta entidade. O registro, reivindicado e conquistado por comunidades jongueiras do Sudeste, teve como base a pesquisa desenvolvida pelo Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular¹⁰ e como suporte à metodologia do Inventário Nacional de Referências Culturais (INRC)¹¹. Essas pesquisas indicam comunidades jongueiras em atividade no Sudeste brasileiro, desde o Espírito Santo, seguindo por Minas Gerais, Rio de Janeiro e passando pelo Vale do Paraíba até São Paulo. O INRC pesquisou quinze dessas comunidades com a finalidade de embasar o pedido de registro.

O registro de patrimônio cultural é uma forma de reconhecimento, concedido pelo poder público, a fim de valorar os bens que servirão de símbolo nacional. No caso do Jongo, as comunidades jongueiras participaram do processo de registro desse bem ao fornecerem informações de caráter antropológico e histórico à construção de um inventário, instrumento de referência no processo de avaliação.

Cabe reforçar que a proposta desta dissertação é pensar o Jongo na comunidade e não somente como Patrimônio, contemplando a análise dessa prática cultural especialmente como elemento transformador da sociedade.

O Jongo/Caxambu foi uma das primeiras manifestações da cultura brasileira a ser reconhecida pelo Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) como patrimônio imaterial, no ano de 2005. O movimento foi iniciado em 1996, com estabelecimento de parcerias e vínculos institucionais e o desenvolvimento coletivo por meio da atuação do Pontão de Cultura do Jongo/Caxambu, que envolveu a Universidade Federal Fluminense (UFF), o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), e comunidades jongueiras da região sudeste.

¹⁰ Criado em 1958 e vinculado ao Iphan desde 2003, o Centro atua em diferentes perspectivas com o objetivo de atender as demandas sociais que se colocam no campo da cultura popular. Entre suas principais ações destacam-se os projetos de fomento da cultura popular, desenvolvidos pelo Programa de Promoção do Artesanato de Tradição Cultural (Promoart) e Sala do Artista Popular (SAP); programas de estímulo à pesquisa, como o Concurso Sílvio Romero de monografias, o Etnodoc (edital de filmes etnográficos), o Dedo de Prosa (fórum de debates) e o Projeto Memórias dos Estudos de Folclore Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/400>. Acesso em: 13 nov. 2018.

¹¹ É um instrumento de conhecimento de bens culturais de qualquer natureza (IPHAN, 2012, p. 20).

O Pontão de Cultura do Jongo/Caxambu é um programa desenvolvido pela Universidade Federal Fluminense, em parceria com quinze comunidades do Sudeste, e a rede de Jovens Lideranças Jongueiras do Sudeste. Enquanto proposta de articulação e fortalecimento das comunidades jongueiras, o programa procura mediar e atender necessidades e demandas das comunidades pertencentes aos “territórios jongueiros”. Constitui-se como um campo de investigação sobre a cultura e a identidade negra e sobre a construção de um projeto coletivo de salvaguarda de um bem registrado como Patrimônio Cultural do Brasil.

O programa está em curso desde o início de 2008. A criação de políticas públicas que reconheçam o patrimônio cultural imaterial e que garantam direitos a detentores dos saberes e das práticas do patrimônio reconhecido é recente no Brasil. O Jongo/Caxambu foi uma das primeiras manifestações da cultura brasileira a ser reconhecida pelo Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) como patrimônio imaterial, no ano de 2005.

Para os jongueiros, o Pontão é um ponto de encontro mantenedor da cultura viva. É uma conquista dos afro-descendentes, para manter suas raízes e sua cultura. É um programa desenvolvido para o reconhecimento e valorização das comunidades. (Disponível em <<http://www.pontaojongo.uff.br/acao-coletiva>> Acesso em 17 de junho de 2019)

Vale ressaltar que a coletânea “O Jongo na Escola”, uma das ações de difusão e divulgação do Pontão da Cultura, se destina às escolas como forma de divulgação do Jongo/Caxambu e incentivo à formulação de ações educativas pautadas na Lei 11.645/2008, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. A coletânea reúne nove documentários, produzidos “nas” e “com” comunidades jongueiras por diferentes parceiros, acompanhados de textos, reflexões e sugestões didáticas (MONTEIRO; SACRAMENTO, 2009).

Atualmente, as comunidades jongueiras estão conscientes de que possuem um bem cultural de grande valor, um conjunto de saberes ancestrais, testemunho de sofrimento, mas também de determinação, criatividade e alegria dos afrodescendentes. A consciência das comunidades sobre o valor cultural do jongo permite seu reconhecimento identitário, fator fundamental ao desenvolvimento da cidadania.

E, embora as comunidades jongueiras reconheçam sua importância cultural, o título de patrimônio cultural imaterial não muda sua situação social. Essas comunidades enfrentam condições precárias de sobrevivência, a mercê de privações econômicas e sociais das mais variadas – aspecto que se cristalizou a este pesquisador durante a pesquisa de campo ao acompanhar o Grupo de Jongo de São Benedito Sol e Lua em

suas atividades e nas visitas às residências de seus integrantes durante as rodas de conversa. Continuam à margem da sociedade nos bairros rurais, periferias de cidades, subúrbios e favelas e a emergência dessas questões sociais e culturais aportam também no espaço escolar.

Quando colocamo-nos em uma posição de horizontalidade com o entorno, as convicções dos sujeitos emergem e os pressupostos da Pesquisa-ação, Pesquisa Participante e História Oral nos permitem adentrar a discussão perpendicular sobre Educação Patrimonial sob a perspectiva da prática do Jongo. Percepção personificada no depoimento de Maria de Fátima Germano dos Santos, jongueira e artesã conhecida como Fátima (65 anos):

Você pode não ter nascido aqui “duma” família de jongueiro, mas ficando entre a gente, acompanhando o grupo sempre, vai acabar aprendendo as coisas do jongo, o nosso jeito de tratar os conhecimentos de nossos ancestrais (Informação oral, 13/04/2018).

A declaração dela expõe a necessidade de entender como ocorrem as relações sociais nesses espaços e, para tanto, “estar junto” é fundamental, haja vista que o não pertencimento de certa forma reduz a capacidade do indivíduo de meramente questionar/criticar o que não conhece. É também nítida em sua narrativa, a questão da intangibilidade e pertencimento ao patrimônio imaterial do Jongo que demonstra ao externar sua ancestralidade mediante as relações comunitárias. Desse modo, a manutenção de uma “rotina” sob o ponto de vista da ritualização do Jongo, que valoriza suas tradições, contrasta com o processo de homogeneização cultural na contemporaneidade. Nesse aspecto, conforme Pereira (2012), tal pensamento ratifica a ideia de que:

Nesse contexto, chamado de globalização, em que a maioria das pessoas faz as mesmas coisas, a manutenção da cultura e da história é o diferencial para a identificação dos diferentes grupos sociais. A partir da constatação dessas mudanças comportamentais, que vão se formando cada vez mais rápido, há um crescimento na busca de informação sobre o passado e sobre os bens que dão condição à existência dos diferentes grupos que compõem a sociedade,

fazendo aumentar a lista de patrimônios materiais e imateriais, respectivamente, que representam a cultura que se quer valorar (PEREIRA 2012, p. 7).

A partir dos indícios apresentados por essa autora, infere-se que os integrantes do Jongo percebem e interiorizam a importância da manutenção efetiva de seus ritos como patrimônio imaterial para que essa prática cultural mantenha-se viva, principalmente pela via do respeito à ancestralidade que se impõe como contraponto aos processos que envolvam a globalização em uma pretensa homogeneização. Dessa forma, a proposição que se apresenta nesses momentos da roda de Jongo conduz ao estímulo das vivências, em um processo de identificação do que concebemos como “comunidade jongueira”, não na materialidade do aspecto físico, mas como Patrimônio Cultural Imaterial que fortalece essas relações.

3.3 JONGOS E CAXAMBUS NO ESPÍRITO SANTO

A prática do Jongo/Caxambu foi amplamente utilizada como forma de comunicação entre os negros escravizados, como espaço para exercitarem sua sociabilidade em meio à situação de cativo. E essa prática se estabeleceu em tempos mais remotos no Espírito Santo do que as pesquisas acadêmicas e a literatura muitas vezes sugerem, uma vez que foi invisibilizada pela sua condição de subalternidade à cultura dominante. Nessa perspectiva, as práticas culturais dos africanos e, por conseguinte, dos afro-brasileiros foram categorizadas como inferiores e sem importância histórica para os referenciais identitários de uma nacionalidade brasileira.

Porém, na contracorrente da homogeneização, observamos nos grupos de Jongo aos quais estabelecemos contato durante a pesquisa que a referência à África é recorrente e se mantém por intermédio das memórias, das histórias do tempo de escravizados, da luta pela liberdade, retratadas nas narrativas dos mestres e dos jongueiros e jongueiras mais velhos, assim como nos pontos que invocam a memória. Ao ser “provocado”, mestre Hudson Antunes canta um ponto: “Foi na mãe África que tudo começou. Enganaram nosso povo, é povo trabalhador” (Informação oral, 14/06/2019).

E a fim de contemplar aspectos interessantes da cultura negra surge a obra “Jongos e Caxambus: culturas afro-brasileiras no Espírito Santo” (PROEX-UFES, 2018), resultado concreto da pesquisa que desde 2012 percorreu milhares de quilômetros de norte a sul do Espírito Santo para esquadrihar de forma detalhada como se constituem os grupos de Jongo/Caxambu em terras capixabas. No prefácio da primeira edição ampliada do livro, a professora Patrícia Gomes Rufino Andrade exalta a importância desse patrimônio imaterial:

Nas rodas de jongos e caxambus a palavra é cantada, direciona o ritual e dá o recado. Ali os mestres são os responsáveis pelo comando e continuidade das práticas culturais, pois eles tornaram-se detentores de saberes tradicionais que receberam dos ancestrais pela transmissão cultural dentro das famílias, passando por seus pais, tios, avós e bisavós a responsabilidade da continuidade das práticas culturais herdada dos ancestrais. (GUIMARÃES; OLIVEIRA, 2018, p. 35).

O relevante quantitativo de 26 grupos de Jongo/Caxambu existentes no Espírito Santo identificado na obra é uma rica fonte de pesquisa para estabelecimento do lapso temporal em que essa prática cultural é estabelecida no Estado. Segundo Guimarães e Oliveira (2018):

Os mestres e lideranças de grupos de Jongos e Caxambus, para legitimarem a antiguidade de suas práticas culturais, recorrem à memória de seus ancestrais para afirmarem que tais práticas têm mais de 150 anos (GUIMARÃES; OLIVEIRA 2018, p. 38).

A dissertação de Clair da Cunha Moura Júnior (2013), nominada “Caxambu olhares para além do horizonte”, também é importante referencial nesse sentido em razão de o autor detalhar ricamente essa prática cultural no Espírito Santo desde os seus primórdios, além de descrever todo o processo para reconhecimento do Jongo/Caxambu como Patrimônio Imaterial. Afinal:

O registro mais antigo sobre o jongo no Espírito Santo, localizado até o momento desta pesquisa, foi o mencionado por Guilherme Santos Neves em sua **Coletânea de estudos e registros do folclore capixaba: 1944-1982**, Volume 02, que remonta à época de 1880, com as anotações no caderno de viagem pastoral de D. Pedro Maria de Lacerda, bispo do Rio de Janeiro, ao

interior do Estado, precisamente, na antiga região de Nova Almeida, hoje Fundão (MOURA JÚNIOR, 2013, p. 39).

Segundo tais registros, a apresentação de uma dança feita ao bispo trazia consigo as características do jongo, percebendo-se tal performance como de origem africana. Dessa maneira, não é incoerência afirmar que por meio das rodas de jongo, em muitas comunidades foi possível a manutenção de suas memórias e o fortalecimento de práticas culturais seculares, pela via dos pontos cantados e dos movimentos do corpo, das culturas, das festas, dos rituais, dos fazeres e saberes afro-brasileiros que têm origem no aspecto da imaterialidade e da oralidade dessas memórias traz as peculiaridades de um povo e são transmitidas de geração para geração.

A partir do reconhecimento do Jongo como patrimônio cultural em 2005, da identificação por meio de pesquisas e inventários no Espírito Santo, da articulação do Pontão do Jongo no Sudeste do qual passou a participar a representante do Grupo de Jongo de São Benedito da cidade de São Mateus/ES¹² - liderado por Dilzete Nascimento Pereira (a Nêga) – outros grupos de Jongo foram identificados no Espírito Santo. “As demandas e informações acima referidas deram início às mobilizações para o primeiro Encontro de Grupos de Jongo/Caxambu no Espírito Santo, que ocorreu nos dias 03 e 04 de outubro de 2009.” (OLIVEIRA, 2011, p. 6). Por sua vez, Moura Júnior (2013) faz um estudo do percurso da política patrimonial desenvolvida no Brasil e seus desdobramentos até o evento citado por Oliveira (2011). O encontro (**Imagem 1**), realizado na comunidade de Vargem Alegre, à época contou com o apoio da Secretaria Municipal de Cultura de Cachoeiro de Itapemirim, da Secretaria do Estado da Cultura, do IPHAN, do Pontão de Cultura do Jongo/Caxambu e da Associação de Folclore de Cachoeiro de Itapemirim.

Encontramos, ainda, relatos sobre o evento em trabalhos acadêmicos de outros pesquisadores e aqui destacamos algumas citações nesse sentido. Guidi (2012), por exemplo, descreve que:

¹² Conforme a Consultora da Unesco no DPI entrevistada, também Coordenadora do Projeto Celebrações e Saberes (desenvolvido no CNFCP), que abarcou também a pesquisa do inventário do Jongo, a inserção do grupo São Benedito deveu-se, casualmente, à sua ida até a Cidade, por ocasião de um Programa de Apoio às Comunidades Artesanais (PACA), desenvolvido pelo CNFCP na localidade. Lá chegando, inevitavelmente conheceu a liderança do grupo (GUIDI, 2012, p. 29).

Em outubro de 2009, ocorreu o I Encontro Capixaba de Jongos e Caxambus, em Cachoeiro do Itapemirim (Sul do Estado). Resultado de uma parceria entre o Iphan, a Secretaria do Estado de Cultura e Prefeituras locais, além do próprio Pontão de Cultura do Jongo/Caxambu, o I Encontro contou com a participação de dezoito grupos estaduais, lideranças *jongueiras/caxambuzeiras* integrantes do Pontão, técnicos das quatro Superintendências, representantes do DPI, equipe e coordenação do Pontão (GUIDI 2012, p. 29).

IMAGEM 1 - Folder do I Encontro Capixaba de Jongos e Caxambus (2009)



Fonte: Organização do evento.

Silva (2016) também faz referência a sua realização:

[...] em 2007, o Iphan, juntamente com o MinC, propuseram a criação dos Pontões de Cultura de Bens Registrados, que atuariam em três linhas, que seriam: na articulação, na capacitação e na divulgação e difusão desses bens registrados. Diante disso, foi estabelecida parceria com a UFF que dela foi criado o programa Pontão de Cultura do Jongo/Caxambu, sob coordenação geral de Elaine Monteiro, e que tinha como vertente “[...] o desafio de ‘fazer com’ e ‘não fazer para’ (MONTEIRO e SACRAMENTO, 2009). Essa movimentação das políticas culturais públicas acerca do jongo/caxambu, resultou, no Espírito Santo, em 2011, o I Encontro Estadual dos Jongos e Caxambus, na comunidade quilombola de Vargem Alegre, no município de Cachoeiro de Itapemirim, sendo o Caxambu Alegria de Viver, sob a maestria de Canuta Caetano, os anfitriões do evento (SILVA 2016, p. 129).

Outro trabalho que evidencia a realização do I Encontro Capixaba de Jongs e Caxambus é a dissertação de Rodrigues (2016):

Assim, buscando iniciar uma mobilização entre os grupos capixabas, as instituições e agências públicas e não governamentais, promoveram nos dias 3 e 4 de outubro de 2009 o primeiro Encontro Capixaba de Jongs e Caxambus, na comunidade de Vargem Alegre, Cachoeiro do Itapemirim (ES), onde existe o grupo de caxambu – Alegria de Viverll, liderada pela Sra. Canuta Caetano, que recebeu os convidados dos quatros estados da região Sudeste. Elaine Monteiro (2013) informa que nesse Encontro foram indicados como representantes do sul capixaba no Pontão a Dona Isolina, de Cachoeiro de Itapemirim e o Anísio de Itapemirim. A partir desse evento, diz Guidi (apud Moura, 2013, p. 69), com exceção do Jongo de São Benedito da cidade de São Mateus, liderado por Nêga (Dilzete Nascimento), os grupos jogueiros capixabas começaram a ser mobilizados de forma pontual nas ações de Salvaguarda (RODRIGUES 2016, p. 65).

A menção ao evento é relevante por ser um marco inicial de salvaguarda do patrimônio cultural dos grupos jogueiros capixabas, com desdobramentos que culminariam, por exemplo, na realização do II Encontro, em outubro de 2012 – conforme **Imagem 2**. Várias foram as ações realizadas a fim de que o evento se realizasse, com destaque para pesquisadores da Universidade Federal do Espírito Santo, que fizeram diversas inserções nos grupos de Jongo em todo o Estado, promovendo reuniões com consequentes deliberações com essa finalidade.

IMAGEM 2 - Cartaz do II Encontro Estadual de Jongs e Caxambus (2012)



Fonte: Organização do evento

O contexto histórico ora apresentado revela a importância das pesquisas e das ações de extensão realizadas em grupos de Jongo/Caxambu no Espírito Santo, por meio de programas de extensão da Universidade Federal do Espírito Santo (PROEXT/MEC/UFES), em 2012 e 2013¹³, com o objetivo de mapear essas comunidades e/ou grupos, o registro etnográfico das memórias dos jongueiros e suas referências culturais, bem como a articulação dos processos organizativos dessas comunidades no Espírito Santo. Mais que isso, trata-se da construção de políticas públicas de preservação do patrimônio cultural, uma vez que o “Jongo no Sudeste” é um bem registrado como Patrimônio Imaterial brasileiro pelo IPHAN desde 2005. De acordo com Guimarães e Oliveira (2014):

Os supracitados programas de extensão foram desenvolvidos em uma perspectiva coletiva e interdisciplinar, com uma equipe composta por professores e alunos das áreas de Antropologia/Ciências Sociais, de Artes e de Educação, envolvendo os Centros de Ciências Humanas e Naturais (CCHN/UFES), Artes (CAR) e Educação (CE)¹⁴, com duração de doze meses cada. No decorrer de dois anos foram realizados, pela equipe do programa: identificação; mapeamento dos grupos/comunidades; extensa etnografia de todos os vinte e quatro (24) agrupamentos do Espírito Santo; ações de mobilização comunitária para construção de políticas de salvaguarda, através de oficinas regionais com lideranças e representantes dos grupos, reuniões, participação em fóruns nacionais, e o Encontro Estadual de Jongos e Caxambus, com o apoio do IPHAN/ES e da Secult/ES (GUIMARÃES; OLIVEIRA 2014, p. 2).

Durante o ano de 2012, por meio do Programa de Extensão “Territórios e territorialidades rurais e urbanas: processos organizativos, memórias e patrimônio

¹³ Os Projetos de Extensão respectivamente “Territórios e territorialidades rurais e urbanas: processos organizativos, memórias e patrimônio cultural afro-brasileiro nas comunidades jongueiras do Espírito Santo”, aprovado pelo Edital PROEXT 2011 (Cf. SigProj), e “Jongos e Caxambus - culturas afro-brasileiras no Espírito Santo”, aprovado pelo Edital PROEXT 2012 (Cf. SigProj), foram ambos coordenados pelo antropólogo Osvaldo Martins de Oliveira (PPGCS/DCSO/UFES).

¹⁴ Identificação da Equipe dos Programas de Extensão citados acima, titulação e vinculação de cada um dos membros na época: Prof. Dr. Osvaldo Martins de Oliveira (DCSO/PGCS/UFES) - Coordenador; Profª. Drª. Aissa Afonso Guimarães (PPGA/CAR/UFES) - Orientadora; Profª. Drª. Maria Aparecida Barreto (PPGE/CE/UFES, coordenadora do NEAB/UFES) - Supervisora *in memoriam*; Prof. Dr. Sandro José da Silva (PPGCS/DCS/UFES) - Co-orientador (integrante a partir do Edital PROEXT 2012); Profª. Drª. Patrícia Rufino Gomes Andrade (Doutorado em Educação - PPGE/CE/UFES, vice-coordenadora do NEAB/UFES) - Colaboradora; Clair da Cunha Moura Junior (Mestrado em Artes - PPGA/CAR/UFES) - Colaborador; Luiz Henrique Rodrigues (Graduação em Ciências Sociais) - Bolsista; Larissa de Albuquerque Silva (Graduação em Ciências Sociais) - Bolsista; Rosana Henrique de Miranda (Graduanda em Ciências Sociais) - Bolsista; Jane Seviriano Siqueira (Graduanda em Ciências Sociais) - Bolsista.

cultural afro-brasileiro nas comunidades jongueiras do Espírito Santo”, foram realizadas pesquisas de campo para a identificação de comunidades, grupos e mestres. Na primeira etapa da coleta de dados em campo a equipe responsável pelos estudos visitou e mapeou 16 grupos jongueiros no ES, sendo 10 na região sul e 6 no norte do estado.

Já em 2013, por intermédio do Projeto de Extensão “JONGOS E CAXAMBUS: culturas afro-brasileiras no Espírito Santo” foram estabelecidos contatos e mapeados mais quatro 4 agrupamentos no sul e 4 no norte, totalizando o registro de 24 comunidades jongueiras no Espírito Santo – a maioria situada em comunidades rurais ou pequenas cidades do interior. Os grupos são formados por famílias remanescentes de quilombos e/ou por grupos sociais estabelecidos localmente por meio de relações de pertencimento e de identificações étnico-culturais.

A equipe vinculada ao Programa realizou mais de setenta viagens às comunidades jongueiras para realizar entrevistas e registros em áudio e vídeo com os mestres, lideranças e integrantes desses grupos, bem como participar de reuniões, oficinas, eventos ritualísticos e encontros. Essas ações do Programa buscavam estabelecer diálogo com as lideranças, a fim de identificar as demandas e o papel das mesmas e dos mestres na organização comunitária e na integração com outros grupos, bem como contatar possíveis parceiros sociais locais como as administrações municipais ou secretarias de Cultura e de Educação (GUIMARÃES; OLIVEIRA, 2014).

Passados três anos do primeiro para o segundo encontro e de sete anos do segundo para o terceiro evento, ocorreu no âmbito das ações de salvaguarda da prática cultural do jongo, no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) - Campus de Alegre/ES, o III Encontro de Jongos e Caxambus no Espírito Santo, no período de 12 a 14 de abril de 2019 – conforme **Imagem 3**.

Na ocasião, pude testemunhar *in loco* a força que a prática do Jongo traz para os seus partícipes, que ali buscam se alinhar aos preceitos de união e guarda dos conhecimentos deixados por seus antepassados, reafirmando os compromissos com a ancestralidade.

IMAGEM 3 - Folder do III Encontro de Jongos e Caxambus no Espírito Santo (2019)



Fonte: Organização do evento

Convém ressaltar que a realização do evento – **Fotografia 2**, referente à abertura oficial do encontro – somente foi possível em virtude da sinergia de esforços conjuntos capitaneados pela Superintendência Regional do IPHAN no Espírito Santo, a partir de recursos oriundos de Emendas Parlamentares captados em 2018 e do estabelecimento de parcerias com a Secretaria Estadual de Cultura (Secult), o Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), a Secretaria Municipal de Turismo, Cultura e Esportes de Alegre, a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) - Campus de Alegre, a Associação Cultural do Horizonte (Grupo de Caxambu do Horizonte, do município de Alegre/ES) e as lideranças jongueiras capixabas.

FOTOGRAFIA 2 - Abertura oficial do III Encontro de Jongos e Caxambus no Espírito Santo (2019)



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador

Segundo a técnica do IPHAN, Rebecca de Luna Guidi, a fim de que representantes das organizações e entidades também participassem das articulações e da organização do evento foram criados um endereço de correio eletrônico e um grupo de troca de mensagens por aplicativo em aparelhos celulares para pensar e discutir coletivamente questões pertinentes, bem como executar as ações combinadas a partir dos encaminhamentos. Desse modo, a mobilização construída de forma representativa durante as reuniões de articulação alcançou a maioria dos integrantes dos grupos, potencializando o seu envolvimento nas ações de salvaguarda gestadas e geridas por um coletivo estadual.

O evento contou com a seguinte programação: cerimônia de abertura oficial com a presença de autoridades, homenagens aos mestres e mestras dos grupos, análise conjuntural do Jogo/Caxambu como Patrimônio Cultural Nacional, vivências compartilhadas (tranças e turbantes, fabricação de instrumentos, toque de tambores e dança), exposição e venda de produtos artesanais produzidos pelos jongueiros/caxambuzeiros e apresentação de rodas de Jongo/Caxambu na Praça 6 de Janeiro, no Centro de Alegre/ES (**Fotografia 3**).

FOTOGRAFIA 3 - Atividade do Grupo de Jongo de São Benedito Sol e Lua durante o III Encontro de jongueiros do ES



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador

A fruição do Jongo/Caxambu e seu compartilhamento coletivo foram elementos importantes propiciados pelo evento, potencializando a divulgação dessa manifestação

cultural à sociedade em geral. Compareceram ao III Encontro 23 grupos completos de Jongo/Caxambu do Estado e, ainda, houve a representação de grupos de Minas Gerais, do Rio de Janeiro e de São Paulo. Um público de aproximadamente quinhentas pessoas, entre jongueiros e caxambuzeiros, organizadores, convidados e comunidades estudantis estiveram presentes ao encontro durante os três dias de sua programação. Importante ressaltar também a participação de pesquisadores da UFES relacionados ao Projeto de Extensão “JONGOS E CAXAMBUS: culturas afro-brasileiras no Espírito Santo” já mencionado.

Infelizmente, segundo a técnica do IPHAN Rebecca de Luna Guidi, a avaliação do evento pelos grupos de Jongo/Caxambu participantes da atividade somente será finalizada após reunião da articulação estadual com os representantes de cada grupo, o que deve ocorrer em novembro próximo.

As ações/articulações dos grupos de Jongo não se balizam somente em eventos de grande porte, como os encontros estaduais ora descritos. As práticas usualmente construídas em suas comunidades originam-se de datas específicas [ou não], quando recebem ou visitam outros grupos, em momentos de interação e fortalecimento cultural, seguindo o “Quadro dos Grupos e das festas de Jongs e Caxambus no Espírito Santo” (GUIMARÃES; OLIVEIRA, 2018, p. 63). Porém, evidenciamos que esses momentos possibilitam mais facilmente o acesso às Políticas Públicas que devem ofertar subsídios à manutenção dessa centenária prática cultural.

Além disso, as temáticas envolvendo a prática do Jongo/Caxambu no Espírito Santo já foram alvo de diversas outras produções científicas, embora muitos aspectos a respeito do assunto sejam, ainda, merecedores de atenção e pesquisa. Esta abordagem pretende dar continuidade a informações essenciais ao processo institucional de salvaguarda e preservação desse patrimônio cultural, bem como apresentar algumas especificidades dessa prática na EJA, em Anchieta/ES. Como tal, convém ressaltar que, em termos de recorte, o contexto histórico do Jongo/Caxambu no Espírito Santo é aqui evidenciado no intuito de traçar relações com o Patrimônio Cultural Imaterial, aspecto com o qual a dissertação dialoga.

3.4 UM HISTÓRICO DE ANCHIETA/ES: “CIDADE DOS PASSOS”

Antes de adentrarmos na história do grupo de Jongo pesquisado, convém registrar o contexto e as características principais da cidade na qual essa comunidade está inserida.

O município de Anchieta está localizado no sul do Espírito Santo, a cerca de 80 quilômetros da capital Vitória. Possuindo uma área territorial de aproximadamente 420 quilômetros quadrados, faz divisa com as cidades de Guarapari, Alfredo Chaves, Piúma e Iconha. Originou-se de uma aldeia de índios catequizada pelos padres jesuítas e teve como primeiro nome Rerigtiba, que em Tupy significa lugar de muitas ostras.

A dissertação de Larissa de Albuquerque Silva (2016), intitulada “O Alvorço do Mangangá”, expõe o contexto histórico do município e, para tanto, elencou análises sobre a população negra escravizada no período colonial e imperial à formação da comunidade de São Mateus, situada na própria cidade, local em que desenvolveu sua pesquisa. Dessa forma, buscou entender a comunidade sob a perspectiva da imigração e, para isso, foram realizados levantamentos documentais como subsídios que se somam às memórias narradas pelos moradores locais, as quais remontam do processo abolicionista à atual conjuntura política municipal em relação à apropriação do jongo; que o vê como um elemento folclórico para o fomento de um plano etnoturístico. Silva (2016) descreve a importância do processo: “Em relação ao balanço documental, é pertinente salientar que a busca por esses dados escritos foi dado por indicação de memória da própria comunidade” (p. 19).

Tal afirmativa converge ao que preceitua a metodologia de História Oral utilizada nessa investigação, privilegiando as narrativas das memórias pelos sujeitos. E segundo as pesquisas dessa autora, no período colonial, a cidade de Anchieta era conhecida por Aldeia de Iiritiba ou Reritiba (de 1569 a 1759), informação essa descoberta pela mesma ao recorrer à pesquisa realizada pela Prof^a. Dr^a. Sônia Missagia de Mattos, contida no artigo “A Aldeia de Iiritiba: atual cidade de Anchieta no Espírito Santo” (2009).

Conforme Silva (2016), essa referência reúne um conjunto considerável de documentos sobre aquele período, mas as informações sobre a população africana e seus descendentes são bem escassas, resultado que também se reflete em outras bibliografias sobre o mesmo estudo. Sobre isso, a autora expõe que a antropóloga Ilka Boaventura Leite denomina de “invisibilidade histórica” da população negra nas pesquisas “histórico-sociológicas”, que buscou afirmar a “ideologia do branqueamento” (LEITE, 1991, p. 14), que condiz também com a negação desses grupos étnicos por parte de pesquisadores e estudiosos no município de Anchieta, sendo possível obter dados sobre a presença de negros escravizados somente no período posterior ao aldeamento (informações escritas entre os anos de 1854 e 1879, período em que recebeu o foro de vila com o nome Villa Nova de Benevente [1759 a 1887]), como censos e alguns relatos de situações do cotidiano. Ou seja:

Esses pequenos apontamentos evidenciam a subalternização e a estigmatização do negro na dinâmica social da Villa, entretanto, para esta pesquisa, é ancorado as interpretações sobre a potencialidade da dinâmica étnica-social dessa população frente ao sistema dominante da época. Em ambas as cronologias são raras as menções à população afrodescendente ou africana escravizada, ainda que as referências históricas oficiais narrem a formação de quilombos (MOREIRA, 2007 e 2009; OLIVEIRA, 1998).

Não obstante:

Segundo Mattos (2009), o sistema de capitanias hereditárias prevalecia nos primórdios do aldeamento jesuítico de Iiritiba, durante o século XVI. Vinculada à produção de açúcar, a exploração da mão de obra inicialmente era indígena, seguida da escravização de africanos. Esse período é de grande relato sobre a condição do indígena escravizado por grandes proprietários de terra e pelos jesuítas. Acerca dos indícios da presença de africanos escravizados, foram localizadas informações mais concentradas durante o período em que Iiritiba já estava na condição de Vila (SILVA, 2016, p. 20).

