

# O Jongo na Escola



## APRESENTAÇÃO:

O Pontão de Cultura do Jongo/Caxambu é um programa de extensão desenvolvido pela Universidade Federal Fluminense - UFF - e pela Fundação Euclides da Cunha - FEC -, em parceria com o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN e com comunidades jongueiras da Região Sudeste. Suas atividades estão concentradas em três eixos de ação: articulação/distribuição, capacitação/qualificação e difusão/divulgação.

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

A idéia, bastante simples, foi reunir em uma coletânea nove documentários, produzidos junto às comunidades jongueiras por diferentes parceiros, acompanhados de textos com reflexões e sugestões didáticas.

Os autores percorreram sobre as experiências relatadas nos filmes e direcionaram seu olhar para aspectos presentes em suas atividades profissionais. Neste processo, também os jovens das localidades da Serrinha, no Rio de Janeiro, de Barra do Piraí e do Quilombo Santa Rita do Bracuí, em Angra dos Reis, todas do Estado do Rio de Janeiro, participaram na co-autoria das sugestões das atividades didáticas. Ao longo da coleção, foram mantidos nos textos os formatos apresentados pelos autores no tocante a diferenciação de gênero.

Agradecemos aos parceiros a gentileza pela utilização das obras nesta coletânea. São eles: o **Observatório Jovem do Rio de Janeiro**, do **Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF**; o **Laboratório de História Oral e Imagem/LABHOI**, do **Departamento de História da UFF**; o **Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular/IPHAN**; a **comunidade do Tamandaré**, em **Guaratinguetá/SP**, e a **organização Kinoforum**, localizada na cidade de **São Paulo**; e **Pedro Simonard**, pesquisador e colaborador do **Pontão de Cultura**.

O texto *Jongo na Escola*, de **Elaine Monteiro e Mônica Sacramento**, abre a coletânea, com uma apresentação do contexto de elaboração da Lei 11.645/08 e com reflexões sobre sua implementação nas escolas. O vídeo-documentário *Se eles soubessem Observatório Jovem - (2006)*, que aborda exatamente a questão do trabalho com a então Lei 10.639/2003, atual 11.645/2008 nas escolas, dialoga com o texto de abertura e, por isso, abre a sequência dos filmes que compõem a coletânea. Ele acompanha as experiências de educadoras e alunos do Ensino Médio do Núcleo de Cultura do Guadá, em atividade há 10 anos no Colégio Estadual Guadalajara, localizado em Duque de Caxias, RJ.

O filme *Jongo no Sudeste* (2005), realizado pelo **Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular/IPHAN**, em complementação ao Dossiê de Registro de Bem de Natureza Imaterial, apresenta os diversos aspectos dessa expressão cultural em uma variedade de representações musicais, coreográficas e simbólicas.

Coube também ao **Observatório Jovem** a realização de *Sou de Jongo* (2009), documentário do Pontão de Cultura do Jongo/Caxambu, produzido como uma das ações de difusão/divulgação da cultura jongueira. No filme, jongueiros e jongueiras contam quem são, como vivem, e falam sobre os significados do Jongo/Caxambu em suas vidas.

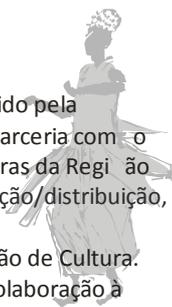
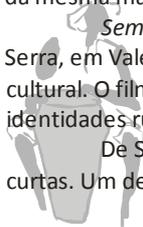
*Jongos, Calangos e Folias: música negra, memória e poesia* (2007) - **LABHOI**, coloca em diálogo, por meio de jongos, calangos e folias de reis, a memória e a história da última geração de africanos chegados ao Rio de Janeiro na primeira metade do século XIX.

*Memórias do Cativo* - **LABHOI** - (2005) conta a história da última geração de escravos do mundo rural fluminense e dos caminhos de seus descendentes ao longo do século XX, bem como da força da memória familiar e da cultura negra entre eles.

*Bracuí: velhas lutas, jovens histórias* - **LABHOI** - (2007) mostra como antigos e jovens moradores compartilham memórias, experiências e projetos e se associam para a conquista da titulação da terra como território quilombola e para construir alternativas de desenvolvimento comunitário. As narrativas revelam o processo de construção de identidades negras e quilombolas que não se faz sem contradições e não é vivido da mesma maneira por todos.

*Sementes da Memória* - **LABHOI** - (2006) apresenta o cotidiano dos jovens do Quilombo São José da Serra, em Valença (RJ), revelando diálogos e tensões entre o rural e o urbano, a tradição e a modernidade cultural. O filme volta o olhar para o cotidiano e as narrativas dos jovens, num contexto em que se cruzam identidades rurais, quilombolas e aquelas constituídas em torno da dança do jongo.

De São Paulo, recebemos a colaboração da comunidade do Tamandaré, de Guaratinguetá, com dois curtas. Um deles, *Jongo Vivo*, sobre as festas tradicionais da comunidade; e o outro, *Jongo do Amanhã* sobre



a participação de crianças e adolescentes no jongo e nas festas da comunidade. Ambos os filmes foram realizados no ano de 2004, por integrantes da comunidade, em oficina realizada pela Associação Cultural Kinoforum.

**Pedro Simonard**, pesquisador e colaborador das comunidades jongueiras, gentilmente nos cedeu *Salve, Jongo!*, vídeo-documentário resultado de sua tese de doutorado sobre o jongo da comunidade da Serrinha, no Rio de Janeiro/RJ.

O livro *Pelos Caminhos do Jongo/Caxambu: História, Memória e Patrimônio*, parte integrante deste fichário, é também uma realização do **LABHOJ**. Ele é resultado da oficina História, Memória e Patrimônio, desenvolvida como uma das ações de capacitação/qualificação do Pontão de Cultura com comunidades jongueiras.

Queremos agradecer a todos que se empenharam para que a idéia do fichário se realizasse. Completamos, em abril de 2009, um ano de atividades do Pontão de Cultura do Jongo/Caxambu e, com frequência, nos surpreendemos com a quantidade de atividades desenvolvidas. Temos a certeza de que só o fizemos porque estamos todos envolvidos em uma ação coletiva.

A colaboração generosa de todos, professores e estudantes da universidade, equipe de secretaria do Pontão, parceiros e colaboradores, assim como dos grupos de jongo e de suas lideranças, foi o que permitiu tantas realizações. Neste “fazer junto”, todos ganham, trocam e aprendem.

O Pontão tem se constituído também como espaço de formação para os estudantes universitários que dele participam como bolsistas de pesquisa e de extensão, a quem não poderíamos deixar de fazer um agradecimento especial, assim como a seus orientadores, em particular às professoras Martha Abreu, Hebe Mattos e Rosa Benevento e ao professor Paulo Carrano.

Como diz um dos jongueiros, o Jongo é coletivo, ninguém faz Jongo sozinho. O Jongo/Caxambu, objeto de interesse, de estudo e de trabalho de cada um de nós, nos levou à roda do Pontão e trouxe ao nosso trabalho acadêmico os valores, os saberes e, especialmente, as pessoas dos grupos com os quais trabalhamos.

Aos jongueiros e jongueiras, nosso agradecimento não apenas pelo trabalho de um ano de Pontão, mas pelo trabalho de anos, retratado nos filmes desta coletânea, e pelos avanços e conquistas que nos têm permitido tantas realizações.

Agradecemos ainda o compromisso e a solidariedade de toda a equipe do IPHAN para com o Pontão de Cultura do Jongo/Caxambu e com a construção de políticas públicas de salvaguarda deste patrimônio imaterial. Em especial, à Teresa Paiva Chaves, Gerente de Apoio e Fomento do Departamento de Patrimônio Imaterial, à Cláudia Márcia Ferreira, diretora do Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular, e à Rebecca Guidi, responsável pelos planos de salvaguarda no Centro, pelo apoio, pela colaboração e pelo trabalho incessante no sentido de garantir o desenvolvimento de ações de salvaguarda do Jongo/Caxambu. Às Superintendências do IPHAN também deixamos registrado o nosso agradecimento pelo apoio e pela parceria no trabalho junto aos grupos e comunidades da região sudeste.

Esperamos, a partir da entrada deste fichário nas escolas, poder contar também com a parceria e a colaboração especial de professores e professoras para o desenvolvimento de políticas públicas que garantam os direitos das comunidades jongueiras. Trabalhar o Jongo/Caxambu na escola e as questões que fazem parte do cotidiano e da herança cultural das comunidades pode ser o início de um valioso percurso.

Que possamos caminhar juntos e fazer com que os saberes e as práticas das comunidades jongueiras integrem o currículo escolar. Realizar esta ação educativa significa garantir direitos não apenas aos afro-descendentes integrantes dessas comunidades, mas a todos os estudantes brasileiros, uma vez que significa fazer com que todos possam partilhar um patrimônio de nossa cultura.

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

O Jongo/Caxambu recebeu o título de Patrimônio Cultural do Brasil em 2005. Que ele ganhe o território escolar em suas localidades de origem!



Axé!

**Elaine Monteiro**  
**Mônica Sacramento**

**Coordenação do Pontão de  
Cultura do Jongo/Caxambu**

## **AGRADECIMENTOS**

### **As comunidades e grupos que participam do Pontão de Cultura do Jongo e Caxambu:**

No Espírito Santo: São Mateus.

No Rio de Janeiro: Angra dos Reis, Barra do Piraí, Miracema, Pinheiral, Porciúncula, Serrinha (Rio de Janeiro), Santo Antônio de Pádua, Quilombo São José da Serra (Valença).

Em Minas Gerais: Carangola.

Em São Paulo: Guaratinguetá, Piquete, São José dos Campos.



### **À Equipe do Pontão de Cultura do Jongo e Caxambu:**

#### **Professores, pesquisadores e consultores:**

Alberto Ikeda (UNESP)

Délcio Bernardo (Grupo de Consciência Negra Ylá Dudu)

Elaine Monteiro (Unidade de Formação de Professores de S.A. de Pádua/UFF)

Hebe Mattos (LABHOI/UFF)

Martha Abreu (LABHOI/UFF)

Mônica Sacramento (PENESB e Observatório Jovem/UFF)

Paulo César Rodrigues Carrano (Observatório Jovem/UFF)

Paulo Dias (Associação Cultural Cachuêra)

Rosa Benevento (Laboratório de Livre Criação – LLC/UFF)

Valter Filé (UFRRJ)

#### **Equipe de Coordenação e Secretaria:**

Aline Damásio (Regional São Paulo)

Elaine Monteiro

Isabela da Silva Santacruz Lima

Izabella Neves Alvarez

Mônica Sacramento

Paulo Rogério da Silva (Regional Noroeste Fluminense/Zona da Mata Mineira)

Rodrigo Rios Lima

#### **Bolsistas e colaboradores:**

Beraldo Ribeiro (Licenciatura em Matemática/UFF)

Caio Cunha Cestari (Laboratório de Livre Criação/UFF)

Camila Mendonça Pereira (LABHOI/UFF)

Camila Moraes Marques (LABHOI/UFF)

Diego de Moraes Salim (NUPHEC/UFF)

Emanuela Belgone de Caeres Carneiro (NUPHEC/UFF)

Eric Brasil Nepomuceno (NUPHEC/UFF)

Fábio Nogueira (Sociologia e Direito/UFF)

Fernanda Pires Rubião (Pontão de Cultura do Jongo/Caxambu)

Gilciano Menezes Costa (LABHOI/UFF)

Iohana Brito de Freitas (Pontão de Cultura do Jongo/Caxambu)

Julia Paiva Zanetti (Observatório Jovem/UFF)

Luana da Silva Oliveira (Pontão de Cultura do Jongo/Caxambu)

Luiz Paulo Gomes (LABHOI/UFF)

Luciana Leonardo da Silva (Pontão de Cultura do Jongo/Caxambu)

Marcela Costa Bertoletti (Cinema/UFF)

Mariana Moraes Camacho (Observatório Jovem/UFF)

Matheus Serva Pereira (LABHOI/UFF)

Patrícia Ramos Pinto (Cinema/UFF)

Rafael do Nascimento Ferreira (Licenciatura em Matemática/UFF)

Rodrigo Rios Lima (Serviço Social/UFF)

Thiago Campos Pessoa Lourenço (Pontão de Cultura do Jongo/Caxambu)

## Lideranças e representantes das comunidades:

Adriana da Penha (Serrinha, Rio de Janeiro/RJ)  
Ana Cláudia da Silva (Pinheiral/RJ)  
André Luiz de Oliveira (Guaratinguetá/SP)  
Angélica Souza Pinheiro (Quilombo Santa Rita do Bracuí/Angra dos Reis/RJ)  
Antônio do Nascimento Fernandes (Quilombo São José da Serra/Valença/RJ)  
Antônio Faria Thomaz (Santo Antônio de Pádua/RJ)  
Antônio Henrique (Piquete/SP)  
Arlindo Olegário (Carangola/MG)  
Cosme Aurélio Medeiros (Barra do Pirai/RJ)  
Dilzete Nascimento (São Mateus/ES)  
Dyonne Chaves Boy (Serrinha, Rio de Janeiro/RJ)  
Eva Lucia de Moraes Faria Rosa (Barra do Pirai/RJ)  
Gilberto Augusto (Piquete/SP)  
Iraci Gonçalves Fernandes (Quilombo São José da Serra, Valença/RJ)  
Jeferson Alves de Oliveira (Guaratinguetá/SP)  
Laudeni de Souza (São José dos Campos/SP)  
Luciana Adriano (Quilombo Santa Rita do Bracuí/Angra dos Reis/RJ)  
Maria das Dores Ferreira da Silva (Carangola/MG)  
Maria de Fátima da Silveira Santos (Pinheiral/RJ)  
Paulo Henrique do Nascimento (Porciúncula/RJ)  
Paulo Rogério da Silva (Miracema/RJ)  
Ricardi de Paula Andrade (Porciúncula/RJ)  
Silvana Nascimento Pereira (São Mateus/ES)



## AO IPHAN:

### Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular (CNFCP):

Cláudia Márcia Ferreira (Diretora)  
Rebecca Guidi

### 6ª Superintendência Regional (Rio de Janeiro):

Carlos Fernando de Souza Leão Andrade (Superintendente)  
Bartholomeu Homem Del Rei Pinto e Mônica Costa

### 9ª Superintendência Regional (São Paulo):

Anna Beatriz Ayroza Galvão (Superintendente)  
Simone Toji

### 13ª Superintendência Regional (Minas Gerais):

Leonardo Barreto de Oliveira (Superintendente)  
Corina Maria Rodrigues Moreira

### 21ª Superintendência Regional (Espírito Santo):

Tereza Carolina Frota de Abreu (Superintendente)  
Ana Teles



# “JONGO NA ESCOLA”: LIMITES E POSSIBILIDADES DA INUSÃO DA TEMÁTICA RACIAL NOS ESPAÇOS EDUCATIVOS

Por Elaine Monteiro e Mônica Sacramento

(Coordenação Geral e Executiva do Pontão de Cultura do Jongo/Caxambu)



## Introdução

A finalidade deste texto é contribuir para que os professores e as professoras que usarão a coletânea “O Jongo na Escola” reflitam sobre o seu fazer profissional a partir do debate sobre a promoção da igualdade étnico-racial nas escolas. Para isso, procuraremos contextualizar o processo que levou à promulgação da Lei 10.639/2003, atual 11.645/2008, que inclui no currículo da rede oficial de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. A experiência do Pontão de Cultura do Jongo/Caxambu com comunidades jogueiras da região sudeste servirá de base para nossas argumentações ao problematizarmos o trabalho com as novas determinações legais no espaço escolar.

Não é raro assistirmos a certa “angústia” de professores e professoras quando as redes de ensino exigem transformações no trabalho pedagógico a partir de uma nova legislação. Quando se diz “Agora é lei!” e, implícita ou explicitamente, “Cumpra-se!”, o peso de fazer com que as novas determinações legais se materializem no cotidiano da escola recai sobre professores e professoras. Logo surge a pergunta “Como fazer?”.