A condição do negro em Anchieta/ES segue a histórica normalização da prática escravista em todo o território brasileiro imposta pelos colonizadores e o processo de invisibilização da cultura e da valorização do trabalho dos jesuítas durante esse período se evidencia, fazendo com que o município seja célebre pelas suas práticas religiosas católicas e nacionalmente reconhecidas em função da colonização atribuída ao Beato

José de Anchieta. Trata-se de uma representação que se sobrepõe à memória indígena e negra.

A Lei Provincial N. 6, de 12 de agosto de 1887, eleva a Vila de Benevente à condição de cidade com a designação de Anchieta, nome que foi ratificado pela Lei Estadual N. 1.307, de 30 de dezembro de 1921. Seu nome é uma homenagem a São José de Anchieta¹⁵, padre jesuíta espanhol nascido em Tenerife (Ilhas Canárias), em 1534. Viveu boa parte de sua vida na cidade de Anchieta, onde faleceu em 9 de junho de 1597 e sua obra de catequista e evangelizador desenvolveu-se principalmente na Bahia, no Rio de Janeiro, em São Paulo e no Espírito Santo.

O ano exato da fundação da cidade é incerto e alguns historiadores falam em 1561, outros em 1567 e até em 1569 (construção da Igreja), mas todos são unânimes em afirmar que o dia da fundação da cidade é 15 de agosto. Como este dia é dedicado a Nossa Senhora da Assunção, ela foi escolhida como padroeira da cidade.

Boa parte da economia de Anchieta/ES está baseada na agricultura familiar. Entre as principais culturas destacam-se a banana, a mandioca, o milho, o arroz, o café e o feijão. A banana, por exemplo, divide espaço com o café nas regiões montanhosas do município e nas encostas dos planaltos. O feijão, o arroz e o milho são cultivados nas áreas de baixada, sendo o arroz do tipo irrigado.

A pecuária também é forte no município, com 68% do rebanho existente destinado à produção de leite e os 32% restantes à de corte. O segundo maior rebanho do município é o suíno seguido por outros menores como equinos, caprinos e ovinos. A pesca também ajuda a movimentar a economia da cidade, sendo essa atividade realizada no litoral do município ou em alto mar, na região de Abrolhos. O agroturismo se fortalece e nas comunidades do interior surgem pousadas e restaurantes de comidas típicas da região. As praias da cidade são cada vez mais frequentadas. Muito embora esteja no litoral, as características do município demonstram sua vocação ao campo.

Até recentemente a maior receita do município derivava das empresas de minério instaladas na região e sua cadeia produtiva, quando em novembro de 2015 um grave

¹⁵ Canonizado por meio de decreto papal no dia 3 de abril de 2014, a partir da Bula de Canonização, tornando-se São José de Anchieta.

acidente ambiental paralisou as atividades da Samarco Mineração S. A. – responsável pela principal arrecadação da cidade de forma direta, proveniente do Imposto Sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS); e de forma indireta a arrecadação por meio das empresas terceirizadas, via recolhimento do Imposto Sobre o Serviço de Qualquer Natureza (ISSQN).

Com uma abundante herança histórica, além de privilegiado por 23 belas praias, lagoas, falésias e rios adornados por um riquíssimo manguezal, o município de Anchieta/ES tem os atributos necessários a um desenvolvimento ainda maior. E as construções históricas, ainda preservadas em sua estrutura original, formam o cenário do centro urbano do lugar, proporcionando, também, um grande fomento de investimentos no segmento turístico, sobretudo aliado à modalidade religiosa.

Em relação ao turismo religioso, cabe salientar que a cidade possui o Santuário Nacional de Anchieta, complexo formado pela Igreja Matriz Nossa Senhora da Assunção, pela residência dos padres jesuítas e pelo Museu São José de Anchieta. Destaca-se, ainda, o evento anual denominado “Os passos de Anchieta”, que resgata o trecho de 100 quilômetros que era percorrido regularmente pelo jesuíta duas vezes por mês (o “caminho das 14 léguas”) entre a cidade de Anchieta e a capital Vitória na companhia dos guerreiros Temiminós que o acompanhavam na missão de cuidar do Colégio de São Tiago (erguido num platô da Vila da Nossa Senhora de Vitória), hoje transformado no Palácio do Governo Estadual, no centro da Capital Vitória/ES. **(Fotografia 4).**

Em 1998, essa marcha foi transformada em um evento religioso, administrada pela Associação Brasileira dos Amigos dos Passos de Anchieta (ABAPA), patrocinada pela Secretaria de Turismo do Estado e reconhecida como o “[...] primeiro roteiro cristão das Américas” (ABAPA, 2019). Segundo Silva (2016) essa caminhada fomenta outros propósitos para além da espiritualidade, uma vez que a economia do município se movimenta, sendo fator preponderante de ascensão do comércio local nessas épocas.

FOTOGRAFIA 4 - Palácio Anchieta (Sede do Governo do Espírito Santo)

Fonte: Governo do Espírito Santo

(Disponível em: <https://setur.es.gov.br/Not%C3%ADcia/palacio-anchieta-466-anos-de-historia-em-vitoria>. Acesso em: 16 ago. 2019)

Por conta do evento (**Fotografia 5**), o *trade* turístico de maneira particular e a economia de maneira geral se beneficiam em razão da procura por pacotes turísticos religiosos e serviços especializados atrelados à atividade (nas áreas de hospedagem, alimentação, transporte e guias), resultando no aquecimento do comércio, na visitação de outros pontos turísticos em virtude das belas paisagens da região e no incremento dos alugueis de casas e apartamentos para o evento pelo mercado imobiliário.

FOTOGRAFIA 5 - Recepção aos andarilhos do “Passos de Anchieta” organizada pelo Grupo de Jongo de São Benedito Sol e Lua (22/06/2019)

Fonte: acervo pessoal do pesquisador

Em outra perspectiva, no ano de 2013 foi promulgada a Lei Municipal N. 825, que instituiu anualmente a data de 20 de novembro como o “Dia Municipal da Consciência Negra em Anchieta”, sob o encargo da administração pública de Anchieta/ES realizar

“Seminários” sobre a temática das relações étnico-raciais no combate à discriminação e ao preconceito, além de incentivar atividades afro-culturais presentes no município. Aliado a isso, a prefeitura é responsável também por realizar a “Caminhada Afrodescendente” na semana que antecede o dia 20 de novembro. Em atendimento ao que preconiza a Lei, tanto os seminários quanto a caminhada formam a “Semana Municipal de Consciência Negra”.

Essa conquista advém da luta do processo de construção de políticas afirmativas no cenário brasileiro, dentre elas o cumprimento da Lei 10.639/2003, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História da Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A “Caminhada Afrodescendente” inspirou-se nitidamente nos “Passos de Anchieta”, na qual a política municipal oficializa e divulga a imagem simbólica de que essa parcela da população também está alinhada aos propósitos católicos e à política econômica, que visa ao estabelecimento de uma rota etno-turística. Isso se tornou tão evidente que, para a “II Semana” no ano seguinte, a “Caminhada” passou a ser chamada de “Passos dos Quilombolas” (SILVA, 2016) – **Fotografia 6**.

FOTOGRAFIA 6 - “Passos dos Quilombolas”



Fonte: acervo da Prefeitura de Anchieta/ES

Além dessas duas caminhadas, o município também realiza o evento “Passos dos Imigrantes” (**Fotografia 7**) – atividade que faz parte da Festa da Imigração Italiana que ocorre anualmente em setembro na comunidade de Alto Pongal –, que em 2019 está na

13ª edição. E pela Lei Municipal 1.347/2018, a Câmara Municipal de Anchieta concede, anualmente, a comenda “Nonna Adelia” aos cidadãos ou entidades que se dediquem a empreender ações e projetos, de cunho social e/ou cultural, enquanto relevantes serviços prestados à promoção da cultura italiana no município. A Lei visa reconhecer e incentivar as práticas exitosas nessa área. O objetivo é que a comenda seja entregue no período próximo à comemoração da data instituída como o Dia Municipal da Imigração Italiana, celebrado em 6 de setembro de cada ano (conforme data instituída pela Lei Municipal N.1.280/2018).

Mais do que reforçar a etnicidade de cada cultura, os eventos se inspiraram no calendário religioso dos “Passos de Anchieta” como evento tradicional de existência pretérita.

FOTOGRAFIA 7 - “Passos dos Imigrantes”



Fonte: acervo da Prefeitura de Anchieta/ES

Segundo Silva (2016) é possível verificar na cidade marcada pelos “Passos” o fomento de uma política econômica embasada no turismo étnico-paisagístico e imobiliário. O crescimento urbano, a produção industrial de pelotização de minério e a exploração do petróleo e gás estão associadas à mercantilização de uma memória histórica e colonial – oficializada pela estrutura político-religiosa local em virtude da manutenção e reafirmação da classe dominante.

3.40 GRUPO DE JONGO DE SÃO BENEDITO SOL E LUA

São Benedito, seu rosário cheira, cheira a cravo, cheira a rosa, cheira a flor de laranjeira (Ponto de Jongo).

3.5.1 A origem

O primeiro contato com o Grupo de Jongo de São Benedito Sol e Lua marcou efetivamente meu pisar no campo de pesquisa. Sem muito saber o que iria encontrar, cheguei à casa de mestre Hudson Antunes no dia da derrubada do mastro de São Benedito, em 25 de novembro de 2017 – com todo aquele burburinho que antecede os eventos do grupo de Jongo. Ele recebeu-me de forma muito acolhedora, como se já nos conhecêssemos há anos, deixando-me à vontade ao dizer “o Grupo de Jongo São Benedito Sol e Lua está à disposição para suas pesquisas” (Informação oral), o que serenou um pouco a ansiedade e temores por parte deste pesquisador.

Andrade (2013) já citara em sua tese a existência do Grupo de Jongo São Benedito Sol e Lua e toda a mobilização para que seus integrantes participassem das Oficinas de Organização Comunitária, ocorrida em junho de 2012, em Alegre/ES, com a presença de dez grupos. Moura Júnior (2013) em sua dissertação mencionara a participação daquela comunidade jongueira no II Encontro Estadual de Jongs e Caxambus.

Na obra “Jongs e Caxambus: culturas afro-brasileiras no Espírito Santo” (2018, p. 211-216), a pesquisadora Larissa Albuquerque também já trazia informações sobre as peculiaridades do grupo, que comecei a constatar *in loco* a partir daquele contato inicial. Fundado em 2001, o Grupo de Jongo de São Benedito Sol e Lua tem na liderança de mestre Hudson Antunes a base para atuar no contexto da comunidade jongueira de Anchieta/ES. Segundo ele, pratica o jongo desde criança, tendo iniciado por volta dos 14 anos de idade. Hoje aos 59 anos, é mestre há aproximadamente 33 anos, com certificação emitida pela Comissão de Folclore do Espírito Santo.

Destacamos que os demais componentes do grupo que participaram do estudo ao concederem entrevistas a este pesquisador estão descritos ao longo do texto, conforme a sequência de apresentação de suas narrativas.

De acordo com mestre Hudson Antunes, o nome do grupo foi pensado como uma forma de homenagear e não esquecer a memória do povo que viveu em cativeiro:

Isso aí a gente já pensou no povo africano, nos escravos. Que durante o dia, o sol tinha força, o negro tinha força, para poder trabalhar na roça, como escravo. E à noite, lua, para poder manter vivas as tradições. Então a gente fez a junção: Sol e Lua, um meio de você homenagear os irmãos sofridos da época do cativeiro, né? Faziam à noite, né? Era o horário que eles tinham. E faziam às escondidas, tanto é que o Jongo – você pode ver – se você bater ele de dia, ele é uma coisa, à noite ele flui mais. (mestre Hudson, informação oral, 13/03/2018).

Diz o mestre que o sol é o astro rei no qual eles pediam vida à mãe África; e pediam à lua para manter acesa a cultura ancestral. A todo instante isso é evidenciado em suas narrativas durante as rodas de conversa, transmitindo o que sabe sobre o cotidiano do povo africano escravizado e suas articulações para subverter o domínio dos senhores:

A gente bate o tambor de dia e não de noite, mas a noite tem mais dendê. No tempo do cativeiro o tambor era batido a noite onde todas as forças estavam unidas, e o povo cativo nessas horas que começavam a organizar as fugas. Isso é muito interessante, os senhores de escravos davam cachaça para eles se divertirem e eles se articulavam para a fuga. Povo muito sábio (Informação oral, 04/06/2018).

Nesses momentos, não raro, ele fica reflexivo ao lembrar a origem do Grupo de Jongo de São Benedito Sol e Lua. Outros relatos dão conta de que essa prática cultural já era conhecida há muito tempo no município de Anchieta. A entrevistada D^a. Maria da Penha diverte-se ao narrar como era o Jongo em sua mocidade:

Ah, eu frequento toda a vida, desde o tempo da minha mãe, desde criança. Que minha mãe era do Jongo mesmo. Gostava do Jongo, aí a gente sempre frequentou. Mas prá depois dançar mesmo, agora que Hudson formou o Jongo dele, mas toda a vida eu frequentei, fiz parte disso todo. Tem tempo, o tambor aqui era bom. A gente tinha o rei, a rainha, reisado assim, né? Minha irmã foi até rainha de São Benedito, tinha a missa bonita, a fanfarra que vinha trazer os

festeiros em casa, e minha mãe sempre gostou de festejar São Benedito. Depois passou a ser evangélica, mas antes eles saíam daqui e iam dançar em São Mateus, as mulheres daqui, lá em Emboacica. Mamãe saía daqui para dançar lá em Emboacica, São Mateus, tudo a pé. Quando tinha canoa, atravessava de canoa, né? A gente ia ali no Seu Elias buscar o mastro no carro de boi. E *nóis* vinha tudo a pé, todo mundo: criança, adulto, tudo pela estrada de barro. Carro de boi cantando e o tambor em cima. A gente chegava aqui tudo russo de poeira (risos).

[...]

Ah isso aí há muito tempo, porque aqui o primeiro jongueiro daqui foi Seu Zeca Gonçalves. Eles falam em Pedro Macaco, não. O primeiro Jongueiro daqui foi Zeca Gonçalves. Os festeiros e botavam o Jongu. Depois de Zeca Gonçalves passou para Seu Bianco. Seu Bianco foi festeiro de São Benedito, tomava conta do Jongu muito tempo. Anacleto foi depois de Bianco. Antes de Bianco veio o pessoal de Dona Filhinha. Todos eles. Ali era tudo do tambor, que eles eram lá de São Mateus, que vinha banda de Congo lá de Vila Velha, traziam lá da Glória. Aquilo que era tambor! O nosso hoje não é nada! Ali era de amanhecer o dia mesmo no tambor. Vinha de fora, de todo lugar. Lá em casa teve um tambor que foi três dias.

Então, o pessoal de Seu Maximiano, aí que eram os jongueiros antigos daqui. Da ponta vinha Seu Sideralino, aquele pessoal da ponta, né? Olha, lá em casa teve um tambor, no tempo que Seu Moacir Assad era delegado, finado Moacir. Aí mamãe pediu licença prá polícia, porque eles gostavam de beber, fazer bagunça, daí aquele tambor batido lá (Informação oral, 14/09/2018).

Sobre isso, mestre Hudson Antunes acrescenta: “Porque tinha de pedir licença, a gente para bater tambor, a gente pedia licença. Eu que não estou tirando licença mais, mas antigamente, a gente ia na delegacia, tinha de tirar licença” (Informação oral, 14/09/2018). Ao que D^a. Maria da Penha complementa: “Era para pedir proteção, porque sempre tem um bêbado, que bebe muito, então tinha. E aí, aquele tambor era batido lá em casa durante a noite toda” (Informação oral, 14/09/2018).

A respeito dos responsáveis pelo tambor ambos têm suas opiniões, assim descritas:

D^a. Maria da Penha - Mas, pois é, e aqui depois de Seu Inácio, que já morreu, a família de Seu Inácio era toda do tambor, né? Era o pessoal de Dona Vitória, Dona Custódia, Maria Luzia, aquele pessoal. Aí que o pessoal de seu Inácio morreu, que Anacleto tomou conta. Depois de Anacleto que veio Pedro Macaco¹⁶. Aí, que falam do Jongu de Pedro macaco, não o tambor não é de Pedro Macaco.

Mestre Hudson - Pedro Macaco não. Pedro Macaco pegou depois que Humberto e Genelice, na Igreja São Pedro não quiseram, eles não queriam tomar conta do tambor, Pedro Macaco foi e levou. Pedro Macaco nunca cantou um ponto na boca do tambor.

¹⁶ Pedro Camilo de Oliveira será devidamente apresentado mais adiante.

D^a. Maria da Penha - Quando acaba, hoje em dia se diz: ah, que o tambor de Pedro Macaco. Não! Tambor de Anchieta não é tambor de Pedro Macaco. Ele pegou agora no fim. Agora depois dele ficaram aquele negócio, um dia *nóstava* lá pracinha ali que deu aquela confusão, que você assumiu ali com os meninos. Resolvemos e fizemos aquela coisa, né? Pois é, mas tambor de Pedro, não é tambor de Pedro Macaco. Aqui o primeiro foi a família Gonçalves. Bem, do meu tempo que a gente tinha né?

Mestre Hudson - Os parentes meus, o avô de Nathan, pai de Emiliana.

D^a. Maria da Penha - Pois é, foram os primeiros, que eu peguei esse tempo. Depois deles veio seu Bianco, por muitos anos. Dalí que agora é mestre Hudson.

Mestre Hudson - Agora que é mestre Hudson, porque antigamente não tinha mestre nenhum. Era Capitão (Informação oral, 14/09/2018).

Esses relatos evidenciam que a prática do Jongo tem na ancestralidade sua principal vertente no que concerne à guarda e direcionamentos de sua prática. O relato de D. Noilda Souza Brilhante, 83 anos, aposentada, descendente de jongueiros de Anchieta/ES e integrante do Grupo de Jongo de São Benedito Sol e Lua, questionada sobre sua percepção dessa prática na atualidade, indica um novo sentido para a cultura jongueira na contemporaneidade:

Sabe o que acontece, aqui? Aqui tinha muito jongueiro, meu pai era jongueiro, e muitos outros mais. A gente fazia o mascarel, tinha o dia de pegar o mascarel¹⁷. Dia 25 era o Natal. Já começava a festa. E 26 a gente comemorava o dia de santo, menino Jesus, dia 27 era dia de São Benedito. Aí, olha, jongueiro vinha. Mas esse povo morreu, e o jovem hoje já não quer mais acompanhar. Então, esse aí (Mestre Hudson) foi o único que assumiu isso com muita luta. Ele assume, ele reúne o povo, ele fala, entende? Ele tem de ir buscar, é aquela luta, para não morrer a cultura. Senão morria [...] (Informação oral, 15/11/2018).

A narrativa de D^a. Noilda revela a resignificação do jongo em Anchieta/ES e a necessidade de atrair novos integrantes que conseqüentemente fortaleceriam essa prática cultural no município. O Sr. Antônio dos Santos, 69 anos, filho de jongueiros também corrobora à afirmativa de D^a. Noilda, ao ser questionado sobre a prática do Jongo em Anchieta/ES: “É, porque os pais não têm interesse, né? Aí, os jovens não querem participar muito não. Eles acham que é coisa de gente de idade” (Informação oral, 15/11/2018). Nesse sentido, as atividades de mestre Hudson Antunes à frente do

¹⁷ Ponta de madeira entalhada fixada na extremidade do mastro.

Grupo de Jongo de São Benedito Sol e Lua tornam-se fundamentais para o fortalecimento dessa prática cultural, que em sua perspectiva estava “morrendo” antes da fundação do grupo, porque os mais jovens não se interessam por conta da imposição da “cultura moderna”, não há renovação.

O “silenciamento” advém também de valores culturais aparentemente mais atrativos para os jovens, que podem ver o Jongo como “coisa de velho”. Porém, há de se considerar que a prática em si expurgava as crianças e jovens das rodas, porque a “carga” dos pontos poderia afetar esses sujeitos de alguma forma. Segundo mestre Hudson Antunes, em certa época, por conta do arrefecimento do “tambor” em Anchieta/ES, a Igreja assumiu as festividades relativas a São Benedito, porém, de uma forma que descaracterizava a cultura do Jongo. O Grupo de Jongo de São Benedito Sol e Lua originou-se em um contexto de disputas internas e dissidências entre o grupo de Pedro Camilo e os seguidores de mestre Hudson Antunes, conforme o relato a seguir:

A equipe da igreja não sabia fazer a festa, não tinham o traquejo de lidar com povo festeiro, por que tinha que fazer a derrubada do mastro na mata, fazer a fincada e a desinfincada, e eles não sabiam nada, nem jogar eles sabiam. A igreja, fora os padres, tem os responsáveis, os coordenadores, têm uma equipe responsável e eles não queriam assumir a festa de São Benedito porque dava trabalho. Tinha que fazer comida e correr atrás de transporte, chamar o povo pra participar da festa. Na realidade, já tinha discriminação, falavam que era coisa de cachaceiro. Têm que gostar, ter tempo e conhecimento prá fazer, eles não tomavam conta do tambor.

Pra não acabar a festa, Pedro Camilo, o Pedro Macaco, que era motorista aposentado e vendedor de pipoca na praça, viu que ninguém queria assumir, pegou os tambores e levou pra casa dele. Mas ele não era mestre, nem jogar ele sabia, ele não tomava conta do tambor, quem tomava conta era a gente, que tocava tambor em frente da casa dele. Naquela época não tinha nada de mestre, tinha Capitão do Tambor, nem isso ele foi.

E quando eu vi, estava acabando a cultura, porque eles não estavam fazendo mais a derrubada do mastro, reaproveitava mastro antigo, ou pegavam o pau de sebo da festa de São Pedro, pra pintar e fazer o mastro para São Benedito. Pra não acabar a cultura que estava quase apagando a chama, tomei a frente, a comunidade me nomeou mestre, e estamos na luta até hoje, com nossas dificuldades, mas com fé e muita determinação, estamos dando continuidade a cultura que o povo do cativo deixou pra nós de herança (Informação oral, 05/03/2019).

O relato de mestre Hudson Antunes explicita as relações de poder que se estabelecem no interior das fronteiras do grupo, que o tornam por isso mais coeso na atualidade.

3.5.2 O desassossego de São Benedito

Privilegiando as narrativas e memórias de mestre Hudson Antunes e dos jongueiros e jongueiras mais velhos, intenciono aqui reconstituir as nuances que outrora permitiram o surgimento do Grupo de Jongo de São Benedito Sol e Lua, bem como compreender as transformações ocorridas nessa prática cultural no município Anchieta/ES.

Importante ressaltar que todas as manifestações do grupo se organizam e orbitam em torno da devoção a São Benedito, conferindo aos seus participantes uma condição identitária de devotos do santo, sempre lembrado em todos os momentos coletivos. Nesse sentido, os pedidos, promessas e agradecimentos são fervorosamente encaminhados a ele, não sendo raras as ocasiões em que as graças são alcançadas. Recorrentemente mestre Hudson Antunes relata a cura do câncer de uma irmã após intervenção do referido Santo:

Eu sempre falo com o pessoal: gente, vocês tem que ter muito respeito e devoção com o santo. Vou falar uma coisa: a minha irmã estava com câncer, quando o médico abriu lá no Rio de Janeiro, ele perguntou: o que você fez que está queimado? Ela disse: vou perguntar ao meu irmão, o Nego (ela me chama de Nego). Eu digo: o que fiz foi entregar nas mãos de São Benedito e pedindo sempre e fazendo as orações, porque quase todo dia eu faço a oração de São Benedito (Informação oral, 31/01/2018).

Esse é um exemplo em que o sagrado faz parte das vivências dos integrantes do grupo, que buscam na devoção ao Santo as explicações para episódios por vezes dicotômicos e/ou inexplicáveis, marcados pela fé e crença religiosa. Se algo de ruim acontece é porque não se cumpriu as obrigações com o Santo; e se algo de bom ocorre é porque São Bino¹⁸ assim o concedeu. O relato de D^a. Maria da Penha sobre um episódio familiar reforça sua convicção na força atribuída ao Santo:

¹⁸ Em várias oportunidades presenciamos o tratamento a São Benedito dessa forma, estabelecida como respeitosa, carinhosa e íntima.

Minha mãe quando era católica, ganhou uma criança que não enxergava. Essa menina chamava Maria José. É que quando ela estava de sete meses a cobra mordeu o dedo dela e quando ela ganhou a criança, chegava no claro ela fechava os olhos e não tinha nada que fazia os olhos dela abrir, e o pescoço era molinho. Naquele tempo não tinha médico nenhum aqui, né? Aí mamãe um dia disse assim: ah, se São Benedito curasse minha filha, pelo menos se ela abrisse os olhinhos eu ia dar um frango desses a São Benedito. Tinha muita galinha lá em casa. Aí um dia mamãe trouxe a *bichinha* na sala e ela tava com os olhinhos abertos. Mamãe disse: ah, ela abriu os olhos, foi São Benedito que curou. Daí quando as galinhas tiravam, que tinha aquele galo bonito ela dizia: esse é de São Benedito! Papai também tirava cacho de côco, mamãe fazia muito doce, pra colocar na bandeira de São Benedito. Era muito devota. Depois a bichinha morreu, grandezinha já. Mas ela abriu os olhinhos e mamãe sempre dizia assim: São Benedito curou minha filha (Informação oral, 14/09/2018).

A espiritualidade presente nas narrativas expostas pelos jongueiros sobre acontecimentos por eles presenciados transcende o tangível, estabelecendo o sentido e a conexão com algo maior que eles mesmos e que escapa de sua compreensão. Para Durkheim (1996) o sagrado e o profano revelam muito sobre uma determinada sociedade, pois “[...] o sagrado e o profano foram pensados pelo espírito humano como gêneros distintos, como dois mundos que não têm nada em comum [...]” (DURKHEIM, 1996, p. 51) e ainda que “[...] existe religião tão logo o sagrado se distingue do profano” (DURKHEIM, 1996, p. 150).

No caso quando os jongueiros outorgam a São Benedito o poder de cura mostram não só a dissociação entre o profano e o sagrado, mas suas contribuições à tradição da cultura local. As estruturas tradicionais da cultura apresentam na prática do jongo os conhecimentos e os objetos que formam verdadeiras riquezas do ponto de vista natural, adquirindo valor vital na continuidade e destino desse grupo. Por outro lado, este mesmo conjunto de eventos e saberes pode assumir uma dimensão patrimonial, no sentido de pertencimento comunitário.

São Benedito, sob a perspectiva de “patrimônio dos negros” como ouvimos em algumas oportunidades durante as rodas de jongo, denota na verdade um sentido para além do sentido de propriedade. É o componente que traz a “liga”, o pertencimento ao grupo e às vivências a que estão vinculados. Acompanhemos, então, o depoimento de Lucival Simões, 65 anos: “[...] rapaz, se São Benedito for ouvir tudo que a gente tá tão acostumado a pedir ou agradecer, ele não tem um minuto de sossego, mas como é

bondoso, não briga com a gente, que temos muita fé nele” (Informação oral, 30/11/2018).

E parafraseando esse jongueiro, a condição de protagonista pode colocar o santo por vezes em situações de “desassossego”, ao ter de atender a tantas demandas. O fato de os testemunhos de alcance das graças alcançadas (de pequenas coisas a curas complexas) a todo o momento serem creditadas a São Benedito e estarem muito presentes nas narrativas dos jongueiros demonstra a fé e o respeito que eles dedicam a essa entidade.

3.5.3 A força do grupo étnico como elemento de emancipação

As afirmações observadas nas rodas de conversa no campo de pesquisa reproduzem a percepção dessas pessoas sobre a prática do Jongo, suas ressignificações com o passar do tempo e a origem do Grupo de Jongo de São Benedito Sol e Lua, sempre “ancoradas” na ancestralidade, comum a essa prática.

Nessa esteira, emergem os preceitos de patrimônio cultural que nos remetem à riqueza construída e transmitida, de geração para geração, como o legado que influencia a identidade dos indivíduos e grupos sociais. A convivência com os integrantes do grupo de Jongo possibilitou o reconhecimento de muitos aspectos até então invisíveis aos olhares deste pesquisador, antes voltados a outras perspectivas e expectativas. Os laços estabelecidos pelos integrantes do grupo são forjados sem obrigatoriedades, sendo sua base pautada na devoção a São Benedito e às culturas afro-brasileiras, presentes em todos os momentos como amarras de um navio ao porto.

E conforme evidencia Hall (2003):

Esse cordão umbilical é o que chamamos de “tradição”, cujo teste é o de fidelidade às origens, sua presença consciente diante de si mesma, sua “autenticidade”. É, claro, um mito – com todo o potencial real dos nossos mitos dominantes de moldar nossos imaginários, influenciar nossas ações, conferir significado às nossas vidas e dar sentido à nossa história (Hall 2003, p. 29).

Nessa perspectiva, Guimarães e Oliveira (2014) desvendam nos agrupamentos jongueiros este suposto “ponto de origem comum” do qual nos fala esse autor, uma vez que no Jongo a referência às culturas afro-brasileiras se mantém por intermédio das memórias, das histórias do “tempo do cativo”, da luta e da conquista pela liberdade – transmitidas nas narrativas dos mestres e dos jongueiros mais velhos, na comida e na bebida, assim como nos cantos e pontos que invocam a memória.

Tal sentimento de unidade faz com que sejam minimizados os dilemas vividos pelo grupo, no sentido de pouca valorização de suas práticas culturais, principalmente pelo poder público. Para além de iniciativas institucionais do poder público, o grupo tem desenvolvido alternativas próprias para se posicionar diante da invisibilidade provocada pela discriminação e racismo, a fim de preservar seus saberes e expressões.

Os membros do grupo de Jongo criaram várias estratégias para manterem contato entre si. Caso da troca de mensagens transmitidas via celular em um aplicativo que, de certa forma, mantém o entrosamento e faz com que todos tenham acesso aos recados e demais questões imediatas e pontuais do grupo, uma vez que esse tipo de comunicação permite o envio [e socialização coletiva] de áudios, fotos e vídeos. Além dessas mensagens, relatos que comungam as experiências vividas durante as apresentações e comentários sobre assuntos diversos também são “postados”. Também por esse aplicativo se comunicam e participam de outros grupos de cunho cultural; como o coletivo “O Outro Lado da História”, constituído em setembro de 2017 e formado por jovens de Anchieta/ES que buscam mostrar o lado da história que é invisibilizado pela sociedade, que por vezes promovem atividades em parceria com o Grupo de Jongo de São Benedito Sol e Lua.

Ao comparecer a alguns eventos em que o grupo estava presente, investiguei que movimento era aquele na comunidade para obter mais informações pertinentes à pesquisa sobre esse coletivo cultural, por meio de seus integrantes. Aline Passos Vasco, 38 anos, agente cultural, membro do coletivo e do Grupo de Jongo de São Benedito Sol e Lua, descreve abaixo um pouco de sua história:

O coletivo surgiu a partir de um convite da secretaria de cultura para uma semana inteira de atrações durante a semana da consciência negra com a capoeira e o jongo. Já tínhamos vontade de fazer algumas coreografias e falar sobre alguns assuntos, que não eram bem aceitos por todos, como religião, cultura, *bullying*, mesmo com as pessoas que estavam [e ainda estão] ligadas diretamente com a cultura negra. Resolvemos nos reunir e unir, a galera da capoeira, o povo do Jongo, amigos, pais, todos que quisessem ajudar. Fizemos uma reunião onde foi decidido todo conteúdo que seria apresentado: músicas, figurino. E percebemos a falta de informação sobre alguns assuntos, principalmente sobre ancestralidade, religiosidade, enfim, sofremos o preconceito e racismo "dos nossos". E isso só deu mais vontade de prosseguir com o evento. Alguns abandonaram o barco, outros se recusaram a participar e assim resolvemos então após várias reuniões formar o coletivo "O outro lado da história" (nome escolhido através de votação, também em reunião). Percebemos em nossos diálogos uma carência grande de eventos culturais que atraíssem o público jovem, e falassem sobre os menos favorecidos e excluídos da sociedade, e pudéssemos falar de assuntos que eram ainda tabus para alguns.

Então, após conseguirmos alguns apoios, promovemos a 1º Semana da Consciência Negra, onde abordamos os heróis negros (e que muitos nunca haviam escutado seus nomes), as manifestações culturais, religião, a criação do mundo (segundo a visão *yorubá*) a beleza negra, e a cultura já conhecida na cidade, como o jongo e a capoeira, poesia, poesia marginal, rimas e *rap*. Depois, promovemos o segundo evento, voltado para a comunidade indígena, a pedido de uma moradora.

Então, promovemos a 1ª noite na praça "O que não se fala no dia do índio". Posteriormente, a 2ª noite na praça, com a participação da banda de Jongo de São Benedito Sol e Lua, com sarau de poesias e roda de jongo. Já o terceiro evento foi voltado para a comunidade LGBTQ, promovemos a 1ª passeata LGBTQ de Anchieta (para que a comunidade LGBTQ se unisse e se movimentasse a fim de formar um movimento deles, e procurassem seus direitos e conquistas). Através dessa passeata surgiu o 1º Coletivo de Diversidade de Anchieta que infelizmente não foi à frente, não sabemos os motivos.

Já o quarto evento promovido foi uma ideia e vontade particular minha: comentei com o coletivo a minha ideia e todos aderiram à causa. Promovemos a 1ª Feijoada de São Jorge em Anchieta, buscando unir e atrair os devotos do Santo Guerreiro em uma confraternização.

Somos um coletivo independente, assim todos os eventos realizados nós contamos com o apoio de todos, realizamos rifa, fazemos pedágio, pedimos doações, fazemos ofícios e requerimentos junto às secretarias para conseguirmos a estrutura como palco, som, banheiro químico, cadeiras. É tudo feito na raça e com ajuda de poucos amigos dispostos a nos ajudar (Mensagem por aplicativo via celular, 03/06/2019).

Alguns desses relatos foram identificados como experiências indiciárias de colaboração e troca de experiências no grupo por aplicativo de celular, após um evento realizado em parceria com o grupo cultural acima descrito, ilustrando de maneira elucidativa as

sensações percebidas durante as apresentações. Como a mensagem transmitida por Aline Passos Vasco: “De alma lavada e energias positivas. Respeite o rufar dos tambores, batuque que trás e leva... nossos ancestrais protetores... Gratidão” (Mensagem por aplicativo, 09/07/2018). Ou a enviada pelo mestre Hudson Antunes:

Quem não veio perdeu. Muito boa a roda de Jongo e o sarau de poesia, e como estava presente nossa ancestralidade hoje. Todos de parabéns! [...] Todo mundo está se sentindo assim. A energia estava muito forte, creio que todos foram renovados, a batida do tambor estava 1000 (Mensagem por aplicativo, 09/07/2018).

Os discursos (conteúdos das mensagens) estão impregnados de subversão à realidade imposta pela cultura colonialista dominante, bem como da consciência coletiva de que nesses espaços reafirmam suas identidades e, sobretudo, impactam a ordem estabelecida em suas vivências, ao não se sujeitarem às normativas silenciosas que regem os comportamentos emanados do tradicionalismo monocultural vigente em suas relações sociais. A aplicação prática de teorias não escritas, experienciada no culto à ancestralidade, é facilmente detectável em suas atitudes e nesse sentido, dialoga com Barth (2000), uma vez que:

O conteúdo cultural das dicotomias étnicas parece ser, em termos analíticos, de duas ordens diferentes: (I) sinais e signos manifestos, que constituem as características diacríticas que as pessoas buscam e exibem para mostrar sua identidade; trata-se frequentemente de características tais como vestimenta, língua, formas das casas ou estilo geral de vida e (II) orientações valorativas básicas, ou seja, os padrões de moralidade e excelência pelos quais as performances são julgadas. (BARTH 2000, p. 32)

O contexto em que se insere o grupo de Jongo pela via de sua prática cultural, analisado sob a perspectiva do autor supracitado o caracteriza como grupo étnico uma vez avaliado os sinais diacríticos que nele se fazem presentes, citando como exemplos sua relação com o campo, as vestimentas para apresentações e o respeito aos ancestrais. Esses traços comuns fortalecem as interações sociais recorrentes entre os

integrantes do grupo e delimitam suas fronteiras, subsidiando nesse processo mecanismos de busca por emancipação.

Em um contexto filosófico, a emancipação é o enfrentamento pela minoria às desigualdades de direitos e emerge em uma conjuntura de convergências e divergências intrínseca ao ser humano, evidenciando a percepção das contradições dialéticas do âmbito social, interagindo criativamente nas contingências e se restituindo como sujeito a todo o momento, mediante o exercício efetivo de pensar sua condição humana.

Nesse sentido, Santos (2007) demonstra que a emancipação deve ser pensada em todos os níveis: político, social, econômico, cultural e epistemológico. É um processo complexo, que envolve as ideias, as práticas e as vivências dos sujeitos no tempo, no espaço e no contexto desse grupo étnico, enquanto elementos constitutivos do próprio processo. E o sujeito, ao reconhecer-se como partícipe dessa prática cultural, também constrói sua emancipação social baseada em preceitos que assimila do coletivo a cada encontro.

Em uma roda de conversa após reunião deliberativa, a pedagoga Karla Carolina da Cruz Machado Marques questionada sobre o que a afeta durante a participação nos encontros do grupo e o que leva para seu cotidiano foi categórica ao afirmar que: “O que eu levo para o meu dia a dia após cada encontro do grupo de Jongos é o orgulho em saber que nossa cultura está viva e permanecerá, apesar das lutas diárias pela visibilidade e resistência, além do axé” (Informação oral, 13/04/2018).

Já a estudante de Psicologia Angélica Florentino Antunes relata o seguinte sobre o assunto:

Eu levo lembranças daquilo que me afirma a identidade que eu descobri ao longo dos anos, sendo uma componente do jongo. E a partir dessas lembranças eu fui buscando mais e mais sobre a cultura na qual estou inserida. Além disso, levo novos conhecimentos porque o jongo é algo vivo. A essência não muda, mas a cada roda é uma vivência nova (Informação oral, 13/04/2018).

Das duas narrativas supramencionadas emergem, de maneira irrefutável, os elementos de enfrentamento à pretensa homogeneização cultural, na medida em que se afirmam como jongueiras e detentoras de conhecimentos que divergem diametralmente do apelo midiático na contemporaneidade, que nos bombardeiam diariamente com práticas culturais que tendem a negar ou tornar invisíveis “os saberes” e as “culturas populares”. Assim, o termo “comunidade” ora mencionado não é aqui entendido como um lugar físico, mas territórios nos quais as fronteiras são estabelecidas pela via dos sentimentos experienciados nos momentos em que os integrantes trazem à prática cultural suas identidades jongueiras.

Segundo Bauman (2003), na comunidade os laços são construídos pelo sentimento de solidariedade e de colaboração; e a hereditariedade biológica é suplantada pela hereditariedade cultural. Portanto, as comunidades não precisam estar localizadas necessariamente em aldeias, bairros, cidades ou em algum outro lugar do globo terrestre; podem também ser constituídas pelas identidades étnicas. E pensar a comunidade é pensar a inter-relação entre os próprios sujeitos ali inseridos, entre seus próprios integrantes. O que ele defende sobre a comunidade, a princípio, é que ela tem culturas próprias, se auto-realiza e se autoprotege, ou seja, ela cria seus próprios mecanismos de defesa.

Nas comunidades, seus integrantes compartilham parte de seus medos, conquistas, afetividades, anseios e ódios. Os momentos das reuniões, dos encontros e das celebrações são instantes em que os indivíduos podem temporariamente deixar suas dores alheias a suas vidas.

A consciência individual das realidades em que esses sujeitos vivem, trabalham, resistem, sofrem e se inter-relacionam adquire positividade nos encontros, que efetivamente são momentos de consolidação dos valores peculiares ao grupo étnico. E as conjunturas ali experienciadas identificam a intrínseca necessidade de articulações diárias com outros grupos étnicos em suas relações nos ambientes externos a essas fronteiras.

3.5.4 As datas festivas como demarcadoras da memória cultural

As práticas de um grupo social, ao serem expressas publicamente fortalecem a pertença de cada pessoa ao grupo que comunga as mesmas convicções. Nesse aspecto, os eventos geralmente seguem um calendário anual com datas específicas; e isso não é diferente em um grupo de Jongo.

O ciclo de apresentações realizadas pelo Grupo de Jongo de São Benedito Sol e Lua orienta-se pelas datas festivas da Igreja Católica, no contexto do sincretismo religioso e composto dos seguintes eventos: *a derrubada do mastro* (25 de novembro: dia de Santa Catarina); *a missa e a fincada do mastro* (27 de dezembro: homenagem a São Benedito); *a desinfincada do mastro* (20 de janeiro: dia de São Sebastião). As rodas de jongo, realizadas fora dessas datas, também fazem parte desse ciclo festivo, bem como os convites para participar de festas comemorativas de outros grupos dessa prática cultural. Importante salientar, ainda, que as articulações precedem os acontecimentos desse ciclo, principalmente aquelas estabelecidas junto à Prefeitura Municipal de Anchieta/ES, caso, por exemplo, da solicitação de transporte dos participantes aos locais das apresentações.

3.5.4.1 ANCESTRALIDADE: A DERRUBADA DO MASTRO

Meses antes da derrubada, alguns devotos de São Benedito revelam ao mestre do grupo de Jongo o interesse de presentear o Santo com a madeira para feitura do mastro, que é oferecido como forma de agradecimento pelas bênçãos concedidas ou como pagamento de promessas circunscritas ao campo religioso dos jogueiros. A pessoa que oferece o mastro deve recepcionar todos os participantes em sua casa e fornecer um lanche, reforçado por contribuições dos integrantes do grupo de jongo.

A data 25 de novembro de 2017 (dia da derrubada do mastro de São Benedito) conforme exposto anteriormente, coincide com o meu primeiro contato junto ao Grupo

de Jongo de São Benedito Sol e Lua. Após concentração da maioria dos participantes do evento na residência de Mestre Hudson, os mesmos se deslocaram ao local da derrubada em um ônibus [cedido pela administração do município] e na carroceria de um caminhão, dividindo espaço com os tambores (tocados durante todo o percurso, sob o canto dos pontos) – **Fotografia 8**. Outros esperaram em lugares previamente combinados com o mestre Hudson Antunes para serem apanhados e, assim, ao sairmos do perímetro urbano da cidade tanto o ônibus quanto a carroceria do caminhão estavam lotados de jongueiros e jongueiras; saudados por transeuntes ao longo do caminho, muitas vezes com a seguinte exclamação: “Viva São Benedito!”.

FOTOGRAFIA 8 - Início do cortejo para o ritual de Derrubada do mastro (25/11/2017)



Fonte: acervo pessoal do pesquisador

Ao chegarmos à propriedade do Sr. Rosalino Simões Filho, responsável por doar a árvore que serviria de mastro, o mestre organizou o grupo e todos se encaminharam para a “boca da mata”, a fim de se realizar a derrubada do eucalipto cedido. Segundo mestre Hudson Antunes, “[...] não se retira mais madeira de lei para confecção do mastro, por conta do desmatamento, sendo o eucalipto, por suas características, a melhor opção” (Informação oral, 25/11/2017).

O mastro se constitui simbolicamente como sagrado mesmo antes de fisicamente existir, materializando-se no ato da derrubada da árvore e gerando expectativas das mais diversas entre os partícipes desse movimento ao irradiar seu poder simbólico que não é palpável, mas perceptível e poderoso. Bourdieu (1989) diz que:

[...] O poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem. (BOURDIEU 1989, p. 7)

A devoção dos integrantes do grupo de Jongo não se explica em uma dimensão que se pretenda material, mas no intangível onde se situa o poder simbólico e podem assim elucidar as mais diversas graças alcançadas.

Percebemos que o tempo e o espaço nesses rituais são vividos em uma lógica normalmente diversa daquela pré-estabelecida. O mestre aguarda o momento propício (algo que é “sentido” por ele), ideal à escolha e ao corte da árvore que servirá de mastro, e, então, tanto adultos quanto crianças empenham-se em cumprir a missão da melhor maneira possível. A devoção do povo jongueiro em relação a sua ancestralidade é latente; e o respeito à cultura é um delimitador das fronteiras de seus territórios como forma de reverenciar as suas tradições. Cabe ressaltar também que, antes do corte da árvore, foram cantados vários pontos de jongo para pedir licença aos ancestrais jongueiros enquanto os integrantes do grupo dançaram na roda ao som dos tambores:

Dono da mata oi dá licença prá nós, dono da mata oi dá licença prá nós.
Oh, minha Santa Catarina, vem cá, vem cá, seus filhos tão te chamando, vem cá, vem cá. Oh, vem cá olhar o mastro vem cá, vem cá! Que nós estamos derrubando, vem cá, vem cá! (Pontos para derrubado do mastro).

Em ato contínuo, a árvore foi cortada ao som dos tambores e dos pontos cantados. Os galhos laterais foram retirados do tronco central, posteriormente levado para o caminhão e as pessoas que o carregavam iam se alternando nesse percurso (**Fotografia 9**). O caminhão, com vários jongueiros e jongueiras na carroceria, bem como o ônibus, foram guiados até a frente da varanda da propriedade (**Fotografia 10**), local em que os presentes eram esperados com lanches e bebidas. Então, novamente a roda se formou, e casais dançaram ao som de tambores, dos pontos e do espocar de fogos de artifício; ritual que se estendeu ao início da noite, quando o mestre anunciou, por meio de um ponto, o momento de levar a madeira que ficaria sob seus cuidados até 27 de dezembro (data da fincada do mastro): “Oh, laiá! Oh, laiá! Vamos levar o mastro

para beira mar. Oh, laiá! Oh, laiá! Vamos levar o mastro para beira mar.” (Informação oral, 25/11/2017).

FOTOGRAFIA 9 - Derrubada do mastro (25/11/2018)



Fonte: acervo pessoal do pesquisador

FOTOGRAFIA 10 - Derrubada do mastro (25/11/2018)



Fonte: acervo pessoal do pesquisador

Ao ser questionado sobre a importância desse momento ao grupo, mestre Hudson Antunes responde que:

É a reunião do povo na mata, entendeu? A gente louvando a São Benedito e à Santa Catarina, pedindo proteção para o povo todo, porque é a primeira coisa que a gente começa a fazer. As nossas festas, elas começam a partir do dia 25 de novembro, que a gente tem aquela preparação do mastro. Então, na mata, o povo já está reunido, a gente já está recebendo bênçãos, dos santos e pedindo

licença ao dono da mata como a gente sempre pede. Então, é proteção para o grupo (Informação oral, 06/05/2019).

Dessa narrativa do mestre novamente emerge a preocupação com o bem-estar coletivo, uma tentativa utópica de proteção àqueles que lhe são caros. Tal pensamento pactua com o que Bauman (2003) afirma: “Se vier a existir uma comunidade no mundo dos indivíduos, só poderá ser (e precisa sê-lo) uma comunidade tecida em conjunto a partir do compartilhamento e do cuidado mútuo” (p. 134). E a perspectiva de coletividade e proteção que o mastro traz consigo em sua simbologia, do período entre a retirada até sua fincada em 27 de dezembro, constitui-se no processo que eles denominam de fraquejar o mastro; o que corresponde a ações de lixar, modelar e pintar o tronco em um trabalho coletivo que possibilita a integração do grupo e a manutenção de crenças e costumes.

3.5.4.2 A FINCADA DO MASTRO

Cerca de um mês após a derrubada na mata da árvore que dá origem ao tronco, no dia 27 de dezembro¹⁹, é realizado o ritual de fincada do mastro de São Benedito. Toda a comunidade anchietense é convidada a participar do evento, bem como outros grupos de Jongo. Essa organização demanda uma série de providências por parte dos integrantes do Grupo de Jongo de São Benedito Sol e Lua, sob a orientação do mestre Hudson Antunes. A principal preocupação é relacionada à alimentação, sendo os ingredientes que serão servidos durante a confraternização coletiva obtidos pela via de doações e o preparo feito pelos próprios integrantes do grupo.

Da casa de mestre Hudson Antunes o mastro é levado à Praça São Pedro, localizada no centro da cidade, horas antes do cortejo que se forma partir em deslocamento desse logradouro público até a Igreja de Cristo Rei, no bairro Portal de Anchieta; um percurso

¹⁹ Cabe uma correção em relação à data que consta da obra “Jongos Caxambus: culturas afro-brasileiras no Espírito Santo”, tendo em vista que a mesma foi registrada equivocadamente como sendo 26 de dezembro o dia da fincada do mastro.

de aproximadamente dois quilômetros. O mastro, então, é depositado na praça em frente à Igreja e todos adentram para assistir à missa em homenagem a São Benedito, momento em que a bandeira a ser fixada na ponta do mastro com a imagem do Santo é levada até o altar – conforme ritual ilustrado pela **Fotografia 11**.

FOTOGRAFIA 11 - Entrada da bandeira na Igreja (27/12/2017)



Fonte: acervo pessoal do pesquisador

Ao final da missa, o celebrante benze o mastro de São Benedito com água benta, instante em que os devotos rezam individualmente; e, terminado esse evento da liturgia religiosa, o grupo de Jongo começa a organizar os preparativos para a fincada do mastro. O mestre inicia chamando os presentes a fazerem parte do ritual e, após uma série de pontos destinados ao padroeiro negro, o mastro é ungido com vinho pelo líder do grupo.

E ele assim anuncia:

Chegou a hora, chegou a hora vamos fincar o mastro de São Bino, com Deus e Nossa Senhora (Ponto de jongo).

Na bandeira de São Benedito são colocadas balas e doces e à medida que o mastro é erguido caem ao redor dos presentes e todos se apressam para tentar pegar algumas das guloseimas que nela foram acondicionadas a fim de levar para casa ou distribuir entre familiares, vizinhos e amigos, pois as balas simbolizam o sagrado (**Fotografia 12** e **Fotografia 13**).

FOTOGRAFIA 12 - Preparo da bandeira na Igreja antes do deslocamento do mastro (27/12/2017)

Fonte: acervo pessoal do pesquisador

FOTOGRAFIA 13 - Acondicionamento de guloseimas na bandeira (27/12/2017)

Fonte: acervo pessoal do pesquisador

Acredita-se que esses momentos são propícios para pedirmos graças ao Santo, conforme relato de mestre Hudson Antunes:

Depois que o padre faz a benção dele, aí é a hora da gente fazer a nossa devoção. Eu, todo ano, lavo o mastro com vinho. Nisso a gente vai pedindo proteção a São Benedito e, por exemplo, um problema de joelho sério que eu tenho vou esfregando meu joelho no mastro, e cada um que vai ali lavando tem uma coisa para pedir, para agradecer. Então, nisso aí, já até virou tradição. Antes era somente eu quem lavava o mastro. E não posso proibir, a pessoa tá querendo, tem devoção, a gente tem de abrir espaço para mais pessoas, e todo ano só vai aumentando, entendeu? (Informação oral, 06/05/2019).

Esses processos de algum modo consolidam o estabelecimento de laços que fortalecem o grupo perante a sociedade, reafirmando suas convicções na prática cultural da qual é partícipe. Indagados sobre a representação que tem a fincada do mastro, tanto mestre Hudson Antunes quanto outros jongueiros do grupo afirmam que é para “marcar território, é a demarcação do território negro”, porque antigamente, o negro não podia entrar na igreja. As missas eram para os senhores na época da escravidão, e hoje, o que fazem, é a demarcação, dando continuidade. Então, o que fazem na praça em frente a esse símbolo religioso é mostrar que esse espaço também é um território negro. É o local onde se concentram, dançam e comemoram porque na igreja é proibido beber, sendo o vinho consumido no lado de fora e após a missa.

Após o mastro ser colocado na posição vertical, é fixado ao chão pelos presentes ao ritual em abertura previamente preparada no dia anterior para esse fim demandando esforço coletivo - conforme **Fotografia 14** -, e todos são convidados a participar da roda de Jongo, que inicia com um ponto, seguido de danças e canto de pontos (**Fotografia 15**) que só findam quando o mestre assim orientar, declarando finalizada a fincada do mastro de São Benedito.

São momentos de confraternização e reafirmação da devoção a São Benedito, bem como de agradecimentos e pedidos de bênçãos, consolidando os laços entre os partícipes da prática cultural.

FOTOGRAFIA 14 - Fixação do mastro na posição vertical (27/12/2017)



Fonte: acervo pessoal do pesquisador

FOTOGRAFIA 15 - Danças e pontos de Jongo após a fincada do mastro (27/12/2017)



Fonte: acervo pessoal do pesquisador

Encerrada a cerimônia e os festejos alusivos a esse dia o mastro permanece no local até 20 de janeiro, data em que ocorrerá a desinfincada na festa de São Sebastião.

3.5.4.3 A DESINFINCADA DO MASTRO

Esse ato marca o desfecho do período festivo-religioso do Grupo de Jongo de São Benedito Sol e Lua. É realizado em 20 de janeiro, data estabelecida pelo calendário católico em comemoração e homenagem a São Sebastião. Neste dia, os devotos jongueiros concentram-se na área externa da Igreja de Cristo Rei e, regida pelo mestre, a roda de jongo é iniciada com pontos de abertura pedindo permissão e proteção aos/dos antepassados, do tipo:

É de vera, é de vera, é de vera meu irmão. É de vera, é de vera, é de vera meu irmão. Nesse dia de hoje, salve São Sebastião. Nesse dia de hoje, salve São Sebastião (Informação oral, 20/01/2018).

Sob o som dos tambores e dos pontos cantados, homens e mulheres se dedicam a retirar o mastro de sua base no chão. São momentos tensos até que a peça de madeira

seja deslocada de sua base à posição horizontal, com muito cuidado para que a bandeira de São Benedito não sofra avarias. Então, o mastro é encaixado nos ombros dos devotos e carregado até a casa de mestre Hudson Antunes, situada a cerca de duzentos metros da igreja, local que permanecerá até o seu descarte – **Fotografia 16**.

FOTOGRAFIA 16 - Atividade de desinfincada do mastro (20/01/2019)



Fonte: acervo pessoal do pesquisador

Segundo Mestre Hudson Antunes, sobre o descarte do mastro:

O mastro tem um ritual que é feito com ele. E depois da derrubada, fincada e desinfincada, o povo traz ele aqui prá casa. Mas ele é bento. Então, com o tempo, depois que ele estraga, aí sim, a gente vai descartar. Tanto você pode jogar ele no lixo, ou você pode misturar na terra, que vai virar adubo. Como jogueiro é muito ligado a terra, por causa de nossos ancestrais, eu prefiro voltar com ele para a natureza. (Informação oral, 14/05/2019)

Em todas as ações, é nítida a referência aos ancestrais e à preservação do meio ambiente, sendo recorrentes nas narrativas os laços com o campo e suas especificidades, fator de identificação dos sujeitos com base em semelhanças culturais.

Realizado o ritual de desinfincada e uma vez guardado o mastro, todos se concentram novamente na roda de Jongo conduzida pelo mestre por meio do apito. O evento é finalizado quando o mestre “puxa” o ponto de despedida, indicando o encerramento da

roda até que se reinicie um novo ciclo no mês de novembro com a derrubada do tronco pelos integrantes do grupo e da comunidade em geral.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A pesquisa de campo junto ao Grupo de Jongo de São Benedito Sol e Lua estabeleceu-se no período entre novembro de 2017 e junho de 2019, com acompanhamento *in loco* durante o qual o grupo de Jongo organiza seu calendário para realização de suas práticas, compostas de vários momentos como: a derrubada do mastro, a missa e fincada do mastro, a desinfincada do mastro, as rodas de jongo, as reuniões deliberativas e as socializações com outros grupos em seus momentos de festejo.

Já o processo de orientação da pesquisa na escola é resultado da interlocução inicial com o espaço escolar, sendo o estudo desenvolvido no período letivo entre julho e dezembro de 2018 e de fevereiro a junho de 2019, quando verificada a percepção de docentes e discentes aos processos raciais nas unidades escolares visitadas. A condição que nos levou a considerar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como objeto de estudo foi a constatação de que parte do grupo de Jongo pertencia a essa modalidade de ensino. Isso, a partir do debate sobre a promoção da igualdade étnico-racial, de acordo com o que preconiza a Lei 10.639/2003 e os prováveis diálogos entre a comunidade jogueira e o ambiente escolar, em uma perspectiva das relações raciais ali estabelecidas.

Para a observação de movimentos comunitários e a partir deles possivelmente promover condições de idealização das ações transformadoras na rotina pedagógica do espaço escolar, em especial a EJA – Educação de Jovens e Adultos -, foi fundamental as visitas às residências de alguns dos integrantes da comunidade jogueira e as rodas de conversas promovidas durante as reuniões do grupo de Jongo e nas unidades escolares. Até porque se supõe que a escola seja um espaço para o debate sobre os

principais temas que afligem a sociedade como um todo e fonte inspiradora das grandes transformações sociais, inclusive considerando a inserção da própria comunidade jongueira nesse processo.

Provocando e sendo provocado ao aproximar-me da comunidade jongueira de Anchieta/ES, em especial do Grupo de Jongo de São Benedito Sol e Lua, bem como do espaço escolar, o processo estimulou a emergência das narrativas dos sujeitos envolvidos na pesquisa, além de dados já consolidados em outros estudos. Com base no que foi possível apurar em campo e o “diálogo” com teóricos que se debruçaram no tema surgiram caminhos para embasar propostas de ações que possam em uma perspectiva de trabalho coletivo, promover interação/integração entre o espaço escolar e as experiências vivenciadas pelo aluno.

Esta pesquisa empreendeu esforços de maneira a detalhar os modos de construção, reconstituição e expressão de identidades coletiva e política. Não obstante, buscou evidenciar os processos de afirmação e reconhecimento cultural, revelando singularidades, práticas e articulações no âmbito das diversas transformações que vêm ocorrendo na estrutura de organização social da comunidade jongueira de Anchieta/ES, em especial no Grupo de Jongo Sol e Lua e as possíveis articulações dessa prática cultural com o espaço escolar enquanto Patrimônio Cultural Imaterial.

À materialização desta dissertação foram elaborados protocolos de pesquisa (vide Apêndices) em consonância com os ditames do Programa e os direcionamentos da orientadora dos estudos, sendo aplicados pela via de entrevistas semi-estruturadas com posterior transcrição. Participaram da pesquisa no espaço escolar as gestoras das unidades de ensino, o pedagogo responsável pela Pedagogia da Alternância no município, o secretário municipal de Educação, 10 docentes das escolas objeto de estudo, mestre Hudson Antunes e 8 integrantes do Grupo de Jongo de São Benedito Sol e Lua.

Ocorreram também diálogos informais com vários outros sujeitos nas instâncias em que transitamos e aqui não estão elencados, mas de suma importância à investigação e, de certa maneira, seus discursos permeiam esta dissertação. No grupo de Jongo, o critério

para participação e colaboração foi o convite oral de mestre Hudson Arantes, e, no espaço escolar, a partir de abordagem do pesquisador aos docentes nos momentos de planejamento (mediante prévia aprovação das gestoras das escolas – Apêndices B e C) e aos alunos durante os diálogos estabelecidos em sala de aula ou no ambiente escolar como um todo.

A entrevista semi-estruturada, utilizada no processo investigativo desta dissertação é um método mais espontâneo, em que o entrevistador faz apenas algumas perguntas predeterminadas. O restante do processo caracteriza as narrativas expostas no decorrer dos diálogos; porém, na dimensão da História Oral é preciso seguir um “caminho” (método). Registrar os relatos em equipamentos digitais é também registrar experiências vividas pelos sujeitos sociais que contribuem à compreensão do passado recente. Dessa forma:

Toda a ação da história oral é transformadora. E isto em todos os níveis, desde a elaboração do projeto, escolha dos colaboradores, operação de entrevista, produção textual e eventual análise. Durante todas as fases de execução da história oral temos um compromisso com a transformação sem o que a história oral não tem razão de ser. Sem isso, aliás, não se tem história oral e sim o velho e consagrado uso de entrevistas de cunho testemunhal (MEIHY, 2006, p. 195).

O cerne da pesquisa-ação traz consigo o intuito de transformar a práxis dos sujeitos e do ambiente ao qual eles estão inseridos, em um processo crítico colaborativo que pode auxiliar na socialização do saber sistematizado – função precípua da escola. Segundo Barbier (2002),

[...] a pesquisa clássica utiliza a estatística para verificar a correlação entre variáveis. Se a análise for qualitativa, ela é desde o início complexa e reservada somente aos profissionais da pesquisa. Isso também ocorre com a interpretação feita de modo isolado. Na pesquisa-ação, a interpretação e a análise são o produto de discussões de grupo. Isso exige uma linguagem acessível a todos. O traço principal da pesquisa-ação – a opinião – impõe à comunicação dos resultados da investigação a análise de suas reações (BARBIER 2002, p. 55-56).

Os sujeitos envolvidos na pesquisa compõem um grupo com objetivos comuns e os diálogos devem ser estabelecidos em uma visão de horizontalidade, de modo que a troca de opiniões permita a inserção de todos em um contexto teórico amplo, possibilitando a ampliação da consciência e o planejamento das transformações necessárias das práticas. Segundo Gil (2002), a pesquisa-ação pode ser definida como

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo operativo ou participativo (THIOLENT, 1985, p. 14, apud GIL, 2002, p. 55).

Com imersões no cotidiano das salas de aula e nas atividades do grupo de Jongo, buscou-se entender os significados das narrativas a fim de estabelecer *links* com a constituição identitária dos envolvidos. Partindo-se de uma proposta investigativa, em que as realidades se descortinam sob uma concepção dialógica, a história oral se traduz como uma perspectiva teórica metodológica que conduz à responsabilidade de legitimar as narrativas produzidas pelos pesquisados, utilizando-se como instrumento a entrevista.

Essencialmente nesse tipo de pesquisa o levantamento de dados, a elaboração de roteiros e entrevistas são procedimentos que precedem o trabalho de campo. Faz-se necessário o uso de fontes orais, coletadas por meio de entrevista gravada, em diferentes modalidades, para a compreensão do passado, complementado por outros materiais como fotografias e documentos escritos. Sobre isso, Meihy e Holanda (2007) afirmam o seguinte:

História oral é um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e que continua com o estabelecimento de um grupo de pessoas a serem entrevistadas. O projeto prevê: planejamento da condução das gravações com definição de locais, tempo de duração e demais fatores ambientais; transcrição e estabelecimento de textos; conferência do produto escrito; autorização para o uso; arquivamento e, sempre que possível, a publicação dos resultados que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas (MEIHY; HOLANDA 2007, p. 15).

Nesse sentido, para dialogar com os sujeitos da pesquisa tomando por base suas narrativas, foi preciso todo um planejamento anterior à abordagem que resultou na entrevista.

A investigação das relações do grupo de Jongo nas comunidades visitadas e como as relações interpessoais são estabelecidas interna e externamente e, ainda, como se dão as mudanças nesse meio com o passar do tempo descortinaram várias questões implícitas ao seu cotidiano e as suas vivências. Em um processo contínuo de esquadramento, acompanhei as atividades do grupo de Jongo em seus principais rituais (caso, por exemplo, da fincada e desinfincada do mastro) e ações experienciadas a fim de descobrir como é pensar essa relação cultural do grupo com a comunidade ou de questões como “racismo”, “racismo religioso” e necessidade de articulação [ou não] da escola com a comunidade.