Antes, no entanto, de nos instrumentalizarmos para o fazer profissional, com sugestões sobre como desenvolver determinadas ações, precisamos compreender os motivos que nos levam a realizar tais transformações. Em outras palavras, é preciso saber “por que” e “para que” fazer e definir “o que fazer”. Esta definição é patrimônio do trabalho docente. Cabe ao (a) professor (a), a partir da compreensão do contexto e das condições em que as novas determinações são colocadas, a definição de suas ações em sala de aula.

Com a coletânea “O Jongo na Escola”, procuramos contribuir com o trabalho docente nas duas direções: no sentido de provocar algumas reflexões para que os (as) professores (as) possam compreender e definir os sentidos de suas ações e no sentido de oferecer recursos e sugestões didáticas, baseados nos filmes que integram este fichário.

Procuramos, portanto, neste artigo introdutório à coletânea, trabalhar os novos marcos legais, seu contexto e suas conseqüências para o trabalho docente. Da mesma forma, os artigos que apresentam os filmes da coletânea procuram apontar questões que estão direta ou indiretamente ligadas a conteúdos da lei e que devem ser objeto de reflexão para os profissionais da escola, em especial, os (as) professores (as). Os filmes, as sugestões de atividades didáticas e o livro Pelos Caminhos do Jongo: História, Memória e Patrimônio procuram contribuir no preenchimento daquela lacuna que a “novidade da lei” coloca a todos (as) os (as) envolvidos (as) com o trabalho na escola: como trabalhar a história e a cultura afro-brasileira e indígena se não estamos “preparados” para isso, se não temos material didático?

O espanto diante do vácuo da formação docente e da produção de material didático já é, em si, a evidência da necessidade da lei. O fazer com que seus pressupostos se tornem realidade na escola, todavia, não está dado. Será construído por cada um de nós, se soubermos identificar o sentido de nossas ações.

## Lei 10.639/03, atual 11.645/08: Contexto educacional e razões históricas

Este texto inscreve-se, assim, nos esforços de fortalecimento do campo de discussões e formação dos (as) educadores (as) em torno da aplicação da Lei Federal 11.645/08.

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

Lá se vão, portanto, mais de vinte anos entre esta reivindicação e a aprovação da Lei 10.639, do ano de 2003, substituída pela Lei 11.645, no ano de 2008. A promulgação da lei foi, sem dúvida, uma conquista, o que não quer dizer que o que ela preconiza se torne imediatamente realidade. É importante que uma de nossas primeiras reflexões seja sobre o papel da legislação em nossa sociedade:

*“Assim, a lei surge como mediadora dos direitos e deveres atribuíveis a todas as pessoas, de forma a garantir a cada um o que lhe é devido e a impedir que o mais forte oprima o mais fraco, inviabilizando-lhe o usufruto de seus direitos. Sob o regime da lei, os indivíduos só se submetem ao império do direito e só se curvaram aos ditames da justiça, medida e mediação da equidade e do equilíbrio social. Eis uma das grandes utopias do projeto da modernidade: a possibilidade de se constituir uma sociedade, cujas relações internas sejam regidas pela lei e não pelo poder de vontades arbitrárias de alguns homens ou mesmo de alguma suposta entidade sobre-humana. Essa seria então a sociedade democrática, cuja vida decorreria das relações de reciprocidade desenvolvidas entre cidadãos, ou seja, pessoas que dispõem de uma condição de igualdade na produção e no usufruto de todos os bens comuns dessa sociedade, fossem bens naturais, políticos ou simbólicos, que constituem o acervo material e espiritual da sociedade”.* (SEVERINO, 1997:54)

Se, por um lado, as leis, de forma geral, podem se instituir como instrumentos de garantia da equidade social; por outro lado, é preciso considerar que a sociedade é um campo de conflitos e que o cumprimento da lei apenas no campo do direito e da justiça é uma utopia.

No caso da Lei 11.645/08, se temos o compromisso com a construção de uma sociedade equânime e democrática em nosso fazer profissional, colocamo-nos no campo de disputas e conflitos para que as determinações legais se materializem na sociedade.

A Constituição de 1988, ao afirmar a posição do Estado democrático de direito, com ênfase na cidadania e na dignidade da pessoa humana, tornou-se um marco para a universalização dos direitos no país. A educação foi regulamentada pela Lei 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e é resultado de reflexões sobre a importância da escola e dos processos educativos na composição da sociedade brasileira. Assumindo novo contorno na composição social, a escola passou a ser o foco de debates e, posteriormente, de políticas intersetoriais que articulavam os processos educativos à ampliação e garantia de direitos.

A estratégia do Estado mostrou-se eficaz do ponto de vista do atendimento às demandas por novas vagas nos diferentes níveis de escolarização. A partir de iniciativas universalistas localizadas na denominada Década da Educação, com ênfase na maior oferta de vagas no Ensino Básico, observa-se o crescimento na taxa de escolarização líquida, o que indica um maior número de crianças e jovens frequentando a escola básica.

No entanto, diante das estatísticas que comprovam o aumento no acesso à escolarização básica, ao realizar-se o recorte por cor, constata-se que embora se evidencie a elevação dos índices de matrículas em todos os níveis de estudo, o aumento da oferta de vagas foi ineficaz no enfrentamento das desigualdades educacionais entre brancos e negros (as). Os estudos de Henriques (2001, 2002) informam que, no que se refere à educação, a desigualdade de anos de estudos entre brancos e negros permanece inalterada, mantendo-se a distância de, aproximadamente, dois anos desde a década de 1920.

Esta afirmativa, quando confrontada com os índices e estatísticas sobre a situação de escolarização da população negra no Brasil, demonstra as desigualdades neste campo entre os grupos de negros (as) e brancos (as).

*“(...) No Brasil, entre os analfabetos absolutos acima de 15 anos há 7,1% de brancos e 16,9% de negros (pretos e pardos), de acordo com a Síntese de Indicadores Sociais de 2004 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Quando consideramos o analfabetismo funcional – menos de quatro anos de estudo –, 32,1% dos pretos e 32,5% dos pardos encontram-se nessa condição ante 18,4% da população branca.*

*Na educação infantil, considerando o acesso à escola para crianças de 0 a 6 anos, as taxas de atendimento são de 10,3% entre brancos e; 9,5%*



1 - IBGE, Censo Demográfico 2000.

2 - Utiliza-se a classificação “negro” referindo-se aos indivíduos auto-declarados como preto ou pardo segundo classificação racial adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) por ser esta, uma construção política ressignificada pelo Movimento Negro a partir da década de 1970.

entre negros e 8,3% entre pardos (Censo, 2000, IBGE). Além disso, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) mostra que, apesar da proximidade do número de matrículas no ensino fundamental para negros e brancos (94,7% para brancos e 92,7% para negros), a evasão escolar é maior entre alunos negros. Por fim, os indicadores sociais do IBGE apontam que, entre os estudantes de ensino médio, a quantidade de brancos é quase o dobro da de pretos e pardos (52,4% contra 28,2%), e no ensino superior, os brancos estão cerca de quatro vezes mais presentes que negros (15,5% contra 3,8%)". (SOUZA E CROSO, 2007:14).

Diante da persistência deste quadro, o direito a uma educação pública e de qualidade, que já fazia parte da pauta de reivindicações das primeiras organizações negras do período republicano, mostrou-se apenas recentemente como urgente.

Algumas políticas e ações valorizativas vêm sendo formuladas no sentido de diminuir a assimetria existente entre as populações negra e branca, tais como: construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais; implementação de Ações Afirmativas na modalidade de cotas raciais nas universidades públicas, a promulgação da Lei no 10.639, no ano de 2003, e a elaboração das *'Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana'* (Resolução do Conselho Nacional de Educação, CP, 1/2004).

As diretrizes enfatizam a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos (as) africanos (as) e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, e de luta social, tais como: Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inaicyra Falcão dos Santos, entre outros (Brasil, Conselho Nacional de Educação, 2004: 12).