E a partir de ações diversas, os métodos utilizados no decorrer da pesquisa favorecem interações múltiplas entre o pesquisador e os pesquisados, emergindo sugestões de práticas pedagógicas em uma perspectiva de patrimônio cultural imaterial que podem garantir o acesso irrestrito e a permanência dos alunos na escola, bem como instaurar-se em instrumento de luta contra a discriminação e o racismo.

Ao iniciar as investigações na escola procurei observar atentamente as rotinas, de maneira a me embrenhar nas vivências dos movimentos que já existem, evitando ao máximo o estranhamento com a presença deste pesquisador nos espaços visitados. Colaborou muito o fato de já conhecer alguns profissionais que ali trabalham, facilitando a criação de laços a partir de diálogos bem objetivos sobre minhas pretensões e o porquê de estar em tais ambientes, permitindo assim liberdade de ação em todos os setores da escola no acompanhamento efetivo da maioria das atividades realizadas na unidade de ensino na qual fora implantado pelo Poder Público Municipal o projeto-piloto de Pedagogia de Alternância²⁰ na EJA.

²⁰ A Pedagogia da Alternância é um modelo de educação que surgiu na França entre as duas guerras mundiais do século XX, por volta de 1935. O funcionamento da alternância caracteriza-se por períodos intermitentes entre a casa e a escola. (GERKE, 2019)

Por outro lado, o interesse pelas narrativas direcionou minhas inserções iniciais na rotina escolar e nos dias destinados ao planejamento dos professores estive presente no local para lançar, de forma ainda incipiente, enunciados de formação junto aos docentes, percebendo desde então a existência de discursos impregnados de críticas ao sistema e às dificuldades de operacionalização de ações pedagógicas. Os “deslocamentos” decorrentes da implementação do projeto-piloto de Pedagogia da Alternância advêm também das resistências à iniciativa, comum a toda mudança. As narrativas alternam-se entre contextos de temor e descrédito e de esperança em termos de melhorias frente a uma nova realidade proposta pelo sistema. Nesse sentido, ouvi atentamente as narrativas apresentadas para posterior reflexão sobre seu teor. E conforme o pensar de Andrade (2013),

[...] a escola não se faz com receitas prontas. Os movimentos que lá se estabilizam e se desestabilizam dizem algo. Portanto é importante entender a linguagem da escola em suas multiplicidades e, na multiplicidade dos sujeitos que a constituem, exercitar um direcionamento dialógico com ela, utilizando sensibilidade para entender o que querem nos dizer. (ANDRADE 2013, p. 36)

Mais que isso, refletir sobre os movimentos da escola e “dialogar” com os mesmos traduz-se em uma forma de comprometimento na busca de respostas a meus questionamentos, do tipo: Quais seriam os impactos na comunidade escolar da implantação da alternância? Como inserir nesse contexto o que prescreve a Lei N. 10.639/03? (legislação que instituiu a obrigatoriedade, no ensino fundamental e médio, público e particular, do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, de importância fundamental à valorização das culturas africanas). Sem dúvida, a inclusão desse tema nos conteúdos escolares pode criar em alunos e docentes uma nova configuração das pré-concepções em relação àquele continente e suas próprias identidades, tornando-os menos refratários à diversidade étnico-racial. Antes de ser sancionada, a lei passou por diversos estágios, sendo resultado dos movimentos negros da década de 1970 e do esforço de simpatizantes da causa na década de 1980.

Nessa esteira, o respeito às diferenças – sociais, culturais ou econômicas – tem sido um campo vasto de discussões tanto na educação quanto em outros espaços, sendo também notória a regularidade com que se ignoram as várias culturas presentes na

escola. Mudar o olhar pedagógico requer vislumbrar-se a realização de trabalho conjunto e colaborativo em consonância com aqueles que estão na base da escola e os sujeitos dos territórios do seu entorno.

Isso poderá permitir o desencadeamento de reflexões no sentido de pensar não a adaptação do aluno à escola, mas a adaptação do contexto escolar aos alunos, tornando-o múltiplo, rico de experiências e possibilidades. Trata-se, pois, de romper barreiras humanas e arquitetônicas, de criar novos conceitos, ressignificando a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento humano.

Com esse espírito, agi em um primeiro momento para formalizar os pedidos de autorização da pesquisa junto ao Grupo de Jongo de São Benedito Sol e Lua e a direção das unidades de ensino da rede municipal de Educação de Anchieta/ES, bem como para colher as assinaturas de consentimento livre e esclarecido pelos professores e alunos participantes das entrevistas (vide Apêndices). A segunda etapa constitui-se em observar e participar do cotidiano do grupo de Jongo, inserindo-me em seus rituais, apresentações e reuniões deliberativas. Nas unidades escolares, diálogos com alunos e professores, bem como frequência às aulas e participação em reuniões, planejamentos e comemorações me deram a oportunidade de obter outras informações a partir dessas vivências/experiências. No grupo de Jongo, a proposição de realizar reuniões para ouvirmos as narrativas dos sujeitos trouxe consigo a percepção de como se desenvolvem as relações “intra” e “extra” locais.

A fase seguinte pautou-se na organização de oficinas com abordagens de variados temas relacionadas às relações étnico-raciais e ensinamentos sobre o ato de se tocar instrumentos utilizados no Jongo, bem como de orientações dessa cultura na cidade de Anchieta/ES. Como quarta etapa, a elaboração de produto complementar à dissertação concretizou-se na produção de um vídeo a respeito de conceitos sobre o Jongo e possíveis diálogos com o espaço escolar – resultando em material apresentado à Secretaria Municipal de Educação de Anchieta/ES (SEME) como fonte de pesquisa para a rede de ensino municipal.

Os processos de pesquisa, baseados na mobilização de sujeitos pertencentes ao grupo de Jongo pela via de rodas de conversa, contemplaram minha intencionalidade em

ouvir suas narrativas e registrar as ações do grupo em eventos comunitários. E o acompanhamento das apresentações e das reuniões deliberativas me reservou momentos propícios a essas abordagens. Por sua vez, as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para compilação dos dados.

Independentemente da metodologia aplicada, a ética é premissa básica que conduz todo tipo de ação empreendida em uma pesquisa científica e, em respeito ao campo e aos sujeitos pesquisados, as conclusões serão socializadas também aos envolvidos, de modo que esses resultados de alguma maneira sirvam à consolidação das mudanças no *lócus* da pesquisa.

Em que pese a metodologia da alternância na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) ser um dos recortes do objeto de estudo desta dissertação, convém descrever o histórico e suas características, contribuições e modo de funcionamento no que tange a vantagens e desvantagens de sua utilização no processo de ensino-aprendizagem. Sobretudo, ao considerarmos a atual realidade do sistema educacional no Brasil e as demandas dos alunos em termos de estrutura curricular e tempo dedicado aos estudos diante da necessidade de conciliar essa atividade com outras dimensões de suas vidas: família, lazer, trabalho etc.

Presumivelmente, a escola deve acolher e estimular o surgimento de ações que visem o bem-estar coletivo ao desenvolver projetos que produzam transformações na sociedade. Tendo essa premissa como norte da investigação, cabe relatar um fato ocorrido durante esse processo: em uma oficina de construção de tambores promovida pelo Grupo de Jongo São Benedito Sol e Lua, dialogando com uma professora sobre essas questões, tomei conhecimento da implantação pela Secretaria Municipal de Educação de Anchieta/ES (SEME) de um projeto-piloto que teria como base a Pedagogia da Alternância em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno em uma unidade da rede municipal de ensino (a Escola de 1º e 2º Grau Amarílis Fernandes Garcia), com espaços para inserção de atividades extracurriculares as segundas e sextas-feiras.

Diante disso, vislumbrei a possibilidade de me inserir no espaço escolar e consolidar as proposições construídas durante as aulas no PPGMPE e nos momentos de orientação com a Prof^a. Dr^a. Patrícia Gomes Rufino Andrade, propiciando a interlocução entre a escola e as práticas culturais comunitárias, bem como verificar os processos raciais que ali se estabelecem.

Em seguida procurei a direção da escola a fim de solicitar autorização (conforme **Apêndice B**) para frequentar o ambiente como pesquisador, sendo muito bem recebido pela diretora, Sr^a. Marinete Lapa Costa Gonçalves. Da mesma forma, encaminhei à Secretária de Educação, na época a Sr^a. Márcia Gonçalves de Azevedo, requerimento semelhante de solicitação (**Apêndice A**) de permissão para coleta de dados na unidade escolar – que foi rapidamente deferida.

Ao comparecer regularmente na escola, passei a dialogar com docentes e discentes a fim de ouvir e gravar suas narrativas para posterior transcrição e análise, e a partir delas buscar indícios para subsidiar a pesquisa e posteriores proposições que embasariam a investigação em curso, que se pautou em como uma relação dialógica entre o currículo institucional e as práticas culturais – em especial o Jongo – pode colaborar no enfrentamento às diversas formas de discriminação e ao racismo no ambiente escolar. Tendo como estudo os processos raciais, investigamos o Grupo de Jongo de São Benedito Sol e Lua e o projeto-piloto de Pedagogia da Alternância, que em análise incipiente, trazia em seu cerne proposições que permitiriam intervenções pedagógicas voltadas ao que preceitua a Lei 10.639/2003.

A imersão nesse universo despertou em mim a importância sobre as discussões relacionadas à diversidade e, mais especialmente, as relações étnico-raciais e racismo, que estiveram presentes em minha rotina de trabalho e pessoal durante anos, apesar de serem pouco percebidas, e as narrativas proferidas em aulas na LEC, em eventos²¹ e até mesmo nas rodas de conversas informais sobre essa temática passaram a ter maior relevância enquanto elementos constitutivos de meu discurso.

²¹ Caso da 5ª Conferência Mundial de Combate às Desigualdades Econômicas, Raciais e Étnicas e X Seminário Nacional de Educação das Relações Étnico-Raciais Brasileiras, realizada no período de 26 a 29 de setembro de 2018, em Vitória/ES, ou do Congresso Nacional de Pesquisadores Negros (COPENE), ocorrido em Uberlândia/MG, no período de 12 a 18 de outubro de 2018.

E ao investigar as relações dialógicas possíveis entre comunidade e escola em uma perspectiva de Educação Patrimonial, me inseri no contexto escolar. E ao fazer as primeiras visitas no local, um grupo de alunos e professores mostrou-se interessado em participar mais ativamente da pesquisa via diálogos estabelecidos e entrevistas. A partir da proposição de reuniões, a princípio quinzenais, no formato de oficinas com temas relacionados à cultura afro-brasileira, bem como para discutir o processo de implantação da Pedagogia da Alternância na EJA, a investigação nesse espaço foi se consolidando.

A diretora da escola, Sr^a. Marinete Lapa Costa Gonçalves, efetiva na rede municipal de Anchieta desde 2012 em duas cadeiras (uma em Língua Portuguesa e outra como alfabetizadora), questionada sobre sua percepção em relação à Pedagogia da Alternância naquele momento, relata que:

Nós estamos ainda num processo de aprendizado, estamos 'apanhando' muito para poder chegar ao que é realmente essa Pedagogia da Alternância. Porque a essência dela é muito positiva. Você ter esse momento com o aluno e ele traz o conhecimento de casa, da vivência dele de mundo, o que ele trabalha, o que ele faz. A escola fazer essa relação e valoriza esse conhecimento do aluno. Eu acho que a gente ainda não conseguiu alinhar isso, da forma que é necessário. Mas a escola está passando por um experimento aí. A escola está passando por um ano de aprendizado, mas tem muito ainda que alinhar para chegar a essa essência necessária (Informação oral, 10/09/2018).

Assim como a diretora, alunos e professores naquele momento passavam por um processo de transição e ressignificação de conceitos até então cristalizados historicamente em práticas pedagógicas que não permitiam a emersão dos conhecimentos constituídos nas comunidades das quais os alunos advêm. O professor Luis Claudio da Silva Martins, de Língua Portuguesa, efetivo há 10 anos na prefeitura de Anchieta/ES, atua em turmas da EJA há sete anos e corrobora o pensamento da diretora quando perguntado sobre a Pedagogia da Alternância, implantada na escola em fevereiro de 2018:

Vejo como positivo, porque eu estou aqui em busca de conhecimento. É tudo novo para mim. Eu tenho dificuldades, mas com o tempo vamos aprender com a prática. É tudo muito novo, mas com o tempo, de acordo com a prática, eu acredito que tem tudo para dar certo. Esse ano é uma experiência, que vai dar certo para o próximo ano, podemos dar continuidade para essa questão (Informação oral, 13/09/2018).

Apesar das dificuldades inerentes ao processo de absorção dos conhecimentos sobre as mudanças, como o desconhecimento do que é a Pedagogia da Alternância, ou o histórico desinteresse de alunos da EJA para os estudos, aliado à falta de estrutura pedagógica desse segmento ficou evidente a necessidade de uma nova abordagem metodológica no que tange às relações pedagógicas na EJA em busca dessas transformações, entendidas como positivas. Os discentes também se posicionaram a respeito das mediações de conhecimento durante as aulas. Vitória de Jesus Santana, 18 anos, aluna do 9º ano, explicita o que pensa sobre o assunto:

Eu já não gostei muito. Porque tipo, eu acho que tem muito pouca aula também. Acho muito confuso prá mim, porque só funciona três dias, com quatro aulas. Não tem como pegar tudo. Falta explicação, é tudo muito rápido. Eu acho um pouco ruim, porque se a gente tiver trabalhando, como é que a gente vai fazer? [...] Mas tipo assim, antes, logo que começou esse negócio, eu tava trabalhando o dia todo. Trabalhava até as cinco da tarde. Então prá mim era difícil. Porque eu só tinha o domingo para descansar e era muito dever (Informação oral, 09/09/2018).

Em todas as instâncias (independente das narrativas e de suas especificidades) percebe-se a existência de entraves, sendo o principal deles o não entendimento da proposta, o que carece de ajustes necessários a fim de adequar as novidades à realidade escolar. Outro fator importante está relacionado ao pertencimento a esse contexto. Inquirida também sobre a existência de conteúdos que retratassem algo de sua comunidade ou se algum professor conversava sobre assuntos que os afetam, a negativa dessa aluna foi imediata:

Não, não conversam. O único professor que conversa é Isaque. Só ele que conversa sobre isso. Acho interessante, ele passa várias coisas de Anchieta *pra* nós. Faz com que a gente pesquise sobre o Benevente, sobre Anchieta, sobre as coisas que estamos vivendo. Porque os outros professores só ficam naquela matéria (Informação oral, 09/09/2018).

Importante ressaltar que essa aluna desistiu dos estudos em 2019 e questionada sobre os motivos, assim se manifestou: “[...] desanimei de estudar, pois as aulas eram sempre iguais, nada criativas” (Informação oral, 30/05/2019).

4.1 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Pedagogia da Alternância é um modelo de educação que surgiu na França entre as duas guerras mundiais do século XX, por volta de 1935. Naquele momento, a agricultura francesa passava por forte transformação em virtude da intensificação do fenômeno denominado êxodo rural. Para enfrentar o problema, agricultores daquele país preocupados com a formação de seus filhos organizaram-se em associações para criar a Escola Família Agrícola (EFA). A experiência bem-sucedida expandiu-se pela Europa e depois para outros continentes; e, no caso do Brasil, o pioneirismo da iniciativa contemplou o Espírito Santo por intermédio de uma missão jesuíta, em 1968.

Um dos escopos dessa proposta fundamenta-se no trabalho e vivência no meio em que o aluno está inserido enquanto método que busca aliar as referências teóricas do estudante que reside no campo à realidade que ele vivencia em seu cotidiano em termos de prática, de forma a promover constante troca de conhecimentos entre os ambientes familiar, laboral e escolar.

Segundo a professora Janinha Gerke, a alternância como pedagogia²² intensifica-se no Brasil em 1969, na cidade de Anchieta/ES, a partir de iniciativa do padre Humberto Pietrogrande, agricultores organizados e lideranças políticas que fundaram o

²² O apoio oficial à Alternância ainda gera polêmica. Há a preocupação de que o método perpetue crianças e adolescentes no campo - caso em que a Educação não cumpriria seu papel de ampliar possibilidades. Segundo o diretor de Educação para a Diversidade do MEC, Armênio Bello Schmidt, os resultados mostram o contrário. "Cerca de 70% dos alunos de Alternância ingressam no Ensino Superior. Nas escolas públicas, esse índice é inferior a 60%", garante. Mestre em Educação pela Universidade do Estado da Bahia (UEB), Neurilene Martins Ribeiro afirma que o tema precisa de mais debate antes de se tornar uma política pública. Ela estudou a rotina de escolas rurais da chapada Diamantina e tem dúvidas sobre a aplicação da Alternância. "Por um lado, nossas políticas são muito urbano-centristas e precisamos valorizar o meio rural. Por outro, esse método pode acentuar a separação entre cidade e campo", conclui (NOVA ESCOLA, 2018).

Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) e as primeiras Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) de Anchieta, Alfredo Chaves e Rio Novo do Sul:

As motivações que impulsionaram a sua criação no Brasil aproximam-se das motivações europeias, ou seja, teve relação direta com a ausência de processos formativos no campo, economia agrícola baseada na produção de subsistência, êxodo rural, entre outros. A alternância nasce então numa perspectiva política e social em meio à ditadura militar, sob vigilância e censura, em um momento econômico que convocava o homem e a mulher do campo a abandonarem suas terras em função do trabalho na indústria e em meio a uma total desvalorização da agricultura e dos modos de vida no campo. Assim, nasce como *desassossego* daqueles que desejam resistir no campo, como *esperança* diante de um cenário que depunha contra a vida no campo e vem crescendo como práxis que vem instituindo outros e possíveis modos formativos dos sujeitos (Informação oral, 03/06/2019).²³

Sob a influência do personalismo francês de Emmanuel Mounier no período pós 1ª Guerra Mundial e do humanismo cristão, a alternância é fortalecida no Brasil com a reflexão empreendida pelo Movimento Nacional da Educação do Campo que transcende as perspectivas acima mencionadas para uma construção de base filosófica no Materialismo Histórico Dialético.

Conforme Gerke (2019), de 1969 para cá a formação por alternância alcançou todo o Brasil e hoje se reproduz nas experiências do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Escolas Família Agrícola (EFAs), Escolas Comunitárias Rurais (ECORs), Casas Familiares Rurais (CFRs), Licenciatura em Educação do Campo (LEDOCs), Saberes da Terra, entre outros; Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), com uma práxis dinâmica pautada em seus objetivos datados de sua origem e outros que foram sendo incorporados ao longo do tempo para fazer frente a demandas sociais da atualidade de toda ordem.

²³ Palestra proferida no seminário integrador do PPGMPE/UFES, sob o título “Educação do Campo: o que é? Como se faz? Problemas e perspectivas”.

A metodologia da alternância materializa-se a partir de mediações didático-pedagógicas²⁴ (GERKE, 2011) que contribuem para que esta não se produza na mera troca espacial e temporal de aprendizagem na escola e no meio sócio-profissional do estudante. O plano de estudo, por exemplo, é uma mediação pedagógica de pesquisa participativa, que possibilita analisar vários aspectos da realidade do aluno e promover uma relação autêntica entre a vida e a escola. E podem ser considerados outros instrumentos de mediação o Caderno da Realidade, as Visitas e Viagens de estudo, o Projeto Profissional do Jovem, etc.

A formação em pedagogia da alternância tem na base os Mediadores Didáticos Pedagógicos, que constituem um roteiro de estudos, considerando alguns pontos. O plano de estudo, por exemplo, é um método de pesquisa participativa que possibilita analisar vários aspectos da realidade do aluno e promover uma relação autêntica entre a vida e a escola – utilizando como aparato, por exemplo, os temas geradores, os conteúdos vivenciais e o Caderno da Realidade.

O funcionamento da alternância caracteriza-se por períodos intermitentes entre a casa e a escola. Em casa, o aluno acompanha e executa atividades familiares (como estímulo ao senso de responsabilidade) e estuda a realidade por meio dos Planos de Estudo desempenhados junto à comunidade. Nesses momentos, os estudantes devem observar as tarefas realizadas e produzir pequenas entrevistas e exercícios relativos aos conteúdos das disciplinas. Esse ambiente escolar/familiar deve propiciar um desenvolvimento intelectual por meio de atividades diversas pela via de práticas que estimulem os aspectos lúdicos e participativos, contextualizando as aulas com as falas dos alunos, manuseio constante de objetos, adequando as aulas ao ambiente.

²⁴ “O termo ‘mediações didático-pedagógicas’ passa a ser adotado em substituição ao termo ‘Instrumentos Pedagógicos’, pois este remete a uma perspectiva tecnicista. Já o termo mediação propõe uma ruptura com essa perspectiva e, segundo a autora, se aproxima dos pressupostos da Alternância como perspectiva teórico-prática e metodológica que se produz nas relações mediadas por sujeitos e seus contextos históricos e culturais” (GERKE 2011, p. 80).

O conteúdo tratado no processo educacional flui por “canais” que conjugam o saber histórico-social e o saber do senso comum. O ensino é histórico, vivo e experimental. O meio sócio-profissional é o grande princípio, dínamo que movimenta todo o processo.

Assim, o trabalho que o jovem desenvolve em ambiente específico é a fonte para o seu aprendizado; e esse aprendizado concretiza-se na busca de uma produção diversificada, por meio da implementação e difusão da tecnologia socialmente apropriada e da potencialização das formas de industrialização adequadas, capaz de evidenciar o sistema de produção, o uso de técnicas que contemplem a preservação da natureza (solo, água, plantas e animais) e, por consequência, alimentos saudáveis ao homem.

Conforme a Proposta Político-Pedagógica (PPP) da Escola Família Agrícola de Olivânia (EFAO), localizada em Anchieta/ES, o projeto educacional ali vivenciado visa o fortalecimento do associativismo pela prática e aquisição de competências e responsabilidades, reforçando os princípios da cooperação, bem como o desenvolvimento de um projeto sócio-profissional que permita ao jovem vivenciar plenamente sua cidadania:

Desta forma, é indispensável estimular o engajamento sócio-político como fator necessário, para que o poder público articule políticas de acesso e uso democrático da terra através de políticas agrícolas, agrárias e fiscais, que descentralize pequenas e médias empresas que estão principalmente associadas à agricultura familiar, como estímulo a diversificação e ampliação das atividades, proporcionando assim, o aumento de oportunidades de trabalho e renda para os jovens dentro do seu próprio meio (PPP/EFAO, 2013, p. 6).

As conjunturas elencadas formam a base à implementação da alternância no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma unidade de ensino no município de Anchieta/ES, em 2018. Uma das idealizadoras do projeto enquanto Secretária de Educação daquela cidade à época, a professora Janinha Gerke, propôs-se a colaborar com este pesquisador ao disponibilizar um breve relato sobre sua experiência em relação ao tema e a implantação da proposta, conforme transcrito a seguir:

Passo então para deixar um registro de como nasceu a ideia de criarmos a EJA na pedagogia da Alternância em Anchieta. Ela nasce a partir do desafio de criar outra possibilidade formativa frente aos inúmeros problemas denunciados por professores, pedagogos, diretora e pais, bem como ministério público de Anchieta. Para além, o estado já estava com a oferta de EJA semipresencial e muitos alunos buscavam a escola estadual pelo motivo da mesma adotar esta modalidade. Dentre os desafios estavam: frequência dos estudantes, sobretudo na sexta-feira; ausência de motivação para os estudos, distanciamento dos conteúdos escolares da realidade de vida e trabalho dos estudantes, comportamentos inapropriados com casos de violência física, enfim, colocamos a perguntar: Como melhorar a oferta da EJA? Após ouvir professores em reuniões, a diretora da escola e o conselho municipal de educação buscamos a SEDU (Secretaria Estadual de Educação) para compreender como se dava a organização semipresencial. Por outro lado, sempre tive o desejo de criar pela via pública uma formação pela Pedagogia da Alternância, pois Anchieta é o berço dessa pedagogia e só tem a escola de Olivânia. Este era um desejo antigo e que me incomodava, afinal em 50 anos o município ainda não tinha se apropriado de uma pedagogia que vem dando certo em mais de 40 países no mundo. Lancei então o desafio! Fomos até a escola e dialogamos com os professores, apresentamos a proposta aos estudantes e muitos foram os questionamentos. Alguns com receio de perderem carga horária de trabalho, alguns estudantes com medo de abandono por parte dos professores e de esvaziamento da carga horária, enfim, foi um bom movimento! Me lembro daquele refeitório cheio de estudantes e a gente conversando sobre a implantação da alternância na EJA. Muitos nunca ouviram falar da escola de Olivânia... Bem, assim então foram reunidos os pais e discutida a proposta, de igual modo com muitas dúvidas e receios de tudo que é novo! Porém, os pais aprovaram! O conselho municipal de educação também fez a discussão e aprovou a implantação da Pedagogia da Alternância na EJA, sendo esta a primeira experiência no estado. Lembro-me de uma frase dita por um dos integrantes da equipe pedagógica da SEME no dia da reunião: "A gente já sabe na EJA o que não funciona, vamos tentar outra coisa!". Depois da criação da EJA houve a necessidade de estruturação da organização curricular e principalmente da Formação Docente. Havíamos organizado uma proposta de formação para um dia da semana, ou seja, um dia de planejamento unificado e um dia de formação inicial e em serviço na Pedagogia da Alternância. A Secretaria de Educação buscou a parceria com o MEPES e foi trabalhando essa perspectiva ao longo de 2018. Vimos esse ano (2019) que houve uma boa caminhada, mas era necessário aprofundar a formação e criar um currículo mediado pelos Temas Geradores e Planos de Estudos. Penso que o movimento é esse mesmo! A Pedagogia da Alternância não é uma implantação, mas uma construção dos sujeitos que a assumem como uma possibilidade formativa. Sem a participação dos sujeitos na sua construção, ela não vai adiante. É necessário que os docentes, direção da escola, conselho de escola, pais e comunidade a assumam como um projeto coletivo. Sinto-me feliz por ter dado esse passo, ainda há muito a fazer! Este ano trabalhei com os professores e percebi a vontade de caminhar com a Pedagogia da Alternância. Coloquei-me a disposição para continuar contribuindo sempre que entenderem que posso! Este é o breve relato! Qualquer questão me retorne! Abraços! (Mensagem por aplicativo de celular, 01/04/2019).

Tal comunicação coloca-nos a refletir sobre o lugar que a EJA ocupa atualmente na conjuntura da Educação. No contexto de promoção da equidade, valorização da

diversidade e inclusão, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) desenvolveu ações e programas com o objetivo de implementar junto aos sistemas de ensino o que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) normatizadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para temáticas e modalidades de ensino estabelecidas em Lei, dentre elas a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

De acordo com o Parecer N. 06/2010, em seu Art. 5º, obedecido o disposto no Art. 4º, Incisos I e VII, da Lei N. 9.394/96 (LDB) e a regra da prioridade para o atendimento da escolarização obrigatória, a idade mínima para os cursos de EJA e para a realização de exames de conclusão de EJA do Ensino Fundamental é de 15 (quinze) anos completos. E em seu Art. 6º observado o disposto no Art. 4º, Inciso VII, da Lei N. 9.394/96, a idade mínima para matrícula em cursos de EJA de Ensino Médio e inscrição e realização de exames de conclusão de EJA do Ensino Médio é de 18 (dezoito) anos completos. O que pressupõe uma “recuperação de tempo” perdido por esse público.

Na condição de professor, testemunho há anos o sucateamento dessa modalidade de ensino. A estratégia de recuperação via EJA não parte necessariamente dos jovens. Há incentivos velados, em redes municipais e estaduais, para que alunos com defasagem atribuída a uma suposta dificuldade de aprendizagem e também aqueles considerados indisciplinados recorram à EJA. Então sobre essa modalidade recai a função de reinserir no sistema educativo toda sorte de diversidade rejeitada pelo sistema regular, incluindo jovens com deficiência intelectual e fora da idade/série ideal. A diretora de um dos estabelecimentos de ensino nos quais se desenvolveram os estudos desta dissertação Marinete Lapa Costa Gonçalves corrobora tal perspectiva:

Tem muitos adolescentes, porque a EJA, na essência é educação de jovens e adultos, mas hoje na nossa realidade são muitos adolescentes defasados do ensino regular que acabam vindo parar na EJA. Então aqui eu tenho todos aqueles alunos das escolas municipais que foram ficando defasados no aprendizado e acaba vindo parar aqui. É o bagunceiro, aquele que tem dificuldade, é que tem de sair para trabalhar, 'n' motivos que levam o menino a vir parar na EJA (Informação oral, 10/09/2018).

O elevado número de matrículas de pessoas muito jovens na EJA tem representado desafios a professores e gestores da modalidade, que buscam conciliar a heterogeneidade de faixas etárias em uma mesma sala de aula, dando conta das expectativas, necessidades e ritmos de cada uma delas. Planejada em sua origem para um público adulto, a EJA têm precisado se reinventar ao oferecer propostas mais ligadas também ao universo juvenil.

Porém a EJA pode fazer sentido para esse jovem porque tem um horário mais apropriado ao estudante trabalhador, permitindo que ele conclua os estudos. Além disso, ele terá uma redução no tempo total de estudo, o que é conveniente ao mesmo, já que poderá recuperar parte do tempo perdido no ensino regular. A problemática esbarra nas deficiências da Educação Básica regular, que tem transferido a responsabilidade e competência de educar os jovens a um sistema que não está totalmente preparado e organizado para atender suas necessidades.

Nesse sentido, a expectativa que se estabelece na inserção da alternância na EJA pode constituir um diferencial tanto para alunos quanto para docentes, já “calejados” por rotinas que não privilegiam o aprendizado, mas somente a certificação. Por singularizar um processo que efetivamente tem as perspectivas voltadas a uma educação libertadora, a Pedagogia da Alternância pode ser a “válvula de escape” ou boa alternativa diante de conceitos cristalizados ao longo de anos de “tradicionalismos”.

Com vistas a verificarmos se essa pedagogia seria capaz de potencializar o estudo dos jovens e adultos em relação ao modelo original para a qual foi criado obtive algumas respostas. Por exemplo, o pedagogo da unidade escolar *lócus* do estudo e responsável na rede municipal pela implementação da modalidade de alternância na EJA, Severiano Machado Neto, ao ser questionado se o estabelecimento tem características de escola do Campo, afirmou enfaticamente que:

Temos um público de 20 a 30% do Campo e não a caracterizo como escola do Campo, mas uma escola que atende aluno do Campo. Porém a nossa

alternância não está sendo voltada para a realidade campesina, por isso que está sendo um pouco demorada, porque nós estamos trabalhando para a realidade urbana, para o mundo do trabalho urbano, e com as características de Anchieta: pesca, turismo, agroindústria para as famílias que moram no interior (Informação oral, 03/08/2018).

Nessa esteira, o Decreto N. 7.352/2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em seu Art. 1º, § 1º, Inciso II, preconizam que escola do campo é aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. Contudo, ao analisarmos o que escreve Caldart (2012), ao interpor-se a alternância nesse segmento (a EJA) a base filosófica que preceitua a Educação do Campo viria em seu bojo:

A Educação do Campo não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica. Contudo, exatamente porque trata de práticas e de lutas contra-hegemônicas, ela exige teoria, e exige cada vez maior rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis. Nos combates que lhe têm constituído, a Educação do Campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo. Faz isso ao se mover pelas necessidades formativas de uma classe portadora de futuro (RIBEIRO 2012, p. 262).

Obviamente que somente mudanças estruturais no currículo não darão conta de suplantar os enormes desafios na EJA pelas suas especificidades, mas poderá auxiliar no enfrentamento à invisibilização colonialista.²⁵ Nesse sentido:

A realidade que produz a Educação do Campo não é nova, mas ela inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento. Ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola, e uma educação que seja no e do campo [...] (RIBEIRO, 2012, p. 259).

²⁵ “O colonialismo é uma forma de imposição de autoridade de uma cultura sobre outra. Ele pode acontecer de forma forçada, com a utilização de poderio militar ou por outros meio como a linguagem e a arte. A dominação portuguesa no Brasil é um bom exemplo de colonialismo, assim como a colonização da África, destruição da cultura dos povos andinos e a influência da cultura americana em países subdesenvolvidos”. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/historia/colonialismo/>>. Acesso em: 22/10/2018.

Portanto, a configuração da luta social pelo direito a uma educação que se pretenda libertadora pode se instalar no contexto de uma escola se houver o engajamento de todos os envolvidos e no caso específico da EJA em espaço urbano, as adaptações são necessárias, embora o cerne advindo da realidade campesina possa compor possibilidades nesse ambiente até então inimagináveis. Boaventura Souza Santos (2002, p. 48) nos previne: “[...] cada método é uma linguagem, e a realidade responde na língua em que foi perguntada”. Com base nessa citação, é necessário pensar nas perguntas que a metodologia pode nos proporcionar.

E o enfrentamento às adversidades requer a atuação conjunta do Estado, com uma sociedade ativa e fortalecida, articulando e convergindo em diferentes tipos de intervenções, que combinem políticas sociais universais e afirmativas de emergência a práticas de valorização dos territórios subjetivos demarcados pelas fronteiras culturais estabelecidas numa perspectiva de Patrimônio Imaterial, como o jongo.

4.2 A EDUCAÇÃO INTEGRAL DE JOVENS E ADULTOS EM ALTERNÂNCIA (EIJAA)

Profissionais com vasta experiência na Pedagogia da Alternância, oriundos do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) foram convidados a ministrar formação aos docentes, com o intuito de familiarizar os profissionais da unidade de ensino em que seria implantado o projeto-piloto com a alternância na Escola Amarílis Fernandes Garcia, o que ocorreu nos dias de planejamento. E o processo objetivando adequar a alternância à realidade da EJA, em 2018, foi marcado por muitas dúvidas e arranjos de toda ordem. A primeira mudança (estranhamento) diz respeito à presença ou aos dias frequentados pelos alunos na escola, que passou a ser nas terças, quartas e quintas-feiras, sendo o período entre sexta-feira e segunda-feira delimitado para execução de tarefas ministradas pelos professores.

O formato tradicional da EJA, que em síntese é o ensino regular privilegiando conteúdos ajustados a espaços de tempo menores, ganha novo contorno na pretensão

de assegurar ao docente uma formação que lhe dê subsídios essenciais ao estabelecimento de transformações na sociedade de maneira crítica em que está inserido – e não mais conteúdos que visem somente à promoção do alunado de um nível para outro. Todo esse processo é muito significativo na perspectiva que vislumbre efetiva mudança em uma modalidade de ensino que vem excluindo o seu público-alvo da escola. Todavia, é importante compreender que uma reviravolta em relação a conceitos já sedimentados em práticas pedagógicas alicerçadas no modelo que privilegie a divisão disciplinar não acontecerá rapidamente, nem sem contraposições.

A proposta de câmbio encontrou terreno fértil nas expectativas de professores e professoras, apesar dos receios que acompanham o desconhecido. Estimulada a opinar sobre a percepção de mudanças que a alternância trouxe para a EJA, a professora de Geografia Marinalva Goldner, com 10 anos de experiência na docência, se mostrou otimista com a situação – ainda que no início tenha sentido certo estranhamento em relação a como se comportar diante do “novo”:

Eu achei que sim. Desde o começo que estou aqui. No início, nossa, era complicado. A primeira semana de aula, e depois assim, o primeiro bimestre, depois o segundo, foi assim, bem complicado. A gente estava tentando entender e não conseguia chegar num consenso. Com certeza, com as orientações do MEPES e essas visitas, né? Duas visitas, uma em Olivânia e outra em Alfredo Chaves²⁶. Além das orientações do coordenador do MEPES, o padre ajudou muito (Informação oral, 10/09/2018).

Apesar dos avanços em 2018, ao iniciar o ano letivo de 2019 muitas dúvidas ainda pairavam sobre o entendimento da alternância na EJA no município de Anchieta/ES. Fato relevante foi a realocação da modalidade para outras escolas, o que me obrigou a “transferir” o *lócus* da pesquisa e nos adaptarmos a essa nova realidade. Em 18 de março de 2019 apresentei-me na escola Novo Horizonte para dar continuidade à pesquisa e participar da formação ministrada pela SEME, com a nítida intenção de prosseguir à formação em pedagogia da alternância.

²⁶ Visitas monitoradas a duas Escolas Família Agrícola (EFAs), que empregam a pedagogia da alternância como metodologia.

O treinamento ocorreu no período de 18 a 25 de março de 2019, com os educadores ligados ao MEPES alternando-se nas temáticas. Foram responsáveis pela organização o pedagogo Severiano Machado Neto, a professora Leacy Paulino Carrara (formadora da SEME para a pedagogia da alternância) e a supervisora da SEME Sheila Mezdari. A abertura, em 18 de março, foi realizada no Centro de Formação do MEPES, em Piúma/ES; e os demais dias na Escola Novo Horizonte, em Anchieta/ES, coincidentemente a escola em que se direcionou o *lócus* de estudo da pesquisa. A atividade foi organizada e transcorreu da seguinte forma:

1º dia - 18/03	Abertura: Sra. Márcia Gonçalves de Azevedo - Secretária Municipal de Educação; Sr. João Martins - Fundador do MEPES (relato histórico).
2º dia - 19/03	Profª. Drª. Janinha Gerke de Jesus - Princípios e Fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia da Alternância.
3º dia - 20/03	Leacy Paulino Carrara; Severiano Machado Neto: Oficina de aplicação de plano de estudo.
4º dia - 21/03	Joel Duarte Benísio - Diretor pedagógico do MEPES: Ferramentas pedagógicas da Pedagogia da alternância e plano de estudos.
5º dia - 22/03	Leacy Paulino Carrara/SeverianoMachado Neto: Oficina do plano de formação
6º dia - 25/03	Leacy Paulino Carrara; Severiano Machado Neto: Planejamento de atividades do plano de estudos.

Essa formação foi fundamental para que os profissionais envolvidos no projeto sanassem muitas dúvidas que ainda tinham sobre a alternância, gerando um documento norteador ainda em fase de elaboração. Os responsáveis pela implementação, a pedido deste pesquisador, elaboraram um texto explicitando os principais elementos constitutivos da modalidade (vide **Anexo A**).

A normatização dos procedimentos descritos nesse documento, resultado dos estudos coletivos durante a formação, é um processo ainda em construção e seu efetivo entendimento se efetivará de acordo com sua devida aplicação. A metodologia de alternância já consagrada no Campo é, ainda, uma experiência inovadora em contexto urbano que requer consolidação. Indagado sobre a Pedagogia da Alternância, se está

sendo positivo ou negativo para o processo ensino aprendizagem na EJA, o professor de Matemática Israel Ricardo Ferreira de Deus, com 15 anos de docência, revela:

Eu sou suspeito de falar porque eu trabalhei no MEPES, então eu vi as coisas acontecerem, se darem, como eles falam. Os fatos, como eles contam, eu vivenciei, experimentei, eu vi acontecer. Então, tipo assim, eu acredito na Pedagogia da Alternância. Não sei ainda o processo em si, se vai ou não dar certo. O fato é que a pedagogia da alternância hoje em dia, ela dá certo, a metodologia. Eu já vi acontecer (Informação oral, 13/09/2018).

Segundo esse docente, não há dúvida em relação aos processos metodológicos da alternância, inferindo-se que o sucesso ou não da metodologia na EJA dependerá de como será conduzido por todos os envolvidos. Em uma perspectiva antagônica à narrativa anterior, o professor de Matemática Rodrigo Ramallete de Araújo (22 anos de docência) ao ser questionado sobre suas expectativas em relação à alternância diz que:

Eu, particularmente em relação a conteúdos, não sou a favor. Porque eles já sabem pouco, porque em seis meses o que seria em um ano, a gente sabe que eles ficam sabendo menos ainda. Mas mesmo passando atividade extraclasse, a gente sabe que volta sem fazer, porque esses alunos por já estarem defasados já não sentem aquela vontade de estar na escola. Então, você oportunizando a eles de virem menos tempo, para eles é mais vantagem. O fato de eles não virem segunda e sexta para eles é uma benção! A EJA hoje, eu não vejo como aprendizado. Vejo como uma maneira de você encerrar um ciclo que está defasado. Certificar o aluno. Não que os professores não passem conteúdo, mas a gente tem de ter uma visão diferenciada. Quem trabalha no regular e na EJA vê que é totalmente diferente. Você vê que realmente, tem aqueles alunos que não sabem nada. E também não fazem questão de saberem muito não (Informação oral, 17/09/2018).

Parece-nos que a narrativa desse professor representa o “cansaço”, o ceticismo e o desencantamento acumulados em anos de trabalho sob uma perspectiva de desvalorização e sucateamento da Educação, principalmente na EJA – onde pouco ou nenhum avanço são percebidos há tempos. Wellington Moreira Rocha (2011) em sua dissertação de mestrado já alertara para o fato de:

As conquistas legalmente asseguradas pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB) de 2006, ainda são hoje, campo de disputas sociais e políticas na busca de sua efetivação. Para um contingente de 14,1 milhões de brasileiros com 15 anos ou mais, a alfabetização ainda não chegou (PNAD 2009). Da população com idade entre 25 e 64 anos de idade, 44,7% estudou menos de 8 anos, ou seja, não concluiu nem o ensino fundamental (PNAD 2009). Como se vê, a população de Jovens e Adultos que precisa ser atendida com um maior grau de conhecimento cultural e com a possibilidade de se apropriar das tecnologias atuais para a sua plena intervenção social é enorme (ROCHA 2011, p. 23).

Então, é importante buscar caminhos que estabeleçam convergências à reversão desse processo histórico de desvalorização. Nesse aspecto, o projeto de implementação da alternância na EJA traduz-se como uma possibilidade concreta de mudanças paradigmáticas no contexto da Educação no município de Anchieta/ES. Para isso, contudo, é imprescindível que os envolvidos estabeleçam relações de cooperação, considerando as metas estabelecidas como um ideal coletivo. Outra medida premente trata-se do desenvolvimento de ações voltadas à sensibilização do docente sobre a necessidade de engajamento nos processos de execução do projeto, entendendo que o mesmo é elemento fundamental nas discussões estabelecidas nesses espaços de contradições.

4.3A LEI 10.639/2003, A EIJAA E O JONGO: DIÁLOGOS POSSÍVEIS?

No contexto das relações raciais na educação comunitária, o que preceitua a Lei 10.639/2003 dialoga estreitamente com a cultura do Jongo e, nesse sentido, seu estudo ou prática na conjuntura da EIJAA é mais do que plausível e justificada.

Sob a perspectiva da pedagogia da alternância, em que existe a proposição de estudos dos movimentos que ocorrem nas comunidades dos discentes, análises sobre os processos raciais na educação comunitária podem se tornar poderosos instrumentos de combate ao racismo no espaço escolar, em consonância aos preceitos da Lei. Questionado sobre essas possibilidades, o pedagogo da escola *lócus* da pesquisa, Severiano Machado Neto, afirma o seguinte:

A Lei 10.639/2003 vai ser inserida primeira no ponto obrigatório, que é o trabalho de uma oficina que seja anual, a respeito da consciência negra. Em segundo momento, ela vai ser abordada dentro dos planos de estudo. Já tem previsão no plano de estudo. Principalmente quando o aluno for falar das pessoas com quem mora, que é o conhecimento sobre família. Então vai trazer a questão da família, da miscigenação racial, vai ser abordado isso dentro das disciplinas, principalmente história e geografia. E a sexta etapa vai falar do lugar onde ele mora. Ali vão tratar de regiões quilombolas, de população quilombola, da comunidade quilombola, os alimentos que foram inseridos na nossa alimentação pelos negros (Informação oral, 03/08/2018).

A narrativa desse profissional traz à tona a especificidade de algumas comunidades descendentes de quilombolas, que são inclusive contempladas nos “Passos dos Quilombolas”, evento descrito e retratado em seção específica desta dissertação. Esses sujeitos aportam à escola com suas culturas, e evidenciá-las nas práticas da alternância poderá emergir o sentimento de pertença ao que está sendo ministrado durante as aulas. Já professora Maria Carolina Borges Miranda, há 13 anos na rede de ensino municipal de Anchieta/ES, descreve assim o modo de pensar e trabalhar os processos raciais durante suas aulas:

Eu, como sou professora de história, particularmente sempre me envolvi com esse assunto, minha monografia foi sobre escravidão, então eu gosto do tema, e mesmo antes de ter lei já discutia esses assuntos durante minhas aulas, sempre tentando mostrar quando posso. É uma coisa da historiografia mais nova, que tirou negro, escravo ou não do lugar de coisa, principalmente da década de 70, e sempre que eu faço algum trabalho, eu tento fazer sempre com micro história, para eles entenderem que são sujeitos da história, eu acho mais interessante. Porque no livro didático, a escravidão parece que era uma coisa chapada, né? Os escravos eram só receptores, você não tem a vida que a historiografia nova como uma Hebe Camargo, por exemplo, a Sheila Castro, eles reviveram outros olhares, com outras fontes que deu vida e a gente hoje vê o escravo como ser humano, assim não trabalho muito a história da África, até porque eu não tenho tanto conhecimento para isso. Eu tenho especializações em história da África, mas eu trabalho mais a parte do negro quando ele chega aqui no Brasil, pegando mais a parte cultural. Trabalho muito com música e de certa forma sempre abordo a temática (Informação oral, 11/10/2018).

O relato dessa professora de História dimensiona a proposição desta dissertação no sentido de eliminar do contexto das aulas a essencialização e a estereotipação da cultura, muito recorrente nos livros didáticos. Conforme ela, ao não tratar da temática

somente em datas pontuais, pela via da micro-história o aluno pode se reconhecer como protagonista e não coadjuvante ou invisível como apregoado pela história oficial.

Corroborando essa narrativa, mestre Hudson Antunes ressalta que um movimento interessante seria a inserção do jongo na escola, trabalhando com as crianças que cresceriam jongando, haja vista a verdadeira devoção de seus partícipes e as práticas que dela advém. Porém, a identidade dos sujeitos é invisibilizada pela escola porque,

[...] negam nossa ancestralidade, quando na escola não existem atividades que mostram as coisas das pessoas daqui, da cultura negra. Não escutam as histórias dos mais velhos e do que eles sabem. Essas coisas devem chegar à escola e fazer parte dos ensinamentos, para os alunos aprenderem sobre a nossa memória, da memória da própria cidade. Precisam saber quem foi afinada Dona Filinha, Dona Neném Preta, Russinho, Carne Seca, Antônio Siri, Dona Adélia e muito mais pessoas que convivem e conviveram com esses meninos e os pais deles (Informação oral, 13/03/2018).

As considerações dele demonstram sua preocupação com as ressignificações ocorridas na prática do Jongo com o passar do tempo. Todos os nomes citados em sua narrativa são de pessoas envolvidas com a prática cultural, mas são conhecidas somente nas rodas de Jongo ou nas comunidades às quais estão inseridas. Contrapondo um pouco essa lógica, a professora e jongueira Leide Moraes Belmonte, formada em História e há 19 anos efetiva da rede municipal ensino de Anchieta/ES, faz questão de inserir essa temática em suas aulas:

Então, considerando o meu currículo, que eu trabalho com núcleo comum, com todas as disciplinas, eu procuro, a todo momento, em todas as disciplinas, incluir discussões que remetam a 10.639. A questão da mulher negra na sociedade, a própria cultura, a gente trabalhando com o jongo, trazer a cultura do jongo, como uma cultura de raiz no município, o quanto isso é importante para eles. Incluir isso aí no processo de alfabetização o jongo, as quadrinhas, eu tenho incluído dessa forma, alfabetizando dessa forma, colocando as questões afro-brasileiras nas discussões de história, geografia, tenho feito assim (Informação oral, 04/10/2018).

A interlocução dessa professora com o Jongo em suas aulas despertou em alguns alunos a vontade de conhecer e praticar, o que ocorreu durante as oficinas de Jongo

que foram ministradas seguindo o planejamento elaborado a esses eventos (vide **Apêndice H**); e, posteriormente, alguns passaram a acompanhar as apresentações do grupo. Sophia Fonseca Godinho, professora de Ciências desde 2007 na rede municipal de Anchieta/ES e terceiro ano trabalhando na EJA, afirmou que desconhece a Lei 10.639/2003, mas lembra de um episódio alarmante:

Eu me lembro, vou dar até um exemplo de outra escola: no ano que teve a consciência negra, a gente foi comemorar, era um projeto grande, envolvendo várias disciplinas, e a professora de História na época falou assim: vamos falar também dos outros imigrantes que vieram para cá. Como se o negro fosse um imigrante como foi o italiano, o alemão, ou qualquer outra coisa. Quando questioneei, a explicação foi de que os negros podiam sentir-se discriminados. Mas aqui na Amarílis eu não me lembro de ter passado por projeto de consciência negra, agora eu vi realmente na noite cultural, teve uma questão do negro, e depois isso agora com a questão do Jongo, acho que também é uma forma de reconhecimento (informação oral, 11/10/2018).

Considerando a narrativa, o fato de uma professora de História minimizar a condição do negro no Brasil, sob a alegação de deixar seus descendentes mais “confortáveis”, converge ao que preceitua o mito da “democracia racial”, e que há percepções diferenciadas no ambiente da educação sobre as relações étnico-raciais entre os diversos sujeitos da comunidade escolar. As oficinas de jongo, então, podem funcionar como elemento propulsor de discussões para além do momento de mediação de conteúdos durante as aulas. Assim: “O conhecimento da existência da Lei, bem como a importância atribuída à aprendizagem da história e cultura afro-brasileira e africana, são sinais muito positivos, ainda que por si só não assegurem a efetiva implementação da lei na prática” (SOUZA; CROSOL, 2007, p. 36).

Nessa linha de pensamento, o professor de Educação Física e Secretário de Educação do município de Anchieta/ES, Carlos Ricardo Balbino, efetivo da rede municipal de ensino daquela cidade desde 2012, ao ser questionado sobre como percebe a Lei 10.639/2003 e se a mesma é cumprida no ambiente escolar responde o seguinte:

Pouca. Eu vejo, por exemplo, a lei sendo mais usada no sentido de defesa, quando alguém vem contestar. Se eu estou trabalhando nesse tema e vem alguém, um líder religioso ou um familiar que não quer, a lei dá essa segurança, esse amparo. Mas, observo muitos noticiários que vira e mexe acontece algum tipo de problema. Se não me engano ano passado uma escola em que alguns alunos se recusaram a fazer um trabalho sobre africanidade, e aí a escola se baseou nisso, teve um reboiço, pastores entraram, mas deixaram os alunos sem a nota mesmo, e que teriam que fazer outra atividade, mas dentro da temática. Aqui no município não conheço nenhum relato de ter acontecido, mas me preocupa inclusive que alguns de nossos gestores possam criar essa resistência (Informação oral, 27/05/2019).

Refletindo sobre a narrativa do professor, infere-se que no espaço escolar os [pré] conceitos relacionados à cultura africana e afro-brasileira criam amarras ao desenvolvimento de iniciativas relacionadas aos estudos das relações raciais nesses ambientes. Nesse caso, a lei não é utilizada como possibilidade de emersão da cultura, mas de forma coercitiva para que seja cumprida.

Um dos maiores desafios da difusão da cultura afro-brasileira trata-se da apatia dos docentes em trabalhar a temática, por ser geralmente polêmica e que traz enfrentamentos no espaço escolar em função dos preconceitos originados no seio familiar. Ou seja:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (MUNANGA 2005, p. 16).

Diante desse quadro, o enfrentamento a comportamentos que afastam a discussão sobre relações raciais recai, sobretudo, no erro crucial de se postergar ações no sentido de eliminar dos espaços escolares atitudes que consideram essa temática um “problema”. Diálogos a respeito das relações étnico-raciais com o que está prescrito no currículo das escolas, em especial na EIJA, são possíveis e sua inserção nos

planejamentos e [consequentemente] nas aulas é perfeitamente executável, se revestidos de caráter transformador da realidade preconceituosa e racista ali instalada.

5. RESULTADOS DA PESQUISA E ORGANIZAÇÃO DO PRODUTO PEDAGÓGICO

Considerando a pretensão das proposições do trabalho, semelhante a caminhos pelos quais a pesquisa percorreria em busca dos resultados ora socializados, encontrei tanto encruzilhadas quanto certezas em relação a aquilo que acredito ser o ideal. Isso, no sentido de discutir temas como a qualidade da Educação, a preservação da cultura enquanto patrimônio imaterial ou mesmo sobre o enfrentamento ao racismo – quer no ambiente escolar quer na dimensão da sociedade como um todo.

Portanto, a necessidade de valorização da cultura local de maneira a contrapor a pretensa hegemonia proposta pela globalização é premente. E Hall (2006, p. 67-68) explicita esse movimento:

Como argumenta Anthony McGrew (1992), a “globalização” se refere àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade, e em experiência, mais interconectado. A globalização implica um movimento de distanciamento da idéia sociológica clássica da “sociedade” como um sistema bem delimitado e sua substituição por uma perspectiva que se concentra na forma como a vida social está ordenada ao longo do tempo e do espaço (Giddens, 1990, p. 64). (HALL 2006, p. 67-68)

Trata-se, então, de um exercício singular e coletivo, que se constitui entre o que é mais íntimo e o que é comum a todos. Nessa perspectiva, percebe-se, por exemplo, aspectos negativos que compõem a teia de relações na comunidade jogueira, como intolerância religiosa, racismos, luta pelo poder e silenciamento. Todavia, o enfrentamento a esses fatores pode acontecer quando os atingidos por eles ou os que militam pela sua extinção trilham esforços em uma mesma direção, sendo a escola o espaço ideal de resistência. A professora Nilma Lino Gomes (2005) adverte:

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/ realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade. É preciso que a escola se conscientize cada vez mais de que ela existe para atender a sociedade na qual está inserida e não aos órgãos governamentais ou aos desejos dos educadores (*In* MUNANGA, 2005, p. 147).

E sob essa ótica, as mediações durante as aulas da disciplina optativa Territorialidades, Culturas e Identidades (ministrada pela Prof^a. Dr^a. Patrícia Gomes Rufino Andrade), por nós frequentada como aluno especial no Mestrado do curso de Comunicação Social da UFES, foram pontos de partida para novas e instigadoras vivências.

Da mesma forma, a publicação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), sob o título “Orientações para a Educação das Relações Étnico-Raciais” (2010), serviu à intenção de entender os processos de enfrentamento ao racismo no espaço escolar. A obra reafirma as particularidades de uma política educacional que reconhece a diversidade étnico-racial, correlacionando faixa etária e situações específicas de cada nível de ensino, em atendimento à Lei N. 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira e, por conseguinte, ao parecer do Conselho Nacional de Educação que aprovou, em 2004, a proposta de Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Africanas e Afro-brasileiras. Assim:

A escola que deseja pautar sua prática escolar no reconhecimento, aceitação e respeito à diversidade racial articula estratégias para o fortalecimento da auto-estima e do orgulho ao pertencimento racial de seus alunos e alunas. É imprescindível banir de seu ambiente qualquer texto, referência, descrição, decoração, desenho, qualificativo ou visão que construir ou fortalecer imagens estereotipadas de negros e negras, ou de qualquer outro segmento étnico-racial diferenciado (MEC/SECAD, 2010, p. 71).

E reconhecendo a importância das vivências dos jongueiros e a sua disseminação nas comunidades onde estão inseridos, os diálogos que esses conhecimentos aportam na escola e conseqüentemente nas relações raciais nos levaram à adoção das narrativas apresentadas pelos integrantes do Grupo de Jongo de São Benedito Sol e Lua, de docentes e dos discentes da unidade de ensino como elementos de análise para reflexões. A partir do que os professores, jongueiros e alunos têm a dizer, esse estudo contribui de alguma maneira para se pensar ações que venham a se converter em práticas efetivas de superação do racismo nas escolas.

Considerando tratar-se de uma construção social, não individual, os discursos dos envolvidos foram analisados considerando o contexto histórico-social e as condições de espaço-tempo. O que significa refletir sobre uma visão de mundo determinada, vinculada a quem a produziu (ou reproduziu) e à sociedade em que se vive. Assim, pesquisador e pesquisados estão imbricados em um processo sistemático de emissão-recepção-compreensão, seja pelo contato quase diário com a escola, pela realização de entrevistas semi-estruturadas com diversos públicos e seu devido consentimento (seguindo modelo do **Anexo B**) ou mesmo pela via de diálogos informais com integrantes do grupo de Jongo de São Benedito Sol e Lua.

Contudo, em setembro de 2018 as dúvidas em relação a esse novo modelo de ensino ainda eram muito latentes, apesar de já estarem trabalhando com a Pedagogia da Alternância desde fevereiro daquele ano e das formações semanais promovidas pelo Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES)²⁷. Nas oficinas quinzenais esses assuntos emergiram por diversas vezes, desviando o foco dos diálogos no sentido de abordar conceitos como identidade, raça e racismo e elementos da cultura afro-brasileira (história, danças, artesanatos etc.).

Especificamente com os docentes foram feitos alguns encontros durante os planejamentos, nos espaços possíveis da formação já esquadrihada pela Secretaria Municipal de Educação de Anchieta (SEME), oportunidade de ouvir suas narrativas pela via de entrevistas semi-estruturadas para posterior transcrição dos dados. Nessa

²⁷ Organização criada em 1968, com o objetivo de promover o homem por meio da melhoria da qualidade de vida no meio rural. (GERKE, 2019)

conjuntura, a proposta inicial idealizada com a orientadora de formação para professores numa perspectiva de educação que privilegiasse as relações étnico-raciais foi sendo postergada em virtude da ebulição de acontecimentos que a escola perpassava naquele momento em decorrência do processo de inserção do novo modelo pedagógico.

Todavia, os diálogos com mestre Hudson Antunes e os demais integrantes do grupo de Jongo, bem como com a Prof^a. Dr^a. Patrícia Gomes Rufino Andrade propiciou consolidar a proposta de produzir um vídeo-documentário com conteúdo baseado no cotidiano do Grupo de Jongo de São Benedito Sol e Lua e sua possível relação com o espaço escolar, na clara intenção de utilizá-lo como material didático-pedagógico na rede municipal de ensino de Anchieta/ES e, por conseguinte, produto complementar a esta dissertação.

Coincidentemente, durante o processo de imersão no campo de pesquisa com o objetivo de coletar dados para a investigação cujos resultados ora são comunicados, o Instituto do Patrimônio Histórico Nacional (IPHAN) resolveu, em 2018, desenvolver um projeto-piloto denominado “O Jongo e o Caxambu nas Escolas do Espírito Santo: Educação Patrimonial como Ferramenta de Salvaguarda” em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Anchieta/ES (SEME), a Secretaria de Estado da Educação (SEDU/ES), a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), a Superintendência Regional do IPHAN no Espírito Santo e as comunidades detentoras do Jongo em Anchieta/ES (o Grupo de Jongo de São Benedito Sol e Lua e o Grupo Tambores de São Mateus). Segundo o esboço ampliado do projeto:

Tal parceria se dá por ocasião da conformação de um Coletivo Deliberativo da Salvaguarda do Jongo e Caxambu no Espírito Santo, que até o momento ocorre de maneira informal, através das Reuniões de Articulação promovidas pelo Iphan e que reúnem lideranças dos grupos de Jongo e Caxambu do estado e instituições parceiras no empenho da melhoria das condições de manutenção e reprodução deste bem cultural nacional.

Não apenas nestas reuniões, mas também nas atividades desenvolvidas pelo Proext da UFES, temos observado reiteradamente a demanda dos detentores deste bem cultural em terem respaldo nos espaços formais de educação para que a população em geral conheça esta referência cultural fundamental para

suas identidades comunitárias, bem como para que o preconceito alimentado para com referências culturais de origem afro-brasileira seja combatido através de sua valorização e esclarecimento ao público escolar, de acordo com a Lei nº 10.639 de 2003 (IPHAN, 2018, p. 2).

De acordo ainda com o documento, a escolha da cidade de Anchieta/ES para sua implementação deu-se em função de sua proximidade com a capital Vitória/ES, o que facilitaria a locomoção dos envolvidos, do ativismo do mestre Hudson Antunes na comunidade jongueira daquele município e do processo de organização comunitária e envolvimento com a escola local. As reuniões aconteceram em Anchieta/ES, na Secretaria Municipal de Educação (SEME) e, em Vitória, na Secretaria Estadual de Educação (SEDU).

Por suas características, a intersetorialidade no planejamento de políticas públicas tornou-se evidente no projeto-piloto organizado pelo IPHAN, que necessariamente deve estar revestido dos princípios do empoderamento e competências compartilhadas, pressupondo a colaboração coletiva e a descentralização das ações. Afinal:

A intersetorialidade é a articulação entre as políticas públicas por meio do desenvolvimento de ações conjuntas destinadas à proteção social, inclusão e enfrentamento das expressões da questão social. Supõe a implementação de ações integradas que visam à superação da fragmentação da atenção às necessidades sociais da população. Para tanto, envolve a articulação de diferentes setores sociais em torno de objetivos comuns, e deve ser o princípio norteador da construção das redes municipais (CAVALCANTI; BATISTA; SILVA, 2013, p.1-2).

Infere-se disso que a intersetorialidade dinamiza as políticas públicas, dadas as suas características, pois:

A incorporação da intersetorialidade nas políticas públicas trouxe a articulação de saberes técnicos, já que os especialistas em determinada área passaram a integrar agendas coletivas e compartilhar objetivos comuns. Nesta perspectiva, a intersetorialidade pode trazer ganhos para a população, para a organização logística das ações definidas, bem como para a organização das políticas públicas centradas em determinados territórios (NASCIMENTO, 2010, p. 96).

O fato de a intersetorialidade estar ligada à concepção de descentralização pode não constituir necessariamente sinônimo de democratização das políticas públicas, mas possibilita o seu alcance. *Per se* não é suficiente para atingir a reversão da exclusão social, porém configura-se em um mecanismo que pela via das políticas públicas se alcance tal objetivo. Assim, as ações conjuntas que se utilizam da intersetorialidade e de processos de descentralização constituem um novo modelo orientador da gestão pública na condução de projetos multidisciplinares e multi-institucionais, nas mais diversas instâncias de poder. Quer dizer:

A descentralização pode ser meio possível de buscar a inclusão social: O problema das minorias 'inatas', que pode surgir em todas as sociedades pluralistas, agudiza-se nas sociedades multiculturais. Mas quando estas estão organizadas como Estados democráticos de Direito, apresentam-se, todavia, diversos caminhos para se chegar a uma inclusão 'com sensibilidade para as diferenças': a divisão federativa dos poderes, uma delegação ou descentralização funcional e específica das competências do Estado, mas acima de tudo, a concessão de autonomia cultural, os direitos grupais específicos, as políticas de equiparação e outros arranjos que levem a uma efetiva proteção das minorias (HABERMAS, 2007, p. 172).

A conjugação e o compartilhamento de saberes e experiências, em um processo que articula pessoas e organizações, quando se mostram fragmentados, encontra na intersetorialidade uma perspectiva de avanço e agilidade na tomada de decisões.