A introdução dos aspectos referentes às relações raciais no Brasil, nos currículos das escolas representa um avanço que pressupõe a compreensão ampliada do estudo de um universo simbólico que privilegia os aspectos escolares (os currículos oficiais e ocultos) e não escolares (as construções subjetivas). Constitui-se como um marco político e como estratégia no estabelecimento de uma nova abordagem das questões raciais, tendo como objetivo a construção de uma educação anti-racista e a afirmação da diversidade, como condição de existência de uma instituição plural, multirracial e multiétnica

Cabe ainda destacar que a lei não se restringe a professores (as) negros (as). Destina-se aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores, e a todos (as) implicados (as) na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Diz respeito também às famílias dos estudantes, a eles próprios, e a todos(as) os(as) cidadãos(ãs) comprometidos(as) com a educação dos brasileiros.

Feitas essas considerações, duas questões mutuamente relacionadas ganham relevo nas reflexões sobre a aplicação da lei: o currículo e o papel do professor.

No que se refere ao currículo, a lei propõe a revisão do repertório cristalizado sobre as relações étnico-raciais no país através do diálogo aprofundado sobre as desigualdades e contradições ditas e não ditas em nossa sociedade. Ao tomar-se o currículo como alvo da lei, parte-se da compreensão de que o currículo produz desigualdades, de que é campo de disputas e de relações assimétricas de poder, de que *é uma área contestada, é uma arena política* (MOREIRA e SILVA, 1995:21).

Parece-nos que o que está em jogo é a relação entre educação e cultura, e mais especificamente, uma determinada cultura, aquela transmitida pela educação escolar. A educação escolar faz uma seleção no interior da cultura e reelabora os conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações. Com isso, ela ensina apenas uma parte extremamente restrita de tudo o que constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana. O que a escola ensina é então uma imagem idealizada da cultura que constitui o objeto de uma aprovação social. ~~Per~~

3 - Ao articular-se educação e relações raciais, torna-se imprescindível considerar a perspectiva sociorracial, que considera a combinação de dois elementos que incidem na construção das características do racismo no Brasil: a diferenciação na estratificação social associada a práticas discriminatórias.

4 - "Esse conceito, criado para se referir àqueles aspectos da experiência educacional não explicitados no currículo oficial, formal, tem sido central na teorização curricular crítica". (MOREIRA, 1995:31) adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) por ser esta, uma construção política ressignificada pelo Movimento Negro a partir da década de 1970.

mecanismos de seleção e de transposição didática, a escola acaba por criar, para FORQUIN (1993), uma cultura escolar *sui generis* que não se restringe aos muros da escola, uma vez que está diretamente relacionada à formação da identidade dos sujeitos e à sua atuação na sociedade.

Cabe ressaltar que ao longo da trajetória das ciências a problemática em torno do processo de construção da identidade vem sendo objeto de manipulação político-ideológica do ponto de vista das populações consideradas subalternas, em especial, as mulheres, os povos indígenas e a população negra. Sabe-se que este é um campo manipulável e que sua dinâmica de apropriação envolve conflito e disputa entre os (as) detentores (as) de um determinado conhecimento e os (as) que buscam novas e diferentes racionalidades.

A adoção de um modelo de conhecimento global euro-centrado, ocidental, cristão, racionalista, masculino, heterossexual, sexista e racista constituiu-se como tentativa de justificação de dominação, ao se estabelecerem critérios de classificação e ao se tratar como subumanos os indivíduos e grupos cujos corpos trazem marcas identificáveis e cujas culturas e conhecimentos não se pautam por suas lógicas e princípios metodológicos. Ao processo de ocupação de novos territórios associou-se a lógica de hierarquização de culturas e povos, utilizando, para isso, genocídio, subjugação e a escravização dos "outros" na construção do mundo moderno, por meio, inclusive, da linguagem, da religião, do corpo, das práticas e manifestações culturais. Trazer essas reflexões para o âmbito da escola e do currículo significa enfrentar a dinâmica de naturalização das desigualdades e de atribuição de invisibilidade aos indivíduos. É no âmbito da problematização do currículo e de sua relação com a cultura que se colocam questões como "o que ensinar?", "por que ensinar?", "para quem ensinar?". Esses questionamentos talvez façam com que possamos pensar a educação e, nela, a relação entre diversidade e diferenciação cultural tal qual as efetivamente se apresentam na sociedade contemporânea: relativizadas, em constante movimento, como arenas de lutas, de confrontos, com avanços e retrocessos, enfim, como palco, por excelência, de contradições.

Se, como profissionais da educação, devemos refletir sobre o sentido de nossas ações e definir nosso posicionamento diante de nossos fazeres cotidianos, não podemos nos furtar a nos posicionarmos em meio aos conflitos, às contradições e aos movimentos da própria sociedade. Fazer isso significa reconhecermos como sujeitos sociais e procurar identificar, a partir de nossos vários pertencimentos e vinculações, em que medida somos porta-vozes de uma visão de mundo hegemônica e dominante na sociedade que perpetua preconceitos com relação a diferenças e desigualdades sociais.

Mais uma vez, torna-se necessário pontuar algumas questões, como o fato de, ao desenvolvermos atividades pautadas na Lei 11.645/08 nas escolas, estamos lidando com a questão racial e com o nosso próprio posicionamento frente à mesma, que é, ao mesmo tempo, condicionado pela formação e pela educação que tivemos, assim como pelas opções que fizemos e fazemos ao longo de nossas trajetórias.

## Os conceitos de raça, racismo e o fazer docente

O desafio para a construção de práticas pedagógicas e estratégias de promoção de igualdade racial no cotidiano da escola requer aprendizagens. Três aspectos destacam-se como fundamentais na reelaboração de condutas e práticas escolares (SOUZA E CROZO, 2007).

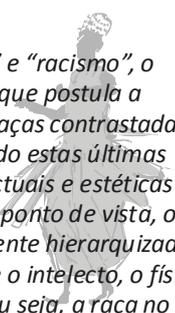
O primeiro diz respeito à apropriação da produção mais consistente sobre a temática racial. Trata-se de empenhar esforços para problematizar e esmiuçar as construções históricas e sociais em torno das relações raciais no Brasil. A complexidade destas relações envolvem concepções racistas e esquemas interpretativos que orientam práticas preconceituosas presentes em nossa sociedade, às vezes explicitadas ou de forma velada, outras silenciadas ou naturalizadas.

Outro aspecto diz respeito a problematizar a idéia da democracia racial, considerando-a como um mito construído em torno da idéia de uma pretensa igualdade, base para doutrinas, opiniões e atos racistas.

O terceiro aspecto está relacionado ao anterior e diz respeito ao reconhecimento do racismo, do preconceito e da discriminação racial como elementos estruturantes da sociedade brasileira e a marante presença destes nas relações sociais e institucionais. Para estas análises, é necessário compreender a atualidade dos conceitos de raça e racismo aplicados às interações dos grupos sociais.

*"o uso do termo raça fortalece distinções sociais que não possuem qualquer valor biológico, mas a raça continua a ser imensamente importante nas interações sociológicas e, portanto, deve ser levada em conta nas análises sociológicas [e históricas]". (TELLES, 2003:p.38)*





*Com efeito, com base nas relações entre “raça” e “racismo”, o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, lingüísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são conseqüências diretas de suas características físicas ou biológicas. (MUNANGA, 2004)*

O que se propõe é a revisão da forma como estas temáticas vêm sendo abordadas no cotidiano escolar. Mais do que fórmulas inovadoras, técnicas, metodologias, atividades pontuais, o que se pretende é a compreensão da diferença como produto das dimensões históricas, culturais, políticas e sociais no contexto brasileiro e o real compromisso com a formulação de estratégias e políticas contrárias às práticas discriminatórias e desiguais na garantia de direitos e na oferta de oportunidades.