Nesse cenário de intersetorialidade, várias proposições foram colocadas à mesa de discussão durante as reuniões, porém a implementação do projeto não se efetivou em 2018. Conforme relato da técnica do IPHAN Rebecca Luna Guidi, após a primeira reunião feita em Anchieta/ES, foram realizadas outras duas reuniões com a SEDU e a equipe da UFES. A segunda, já com uma nova equipe da SEDU e, no entendimento da técnica, a proposta estava tomando rumos que não eram os definidos inicialmente. Ainda de acordo com a técnica, caberia à UFES (na pessoa da professora Prof^a. Dr^a. Patrícia Gomes Rufino Andrade) a tarefa de organizar a proposta a partir dos

encaminhamentos dos encontros, mas a realização do evento internacional²⁸ que ocorreu em setembro de 2018 na UFES sob a responsabilidade da docente, a proximidade das eleições e a troca de gestores participantes da condução do projeto talvez tenham prejudicado a atividade como um todo. Além disso, o próprio IPHAN não teve fôlego suficiente para tratar os assuntos do projeto antes do período eleitoral.

Dessa forma, não foi possível dar o devido andamento ao projeto para se efetivar um retorno aos atores locais. Em razão da mudança de governo e de gestão da SEDU, em 2019, as conversas com o órgão teriam de ser reiniciadas para se pensar em uma continuidade e, com o envolvimento na organização do III Encontro de Jongueiros do ES (12 a 14 de abril de 2019), não possível retomar o assunto.

O ano letivo de 2018 encerrou-se e com ele a SEME resolveu alocar a EJA em outros espaços, medida que, segundo o pedagogo Severiano Machado Neto (responsável pela modalidade no município), se justificaria em virtude de a localização e a estrutura física da escola Amarílis Fernandes Garcia não serem ideais ao atendimento daquele público-alvo, além de incitar o ato de cabular aulas pelos alunos. Dessa forma, em 2019, a EJA do município foi transferida para duas unidades: a Escola de Jabaquara e a de Novo Horizonte – esta última a que passei a frequentar como pesquisador após a devida autorização da diretora, Sr^a. Luciane Garcia Miranda de Souza (conforme **Apêndice C**).

O início das atividades escolares de 2019 trouxe consigo as inquietações remanescentes do ano letivo anterior a professores e alunos; e, após algumas semanas de aula, a Secretaria Municipal de Educação (SEME) propôs uma formação para adequar procedimentos no âmbito da Pedagogia de Alternância na EJA. Assim, as atividades com os discentes foram suspensas no período de 18 a 22 de março para que os docentes da modalidade pudessem participar da formação, à qual me fiz presente.

²⁸ The 5th World Conference on Remedies to Racial and Ethnic Economic Inequality - 5ª Conferência Mundial de Combate às Desigualdades Econômicas, Raciais e Étnicas e X Seminário Nacional de Educação das Relações Étnico-Raciais Brasileiras, 26 a 29 de setembro de 2018, Vitória/ES.

5.1 O ESPAÇO ESCOLAR COMO POSSIBILIDADE DE ENFRENTAMENTO AO RACISMO

A Educação Integral de Jovens e Adultos em Alternância (EIJAA) ofertada na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental (EMEIEF) Novo Horizonte destina-se aos jovens com idade superior a 15 anos, especificamente aqueles que não completaram a etapa entre os 1º e o 9º anos do ensino regular pelos mais variados motivos. Ao “conseguir chegar” a esse nível de ensino, esses sujeitos trazem consigo rasuras em suas identidades talhadas ao longo de uma trajetória de vida repleta de obstáculos e dificuldades à sua condição sócio-cultural, que geram o silenciamento e a normalização social. Elementos comuns a uma cultura dominante que pretende a homogeneização cultural pela continuidade do processo de colonização que não se extinguiu a partir de acontecimentos históricos como a “independência nacional” ou a “libertação dos escravos”.

E as narrativas dos alunos não raro expõem similaridades em seus contextos, sendo comungadas com os pares de jornada escolar em tom de orgulho pela superação dos obstáculos estabelecidos na sociedade em que estão inseridos, porém com limite discursivo delineado por barreiras sócio-culturais impostas pela histórica marginalização social. Não há, salvo exceções, a associação de racismo ao insucesso escolar ou profissional, mas à falta de tenacidade nas “lutas” por uma vida melhor.

Por essa lógica não é exagero afirmar que parte significativa desses sujeitos (alunos) naturalize o racismo, por acreditarem que ele é parte integrante das políticas de exclusão orquestradas pelo Estado em um contexto somente de escalonamento de classes. Torna-se pontual levá-los a compreender que todo esse cenário emerge das históricas relações étnico-raciais existentes no Brasil, que privilegia uma parcela da sociedade composta por castas autodenominadas superiores (ainda apegadas ao processo de colonização).

A compreensão desse processo a partir da investigação das relações raciais na educação comunitária poderá possibilitar a aplicabilidade de ações intentando a

discussão de patrimônio imaterial e um possível estancamento da corrente de pensamento colonialista que, apesar da prescrição legal, “autoriza” a emergência das culturas de tradições afro-brasileiras na rotina escolar somente em momentos pontuais. O que contribui a disseminar e fortalecer a ideia do exotismo das práticas culturais do negro. Para Andrade (2013):

O processo de colonização vivido por nós atrelou a sociedade brasileira aos ideais considerados como saberes do mundo civilizado. Assim, as propostas pedagógicas tem se embasado nesse perfil que nega e silencia outros saberes nos espaços da escola e apenas os usa como “promoção” em datas especiais, deixando de fora o processo de transmissão cultural (ANDRADE 2013, p. 49).

Quando a autora destaca a negação da negritude nos espaços escolares, infere-se que a escola privilegia conhecimentos que subsidiam a realização de avaliações em larga escala, silenciando as especificidades dos indivíduos e naturalizando sua invisibilização em comportamentos centrados, por exemplo, no mito da democracia racial e em uma educação do campo idealista. Dessa forma, a Lei 10.639/2003 é um instrumento normativo que traz em seu contexto a possibilidade de mudanças, desde que seja observado o que ela preceitua enquanto efetiva busca de transformação social da realidade.

Entretanto, as alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) não podem somente legitimar as atitudes de quem sempre foi engajado na luta contra o racismo estruturante das relações sociais no ambiente escolar. Elas devem, sobretudo, expandir os limites de atuação que garantam a redução das desigualdades socioeconômicas.

Nessa perspectiva, cada agente envolvido no processo (escola, comunidade, etc.) deve adotar a partir do seu ponto de vista uma postura de reciprocidade. Historicamente é na escola onde mais se reforça a discriminação (raça, orientação sexual, religião, ideologia, origem étnica, gênero, aparência, incapacidade funcional, dentre outros) e faz-se necessário um estudo aprofundado dessa instituição formadora de identidades, bem como das práticas pedagógicas ali experienciadas. A Prof^a. Dr^a. Patrícia Gomes

Rufino Andrade externa em dois momentos sua preocupação na relação dicotômica do aluno com suas vivências ao adentrar a escola:

[...] as propostas curriculares formais que chegam às escolas são formuladas no seio das contradições, sem respeito às diferenças, reforçando o caráter regulatório das propostas e, por outro lado, desafiando a comunidade a permanecer em silêncio (ANDRADE 2007, p. 194).

Não dá para pensar só a escola para dentro do muro para poder falar assim: as crianças a partir do momento que estão na escola não são mais as crianças da comunidade? Isso é uma coisa que eu sempre bato dentro de meus escritos. Quem está na comunidade, passou o muro da escola não é mais criança? Não é mais filho de seu fulano, neto de seu sicrano? Com que é a gente tentar separar tudo isso? Porque a vida não é tão dúbia, né? Tão dividida dessa forma. Ela é multifacetada! Ao mesmo tempo que você é mãe, você é mulher, você é profissional, você é jogueira. Então, essas coisas em determinado momento irão dialogar (Informação oral, 31/01/2018).

Nesse cenário, o aluno, em especial da EIJAA, traz uma história de vida não raramente pautada pelo fracasso escolar e aporta esse espaço com essas experiências, frustrando-se ao ali [re] encontrar metodologias às quais não se coaduna, e que o expulsaram do “ensino regular”. Valorizar a história do aluno e de seus familiares, reconhecer o seu meio cultural, bem como as diversidades presentes em suas relações pode ser possível com a mediação de uma aprendizagem que respeite sua realidade, considerando as suas experiências de vida e reconhecendo que a comunidade está incorporada à escola por meio das vivências que o aluno traz consigo; contrapondo um currículo que historicamente insiste na imposição de práticas homogeneizadoras com a finalidade precípua de impedir que esses sujeitos se dissociem da similaridade cultural, e se tornem seres com consciência uniforme e acrítica.

Ao estabelecer um encontro entre o saber institucional, as culturas e costumes das comunidades com a possibilidade de acréscimo e transformação, a escola conduz o educando a reconhecer-se como sujeito histórico, que produz cultura como agente de transformação de sua realidade para além das questões de classes social.

A consciência de que a exclusão social é gerada somente por questões de classe são obviamente cultivados no seio familiar e conseqüentemente os discursos internalizados pelos indivíduos desde a mais tenra idade chegando ao espaço escolar, irão se relacionar com outras formas de conduta e ideologias antagônicas ao que até então vivenciaram junto aos seus pares no circuito das relações familiares e comunitárias, podendo gerar incompreensões e conflitos.

Na escola, muitos dos costumes vivenciados em família são colocados em xeque na prática ao serem confrontados com os costumes de outros atores que compõem esse espaço. Nessa perspectiva, se vivemos em uma sociedade em que o racismo é consolidado em sua pior forma (o racismo velado), depreende-se que essas concepções construídas historicamente também aportarão nesse espaço. Assim, fica claro que sendo a escola espaço de aprendizagem e construção coletiva do saber, ela deve abarcar também a responsabilidade de dialogar amplamente sobre essas múltiplas culturas ou perspectivas em que pese a questão do racismo como fortalecedor da exclusão institucional.

Ao analisarmos os discursos que emergem no espaço escolar pela via de entrevistas, é evidenciada a preocupação quase unânime dos alunos em estarem ali somente na expectativa de certificação pensando em uma possível melhoria na qualidade de vida a partir da ascensão social e econômica. O discurso de Isaque Moreira Viana, aluno do 7º ano, reforça essa percepção:

Eu já “tô” com 22 anos. Essas coisas que falam nas aulas eu não consigo entender bem. Agora com essa história de estudar só três dias, acho que melhorou. O que importa pra mim mesmo é terminar logo a 8ª série, pegar meu diploma e tentar melhorar lá no emprego (Informação oral, 31/10/2018).

De sua parte, o pedagogo escolar Severiano Machado Neto acredita que mudanças curriculares possam provocar deslocamentos na forma de “pensar” e “agir” dos alunos. Ele entende ser fundamental aos discentes que se apropriem de conhecimentos que

fortaleçam sua busca por autonomia perante a sociedade, ainda que a cor de sua pele possa fazer a diferença nesse processo – talvez mais que a certificação –, pois:

A escola tem a maioria negra, autodeclarados negros. Até por que se a gente for fazer uma análise mais profunda disso, a gente já sabe que o negro não tem a mesma condição sócio-econômica do branco. Então ele fica relegado à margem, ele fica relegado a estudar à noite, tem de trabalhar para pagar os estudos, ou ficar sem estudar para trabalhar e depois retomar os estudos. Eu tenho muito aluno aqui que não está interessado em aprender. Ele quer somente a certificação porque ele quer trabalhar. Porque com a certificação ele consegue melhorar o trabalho dele, mesmo que seja em subempregos, que é o que mais tem. Ainda mais na situação que a gente está vivendo hoje (Informação oral, 03/08/2018).

Todavia, a “cultura da certificação” como elemento constitutivo de uma possível ascensão social insere no mercado de trabalho indivíduos despreparados para as funções que requeiram maior conhecimento formal, sistematizado pelo sistema dominante e ensinado nas escolas. Assim, salvo exceções, esses estudantes muito provavelmente irão ocupar cargos e funções subalternas e a reação para quebrar esse *status quo* pode ser a mudança de postura nas relações existentes entre professor e aluno no espaço escolar, sendo esses sujeitos orientados sobre a importância de se qualificarem. Mesmo que pela via de um currículo impositivo, para oportunamente subverte-lo, uma vez que combater o que não se conhece é bem mais complexo.

Desenvolver um trabalho voltado às relações étnico-raciais significa em muitos contextos um grande desafio. O desencontro de conhecimentos, interpretações e conceitos quanto ao que está previsto na Lei 10.639/03 e sua execução no contexto educacional é muito frequente, quando não acaba por ser pouco difundida e pouco explorada em suas possibilidades. E essa realidade está presente na escola *lócus* de estudo. Ao se questionada sobre a obrigatoriedade do ensino da história da África na escola em todos os níveis e se acredita que essa lei pode ajudar de alguma forma os professores da EIJA, a diretora Luciane Garcia Miranda de Souza, formada em Pedagogia e com especializações em Gestão Educacional e em Políticas Públicas Gênero e Raça, há 25 anos atuando na educação, descreve o seguinte:

[...] no meu pensamento, e eu posso dizer isso, com propriedade, por ser negra. Temos de provocar rupturas, tem a questão sim do empoderamento no que você tem potencial, você é muito capaz, mas acho que trazer isso para a prática escolar é importante na questão da gente romper com velhos conceitos, até históricos que existem, estão enraizados e a gente precisa quebrar. E o espaço escolar contribui para isso. Agora, contribui de forma favorável se eu souber lidar com esse conteúdo, estiver disposta a trabalhar isso de forma madura, e fazendo o paralelo entre o que era colocado no passado e o que queremos propor para os dias de hoje, de forma a dar realmente voz a cada pessoa, independente da cor (Informação oral, 29/05/2019).

A composição de práticas que colaborem no processo de eliminação da disparidade no tratamento das especificidades desses sujeitos nos territórios onde circulam deve servir como ferramenta de luta contra o ilusório discurso de que vivenciamos na contemporaneidade uma equidade sócio-racial, sendo a escola terreno fértil para compor mudanças ao conectar seus saberes ao dos alunos e assim caminharem juntos na busca por sua emancipação, pela via do convívio coletivo com equidade.

Situando-me no espaço escolar, percebi que negar a percepção dos diferentes modos de pensar e agir dos alunos é algo naturalizado, sendo mais cômodo considerá-los indisciplinados ou incapazes a valorizar a rica diversidade originada do seio familiar. As práticas culturais concebidas no corpo social do Grupo de Jongo Sol e Lua, ou seja, em sua rede de relacionamentos pessoais, de certa forma traz em suas especificidades também uma aproximação direta com os saberes e fazeres do Campo, ao pensar suas origens, suas práticas de agricultura familiar, o processamento de plantas e as rezas para cura de diversos males, as comidas e bebidas etc., sendo terreno fértil ao florescimento de uma proposta dialógica entre a comunidade e a escola.

5.1.1 Oficinas de Jongo

As oficinas de jongo foram concretizadas após diálogos com o mestre Hudson Antunes e a orientadora Prof^a. Dr^a. Patrícia Gomes Rufino Andrade sobre os conteúdos que deveriam ser contemplados nesses momentos. Assim, acordamos que seriam

ministradas quatro oficinas, realizadas quinzenalmente e objetivando dialogar sobre temas como identidade, contexto histórico/cultural do Jongo, além de ofertar conhecimentos de artesanato e acolher sugestões de trabalho durante os encontros. Para tal, foi elaborado um planejamento inicial (**Apêndice G**) que contemplasse a apresentação dos objetivos da pesquisa na escola e a organização da **primeira oficina**, realizada em 10 de agosto de 2018 (**Fotografia 17**).

Inicialmente, o *pedagogo* falou aos presentes sobre a proposta de pesquisa e da importância desses movimentos na escola, o que pode tornar uma escola efetivamente trabalhando com a comunidade e como isso pode refletir até nos comportamentos dos alunos. A seguir a *diretora* fez uso da palavra agradecendo e colocando as instalações da escola à disposição da Universidade e do pesquisador que ora estava se inserindo nesses espaços. Estimulou os alunos a comparecerem às oficinas e evidenciou a importância desses momentos em suas vidas.

Em ato contínuo, a palavra foi a mim facultada, e iniciei agradecendo a participação dos professores e alunos. Utilizando-me de projeções (*slides*) expliquei aos presentes qual a intencionalidade de minha presença na escola e de quais estratégias lançaria mão durante a pesquisa.

Em seguida, a professora Ana Carolina apresentou um histórico com informações sobre as relações raciais desde a época anterior à escravização de negros, perpassando os processos de constituição identitária dos afro-descendentes e estabelecendo *links* entre o Jongo e as possibilidades de inserção de sua prática no currículo prescrito pela SEME. A professora informa aos presentes que acredita na possibilidade do diálogo entre Jongo e escola, por estar envolvida diretamente com o grupo de Jongo de São Bendito Sol e Lua e acompanhar frequentemente suas atividades, reuniões deliberativas e apresentações por todo o Estado do Espírito Santo, e perceber elementos de Patrimônio Cultural Imaterial nessa prática cultural.

FOTOGRAFIA 17 - Equipe que participou da abertura da primeira oficina (10/08/2018)

Fonte: acervo pessoal do pesquisador

Após essa atividade inicial todos se dirigiram ao pátio, formando um círculo para ouvir as palavras do mestre Hudson Antunes (**Fotografia 18**) sobre o Jongo e seus desdobramentos nas comunidades, a ancestralidade presente nas performances e orientações a respeito da roda de jongo; seguida de uma apresentação do Grupo de Jongo de São Benedito Sol e Lua. Embora na condição de expectadores, os alunos e professores presentes nesse primeiro dia do projeto sensibilizaram-se cada um a seu modo com a proposta.

Ao final da roda de Jongo, ocorreu também um bate-papo com os alunos e professores que se mostraram interessados em participar das oficinas, bem como apoiar a pesquisa com outras contribuições – pela via de entrevistas e presença nas rodas de conversa que aconteceriam nas próximas oficinas.

Os alunos especificamente não se dispuseram de início a conceder entrevistas; havendo também estranhamentos por parte de alguns, que ainda não conheciam a prática cultural do Jongo, que foram se amainando com o passar do tempo e frequência às reuniões e oficinas que se sucederam posteriormente, podendo assim elucidar dúvidas que tinham a respeito do assunto.

FOTOGRAFIA 18- Círculo formado durante a palestra de mestre Hudson Antunes (10/08/2018)

Fonte: acervo pessoal do pesquisador

Na **segunda oficina**, ocorrida em 24 de agosto de 2018, houve pouca adesão por parte dos docentes, mas alguns alunos compareceram. Iniciamos a oficina com sensibilização dos alunos, sendo abordados os temas disciplina no ambiente escolar, cultura local e identidade. Também dialogamos sobre os acordos pedagógicos e quem são os notáveis das comunidades de origem.

A professora de História, Ana Carolina, apresentou uma breve explanação sobre cultura universal enquanto a Educadora Social Mariana Rossi a respeito da cultura em contextos geral e local, ilustrando como exemplos deste último as paneleiras de Goiabeiras e os catadores de caranguejos dos mangues da região.

Em seguida, mestre Hudson Antunes falou sobre a cultura afro-brasileira inserida no cotidiano e da importância de valorizarmos nossas raízes e nossa ancestralidade. Chamou à atenção para os valores que estão se perdendo em função da mídia que a todo o momento insere em nossas vidas informações que visam somente o consumo e o lucro, bem como práticas culturais globalizantes.

Depois, nos dirigimos todos ao refeitório a fim de participar de uma oficina de artesanato ministrada pela educadora social Mariana Rossi, que ensinou a fabricar pequenos tambores de Jongo, utilizando como material básico papel cartão –

Fotografia 19.

FOTOGRAFIA 19 - Oficina de artesanato com a educadora social Mariana Rossi (24/08/2018)

Fonte: acervo pessoal do pesquisador

Em 14 de setembro de 2018 foi realizada a **terceira oficina**, sendo proposta a atividade de toque de tambor e ganzá. Com esse objetivo todos nos encaminhamos para o pátio/refeitório, local em que mestre Hudson Antunes procedeu a mediação do ensino de batida desses instrumentos. Interessante registrar a participação efetiva de alunos da professora Leide de Moraes Belmonte, alguns com deficiências, que se sentiram à vontade para aprender a tocá-los.

Algumas jongueiras dançaram para mostrar como é o processo (**Fotografia 20**) a ponto de uma das alunas também participar da roda. E Mariana Rossi explanou sobre o cotidiano do grupo de Jongo e como se dão as relações internas.

FOTOGRAFIA 20 - Dança de jongo durante a terceira oficina (14/09/2018)

Fonte: acervo pessoal do pesquisador

A **quarta oficina** aconteceu em 28 de setembro de 2018, cuja proposta foi a de organizar uma roda de conversa com os presentes, na qual mestre Hudson Antunes explicou o processo de construção dos versos que são cantados durante esses momentos e sua subjetividade (**Fotografia 21**). Em sua fala o interlocutor versou sobre a batida do tambor que, segundo ele, se assemelha às batidas do coração e a narrativa a respeito de que em outras épocas não era permitido às crianças entrarem na roda de Jongo. Na oportunidade, o líder dos jongueiros cantou alguns pontos que foram seguidos pelos demais e, posteriormente, formou-se uma pequena roda de Jongo para demonstrar a sua dinâmica.

FOTOGRAFIA 21 - Roda de conversa durante a quarta oficina (28/09/2018)



Fonte: acervo pessoal do pesquisador

A pretensão inicial era de que o conteúdo das oficinas realizadas servisse de *start* na abordagem desses temas/assuntos durante as aulas. Em diversos momentos emergiram propostas de formação de docentes utilizando o Jongo como possibilidade pedagógica, mas os contextos em que a comunidade escolar estava inserida, com implementação da pedagogia da alternância, não dispôs terreno fértil para que o assunto fosse adiante. Outro óbice decorre da mudança de Secretário de Educação, o que demandou o estabelecimento de novos diálogos; entretanto, a apresentação de proposições somente seria examinada no segundo semestre de 2019 ou no início de 2020.

5.2 RESULTADOS DA PESQUISA

Para atender aos objetivos da pesquisa buscamos aporte teórico em pressupostos da Pesquisa-Ação, da Pesquisa Participante e da História Oral enquanto modalidades metodológicas, que nos trouxeram evidências para investigar que “diálogos” a escola pode estabelecer sobre as práticas culturais em uma via de mão dupla com a comunidade jogueira, sob a égide da Lei N. 10.639/2003. Sobretudo, em termos de contribuição na discussão do seu papel e das famílias em relação às práticas discriminatórias e/ou de racismo no ambiente escolar. E segundo Munanga (2005):

Professor e alunos devem organizar-se em comunidades de aprendizagem, onde cada um chegue com seus saberes e juntos vão construir novos conhecimentos num processo de trocas constantes, desmistificando situações de racismo, preconceito e discriminação arraigados nos grupos sociais e nas pessoas individualmente. Nesse aprender coletivo, professor e alunos acabam por enriquecer o processo educativo para ambos os sujeitos da aprendizagem. Especialmente quando se trata de racismo, preconceito e discriminação, o investigar e o aprender juntos garantem aprendizagens de melhor qualidade, porque ruídas coletivamente (MUNANGA 2005, p. 199).

Parece-nos incoerente não admitir que o sistema educacional brasileiro possui um currículo escolar que não contempla a verdadeira história do negro, escravizado para atender aos anseios dos colonizadores, deixados à margem da sociedade e naturalizando a sua invisibilização em comportamentos centrados no mito da democracia racial, que estabelece uma linha tênue entre o que se enxerga e o que se quer enxergar.

Santos (2007) alerta-nos para a existência desse raciocínio que ele denomina linha de pensamento abissal, divisora da racionalidade social por meio de uma linha imaginária, entre o que é visível e invisível; sendo impossível que as duas partes (visível e invisível) estejam presentes em um mesmo lado da linha. Essa fronteira pode gerar o que o autor define como epistemicídio, quer dizer, a morte de outros saberes, a destruição de

conhecimentos e o desperdício de experiências, na medida em que uma cultura é invisibilizada em detrimento de outra que se julga soberana.

Nesse sentido, é fundamental a inserção das experiências sociais de docentes e de discentes como fator de mediação de saberes no ambiente escolar, em contraposição ao currículo institucionalizado pela classe dominante. Práticas pedagógicas que produzem e reproduzem invisibilizações, quando não dialogam com as produções culturais que emergem das comunidades adjacentes à escola, são regidas segundo SANTOS (2005), por uma razão indolente. Ou seja, preguiçosa, que se considera única, exclusiva e que não se exercita o suficiente para poder ver a riqueza inesgotável do mundo que compreende uma diversidade epistemológica infinita; utilizando-se de categorias reducionistas, pré-determinando que não haja mudanças significativas no decorrer do tempo, permitindo a imutabilidade do *status quo*.

Na busca em combater as atitudes contidas no conceito de razão indolente esse autor exhibe a compreensão de como as ausências são produzidas e evidenciadas pelo monoculturalismo do saber e a necessidade de compor estratégias para que aquilo que é produzido como ausência ganhe visibilidade. Afinal,

[...] temos que fazer que o que está ausente esteja presente, que as experiências que já existem, mas são invisíveis e não críveis estejam disponíveis; ou seja, transformar os objetos ausentes em objetos presentes. (SANTOS, 2007, p. 32).

Portanto, a diversidade vislumbrada em meio a relações de poder deve emergir e visibilizar-se como constructo histórico, social, cultural e político das diferenças; e a ela ser dado o Princípio da Equidade, apregoado pela Constituição Federal. Dessa forma, a comunidade na qual o sujeito está inserido inculca-lhe conhecimentos que ao adentrar os portões da escola não devem ser meramente desconsiderados ou invisibilizados.

Durante a realização da pesquisa, de forma recorrente, deparamo-nos com atitudes naturalizadas de teor discriminatório, que explicitam claramente as intenções dos envolvidos e emergem de todos os níveis e segmentos nesses lugares. Questionada sobre se já presenciou alguma situação de racismo na escola a professora Marinalva Goldner relatou que:

Entre os próprios alunos, de vez em quando a gente vê, sim. De repente eles não sabem nem o que é racismo. E muitas vezes eles nem se ofendem, parece uma coisa comum entre eles. Parece uma coisa natural, banal (Informação oral, 10/09/2018).

A narrativa da professora dialoga de forma direta e reforça o Mito da Democracia Racial, evidenciado ao longo desta dissertação, ao considerar natural alguns comportamentos semelhantes aos alunos e alunas entrevistados (as), quando responderam sobre a existência de racismo no espaço escolar ao considerarem o mesmo como algo ruim, mas sempre distante, fora da escola ou disfarçado sob forma de brincadeira. Conforme verificado nos respectivos depoimentos das alunas Phamela dos Santos Monteiro e Vitória de Jesus Santana:

Não, até que aqui eu acho que não vi muito não. Eu acho que as brincadeiras que “faz” é entre amigos, né? Então se faz uma brincadeira entre amigos, eu estou brincando com você, você brinca comigo e eu levo isso numa boa (Informação oral, 31/10/2018).

Aqui dentro da escola não. Na rua sim, mas aqui dentro da escola não. (Informação oral, 31/10/2018).

Na escola, as múltiplas formas de discriminação e [principalmente] de racismo velado, refletem a discriminação racial da sociedade no Brasil. Por isso, o que se aprende nesse ambiente e a forma como o tema é trabalhado nas relações escolares possibilita destacar as desigualdades entre negros e brancos, associadas à falta de transformações de caráter estrutural e instrumentos para enfrentamento ao racismo.

É preciso entender que o embranquecimento no Brasil não se trata de uma prática circunscrita aos séculos XIX e XX, período em que a superioridade biológica do homem branco foi alardeada pelos intelectuais da época ou quando, para atrair imigrantes europeus, políticas públicas favoreceram a concessão de terras a um preço ínfimo a fim de que a cor do brasileiro fosse diluída ao se miscigenar com esses sujeitos. O racismo na contemporaneidade esgueira-se nas entrelinhas dos interdiscursos, do mesmo modo que o embranquecimento racial desconsidera as vivências dolorosas daqueles que sofreram com a escravização passa a criar categorizações eufemistas ou inexistentes.

Corroborando essas afirmativas, as narrativas de professores da escola foco de estudo denunciam algumas situações que já vivenciaram, mas que em razão de uma série de questões, inclusive culturais e históricas, os sujeitos não possuem repertório suficiente para enfrentar essas agressões. O professor Israel Ricardo Ferreira de Deus, ao ser entrevistado, narrou que tem um filho negro e afirma tratar o assunto racismo de uma maneira muito tranquila, porque

[...] existem provocações, e ele tem de aprender a lidar com isso naturalmente. Eu falo para ele que o Bullying não existe, porque o Bullying é quando você é orgulhoso, né? Porque se você analisar o Bullying como uma questão social, ele se socializa através de brincadeiras sem graça, mas é uma forma de socialização, e o outro tem de entender o seguinte: ignora, deixa passar. Se não gostar, é só ignorar. Eu oriento isso aí. Porque sempre existiu isso, sempre. Agora que foi dado ênfase, né? (Informação oral, 13/09/2018).

O professor externa em suas afirmativas a necessidade de o filho lançar mão de quem é (às vezes até aceitando a versão caricata de si mesmo), como mecanismo de sobrevivência às agressões e negar seus próprios traços (cor de pele e ascendência) e de defesa. Existe uma naturalização de aceitamento de discursos racistas para que se possa conviver com os grupos que dominam as relações; e o racismo se consolida nesse processo, uma vez que a cor branca da pele é “natural”, em detrimento da cor negra “intrusa”, ainda que em uma convivência paradoxal nos mesmos espaços.

Quer dizer, o estabelecimento de limites de existência e de não existência é evidente:

A não existência do corpo negro e dos seus saberes pode se fazer presente quando esse corpo é tematizado via folclorização, exotismo ou negação. Ou então quando esse corpo é apresentado e representado como indisciplinado, lento, fora do ritmo, que não aprende, violento. Esse é um tipo particular de produção de não existência que acontece no campo da educação, pois se realiza através de uma presença redutora que relega o corpo negro e os seus saberes ao lugar da negatividade e da negação (GOMES, 2017, p. 79).

Obviamente que a generalização dessas atitudes é irresponsável e perigosa ao negar o encontro e contato entre as pessoas, mormente estabelecidos a partir de atividades realizadas em espaços públicos ou de outras ações ligadas à religiosidade e à memória coletiva, que constroem formas de mobilizações próprias no sentido de trazer à tona a questão da identidade étnica. Porém, esses recortes revelam as demarcações impostas pela linha limítrofe que delimita os lugares pela cor da pele, sejam elas mais próximas ou mais distantes do branco colonialista. E a negação do racismo (ainda que velado) – ou, melhor, de seu enfrentamento mediante posturas assertivas e ações afirmativas – presente nas relações do espaço escolar configura-se em ponto de partida à resistência e, conseqüentemente, subversão a uma realidade imposta; o que urge incutir na mente dos preconceituosos que o racismo não faz sentido em uma perspectiva humana de igualdade entre raças e cores de pele.

A tessitura das relações constituídas no contexto escolar para além da relação pedagógica (enquanto conjunto de relações sociais de sustentação aos processos de construção do saber) coloca, não raramente, os atores desse processo em contato com um conjunto de interações sociais que deixam as experiências de mediação do ensino-aprendizagem em segundo plano se analisados os conflitos em uma perspectiva de discursos e privilégios velados considerando a cor da pele de alguém.

Os embates decorrentes de interlocuções entre alunos, até certo ponto saudáveis sob o ponto de vista do debate a respeito de questões sociais prementes, são amainados pela acomodação discursiva de que “todos somos iguais perante a lei”, reforçando a existência de um consenso tácito de que polêmicas nessa direção já estão superadas e que há coisas mais importantes a se fazer por uma educação de qualidade do que discutir privilégios inerentes à cor da pele ou qualquer outro traço diferencial. Assim, mensagens subliminares de equalização de direitos são inculcadas de forma sistemática nos partícipes do convívio cotidiano dos espaços escolares pesquisados, seja pela via do discurso direto ou pelo silenciamento, eliminando possíveis inconformismos e automatizando o senso comum de que existe efetiva equidade racial nos espaços sociais no qual os docentes e discentes estão inseridos.