*“(…) Ao escamotear e negar as diferenças, apenas os valores de alguns grupos são chancelados em detrimento de outros, de forma que a polarização superior-inferior engendra uma segregação eficiente, na medida em que é dissimulada. Como explicar que os grupos herdam e recriam legados singulares e suas diferenças culturais não se associam às relações de poder que se traduzem em hierarquizações de toda sorte? Como explicar que assumir como princípio básico as diferenças é pressuposto para discutir e negociar entre os diferentes projetos capazes de promover relações de igualdade perante os direitos constitucionais conquistados?” (SOUZA E CROSO, 2007: 20-21)*

## **O que dizem jongueiros e jongueiras?**

A primeira atividade do Pontão de Cultura do Jongo, realizada em abril de 2008, revelou a todos (as) a necessidade da inserção da temática das relações raciais no trabalho a ser desenvolvido no âmbito do programa. Na ocasião, as lideranças jongueiras relataram situações de preconceito em relação ao jongo associadas às práticas religiosas de matriz africana. Relacionaram o preconceito em relação ao seu pertencimento racial e sua raiz cultural e a pouca visibilidade que possuíam em seus municípios.

Consideradas como danças de “preto”, de “negro”, de “pobres”, e/ou de “cachaceiros”, e associadas à “macumba”, as comunidades e os grupos sempre sofreram com o preconceito racial, que se manifesta na ausência de direitos básicos, na subserviência aos poderes locais para a garantia da sobrevivência, e no tratamento e garantia ainda desigual de direitos entre as populações negra e branca.

Cabe lembrar que o campo da cultura é um campo em disputa devendo ser considerado como mais do que um conceito acadêmico. Através dela regras e valores são condicionados, formas variadas de conceber o mundo se exprimem. Por meio dela homens e mulheres se adaptam ao meio e em igual medida também o adaptam para si, transformando-o.



*“a cultura é como uma lente através da qual o homem vê o mundo (...) o modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura”. (Laraia, 2001, p.67-68)*

Neste contexto que articula cultura e identidade negra, os direitos não são direitos, são favores, ainda associados a padrões remanescentes do período escravista, como a docilidade, a subserviência e a obediência aos “novos senhores”, valorizados na obtenção de um emprego, de uma cesta básica, ou até mesmo, na garantia de fruição da manifestação cultural, com o auxílio na compra de roupas, instrumentos ou na viabilização de transporte e alimentação para uma apresentação, por exemplo.

Nas atividades organizadas pelo Pontão de Cultura do Jongo/Caxambu observou-se, através dos pontos cantados, dos modos de agir, dos posicionamentos frente às instituições e dos depoimentos, referência às posições vivenciadas no passado pela população negra.

Os sentidos destas referências revelam o impacto do processo de escravização e da lembrança dos antepassados, referindo-se às torturas sofridas “No dia 13 de maio, quando o Senhor me batia, eu rezava pra Nossa Senhora, meu Deus, quando a pancada doía (Mestre Claudionor, do Caxambu de Santo Antonio de Pádua IPHAN, 2008 p. 30), exaltando a liberdade concedida/conquistada “Tava dormindo Angoma me chamou. Disse levanta povo, cativo acabou” (Canto de várias comunidades jongueiras. idem.), conclamando a população negra para ações de resistência “Oi bota fogo na senzala onde negro apanhou” (Cantado pelo Jongo de Angra dos Reis - idem) ou mesmo criticando o processo pós-abolição. A liberdade não ficou de nosso jeito. Deram nossa liberdade, cadê nosso direito? (Mestre Manoel Moraes, Jongo de Angra dos Reis FREITAS, et alii, 2009).

Numa perspectiva mais individual, as falas e atitudes, em grande parte, demonstravam uma relação assimétrica entre as lideranças jongueiras e os (as) representantes institucionais, quer por haver, de fato, assimetria entre os níveis de escolaridade, quer por estas relações apresentarem-se contaminadas pela construção teórica e social que perpetua, subjetivamente, as crenças em diferenças pautadas no pertencimento racial.

Considerando que os conceitos de sujeito e identidade passam por reformulações que se encontram abertas e transitórias, entificando os processos de exclusão vivenciados por este segmento da população, ao longo da história brasileira; 2. Reconhecer a importância da(s) cultura(s) jongueira(s) como parte constitutiva da sociedade brasileira articulando-a com os saberes de matriz africana vivenciados nas comunidades e 3. Proporcionar aprofundamento da temática racial, a partir de questões centrais – conceitos e dados históricos – possibilitando a (re) construção de identidades.

Atualmente, os (as) jongueiros (as) empenham lutas no que se refere à titulação de terras, reconhecimento de sua identidade quilombola, inserção da cultura negra nos espaços de Identidade Negra, realizada no âmbito do Pontão de Cultura, articulou-se em torno de três objetivos: 1. Promover reflexões sobre o lugar dos afro-descendentes na sociedade brasileira, idurriculos das escolas básicas e valorização dos saberes e práticas jongueiras em seus municípios de origem.

A reflexão sobre as posições sociais e condições de vida da população negra em suas regiões de origem revelam a necessidade de ações estratégicas para alteração desta realidade.

**Quadro 1** - Principais problemas enfrentados pela população negra nos municípios com tradição jongueira.

REGIÃO	DEMANDAS
<b>Noroeste Fluminense</b>	A maioria de nós mora na periferia e trabalha em atividades secundárias. Falta-nos acesso à saúde, educação, justiça, saneamento, abastecimento de água. O poder público não nos dá atenção. Somos tratados com indiferença devido ao jongo ser associado ao candomblé e a umbanda. Na escola, o negro só aparece na 6ª série, no período colonial. Os grupos só são convidados na semana do folclore. A cultura do jongo só é reconhecida somente pela comunidade do jongo. Ela é comentada só pelos próprios negros (as). É muito difícil a escola, falar das coisas boas que faziam (referindo-se aos escravos). Só lembram as coisas ruins como os castigos e o trabalho pesado do tempo da escravidão.
<b>São Paulo</b>	O Jongo sofre preconceito dentro da cidade. A população confunde o jongo com macumba. A população acha que o jongo não é arte, nem cultura. É só magia. Falta conteúdo na divulgação do jongo. Falta abertura nas escolas para cultura negra – Lei 10639/03. Desrespeito com a cultura jongueira. Dificuldades na obtenção de emprego e circulação em espaços como escolas, clubes, bancos, supermercados.
<b>Sul Fluminense</b>	Falta emprego; Transporte público precário. Falta de agilidade no atendimento médico. Pouco incentivo às comunidades tradicionais em suas ações para o reconhecimento quilombola. Expansão imobiliária em terras quilombolas.

## Dos saberes e práticas descartados pela escola

O acúmulo da trajetória de luta de negros e negras do movimento negro, das comunidades tradicionais, e dos intelectuais negros (as) vem consolidando a importância do resgate da sabedoria e do conhecimento da cultura africana no Brasil, sua crítica implícita à sociedade de consumo, e o incentivo à ultrapassagem das divisões sexuais, tendo como exemplos de outra racionalidade possível a sabedoria dos ancestrais, a expressão musical e corporal, a circularidade das práticas sociais, a oralidade e a linguagem de comunicação e transmissão de saberes e o lúdico como valores.

Na produção teórica mais comprometida com propostas de uma educação sensível à questão racial, vem se insistindo no estabelecimento de conexões entre a educação formal e a educação não-formal. Esta proposta remete à importância de a escola informar/formular suas práticas e currículos considerando a vida cotidiana de seus (suas) alunos (as), suas famílias, a(s) dinâmica(s) da comunidade, refletindo sobre singularidades culturais, exclusões sociais, expressões, linguagens e também propostas de um saber em uso.

Considerando os estudos de Gonçalves e Silva (1996), que tratam da herança cultural africana na sociedade brasileira e das marcas que constituem nosso jeito de ser e viver, um trabalho nesta perspectiva possibilitaria um novo olhar e consequente entendimento de um sistema mítico diferente do dominante.

Há que se estimular professores e professoras a estarem alertas para o exercício de uma educação por cidadanias e diversidade em cada contato ou espaço. Na sala de aula ou fora dela, nos espaços de lazer, nas tarefas pedagógicas cotidianas, nos espaços de convivência, em todas as disciplinas. Trata-se de formação para uma atuação pedagógica vigilante anti-racista, anti-sexista e de respeito aos direitos das crianças e dos jovens, considerando-os como sujeitos do tempo presente e do que está por vir.