Contudo, um processo ao se tornar automático passa a fazer parte do cotidiano e a ele será dispensada menor atenção pressupondo-se que discussões sobre sua execução estão ultrapassadas e, por conseguinte, devemos concentrar esforços e atenção em outras prioridades. Essa forma de pensar, sob a perspectiva da democracia racial, silencia a discussão do racismo na escola por se entender que ele está superado.

Exemplo evidenciado pela pesquisa quando um dos professores questionados sobre se já presenciou algo relacionado ao racismo no ambiente escolar o mesmo tergiversou com uma resposta até certo ponto lacônica e dissimulada: “Não, nunca vi não” (não identificado para evitar constrangimento ou exposição). Esse silenciamento, mesmo que em caráter individual muitas vezes utilizado como artifício institucional para evitar conflitos nas relações sociais, demonstra uma situação que não condiz com a realidade a respeito da existência ou não do racismo.

Para além do silêncio institucional, nas entrelinhas dos diálogos estabelecidos fora dos padrões de alinhamento comportamental exigido, percebe-se a intencionalidade de um “desvio” nas respostas quando professores e alunos são questionados sobre a existência de racismo ou qualquer tipo de discriminação na escola. Ao afirmarem que ali não existe racismo, mas “brincadeiras” inconsequentes que fazem alusão à cor da pele ou outras características fenotípicas de alguém, justificam a atitude de que isso não deva ser levado a sério; contribuindo por reproduzir uma postura discriminatória pela via também do pensamento. Nesse sentido, a pesquisa postula o anunciado de que a escola não dispõe de propostas antirracistas de educação e que ações nesse sentido estão alicerçadas na vontade individual e disposição de alguns atores nesse espaço.

Infere-se que os discursos conduzem a uma reflexão de que o racismo está fora dos muros da escola ou, ainda, que o aluno está tão habituado a conviver com ele que nem percebe sua existência. Questionada nesse sentido, a diretora Marinete Lapa Costa Gonçalves respondeu que,

[...] a própria linguagem do jovem vem recheada de gírias, de palavreados que para eles podem não soar como uma ofensa. Dependendo do temperamento vai ser uma ofensa que vai desencadear numa briga, ou não. Mas eu vejo assim: eles se respeitam, eu não tenho problemas constantes relacionados a isso. Hoje, algo gritante que está aí na sociedade é a questão das drogas. [...] mas eu não vejo nitidamente afronta relacionada a cor da pele. Até mesmo porque a maioria mesmo é negra. Eles são bem despojados, temos uma diversidade grande aqui dentro (Informação oral, 10/09/2018).

Claramente a entrevistada tangencia quando o assunto é racismo, como algo de pouca relevância e ultrapassado, mostrando-se evidente que, em sua opinião, os esforços devem ser concentrados no combate ao consumo de drogas. Dessa forma, minimizando o debate sobre as questões raciais e, ao afirmar que “a maioria mesmo é negra”, percebe-se um discurso homogeneizador que normaliza as relações nesse coletivo, sejam elas quais forem.

Em um pensar contrário a essa perspectiva simplista deve-se valorizar a cultura do aluno de modo que ele se reconheça por suas peculiaridades, quem sabe também como “grande sacada” para o combate às drogas no ambiente escolar. Outra visão pode reconhecer a existência de um campo de possibilidades que permita aos envolvidos nas relações inerentes à escolarização de alunos materializar intenções pedagógicas voltadas à Educação das relações raciais, tornando os indivíduos agentes de sua própria autonomia, ao perceberem que existem outras formas de subversão à dominação cultural que não sejam as drogas, contrapondo conceitos historicamente arraigados na sociedade, em razão de terem sido “[...] reduzidos a uma condição marginal, na qual se viram mantidos até o presente” (FERNANDES, 2007, p. 62).

Corroborando o ideário exposto por esse autor, a análise das narrativas de alunos e alunas expõe de forma flagrante a realidade normalizadora na qual as relações de poder impõem a esses sujeitos, subjetivando o notório racismo em função de sua sobrevivência social. E o depoimento da aluna do 9º ano, Vitória de Jesus Santana, é esclarecedor em relação a essa situação:

Já ouvi muitas coisas, mas nem ligo mais, entende? Os meninos de lá onde moro mesmo, logo quando vim prá cá me chamavam de carvão, de capacete, por causa do meu cabelo, falavam um monte de coisas assim, mas eu nunca dei “ligança” prá isso. Porque, sei lá, pra mim é normal. Eu vivo do jeito que eu quero viver, entende? O que eu quero fazer, pego e faço (Informação oral, 31/10/2018).

Nisso, há muitas atitudes implícitas que caracterizam um tipo de discriminação cruel: o racismo velado; com roupagem diferenciada e muitas vezes disfarçado de maneira a não permitir sua real intenção ou caracterização. Por ser dissimulado, torna-o mais duro de ser combatido porque não se pode lutar contra o que aparentemente não se vê. A questão é que a maioria das vítimas dessa modalidade de racismo não o percebe, uma vez que é travestido de “brincadeira” ou porque é uma “rotina” com a qual os envolvidos já se “acostumaram”. Mesmo que a vítima perceba o ocorrido, como é o caso dessa narrativa, o responsável pela ofensa não é denunciado, pois é difícil comprovar a sua materialidade (existência de elementos físicos para caracterizar o delito). Todavia, muitas são as constatações que apontam a questão racial como discursiva e não como biológica; isto é, o preconceito é um fenômeno social que absorvemos e reproduzimos ao longo da vida da maneira como nos foi passada em nossa formação.

Ao canalizarmos essas questões para o interior dos muros da escola devemos estar atentos de que nesse espaço a intolerância não só deve ser coibida, mas entendida como algo sem sentido e prejudicial ao funcionamento da sociedade. Então, assuntos como o genocídio da juventude negra ou as dificuldades de ascensão social, entre outros, poderiam ser discutidos à luz da Lei 10.639/03, que no Art. 26-A prescreve o seguinte: “[...] que nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”. Existem diálogos que podem ser travados para além da história contada nos livros didáticos, emergindo assim culturas muito mais diversas do que as costumeiras aulas de 50 minutos com abordagens sobre a escravização ao estabelecer *links* que transcendam as lutas de classe na modernidade.

Pactuar com discursos recorrentes nos corredores e salas de aula das unidades escolares, relativizando a questão do racismo à luta de classes é mera conveniência ou

ignorância intelectual consentida. Munanga e Gomes (2016) alertam-nos para a necessidade de desmistificação da ideia de harmonia e estabilidade da situação dos negros no Brasil após a assinatura da Lei Áurea, porque na contemporaneidade convivemos, ainda, com a situação de negros sujeitos a “[...] um longo e árduo processo de construção de igualdade e de acesso aos diversos setores sociais” (p. 107). O surgimento de posições que clamem por ações de enfrentamento à segregação pela cor da pele, sutil e dissimulada, deve ser destacado.

Nessa esteira, a escola não pode ser um espaço no qual se reproduzam as desigualdades existentes na sociedade, desde a noção de poder e hierarquia até os atos de violência, abuso e racismo entre seus integrantes, mas um local de acesso ao conhecimento e liberdade de questionar ou contribuir de alguma forma na construção do mesmo, pois:

Para atingirmos a situação oposta, implícita no nosso mito de democracia racial, o negro e o mulato precisariam confundir-se com o branco num mundo de igualdade de oportunidades para todos, independentemente da cor da pele ou da extração social (FERNANDES, 2007, p. 63).

Segundo Fanon (2008), nesse contexto instala-se um processo por ele chamado de alienação colonial, que é a impossibilidade de o indivíduo se constituir enquanto sujeito da própria história. E, se numa relação social não existe a possibilidade de uma pessoa se constituir como sujeito, ela estará em uma situação alienada, mesmo que tenha consciência de tudo que está acontecendo e que saiba quem são os seus inimigos. Sob esse ponto de vista, não basta mudar a compreensão de mundo para deixar de ser alienado, é preciso mudar o mundo e não só a visão sobre ele.

Diante disso, o aluno não se reconhece no currículo da escola ao perceber que não existem proposições de valorização de conhecimentos que enalteçam a contribuição dos povos negros na história, que possibilitem entender que a África não nasce com a escravidão nem ali se encerra; com uma história interligada à própria história da Humanidade. Portanto, é necessário fazer uma transposição para além do

eurocentrismo e estancar a reprodução do racismo nas instituições que, em uma perspectiva marxista, se agrava quando se defende a premissa que a grande luta humana é a luta anticapitalista e não a luta anticolonialista.

Em que pese na atualidade do país os movimentos sociais lutarem por direitos adquiridos e não por novos direitos. Casos, por exemplo, da “Lei Maria da Penha” (Lei N. 11.340/06, que criou mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher) ou da “Lei de cotas nas universidades” (Lei N. 12.711/12, que atribui cota de 50% das vagas em instituições e universidades federais destinadas a estudantes egressos de escolas públicas e com renda familiar igual ou inferior a um salário-mínimo e meio *per capita*), dentre outros enfrentamentos.

Assim, o desafio lançado a cada profissional atuante na escola é de que se revise a todo instante a missão e a responsabilidade social da docência, buscando identificar que expectativas podem propor aos discentes nesse contexto, uma vez que parte considerável de seu cotidiano afeta as relações próximas a eles, construindo e desenvolvendo conceitos e a pensar em como essa escola pode estar alinhada à luta antirracista e aos avanços alcançados ao longo da história, que devem ser ferrenhamente defendidos, sob pena de retrocessos.

Fernando Henrique Cardoso, no prefácio do livro “Superando o racismo na escola”, corrobora essa linha de pensamento ao afirmar que:

Racismo e ignorância caminham sempre de mãos dadas. Os estereótipos e as ideias pré-concebidas vicejam se está ausente a informação, se falta o diálogo aberto, arejado, transparente.

Neste, como em tantos outros assuntos, o saber é o melhor remédio. Não era por acaso que o nazi-facismo queimava livros (*In* MUNANGA, 2006, p. 7).

De acordo com a referida citação, ao ser capaz de subverter a realidade imposta por um currículo eurocentrado, o docente coloca-se em um contexto de sintonia com seus alunos, tradicionalmente obrigados a aprender a história da Europa, das grandes civilizações e dos grandes heróis europeus. Por exemplo, muito do que se estuda sobre a história antiga perpassa as civilizações mesopotâmicas ou o Egito, sobretudo porque essa região do norte da África insere-se também no contexto social e mercantil do Mar

Mediterrâneo, por sua proximidade com o Oriente Médio e, especialmente, com o sul da Europa.

É fato, pelas ponderações elencadas até aqui, que os espaços conquistados ainda não são suficientes ao alcance da cidadania plena da população negra no Brasil. E também é óbvio que o assunto não se exaure em virtude das incontáveis nuances que podem ser consideradas no contexto das relações raciais em nosso país. Mas ações partindo da escola podem servir como instrumento de transformação das relações raciais no contexto da sociedade, ao serem reverberadas em seu interior.

Além disso, o ideal é que o educador em sua atuação também esteja atento a qualquer forma de tratamento discriminatório (ironias, tom de voz e xingamentos) cometido por ele ou por outrem que possam diminuir o educando. Porque em qualquer tipo de discriminação ou modalidade de preconceito racial esse abuso pode levar à reprovação ou à evasão.

Não é novidade, que muitas vezes professores (as) não têm conhecimento e/ou interesse pela diversidade racial que o nosso país esbanja como ponto positivo em sua formação da identidade nacional. E os resultados negativos advindos do racismo trazem como consequência à prática pedagógica o efeito cascata: o docente não se incomoda com essas nuances por acreditar que o racismo e discriminação racial não existem no Brasil, e assim não irá desencadear durante suas aulas, discussões que englobam esses assuntos. O aluno, por não se sentir contemplado em seus interesses durante as aulas, somente as “frequenta” a fim de conseguir a certificação.

5.3 O PRODUTO

Considerando o que preceitua o Regimento do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) em seu Art. 33, Parágrafo Único, da necessidade de o produto entregue junto com a dissertação ter estreita relação com o tema da mesma e aplicação na prática educativa ou de gestão, organizamos a elaboração de material especificamente a esse fim. Não obstante, ganha particular

relevância o fato de que o trabalho final do curso deve ser sempre vinculado a problemas reais da área de atuação do profissional/discente e de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, podendo ser apresentado em diversos formatos, como cursos de formação de docentes e vídeos, por exemplo.

É essencial, portanto, compreender que para além dos adensamentos teóricos, o mestrando também deva promover alternativas às instituições ou sistemas de ensino nos quais esteja inserido profissionalmente, buscando caminhos que intencionam superar os desafios que atravessam a composição de políticas públicas, a formação docente, os currículos e as práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, ao estar a presente investigação inserida no contexto da Linha de pesquisa II - Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão escolar, o produto deve dialogar com o que preceitua a sua descrição no referido documento, conforme a seguir:

Inclusão escolar e diversidade: análise de políticas, ações e programas oficiais. Articulações entre os movimentos sociais com a educação do campo, educação ambiental, educação especial, alfabetização e linguagem. **Educação e relações étnico-raciais**. Trabalho docente e formação dos profissionais da educação básica para atuar numa perspectiva inclusiva. Práticas educativas e diversidade (Regimento PPGMPE, grifo nosso).

5.3.1 Organizando o produto

No intuito de atender a esse requisito, inicialmente pensamos em organizar um curso de formação de professores com a temática Educação em Relações Étnico-raciais em 2018, inserindo nesse contexto a cultura do Jongo. Porém, a participação dos professores e professoras na alteração curricular proposta pela Secretaria Municipal de Educação visando a implementar a Pedagogia da Alternância na EJA não permitiu que encontrássemos terreno fértil para tal proposição, dada a carga de mudanças em suas práticas pedagógicas e as formações em que já estavam envolvidos.

Assim, a partir dos diálogos com o mestre Hudson Antunes e os integrantes do Grupo de Jongo de São Benedito Sol e Lua, bem como professores e colegas de curso da disciplina optativa “Territorialidades, Culturas e Identidades”, que frequentei como aluno especial no Mestrado do curso de Comunicação Social da Universidade Federal do

Espírito Santo (UFES), ministrada pela Prof^a. Dr^a. Patrícia Gomes Rufino Andrade, a ideia de um produto voltado à divulgação da cultura do Jongo em Anchieta/ES e sua relação com o espaço escolar materializou-se na forma de um vídeo do gênero documentário²⁹ – com viés historiográfico educativo e que será apresentado à Secretaria Municipal de Educação de Anchieta/ES como fonte de pesquisa e recurso pedagógico à rede de ensino daquela cidade.

Além disso, no primeiro semestre de 2020, com a Pedagogia da Alternância consolidada na EJA da rede municipal de ensino de Anchieta/ES, em consonância com a orientadora da pesquisa e o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros do Centro de Educação (NEAB/UFES), pretendemos ofertar um curso de formação para docentes, a princípio denominado: “As relações étnico-raciais no espaço escolar e suas implicações no processo formativo da EJA”.

5.3.2 As ideias surgem

Ao definirmos que o produto final da dissertação ora socializada seria um vídeo busquei dialogar com o campo de pesquisa trabalhado para saber que assuntos seriam relevantes à elaboração do roteiro do mesmo, bem como consultas a alguns profissionais de mídia com vista a obter o suporte técnico necessário a sua produção.

Também as mediações com o mestre Hudson Antunes e vários integrantes do Grupo de Jongo de São Benedito Sol e Lua, com docentes e técnicos da escola *lócus* de estudo, em especial o pedagogo Severiano Machado Neto, foram fundamentais para definir a abordagem temática contemplada na emergente ressignificação do Jongo no município de Anchieta/ES e a necessidade de sua interlocução com o espaço escolar. Consultas às transcrições das entrevistas gravadas durante a jornada de pesquisa, em 2018, colaboraram sobremaneira no sentido de consolidar o direcionamento dessa atividade.

²⁹ “[...] é uma produção artística, via de regra um filme, não-ficcional, que se caracteriza principalmente pelo compromisso da exploração da realidade. Isto não significa que represente a realidade «tal como ela é»: o documentário, assim como o cinema de ficção, é uma representação parcial e subjetiva da realidade.” Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Document%C3%A1rio>. Acesso em: 27 mar. 2019.

É importante ressaltar que, apesar da pouca experiência na elaboração de vídeos e suas especificidades de produção, busquei as informações teóricas sobre o assunto e experiências de pessoas em meu círculo de amizades que pudessem contribuir com a empreitada em termos de orientação.

Nesse sentido, Nichols (2012) esclarece que os "[...] documentários costumam abordar questões sobre as quais existam interesses sociais ou debates [...]" (p. 100), sendo

[...] também resultado de um processo criativo do cineasta, marcado por várias etapas de seleção, comandadas pelas escolhas do realizador que podem ser expostas integralmente – ou não – no produto final, após a montagem. Para cada documentário, há pelo menos três histórias que se entrelaçam: a do cineasta, a do filme e a do público (NICHOLS, 2012, p. 93).

E segundo Puccini (2009, p. 79) "[...] A ação tende a se realizar mais no espaço cinematográfico que no espaço cenográfico. Aquilo que na ficção é cenário passa a ser no documentário, um espaço real, um espaço do mundo, sobre o qual a câmera não exerce domínio total." Esse gênero nos leva a experiências nunca antes vividas, com os sons e imagens organizados de tal forma que representam mais do que simples impressões passageiras. Conceitos abstratos estarão ali representados, e de acordo com a bagagem cultural do espectador o ponto de vista pode ser ou não o que se quis expor (NICHOLS, 2012). Assim: "No documentário, a tendência a explorar uma montagem expressiva, em contraposição à montagem narrativa, é consequência direta da própria natureza das imagens disponíveis ao montador" (PUCCINI, 2009, p. 96).

O material do Pontão da Cultura³⁰, intitulado "O Jongo na Escola", composto de 84 páginas e 9 DVDs, disponibilizado por mestre Hudson Antunes também serviu como subsídio à pesquisa no sentido de observar como foram estruturadas as sequências das filmagens.

A apropriação desses conceitos fez-me perceber a importância de aporte técnico, encontrando no estudante de Comunicação Social João Pedro Siqueira Xavier apoio nesse sentido, bem como em Thiago Menini dos Reis, diretor da escola onde atuo como

³⁰ O Jongo na Escola, de Elaine Monteiro e Mônica Sacramento (orgs.). Niterói/RJ: UFF, PROEX, FEC. Pontão de Cultura do Jongo/Caxambu, 2009.

pedagogo, que se revelou profundo conhecedor das técnicas de produção de vídeos. Embora o desejo por “colocar a mão na massa” fosse um sentimento presente na equipe envolvida na produção do vídeo, controlamos a ansiedade para que as etapas não fossem atropeladas, gerando prejuízos ao resultado final do produto apresentado. Com isso em mente, realizamos algumas reuniões para definirmos as pessoas e locais que seriam objetos das filmagens, bem como o assunto que seria abordado.

Superadas as dúvidas iniciais, o processo de elaboração do roteiro e das filmagens propriamente ditas foi rápido e prazeroso, materializando-se no vídeo (documentário) que é o produto pedagógico desta dissertação.

5.3.3 O envolvimento comunitário

Diante do roteiro elaborado, estabeleci contatos com as pessoas que elegemos como fundamentais ao projeto, marcando uma pré-entrevista a fim de colocá-los a par da proposta e assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Sobre isso, Puccini (2009) diz o seguinte: “Pré-entrevistas marcam o primeiro contato entre documentarista, ou sua equipe de pesquisadores, e os possíveis participantes do documentário” (p. 33). Essa ação gerou expectativas nos envolvidos e movimentações na comunidade jongueira, que se dispuseram a colaborar irrestritamente. Assim, inicialmente estabelecemos contato com o mestre Hudson Antunes, a D^a. Maria da Penha (jongueira), o mestre Negão (jongueiro e mestrando de capoeira), a professora Ana Carolina e os pais de algumas crianças integrantes do Jongo Mirim. No decorrer do processo percebemos que: “Uma das estratégias para manter o interesse do espectador é fazer com que o filme seja conduzido por personagens fortes, que vivam situações de risco, conflituosas, que enfrentem obstáculos para atingir a meta, e que consigam superar esses obstáculos” (PUCCINI, 2009, p. 39).

Nesse sentido, foram fundamentais as orientações de mestre Hudson Antunes, bem como suas sugestões de outras personagens que passaram a integrar o vídeo, trazendo revelações interessantes sobre a temática proposta.

A falta de material de arquivo por parte da equipe de produção do vídeo foi suprida com a cessão de várias imagens e fotos antigas pelo Grupo de Jongo de São Benedito Sol e Lua, disponibilizados para consulta, contrapondo o que afirma Puccini (2009):

A utilização de material de arquivo é recurso adotado com frequência pelos documentaristas como forma de ilustração visual de eventos passados. A busca por esse tipo de material normalmente envolve burocracia e negociação com órgãos públicos e privados que porventura possuam acervo (p. 32).

Desse modo, a disposição dos envolvidos em colaborar tornaram o trabalho prazeroso e sem surpresas ou situações desagradáveis que comprometessem o processo como um todo, facilitando a captação de imagem e som que redundaram na organização, edição e montagem do vídeo em si.

5.3.4 O produto final

O vídeo apresentado como produto final complementar a esta dissertação traz em seu bojo a emersão das descobertas e dos sentimentos que afloraram durante os dois anos de pesquisa, razão pela qual tenho a pretensão de que sirva como material didático-pedagógico àqueles que demonstrarem interesse por seu conteúdo em virtude do tema contemplado – conforme quadro a seguir com as informações sobre sua produção.

FICHA TÉCNICA	
Título	Sol e Lua: O desafio do Jongo na educação comunitária
Gênero	Documentário historiográfico educativo
Ano/País	2019 - Brasil
Direção	Francisco de Assis Xavier - Thiago Menini dos Reis
Roteiro	Francisco de Assis Xavier - Patrícia Rufino - Thiago Menini dos Reis
Elenco	Integrantes do Grupo de Jongo de São Benedito Sol e Lua - Comunidade escolar da EIJAA
Edição	João Pedro Siqueira Xavier
Som	João Pedro Siqueira Xavier
Duração	10min50seg.
Sinopse	O filme visa emergir a ressignificação do Jongo na cidade de Anchieta/ES, a partir de uma perspectiva de Patrimonial Cultural Imaterial e com base nas práticas do Grupo de Jongo de São Benedito Sol e Lua, ao estabelecer uma relação entre a comunidade jogueira de Anchieta/ES e o espaço escolar – sob a égide da Lei 10.639/2003. As narrativas dos envolvidos indiciam a necessidade de formulação de políticas públicas direcionadas à consolidação da prática cultural do Jongo no município de Anchieta/ES e possibilidade dessa prática cultural como instrumento de mediação pedagógica e combate ao racismo. Disponível em https://youtube/uxUKEjB8rk .

6. CONSIDERANDO POSSIBILIDADES

Diante das peculiaridades encontradas no campo de pesquisa fiz questão de diferenciar os diversos recortes nas instâncias às quais procurei transitar durante as investigações, a fim de que essas considerações sejam colocadas em uma dimensão minimamente inteligível.

Nessa perspectiva, a pedagogia da alternância mostrou-se ser uma possibilidade interessante de reestruturação à Educação de Jovens e Adultos no município de Anchieta/ES, em uma perspectiva analítica que pretenda ser global da EJA na realidade atual da Educação no Brasil. As mediações didático-pedagógicas sugeridas pelo projeto-piloto efetivamente estabelecem uma guinada na vida escolar dos docentes e discentes que ali aportam, ainda que ensejem estudos complementares de análise das ações experienciadas de maneira mais bem-elaborada.

Assim, com o objetivo de otimizar o processo de ensino-aprendizagem ou mesmo de valorização das culturas, outros projetos de pesquisa são bem-vindos no sentido de construir possíveis intervenções futuras na intenção de afinar as mediações que ali ocorrem e potencializar os processos educacionais do universo da escola como um todo.

Entretanto, considerando a escolha metodológica de utilização da pesquisa-ação e sua vocação em termos de contribuição à realidade dos públicos-alvos destes estudos, alguns pontos reforçam nossa problematização inicial e as hipóteses levantadas ainda na fase de organização da pesquisa e seus desdobramentos durante os trabalhos de campo, ora socializados.

A partir da análise das narrativas no espaço escolar, constatei, infelizmente, uma série de incongruências e inconsistências que de certa forma explicam o atual cenário da Educação no Brasil.

Os envolvidos na investigação, especialmente a figura do docente, em sua maioria não estão interessados, salvo exceções, em discutir questões que perpassam o racismo, a

discriminação gratuita e os preconceitos presentes nesse ambiente, cujos sujeitos são inexoravelmente invisibilizados – sob a justificativa de uma pretensa democracia racial (FERNANDES, 2007) ou por pura indolência (SANTOS, 2005) – em virtude do não cumprimento da legislação, quer por desconhecimento ou mesmo por negligência ao que estabelece a Lei 10.639/2003. E a prática do jongo como alternativa pedagógica, conforme presenciada no decorrer das oficinas realizadas na escola, mostrou-se instrumento eficaz nesse processo ao contrariar pensamentos cristalizados em ações de defesa de um tradicionalismo colonialista.

Uma das estratégias de defesa e afirmação do pensamento colonialista baseia-se em um discurso consolidado na meritocracia, que não raramente coloca os sujeitos de um mesmo patamar social em conflito. E nesse contexto os opressores chegam aos lugares de poder pelas vias legais, apoiados por quem oprimem e assim cria-se uma tendência de disputa discursiva entre pares de um mesmo nível social, enquanto os verdadeiros inimigos ficam à vontade na condição de manipuladores que de alguma forma estimulam essas disputas.

Por essa corrente, faz-se necessário termos a noção de que todas as dinâmicas do espaço escolar devam ser educativas no sentido de não permitir a entrada de privilégios nesse cenário para se evitar a instituição de um clima de ressentimento entre alunos que o distanciará cada vez mais do processo de humanização. Uma dinâmica escolar não pode estar baseada em práticas discriminatórias, na intolerância à diversidade racial e étnica, na continuidade de divulgação de rótulos discriminatórios que expõe os discentes negros a um constante embate íntimo entre assumir ou negar sua identidade.

Além disso, a educação comunitária a que me propus a discutir ao incluir temas e assuntos com maior aderência aos anseios da comunidade escolar – caso da prática do Jongo, por exemplo –, em consonância com os estudos dos processos raciais no espaço escolar, efetivamente pode contribuir para refundar o papel institucional da escola e da família em um processo que se pretenda mudar os rumos da Educação neste país pela via da participação. A começar por abolir as práticas discriminatórias e de racismo ainda muito presentes no ambiente escolar, conforme narrativas que

emergiram durante esta investigação e que, em última instância, refletem o pensamento e as atitudes da própria sociedade.

Assim, a escola como mediadora de um processo educativo deve ser capaz de reduzir as desigualdades sociais construídas historicamente em função da cor da pele em seus espaços e no espaço social de onde os alunos são oriundos, sendo os discursos antirracistas socializados numa perspectiva coletiva que envolva os alunos e seus familiares, os funcionários e principalmente os professores, ao trabalharem em suas aulas as vivências que os alunos trazem de casa, a fim de que efetivamente se sintam partícipes das construções ali estabelecidas e não um sujeito intruso ou tolerado pelo sistema dominante.

Ao se apropriarem ou expandirem conhecimentos que trazem de suas vivências, os alunos também se apossam de um aparato discursivo que pode auxiliar no enfrentamento ao processo de racismo no espaço escolar e comunitário. Nesse sentido, é urgente que o engajamento da escola na luta antirracista traga consigo revisões de conceitos em todos os seus ambientes, dinâmicas e processos, demandando o reconhecimento do impacto da socialização racista na vida de pessoas brancas e não brancas e atuações no sentido de promover o afastamento dos estereótipos raciais que se reflitam em mudanças atitudinais trazendo uma vivência de cidadania plena que permita a todas as pessoas na escola viver sua humanidade e desenvolverem suas potencialidades.

Um passo importante na direção de uma ação política mais radical contra o racismo seria o poder público direcionar formações adequadas a professores e professoras, trazendo para o debate sobre o tema todos os segmentos envolvidos, de modo a irradiar informações e pensamentos que resultem em mudanças na sociedade.

Em relação ao Grupo de Jongo de São Benedito Sol e Lua, considerando as narrativas apresentadas por mestre Hudson Antunes e pelos demais jongueiros daquela comunidade, que tive a grata satisfação de poder acompanhar durante grande parte de suas atividades cotidianas e de seus rituais mais importantes no que diz respeito à ressignificação da prática cultural do Jongo no município de Anchieta/ES, posso afirmar

categoricamente que: políticas públicas de incentivo ao trabalho realizado ou mesmo aquelas que visem a atender as demandas e necessidades do grupo são fundamentais na manutenção desse esforço para preservar as tradições e o culto à ancestralidade.

Considerando que a prática cultural do Jongo tem origem campesina é natural que o estudo de sua dinâmica e desenvolvimento das relações sociais em sua comunidade traga incomensuráveis contribuições para a Educação do Campo à medida que privilegia atributos como respeito à natureza, ancestralidade (herança cultural), solidariedade, confiança que fortalecem o culto às suas tradições e crenças.

Não obstante, para além do apoio material dos agentes públicos ou da sociedade como um todo, cabe salientar que na realidade muitos dos que procuram o grupo o fazem somente em datas pontuais ou, dito de outra forma, a visão da sociedade em relação às práticas culturais de matriz africana está inserida em uma perspectiva meramente folclórica. Por outro lado, o grupo deve organizar-se internamente para se fortalecer e estar pronto ao enfrentamento ideológico de outros segmentos sociais que demonizam as práticas culturais advindas da África ou de afro-descendentes.

Sem dúvida, a inserção de crianças nas rodas de Jongo, a fim de que se apropriem da cultura de seus antepassados, é uma estratégia interessante e fundamental no processo de valorização e preservação desse patrimônio cultural, de modo que o mesmo se sobreponha à cultura globalizante que invisibiliza as culturas locais.

Por fim, a roda de Jongo segue ritos específicos estabelecidos tanto em seu início quanto em seu término. E quando um ponto de despedida é necessariamente entoado torna-se claro aos jongueiros que não haverá um momento posterior a esse e a roda se encerra ao final do mesmo:

Galo cantou fora de hora, pra quem mora perto é cedo, mas pra quem mora longe é hora! Galo cantou fora de hora, pra quem mora perto é cedo, mas pra quem mora longe é hora!

Eu vou-me embora, eu vou-me embora. Vocês ficam com Deus, eu vou com Nossa Senhora! Eu vou-me embora, eu vou-me embora. Vocês ficam com Deus, eu vou com Nossa Senhora! (Pontos de despedida).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, Cleyde R. **A Lei 10.639/03 e o NEAB/UFES: formação docente, luta antirracista e promoção da igualdade racial.** In: Feira Literária Brasil-África de Vitória, 2015, Vitória/ES. Feira Literária Brasil-Africa de Vitoria-ES. Vitoria: UFES, 2015. v. 1. p. 1-13.

ARAUJO, Débora Oyayomi. **Personagens negras na literatura infantil: o que dizem crianças e professoras.** CRV, 2017.

ANDRADE, Patrícia Gomes Rufino. **Olhares sobre Jongos e Caxambus: processos educativos nas práticas religiosas afro-brasileiras.** 2013. Tese de doutorado em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, 2013.

ANDRADE, Patrícia Gomes Rufino. **A educação do negro na comunidade de Monte Alegre/ES e suas práticas de desinvisibilização da cultura popular negra.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, 2007.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DOS AMIGOS DOS PASSOS DE ANCHIETA (ABAPA). 2010. Disponível em: <<http://www.abapa.org.br/interna.php?pg=calendario>>. Acesso em: 04 set. 2018.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação.** Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2002.

BARTH, Fredrik. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas.** Organização de Tomke Lask. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual.** Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Em Busca da Política.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil SA. 1989.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas.** Brasília: Secad / MEC, 2004.

BRASIL. **Lei 10.639/2003,** de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

CADERNOS PENESB – **Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira** – FEUFF (N. 11) (2010/2011). Rio de Janeiro/Niterói – ed. A GONÇALVES, Maria das Graças Gonçalves (CADERNOS PENESB, 2009, p. 33).

CAVALCANTI, Patrícia Barreto; BATISTA; Kátia Gerlânia Soares; SILVA, Leandro Roque. A estratégia da intersectorialidade como mecanismo de articulação nas ações de saúde e assistência social no município de Cajazeiras-PB. Seminário Internacional sobre Políticas Públicas, Intersectorialidade e Famílias. **Anais...** Porto Alegre, PUC/RS, v. 1, 2013. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/sipinf/edicoes/l/9.pdf>. Acesso em: 14 set. 2015.

COUTO, Marlen. **'Réu não possui estereótipo padrão de bandido', diz juíza em condenação por latrocínio**. O Globo, 01/03/2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/reu-nao-possui-estereotipo-padrao-de-bandido-diz-juiza-em-condenacao-por-latrocinio-23492053>. Acesso em: 3 mar. 2019.

DARDEL, Eric. **O homem e a Terra: natureza da realidade geográfica**. Tradução: Werther Holzer. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DIEESE Disponível em: <https://www.dieese.org.br/analiseped/2018/2018pednegrosbsb.html>. Acesso em: 27 fev. 2019.

DURKHEIM, É. **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. 2. ed. rev. São Paulo: Global, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GARCEZ, P. M.; BULLA, G. S.; LODER, L. L. **Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos**. DELTA, 2014, p. 254 - 288.

GAZETA Online. Professor da UFES acusado de racismo durante aula é demitido. Disponível em: <https://www.gazetaonline.com.br/noticias/cidades/2019/02/professor-da-ufes-acusado-de-racismo-durante-aula-e-demitido-1014168727.html>. Acesso em: 3 mar. 2019.

GERKE, Janinha. **Sentidos da Formação Docente para a profissionalização – Na voz do professor do campo**, 2014. Tese de doutorado em Educação - Programa de

Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, 2014.

GERKE, Janinha. **Formação dos Professores na Pedagogia da Alternância - Saberes e Fazeres do Campo.** Vitória-ES: GM, 2011. v. 1000.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis: Vozes, 2017.

GUIDI, Rebeca de Luna. **Valores Negociados: a Salvaguarda do Jongo/Caxambu.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 2012.

GUIMARÃES, Aissa A.; OLIVEIRA, Osvaldo Martins. **Jongueiros e Caxambuzeiros no Espírito Santo: pesquisa, extensão e políticas de salvaguarda do patrimônio cultural.** *In: V Seminário Internacional de Políticas Culturais, 2014, Rio de Janeiro. V Seminário Internacional Políticas Culturais.* Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2014. p. 1-12.

GUIMARÃES, Aissa A. **O jongo/caxambu e suas imagens simbólicas.** *In: I Encontro Internacional de Antropologia Visual, 2015, São Paulo. Anais Encontro Internacional de Antropologia Visual.* São Paulo: FFLCH/USP, 2015. p. 09-23.

GUIMARÃES, Aissa A.; OLIVEIRA, Osvaldo Martins de. **Jongos e Caxambus: culturas afro-brasileiras no Espírito Santo (orgs.).** 1. ed. ampl. Vitória: Proex, 2018.

HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro: estudo de teoria política.** 3. ed. São Paulo: Loiola, 2007.

HAESBAERT, Rogério. **Da desterritorialização à multiterritorialidade.** *In: X Encontro de Geógrafos da América Latina. Anais...* São Paulo, Universidade de São Paulo, mar. 2005. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal10/Teoriaymetodo/Conceptuales/19.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2019.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Organização de Liv Sovik. Tradução de Adelaine La Guardia Resende *et al.* Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução Tomaz Tadeu da Silva/Guaracira Lopes Louro – 11ed. – Rio de Janeiro DP&A, 2006.

IOKOI, Zilda. **Jongo**: memória e resistência do povo negro no Brasil. São Paulo: USP, 2015. Sequência didática.

IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Patrimônio Cultural Imaterial**: para saber mais. 3. ed. Brasília: Iphan, 2012.

IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Projeto Piloto: O Jongo e o Caxambu nas Escolas do Espírito Santo. Educação Patrimonial como Ferramenta de Salvaguarda**. Vitória, 2018

IPEA – Atlas da violência 2018 p. 40

JESUS, Janinha Gerke de. **Formação de professores na pedagogia da alternância**. Vitória: GM, 2011.

LEITE, Ilka Boaventura. **Território Negro em área rural e urbana: algumas questões**. Textos e Debates. Florianópolis, NUER/UFSC, ano 1, n.2, 1991. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/126236/Textos%20e%20Debates%20No%202.pdf?sequence=2&isAllowed=y>>. Acesso em: 04 out. 2018.

LEITE, Ilka Boaventura **Descendentes de africanos em Santa Catarina**: invisibilidade histórica e segregação. Publicação ano 1, nº 1, 1991. UFSC: Núcleo de Estudos sobre Identidade e Relações Interétnicas. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/126236/Textos%20e%20Debates%20No%201.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 26 out. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2010.

MOURA JÚNIOR, Clair da Cunha, 2013 **Caxambu, olhares para além do Horizonte**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Artes do Centro de Artes da Universidade Federal do Espírito Santo – Vitória/ES.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Os novos rumos da história oral: o caso brasileiro. Revista de História, n. 155 (2. sem. 2006), p. 191-203. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/19041>. Acesso em: 15 set. 2018.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom.; HOLANDA, Fabíola. História Oral: como fazer, como pensar. – 2. Ed., 5ª reimpressão.- São Paulo: Contexxto, 2017.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. de A. (coords.). Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, abr. 2011. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/>. Acesso em: 25 abr. 2018.

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

MOREIRA, Vânia Maria Losada. **Entre índios ferozes e negros do mato:** antinomias da construção da ordem nos sertões do Espírito Santo durante a primeira metade do século XIX. Texto apresentado no XXIV Simpósio Nacional de História, São Leopoldo RS. - Seminário Temático Os Índios na História: Fontes e Problemas, 15-20 de julho de 2007. Disponível em: <<http://www.ifch.unicamp.br/ihb/Textos/ST07Vania.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2018.

MOREIRA, Vânia Maria Losada. **Os índios e Império:** história, direitos sociais e agenciamento indígena. Trabalho apresentado no XXV Simpósio Nacional de História, Simpósio Temático 36: Os Índios na História, 13-17 de julho de 2009. Disponível em: <<http://www.ifch.unicamp.br/ihb/Trabalhos/ST36Vania.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2018.

MONTEIRO, Elaine; SACRAMENTO, Mônica Pereira do. Pontão de Cultura de bem registrado e salvaguarda de Patrimônio Imaterial: a experiência do Jongo no Sudeste. Portal Pontão da Cultura, s.d. Disponível em: http://www.pontaojongo.uff.br/sites/default/files/upload/pontao_de_cultura_de_bem_registrado_e_salvaguarda_de_patrimonio.pdf. Acesso em: 16 ago. 2019.

MORI, Veronica; AMORIM, Cleyde R. Contra o eurocentrismo: possibilidades de valorização da diversidade étnica e sócio-cultural no contexto escolar. **Cadernos do LEME**, v. 3, p. 106-122, 2011.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola.** 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje.** 2. ed. São Paulo: Global, 2016.

NASCIMENTO, Sueli Do. **Reflexões sobre a intersectorialidade entre as Políticas Públicas.** *Serviço Social & Sociedade*, v. 101, p. 95-120, 2010

NICHOLS, Bill. Introdução ao documentário. 5. ed. São Paulo: Papyrus, 2012. (Coleção Campo Imagético)

OLIVEIRA, Osvaldo Martins de. **O projeto político do território negro de Retiro e suas lutas pela titulação das terras.** 2005. Tese (Doutorado em Antropologia Social) Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2005.

OLIVEIRA, Osvaldo Martins de. **Territórios e territorialidades rurais e urbanas: processos organizativos, memórias e patrimônio cultural afro-brasileiro nas comunidades jongueiras do Espírito Santo.** Projeto de Extensão PROEXT/MEC (SIGProj N°: 79438.394.57123.18042011), Vitória: PROEX/UFES, 2011.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **Uma etnologia dos “índios Misturados”?** **Situação colonial, territorialização e fluxos culturais.** *Mana* 4(1): 47-77, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/mana/v4n1/2426.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2018.

NASCIMENTO, Sueli do. Reflexões sobre a intersectorialidade entre as políticas públicas. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 101, p. 95-120, jan./mar. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n101/06.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2019.

PEREIRA, Elizabeth da Silva. **Patrimônio cultural imaterial:** uma reflexão sobre o registro do bem cultural como forma de preservação. 2012. Monografia do curso de Pós-Graduação em Gestão de Projetos Culturais e Organização de Eventos. USP. São Paulo, 2012.

PORTAL do Pontão do Jongo. Universidade Federal Fluminense (UFF). Disponível em: <http://www.pontaojongo.uff.br/acao-coletiva> <http://www.pontaojongo.uff.br/acao-coletiva>. Acesso em: 25 nov. 2018.

PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS. **Gênero e raça - todos pela igualdade de oportunidades:** teoria e prática. Brasília: MTb/Assessoria Internacional, 1998.

PROGRAMA DE COMBATE AO RACISMO INSTITUCIONAL NO BRASIL / PCRI. Boletim Eletrônico número 2, março-abril 2005. Disponível em: <http://www.saude.sp.gov.br/recursos/profissional/aceso_rapido/gtae/saude_pop_negra/boletim_eletronico2_pcri_saude.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2011.

PPP – **Projeto Político Pedagógico da EFA-Olivânia.** Anchieta, 2013.

PUCINI, Sérgio. Roteiro de Documentário: da pré-produção à pós-produção. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2009. (Coleção Campo Imagético)

QUEIROGA, Louise. Empresário diz ter sofrido preconceito racial após levar 'gravata' em agência bancária. *O Globo*, 26/02/2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/empresario-diz-ter-sofrido-preconceito-racial-apos-levar-gravata-em-agencia-bancaria-23482782>. Acesso em: 3 mar. 2019.

REVISTA NOVA ESCOLA. **Pedagogia da alternância na educação rural.** Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2924/pedagogia-de-alternancia-na-educacao-rural>. Acesso em: 8 ago 2018.

REVISTA RETRATOS. IBGE, maio 2018. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_media/ibge/arquivos/17eac9b7a875c68c1b2d1a98c80414c9.pdf. Acesso em: 1º mar. 2019.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. *In: Dicionário da Educação do Campo*. CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 293-299.

ROCHA, Wellington Moreira da. **Educação de Jovens e Adultos e a evasão escolar: o caso do Instituto Federal do Ceará - campus de Fortaleza**. Dissertação de Mestrado em Educação – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2011.

ROCHA, Helena do Socorro Campos da (org.). **Questões étnico-raciais: estudo de caso no IFPA**. 1. ed. Belém: IFPA, 2010.

RODRIGUES, Luiz Henrique. **Quilombolas e jongueiros: uma etnografia nas comunidades de Linharinho e Porto Grande, Conceição da Barra (ES)**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Naturais, Vitória, 2016.

RODRIGUES, Kelly. O conceito de lugar: a aproximação da geografia com o indivíduo. *In: XI Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia*, 2015, São Paulo. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <http://www.enanpege.ggf.br/2015/anais/arquivos/17/473.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Tradução de Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

Santos, B. de S. (2002). **Um discurso sobre as ciências** (13a ed.). Porto, Portugal: Afrontamento. (Trabalho original publicado em 1988)

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

SILVA, Larissa de Albuquerque Silva. Dissertação. **O “Alvorço do mangangá”**: uma análise do processo patrimonialista do jongo na comunidade de São Mateus, Anchieta (ES), 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

SIQUEIRA, Jane Seviriano. Dissertação. **“Se o mestre não tiver firmação ele vai a nado”**: o Jongo de São Bartolomeu no norte capixaba. Dissertação (Mestrado em



Ciências Sociais) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2017.

SISS, Ahyas. **Afro-brasileiros, cotas e ações afirmativas: razões históricas**. Rio de Janeiro. Quartet.; Niterói: PENESB, 2003.

SOUZA, Ana Lucia Silva; CROSOL, Camilla. **Igualdade das relações étnico-raciais na escola**: possibilidades e desafios para a implementação da Lei 10.639/2003. São Paulo: Ação Educativa, Ceafro e Ceert, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Autorização à pesquisa (Secretaria Municipal de Educação)

	<p style="text-align: center;">UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO</p> <p style="text-align: center;">Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus de Goiabeiras - Vitória/ES - CEP 29075910 Fone: (27) 4009-7779 - e-mail: ppgmpe.ufes@gmail.com / ppgmpe.ufes@gmail.com</p>	
---	--	---

Anchieta/ES, 20 de março de 2018.

À Sra. Márcia Gonçalves de Azevedo
Secretária Municipal de Educação de Anchieta/ES

Eu, Francisco de Assis Xavier, regularmente matriculado no PPGMPE - Programa de Pós- Graduação de Mestrado Profissional em Educação, na linha de pesquisa II - Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Patrícia Gomes Rufino de Andrade, pelo presente instrumento SOLICITO autorização para coleta de dados nessa Secretaria de Educação e na Escola de 1º e 2º Graus Amarílis Fernandes Garcia com o objetivo de realizar a pesquisa intitulada “**Processos educativos a partir das afirmações/identidades culturais em comunidades jogueiras e suas interfaces com a Educação do Campo**”.

Nesse trabalho utilizaremos os pressupostos metodológicos da Pesquisa-ação participante e História oral temática, a fim de ampliar ações que contribuam à implementação da Lei N. 10.639/03 e enfrentamento ao racismo no ambiente escolar. O processo ocorrerá mediante observação do *lôcus* de pesquisa e a gravação de entrevistas semiestruturadas com gestores, professores e alunos, além de integrantes do Grupo de Jongo de São Benedito Sol e Lua e moradores de comunidades adjacentes à escola.

A organização do produto pedagógico complementar à dissertação dar-se-á com a proposta e elaboração coletiva junto aos docentes de um projeto de formação para professores que irão trabalhar nas turmas de EJA em 2019, abordando as temáticas relações raciais e patrimônio imaterial na perspectiva dessa modalidade de ensino. Para tanto se pretende realizar reuniões formativas durante os planejamentos com os professores e professoras.

Assumo pelo presente instrumento, o compromisso de utilizar os dados coletados somente para fins científicos, bem como de disponibilizar os resultados obtidos para essa instituição.



Agradecemos antecipadamente e esperamos contar com a sua colaboração.

Atenciosamente,

FRANCISCO DE ASSIS XAVIER

PATRÍCIA GOMES RUFINO DE ANDRADE

APÊNDICE B - Autorização à pesquisa (Unidade de Ensino A)

	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO</p> <p>Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus de Goiabeiras - Vitória/ES - CEP 29075910 Fone: (27) 4009-7779 - e-mail: ppgmpe.ufes@gmail.com / ppgmpe.ufes@gmail.com</p>	
---	--	---

Anchieta/ES, 23 de julho de 2018.

À Sra. Marinete Lapa Costa Gonçalves

Gestora de Unidade de Ensino Escola de 1º e 2º Graus Amarílis Fernandes Garcia

Eu, Francisco de Assis Xavier, regularmente matriculado no PPGMPE - Programa de Pós- Graduação de Mestrado Profissional em Educação, na linha de pesquisa II - Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Patrícia Gomes Rufino de Andrade, pelo presente instrumento SOLICITO autorização para coleta de dados nessa unidade de ensino com o objetivo de realizar a pesquisa intitulada **“Processos educativos a partir das afirmações/identidades culturais em comunidades jogueiras e suas interfaces com a Educação do Campo”**.

Nesse trabalho utilizaremos os pressupostos metodológicos da Pesquisa-ação participante e História oral temática, a fim de ampliar ações que contribuam à implementação da Lei N. 10.639/03 e enfrentamento ao racismo no ambiente escolar. O processo ocorrerá mediante observação do *lócus* de pesquisa e a gravação de entrevistas semiestruturadas com gestores, professores e alunos, além de integrantes do Grupo de Jongo de São Benedito Sol e Lua e moradores de comunidades adjacentes à escola.

A organização do produto pedagógico complementar à dissertação dar-se-á com a proposta e elaboração coletiva junto aos docentes de um projeto de formação para professores que irão trabalhar nas turmas de EJA em 2019, abordando as temáticas relações raciais e patrimônio imaterial na perspectiva dessa modalidade de ensino. Para tanto se pretende realizar reuniões formativas durante os planejamentos com os professores e professoras.

Assumo pelo presente instrumento, o compromisso de utilizar os dados coletados somente para fins científicos, bem como de disponibilizar os resultados obtidos para essa instituição.



Agradecemos antecipadamente e esperamos contar com a sua colaboração.

Atenciosamente,

FRANCISCO DE ASSIS XAVIER

PATRÍCIA GOMES RUFINO DE ANDRADE

APÊNDICE C - Autorização à pesquisa (Unidade de Ensino B)

	<p style="text-align: center;">UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO</p> <p style="text-align: center;">Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus de Goiabeiras - Vitória/ES - CEP 29075910 Fone: (27) 4009-7779 - e-mail: ppgmpe.ufes@gmail.com / ppgmpe.ufes@gmail.com</p>	
---	--	---

Anchieta/ES, 5 de fevereiro de 2019.

À Sra. Luciane Garcia Miranda de Souza

Gestora de Unidade de Ensino EMEIEF Novo Horizonte

Eu, Francisco de Assis Xavier, regularmente matriculado no PPGMPE - Programa de Pós- Graduação de Mestrado Profissional em Educação, na linha de pesquisa II - Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Patrícia Gomes Rufino de Andrade, pelo presente instrumento SOLICITO autorização para coleta de dados nessa unidade de ensino com o objetivo de realizar a pesquisa intitulada **“Processos educativos a partir das afirmações/identidades culturais em comunidades jongueiras e suas interfaces com a Educação do Campo”**.

Nesse trabalho utilizaremos os pressupostos metodológicos da Pesquisa-ação participante e História oral temática, a fim de ampliar ações que contribuam à implementação da Lei N. 10.639/03 e enfrentamento ao racismo no ambiente escolar. O processo ocorrerá mediante observação do *lócus* de pesquisa e a gravação de entrevistas semiestruturadas com gestores, professores e alunos, além de integrantes do Grupo de Jongo de São Benedito Sol e Lua e moradores de comunidades adjacentes à escola.

A organização do produto pedagógico complementar à dissertação dar-se-á com a proposta e elaboração coletiva junto aos docentes de um projeto de formação para professores que irão trabalhar nas turmas de EJA em 2019, abordando as temáticas relações raciais e patrimônio imaterial na perspectiva dessa modalidade de ensino. Para tanto se pretende realizar reuniões formativas durante os planejamentos com os professores e professoras.

Assumo pelo presente instrumento, o compromisso de utilizar os dados coletados somente para fins científicos, bem como de disponibilizar os resultados obtidos para essa instituição.

Agradecemos antecipadamente e esperamos contar com a sua colaboração.

Atenciosamente,

FRANCISCO DE ASSIS XAVIER

PATRÍCIA GOMES RUFINO DE ANDRADE

APÊNDICE D - Roteiro de entrevista (docentes e técnicos)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO (PPGMPE)

Nome: _____ Data: ____/____/____

- 1) Fale um pouco sobre sua formação acadêmico-profissional:

- 2) É efetivo ou DT (Designação temporária)? Há quanto tempo trabalha na escola?

- 3) Como você percebe a relação da escola com as comunidades adjacentes a ela, principalmente as de onde os alunos e alunas são oriundos?

- 4) Já presenciou alguma situação relacionada a racismo na escola? Relate.

- 5) Acredita que a Pedagogia da Alternância seja positiva para o processo de ensino-aprendizagem na EJA? Por quê?

- 6) De que forma acredita que possa contemplar a Lei N. 10.639/2003 em sua disciplina ou rotina laboral?

APÊNDICE E - Roteiro de entrevista (discentes)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO (PPGMPE)

Nome: _____ Data: ____/____/____

1) Fale um pouco sobre sua formação.

2) Há quanto tempo estuda na escola?

3) Como você percebe a relação entre os alunos?

4) O que você acha que é racismo?

5) Já presenciou alguma situação relacionada a racismo na escola? Relate.

6) Acredita que a Pedagogia da Alternância seja positiva para o processo de ensino-aprendizagem na EJA? Por quê?

7) Acredita que se existirem matérias relacionadas a sua comunidade as aulas ficarão mais atrativas?

APÊNDICE F - Roteiro de entrevista (comunidade jongueira)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO (PPGMPE)

Nome: _____ Data: ____/____/____

- 1) Qual sua idade?

- 2) Há quanto tempo participa das atividades do Grupo de Jongo de São Benedito Sol e Lua?

- 3) Em qual comunidade você mora?

- 4) Em sua opinião, qual o maior problema que o grupo de Jongo enfrenta atualmente?

- 5) Para você, qual a principal causa que produz este problema?

- 6) Como este problema pode ser enfrentado, minimizado ou superado?

- 7) Tem filho ou filha em idade escolar?

- 8) Acha que os conteúdos da escola em algum momento falam da comunidade jongueira?

APÊNDICE G - Planejamento das oficinas de jongo



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Projeto de extensão:

O JONGO COMO POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA NA EJA

Coordenação:	Profª Dra Patrícia Rufino Gomes de Andrade (UFES)
Sub - Coordenação:	Francisco de Assis Xavier (Mestrado PPMPE)
Grupo de pesquisa/colaboradores:	Anelice Florentino Antunes (Formanda em Psicologia)
	Hudson José Antunes (Mestre de Jongo)
	Karla Carolina da Cruz Machado Marques (Formanda em Pedagogia)
	Marta Carolina Miranda (Profª de História)
	Mariana Rossi (Educadora Social)
Victória Braga Nascimento (Formanda em Pedagogia)	
Local:	Escola de 1ª e 2ª Graus Amarelle Fernandes Garcia - Anchieta/ES

PLANEJAMENTO

Data	24/08/2018		
Horário	18h30min às 21h00min		
Objetivos	Refletir sobre a implementação do projeto de Pedagogia da Alternância; Discutir de forma incipiente os conceitos de cultura, identidade e grupos étnicos; Iniciar o aprendizado da batida de tambor de jongo e de gingado; Conceber o artesanato como ferramenta de resistência à cultura hegemônica.		
Público Alvo	Docentes e discentes da EJA; Integrantes do grupo de jongo Sol e Lua		
Metodologia	Diálogo interativo; Oficina de batida de tambor e de toque de ganzá; Fabricação de Artefato artesanal; Declamação de poesia; Oficina de Gingado.		
Material	Tambores de Jongo; Quadro branco; Material para Artesanato.		
Cronograma	Ação	Responsável	Horário
	Abertura	Francisco	18h30min às 19h15min
	Orientações/Oficina de tambor e de gingado	Mestre Hudson; Carol; Victória; Mariana; Karla.	19h15min às 20h00min
	Poesia/Oficina de Artesanato	Mariana; Karla; Victória; Carol.	20h00min às 21h00min

ANEXOS

ANEXO A - Principais elementos constitutivos da modalidade

A Educação de Jovens e Adultos no município de Anchieta vem sendo remodelada durante o ano letivo de 2019.

A implementação do novo modelo de EJA, que será denominado **Educação Integral de Jovens e Adultos em Alternância - EIJAA**, vem sendo feita de forma gradativa na Rede Municipal, que conta com duas escolas pólo de EJA, uma no Centro da Cidade, na Escola Municipal “Novo Horizonte”, com 1º Ciclo (alfabetização) e 2º Ciclo (Fundamental II), e outra no interior do Município, no Distrito de Jabaquara, na Escola Municipal “Zuleika Flores da Purificação”, com Fundamental II e Ensino Médio.

O projeto consiste em reorganizar a Educação de Jovens e Adultos, humanizando os espaços e as metodologias, através da pedagogia da Alternância, que consiste na implementação de mediadores que possam dinamizar os períodos de tempo-escola e tempo-família/comunidade.

- ⇒ Tempo-escola: 3 dias;
- ⇒ Tempo-família/comunidade: 4 dias.

Trata-se de uma proposta de educação diferenciada e inclusiva para uma clientela do meio urbano, que estejam incluídos no mercado de trabalho ou não. Verificou-se que dinamizando os tempos educativos do aluno, ele pode encontrar mais significado na aprendizagem, à medida que for assimilando seus modos e ritmos.

A participação do aluno nas atividades do espaço casa/comunidade é de suma importância para que ele assuma seu papel de **colaborador** no processo educativo. Para sua concretização, fizeram-se necessários momentos de diálogos para que gradativamente assimilem a proposta.

Entre os muitos desafios dessa nova proposta, fez-se necessária uma reorganização da equipe de professores no comando das turmas, no planejamento das atividades para casa, de modo que o aluno possa ser mais bem assistido. A nova proposta de trabalho em alternância busca trabalhar em sala de aula os problemas inerentes às suas

famílias, da comunidade, saúde e trabalho, conciliando com o ensino das áreas de conhecimento.

Em primeiro momento foi realizado uma formação de uma semana que apresentou aos professores e equipes pedagógicas das escolas a Pedagogia da Alternância bem como seus instrumentos pedagógicos. Após essa formação foram realizados encontros durante toda a segunda-feira, onde fomos preparando os professores para a implementação da proposta que se deu formalmente na Escola de Novo Horizonte no 2º bimestre letivo de 2019, onde foram aplicados os primeiros Planos de Estudos. Na Escola Municipal “Zuleika Flores da Purificação”, a implementação formal se dará no 1º bimestre 2019/2, com início em 22/07/19, onde serão aplicados ali o primeiro PE (Plano de Estudo), inaugurando assim os Temas Geradores naquela escola.

As práticas pertencentes à modalidade da Alternância serão elaboradas e executadas a partir de um Tema Gerador, que irá basear uma série de atividades elaboradas em conjunto pela equipe pedagógica e executadas pelos alunos, que armazenarão essas atividades em um **Caderno da Realidade** individual. Este Caderno da Realidade deverá conter os registros das atividades específicas da modalidade, tais como Motivação, Ficha de Pesquisa, Colocação em Comum, Síntese, Texto Ilustrado, Ficha de Aprofundamento e demais materiais elaborados e avaliados pelos Professores Moderadores, como relatórios de projetos, produto final de oficinas, etc.

Deverá compor ainda, como atividade da modalidade, o **Caderno da Realidade**, material onde constará a lista das atividades executadas pelo educando no tempo-escola e no tempo-família/comunidade, bem como o comportamento social do aluno nesses ambientes. Quem assina o tempo-escola no Caderno da Realidade do aluno é o Professor Monitor de turma. No tempo-família/comunidade, quem assina é o responsável legal do aluno, no caso e menores de idade, ou seu/sua cônjuge, no caso de maiores casados.

Para o desenvolvimento das atividades educativas dos estudantes na escola foram pensadas ações a serem realizadas nos espaços de formação escolares e comunitários. Nesse sentido, os instrumentos didático-pedagógicos foram organizados

em quatro grupos de ações: no momento escola, no momento sócio-profissional, escola articulado com a comunidade e organizacionais do processo de ensino e aprendizagem.

1 Sessão de ensino

É o momento das aulas presenciais, em que o aluno está na escola e tem os encontros com o professor em sala de aula, neste momento o aluno tem o encontro com as disciplinas da BNCC e com as Atividades integradoras e com as áreas de conhecimento.

A Sessão de Ensino tem início na Terça-Feira e encerra-se na quinta-feira da mesma semana letiva, quando o aluno sai e retorna para o Momento Sócio-profissional, aqui denominado de Estadia. A Sessão de Ensino tem Carga Horária Semanal de 12 h/a dividida em três dias de 4 h/a.

É na Sessão de Ensino que o aluno, aqui sujeito de sua aprendizagem, vai participar das aulas presenciais, onde são aplicados os conteúdos do Plano de formação que foram planejados pelos professores, e também é na Sessão de Ensino onde são aplicados os Elementos da Pedagogia da Alternância. Quais são:

- O PLANO DE ESTUDO E SEUS ELEMENTOS;
- ATIVIDADES INTEGRADORAS
- ATIVIDADES DE ÁREA
- AVALIAÇÃO INDIVIDUAL
- AVALIAÇÕES PROCESSUAIS

2 Estadia de Aprendizagem

A Estadia de Aprendizagem é o momento em que o aluno agrega a teoria que recebeu na Sessão de Ensino, é neste momento que acontece o cumprimento dos elementos da Pedagogia da Alternância, quais são:

- PESQUISA DO PLANO DE ESTUDOS E SEUS ELEMENTOS;
- ATIVIDADE DE RETORNO
- ATIVIDADES DE ÁREA
- ATIVIDADES INTEGRADORAS

A Estadia de Aprendizagem inicia-se na sexta-feira subsequente ao encerramento da sessão de Ensino e encerra-se na segunda-feira que antecede a próxima Sessão de Ensino, é na Estadia de Aprendizagem que a reflexão e associação do conhecimento e a prática no mundo do trabalho.

3 O planejamento coletivo

O Planejamento Coletivo é o momento em que os professores que atuam na Modalidade de Jovens e adultos se encontram na Escola, para juntos discutirem Plano de Estudos, Enfoque, Pontos de Aprofundamento, Motivação. Momento de preparação do Plano de Estudos, neste momento se planejará como se dará a Sessão de Ensino vindoura e as estratégias de integração que serão utilizadas naquela semana. O PLC é um momento de práxis e diálogo entre as disciplinas. É realizado sempre na 2ª feira que antecede o início da Sessão de Ensino e tem carga horária de 4h/a.

4 O Serão Pedagógico

O Serão Pedagógico é um Plantão de trabalho para atender as demandas das áreas e as demandas advindas da Auto-avaliação, outro elemento da Pedagogia da Alternância, onde um grupo de 4 professores da mesma área de conhecimentos e reúnem, sendo realizado sempre na 6ª feira posterior ao encerramento da sessão de Ensino, para juntos procederem ao planejamento de área. É nesse momento que é criada a Atividade de Área, que será encaminhada para os alunos na sessão seguinte. Essa atividade de área que registrará as faltas e as presenças dos alunos no momento sócio profissional, bem como tabulará os dados colhidos da Auto-Avaliação realizada pelo aluno no último dia da Sessão de Ensino onde juntos, este coletivo de área irá interpretar os resultados obtidos por esta avaliação e transformá-lo em um plano de formação (de sua área) para a próxima sessão de ensino, e redigirem um relatório para ser socializado no próximo planejamento coletivo.

ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos entrevistados

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO (PPGMPE)**

Pelo presente documento eu, _____,
(nacionalidade) _____, (estado civil) _____,
(profissão) _____, residente e domiciliado (a) em
_____, declaro ceder ao
pesquisador FRANCISCO DE ASSIS XAVIER, residente e domiciliado à R. Santo
Antônio, 172 - Bairro Muquiçaba - Guarapari/ES, os direitos autorais do depoimento que
prestei, com a finalidade única de pesquisa.

Fica o referido pesquisador autorizado a utilizar, divulgar e publicar, em trabalhos
científicos, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editado ou não, bem como
permitir a outros pesquisadores o acesso a ele para fins idênticos, sendo preservada
minha identidade nesse processo.

Anchieta/ES, ____ de _____ de 2018.

Assinatura