## Considerações finais

As representações do lugar e do papel reservado aos (às) negros (as) em nosso país apresentam-se no espaço escolar por meio de vários elementos, tais como o material didático, os discursos utilizados (reprodução de piadas que estigmatizam, tratamento pejorativo sobre fenótipos étnico-raciais), as imagens nos murais, nas várias relações entre alunos (as), professores (as), direção, funcionários (as) de apoio - e, em especial, nos silêncios, naquilo que não é dito.

Estas práticas aproximam-se do tema da identidade, pois, segundo Nascimento (2003: 22) “incidem sobre a dinâmica das relações sociais que a constituem e sobre a imagem do afro descendente criada pela ideologia racista refletida na instituição escolar e nos conteúdos do ensino”.

É possível que a escola, assim como outros espaços de socialização, adote uma perspectiva que estimule os atores sociais a criarem uma nova identidade, distante das disposições determinadas pelas instituições dominantes e das trincheiras de resistência, revestidos de potência e capazes de reformular sua inserção na sociedade em torno de projetos coletivos de transformação da estrutura social.

O Pontão de Cultura do Jongo/Caxambu, no processo coletivo de problematizar posições sociais e identidades, depara-se com o desafio de engajar-se neste processo de reeducação. É na desconstrução de idéias, noções e práticas que amparam as desigualdades étnico-raciais e no diálogo denso e marcado por tensões, do qual não poderemos fugir, que reside a possibilidade de empreender ações para a garantia da equidade étnico-racial, o que impactará a qualidade do ensino público, traduzida pela maior permanência e sucesso na trajetória escolar da população negra.



## Referências Bibliográficas:

ABRAMOVAY, M & CASTRO, M. G. *Relações Raciais na Escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade*. Brasília: UNESCO, 2006.

BRUNER, J. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CARRANO, P., SACRAMENTO, M. e ZANETTI, J. P. *Se Eles Soubessem... – Narrativas Juvenis sobre Relações Raciais e Escola*. Rio de Janeiro, 2006 (mimeo) Disponível em <http://www.uff.br/obsjovem/mambo/>

CAVALLEIRO, E dos S. *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro / Summus 2001.

\_\_\_\_\_. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Ed. Contexto, 2000.

“Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana” (Resolução Conselho Nacional de Educação, CP, 1/2004).

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo*, Niterói, v. 12n. 23, 2007. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141377042007000200007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141377042007000200007&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 27 abr. 2009. doi: 10.1590/S1413-77042007000200007.

FORQUIN, J-C. *Escola e Cultura*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

FREITAS, I.B. et alii *Jongos, Calangos e Folias – Música Negra, Memória e Poesia – Como trabalhar o filme em sala de aula?* In: O Jongo na Escola, Pontão de Cultura do Jongo/Caxambu (FEC/IPHAN), 2009.

GOMES, N. L. *Escola e diversidade étnico-cultural: um diálogo possível*. In: DAYRELL, J (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2001. p. 85-91.

\_\_\_\_\_. *Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural*. Revista Brasileira de Educação. Campinas, Anped, nº 21, 2002.

GONÇALVES, L A. O. e GONÇALVES e SILVA, P. B. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

HASENBALG, Carlos. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro, Graal, 1979. (2 ed. 2005, Belo Horizonte/Rio de Janeiro, Editora UFMG/IUPERJ/Ucam).

HENRIQUES, Ricardo. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Brasília: IPEA, Texto para discussão nº 807, 2001.

\_\_\_\_\_. *Raça e Gênero nos sistemas de ensino: os limites das políticas universalistas na educação*. Brasília, Unesco, 2002.

LARAIA, R. B. (2001). *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

MOREIRA, A.F. e SILVA, T.T. (Orgs.) *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo, Cortez Editora, 1995.

MORIN, E. *“A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento”*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 9ª edição, 2004.

MUNANGA, K. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. In: BRANDÃO, A. A. P. Cadernos PENESB, Niterói: EDUFF, 2004, p.15-34, vol. 5.

NASCIMENTO, E. L. *O sortilégio da Cor: identidade, raça e gênero no Brasil*. São Paulo: Summus, 2003.

SEVERINO, A.J *Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova lei de diretrizes e bases da educação nacional* In: BRZEZINSKI, I (Org.) *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo, Cortez, 1997.

SOUZA, A.L.S. e CROSO. (coords.) *Igualdade das relações étnico-raciais na escola: possibilidades e desafios para a implementação da Lei 10.639/2003*. São Paulo: Petrópolis, Ação Educativa, Ceafro e Ceert, 2007.

TELLES, E. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro, Relume Dumará-Fundação Ford, 2003, p. 38.

# SE ELES SOUBESSEM ... NARRATIVAS JUVENIS SOBRE RELAÇÕES RACIAIS E ESCOLA



**Julia Zanetti** – Observatório Jovem do Rio de Janeiro/UFF

**Mônica Sacramento** – Observatório Jovem do Rio de Janeiro e Penesb/UFF –  
Doutoranda em Educação UFF/bolsista CNPq

**Paulo Carrano** – Professor da Faculdade de Educação e Coordenador do  
Observatório Jovem do Rio de Janeiro/UFF

O vídeo-documentário “Se eles soubessem...” (2006) é produto de uma parceria entre o Observatório Jovem do Rio de Janeiro, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF, o Observatório da Juventude e o Programa de Ações Afirmativas, ambos da UFMG, no contexto de realização do programa “Percurso e Horizontes de Formação: Ações Afirmativas para universitários negros na UFMG: uma proposta do programa Ações Afirmativas na UFMG”.

O filme que dá origem a este artigo revela, por meio de imagens e depoimentos de professoras e estudantes do Ensino Médio, processos culturais vividos por jovens negros (as) que nem sempre são conhecidos e reconhecidos por escolas e educadores (as).

O trabalho de produção do documentário busca contribuir para a superação dos desafios postos a todas as escolas no que se refere à implementação da Lei 10.639/03. Em algumas escolas a lei deflagra a formulação de novos projetos. Em outras, torna-se respaldo para a legitimação de iniciativas já existentes.

Durante o processo de produção do vídeo, priorizaram-se depoimentos de jovens do ensino médio de um colégio estadual, integrantes de núcleo cultural. Este diálogo foi marcado pela preocupação em saber sobre suas percepções acerca da vivência de um tempo de juventude particularmente marcado pela experiência de ser negro (a) numa sociedade que discrimina segundo a cor da pele.

Considerando que este reconhecimento não é inato e idêntico a todos os indivíduos e que é produto de relações sociais determinadas, o interesse de pesquisa foi compreender as implicações da relação entre reconhecer-se e ser reconhecido(a) segundo seu pertencimento racial. Investigaram-se, também, estratégias coletivas para a superação do racismo construídas a partir das participações dos (as) jovens no núcleo de cultura que, em alguns casos, viemos saber, influenciaram decisivamente seus projetos de vida.

O levantamento realizado para a produção do filme encontrou uma experiência significativa no Colégio Estadual Guadalajara, escola pública localizada na Baixada Fluminense, Região Metropolitana do Rio de Janeiro. O Colégio desenvolve, há mais de uma década, de forma extracurricular, projetos voltados para a temática das relações raciais, antecipando-se às determinações da Lei 10.639/03, atual 11.645/08.

O Colégio Guadalajara torna-se um centro de referência para a comunidade por se apresentar como o único equipamento público do bairro e por sua política e práticas de abertura comunitária. As atividades do Núcleo de Cultura, ainda que não sejam as únicas ações que garantam a sintonia com a comunidade, são fundamentais para a definição deste perfil social e culturalmente aberto da escola. O Colégio possui diferentes instâncias de organização envolvendo alunos (as), pais e professores (as): associação de pais e mestres, associação de apoio à escola, projeto de educação ambiental e grêmios estudantis, entre outras.

O Núcleo de Cultura do Guadalupe (NCG) realiza atividades diversificadas, tais como: grupo

1 - Este trabalho contou com a colaboração de Yamara de Andrade, bolsista Uniafro/ Observatório Jovem do Rio de Janeiro/UFF.

2 - Neste trabalho, utiliza-se a classificação “negro” referindo-se aos indivíduos pretos e pardos segundo classificação racial do IBGE, por ser esta uma construção política ressignificada pelo Movimento Negro a partir da década de 1970.

de Dança Afro, Banda Afro, Sessão Literária (teatro), projeto “Ibamo”, oficinas de capoeira, tendo como objetivos valorizar a cultura afro-brasileira e desenvolver uma consciência crítica frente às situações de discriminação com jovens, crianças e professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental.

É importante destacar que ainda que o objetivo do vídeo documentário tenha sido dar visibilidade a narrativas juvenis sobre a experiência de ser negro (a) – jovem – aluno (a), no processo de produção do filme tornou-se evidente a força da mediação pedagógica, política, cultural e afetiva das animadoras culturais – também negras – organizadoras das atividades do NCG.

### **Narrativas negras que se entrelaçam...**

Os estudos de GOMES (2002) apontam para a importância do território escolar no processo de construção da identidade negra, constatando o reforço a estereótipos e a representações negativas sobre este segmento étnico-racial. Segundo a autora, em geral, as escolas insistem em não incorporar esta leitura em seu currículo, restringindo o olhar dado a este segmento populacional a elementos construídos culturalmente na sociedade que remontam a maneira como o indivíduo negro era visto e tratado em tempos históricos. Cabe lembrar que nos séculos XVIII e XIX, características fenotípicas como cor da pele, tamanho craniano, tipo de cabelo, formatos de nariz e boca eram utilizados como base para a consolidação de um pensamento hierarquizante entre as diferenças raciais, com objetivo de justificar a dominação e ratificar posições econômicas e políticas.

A percepção do que é “ser negro” em nossa sociedade traduz o percurso permeado de dificuldades da construção das identidades negras.

*“...a maior parte das coisas que eu falo, são coisas que eu passei. Então, é muito ruim você estar numa sala de aula e tem alguém exaltando a Princesa Isabel e em contraponto alguém dizendo que os negros eram preguiçosos, eram covardes e só serviam para ser escravos e todos os livros didáticos aparecem eles com correntes, presos, em troncos ou então em senzalas e tal. Então isso acaba com a auto-estima de qualquer pessoa. Por mais que você queira, ..., é um risinho daqui, é uma piadinha dali...”*

(Depoimento ao filme de Alba Lúcia “Makeba” – Animadora Cultural do NCG)

As representações do que é ser negro (a), portanto, apresentam-se no espaço escolar em vários elementos: no material didático, nos discursos utilizados, nos murais, nas várias relações entre alunos, professores, direção, funcionários de apoio - e em especial nos silêncios, e também naquilo que não é dito.

*“...sofri preconceito tanto racialmente quanto físico. As pessoas, muitas das vezes, tudo o que fosse falar, por exemplo, se tivesse alguma coisa... Eu jogava bola quando era pequeno, queria ser jogador, isso e aquilo. As pessoas chegavam (e diziam) “É o Pelezinho!”; ou falava “É o Negrinho!”; aquela coisa de você tá machucado e “Pô, tá igual a um saci!”. Num sofri da pessoa chegar e me ofender diretamente, mas muitas das brincadeiras eu percebia que era um preconceito.”*

(Depoimento ao filme de Rodrigo Sebastião Pereira de Souza “Bina” aluno da 2ª série do EM).

3 - Segundo Alba Lúcia “Makeba” – Animadora Cultural do NCG, Ibamô é uma palavra em Yorubá que significa “Se ele soubesse”, o que no contexto do projeto traduz-se como “se ele soubesse a história dele, de onde ele veio; a raiz dele. A importância dele ou qual é a importância dele dentro dessa história, dentro deste país ou do mundo”.

A prática pedagógica, ao impor padrões de currículo, de conhecimento, de comportamentos e de estética, encontra-se impregnada de elementos definidores do lugar do sujeito dentro do sistema de classificação racial brasileiro, em um processo marcado por disputas espaciais, ideológicas e políticas. Cada indivíduo desenvolve estratégias particulares diante do preconceito. Estes muitos jeitos de lidar e reagir ao preconceito racial estão diretamente ligados a dois aspectos: à construção de identificação negra pelo indivíduo e às possibilidades de socialização, informação e inserção deste sujeito na sociedade.

A etapa da juventude, simultaneamente considerada como condição particular de um ciclo de vida e um tipo de representação social (PERALVA, 1997), é também um momento crucial no processo de “tornar-se negro”. Esta é uma fase marcada pela busca de outras relações e de maior autonomia frente aos adultos e instituições. Esta busca de maior autonomia coincide com a redução da intervenção da família no trato do preconceito. Em muitos casos, o campo de indeterminação da identidade é reforçado pela ausência de um grupo em que possa se reconhecer coletivamente a partir de questões que envolvam a percepção e a adoção de uma identidade negra.

Os (As) jovens, em seus depoimentos, revelam sentimentos de constrangimento e inadequação decorrentes de seu tipo físico, cor de pele, cabelo, pertencimento racial. Neste sentido, podem-se constatar diferenças na construção dos processos identitários entre negros (as) e brancos (as). Chama atenção o depoimento de uma jovem integrante do NCG que relata seu sentimento de isolamento e impotência frente à discriminação sofrida:

*“Olha... antigamente eu pensava que a maioria das pessoas não dava valor para essas coisas, assim, de negro e eu tinha coisa de sair na rua. Sei lá ... minha cor não sei o quê. Tinha muita pessoa que ficava “Ah, essa neguinha!”... O pessoal da minha rua também. Mas é a minha cor. Só que eu não falava pra eles não, entendeu? Eu falava pra minha mãe: “Não vou pra rua mais não! Porque as meninas passavam e falavam: “Pô essa negrinha!”. Qualquer coisinha que acontecia era “Essa neguinha!”, em vez de me chamar pelo meu nome. Era vergonha que eu passava...”* (Depoimento ao filme de Edinéia dos Santos Tavares - Aluna do 2º ano do EM)

Os (As) jovens participantes do filme revelam que fazer parte do NCG ressignificou suas experiências escolares assim como seu pertencimento racial, uma vez que integrar os diferentes projetos lhes possibilita desnaturalizar posições sociais, redimensionar sua auto-estima e ampliar saberes que os fazem se reconhecer como afro-descendentes, participantes de histórias locais e globais, tomando contado com narrativas que remontam tanto à ancestralidade africana quanto às práticas culturais e sociais de seus ascendentes brasileiros.

*“A partir do momento que eu vim pra cá, tendo palestras, que foi criado esse projeto, o projeto Ibamo, que eu comecei a fazer parte, eu tive mais recursos, tive oportunidade de conhecer muito mais coisas. De ler, de saber algumas leis assim, descobrir também algumas pesquisas que tem no mundo todo, de outros trabalhos, que não só aqui no Núcleo tem, mas conhecer outras pessoas e outros trabalhos aqui no Rio de Janeiro.”*

(Depoimento ao filme de Rodrigo Sebastião Pereira de Souza “Bina” – aluno do 2º série do EM)



*“Só sei que depois que eu entrei no Núcleo eu comecei a sair de casa, sair mais. Por que eu não sei explicar... Eu tô tentando também explicar porque eu mesmo quero entender(...)”*

(Depoimento ao filme de Edinéia dos Santos Tavares – Aluna do 2º ano do EM)

O trabalho desenvolvido no Núcleo possibilita aos (às) jovens um novo olhar e consequente entendimento de um sistema mítico diferente do dominante, a valorização do aprender através da troca, da oralidade e do intercâmbio entre o experiente e o aprendiz, o que não necessariamente é definido por uma marca geracional. Observa-se nos (as) jovens que fazer parte de um grupo cultural com estas características dentro do território escolar faz com que estes (as) assumam posturas afirmativas diante de si mesmo, de seu papel na comunidade e em seu espaço social.

É comum que os (as) egressos (as) do Colégio Guadalajara creditem à instituição suas conquistas pessoais e profissionais, em especial ao NCG, pelo fortalecimento da auto-estima e abertura de campo de possibilidades. Os (As) jovens, muito além de reconhecerem o que são em suas múltiplas identidades, configuram projetos de vida na certeza do que podem.

### **Considerações finais:**

O Núcleo de Cultura do Guadá tem a característica especial de ter como coordenadoras das ações duas educadoras com trajetórias de superação das vicissitudes da combinação entre a experiência da pobreza e a cor da pele, que é a síntese maior do quadro de injustiça e desigualdade do país. Isso cria um campo de identificação muito forte entre os (as) jovens do Núcleo e as educadoras, percebidas por eles (as) como intelectuais de trajetórias exemplares.

No entanto, é preciso destacar que o campo de aplicação da Lei 11.645/08 não pode ser encarado como território privilegiado de educadores (as) negros (as). A condição de interação com os pressupostos dessa lei encontra-se no campo de adesão política em torno da noção de que é vital dar visibilidade afirmativa à população negra na democracia brasileira.

Para os (as) jovens negros (as), público majoritário nas escolas públicas das regiões periféricas, ter acesso a um espaço que considere a diversidade de suas histórias, sua linguagem e pertencimento racial pode fazer diferença em suas vidas e dar-lhes novo sentido à condição juvenil<sup>4</sup>.

A experiência do Núcleo de Cultura do Guadá nos permite pensar em alguns dos desafios da aplicabilidade da Lei 11.645/08, que resulta de experiências sociais concretas de construção de práticas educativas e que não pode prescindir do diálogo com as práticas instituintes em curso, inclusive aquelas que ocorrem fora da grade curricular.

A matriz dos saberes e práticas escolares valoriza (ou supervaloriza) determinadas racionalidades e negligencia os saberes articulados em torno do corpo; saberes de si (autoconsciência) e relações com o outro (saberes solidários). Autoconsciência da própria cor e do lugar social que esta implica no Brasil é saber socialmente válido e deveria ser valorizado na experiência escolar.

Os (As) jovens negros (as) participantes do filme nos fazem pensar que o processo de autoconsciência é também o de descoberta de relações de desigualdade racial e dominação cultural sobre as quais se constituiu a sociedade brasileira. A consciência das relações de dominação implica no reconhecimento de que a busca de sua superação gera conflitos com práticas sociais e instituições que pretendem camuflar as desigualdades associadas à cor de pele e origem social.

<sup>4</sup> A condição juvenil refere-se aos modos de representação dos sujeitos jovens em determinada sociedade e modelo cultural. Já a situação juvenil diz respeito às formas múltiplas e desiguais de experimentar a condição juvenil a partir de diferentes recortes, como por exemplo: de classe, gênero, raça, local de moradia, entre outros.



### Sugestões de Atividades Didáticas:

- Realize pesquisa na internet, revistas, livros e jornais sobre as condições de vida dos (as) jovens negros (as) em nosso país. Procure perceber as diferenças existentes entre homens e mulheres jovens, por exemplo: no tempo de estudo, nos níveis de mortalidade, no acesso ao lazer e ao trabalho.
- Com base no filme, procure identificar as questões mais significativas sobre as experiências de discriminação sofridas pelos (as) jovens.
- Debata com o grupo de alunos (as) questões sobre as relações raciais no Brasil: O que os (as) jovens já sabem? E o que eles ainda não sabem?
- Realize um debate conceituando discriminação racial, preconceito, raça, etnia, racismo.
- Proponha uma observação, em grupos, de como é feita a representação sobre a população negra em diferentes espaços e materiais: livros didáticos, revistas, murais, filmes, novelas. (Sugere-se a exibição e debate complementar do filme “A negação do Brasil” de José Zito Araújo, 2000).
- Exibição e debate complementar do filme “Escritores da Liberdade” (2007). Compare a situação dos (as) jovens apresentados no filme e os (as) jovens do Colégio Estadual Guadalajara identificando semelhanças e diferenças.

### Sugestões de páginas eletrônicas:

- A Cor da Cultura - [www.acordacultura.org.br/](http://www.acordacultura.org.br/)
- Diálogos contra o racismo - [www.dialogoscontraoracismo.org.br/](http://www.dialogoscontraoracismo.org.br/)
- Observatório Jovem do Rio de Janeiro – [WWW.uff.br/obsjovem](http://WWW.uff.br/obsjovem)

### Referências Bibliográficas:

ABROMOVAY, Miriam. (Coord.). Escolas Inovadoras: experiências bem sucedidas em escolas públicas. Brasília: UNESCO, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural. Revista Brasileira de Educação. Campinas, Anped, nº 21, 2002.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Prática do racismo e formação de professoras. In DAYRELI Juarez Tarcísio (Org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

SANTOS, Gevanilda ; SANTOS, MARIA José P. e BORGES, Rosângela. A Juventude Negra. In ABRAMO, Helena Wendel e BRANCO, Pedro Paulo Martoni. Retratos da Juventude Brasileira. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

SPOSITO, Marília. Algumas reflexões e muitas indagações sobre juventude e escola no Brasil. In ABRAMO, Helena e BRANCO, Pedro Paulo Martoni. Retratos da Juventude Brasileira. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. In Revista Brasileira de Educação, Nº Especial Juventude e Contemporaneidade, nº 5/6. São Paulo: Anped, 1997.

# O Jongo no Sudeste

Rebecca Guidi - CNFCP/IPHAN  
Lucila Silva Telles - CNFCP/IPHAN



## Apresentação

O Jongo no Sudeste é um curta-metragem elaborado pelo Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular para complementar o dossiê que fundamentou o registro da manifestação como Patrimônio Cultural do Brasil. É um vídeo que percorre as várias temáticas abordadas pela pesquisa que deu origem ao registro, mostrando de forma sucinta o que é o jongo/caxambu; sua provável origem; por quem é praticado; onde é praticado; quais elementos o compõe – os religiosos/mágicos, os tambores, a roda e suas características, os pontos e o uso metafórico da palavra. São levantadas ainda questões a respeito dos desafios vividos pelos jongueiros, tais como processos de exclusão socioeconômica, e de como associar a massificação cultural que vivemos atualmente com a manutenção de valores relacionados ao jongo. Mostra como o jongo tem representado para muitos um fator de integração e de luta política.

## Material de pesquisa para professores

Assim como o Jongo/Caxambu, outras manifestações culturais têm recebido o registro como Patrimônio Cultural do Brasil. Esses registros trouxeram para a sociedade o debate recente sobre patrimônio imaterial e são resultado do Decreto n. 3.551, de 2000, que Institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem o patrimônio cultural brasileiro e cria o Programa Nacional de Patrimônio Imaterial.

O professor que quiser saber mais sobre esse tema para trabalhá-lo em sala de aula, e mesmo discutir esse novo conceito de patrimônio cultural que incorpora as culturas populares, pode acessar as leis, os textos e os documentos que são fonte de pesquisa e de formação de professores e estudantes, assim como os dossiês de bens registrados como patrimônio imaterial, que estão disponibilizados na página do IPHAN ([www.iphan.gov.br](http://www.iphan.gov.br)).

## Proposta de atividades pedagógicas a partir do filme

1 - O filme pode servir de base para uma discussão que evidencie a pluralidade e diversidade da população brasileira do ponto de vista cultural. Por exemplo, pode-se lançar, a partir do tema “As raízes do jongo”, uma pergunta que provoque um debate sobre as raízes daquele grupo.

Este pode ser um ponto de partida para uma série de atividades que envolveriam o olhar para si e o olhar para o outro, de modo a proporcionar uma relativização dos valores que são atribuídos aos elementos culturais dos variados grupos étnicos que compõem o país, fazendo com que cada aluno avalie a forma como vê o outro.

2 - A pesquisa em torno das origens do jongo, do contexto histórico em que ele surge, pode ser associada à investigação sobre expressões culturais de outros grupos étnicos que conformam o país. Questões como resistência, necessidade de afirmação, transmissão de



saberes e costumes através das gerações podem ser encontradas também, por exemplo, na cultura de grupos que migraram para o Brasil em diferentes períodos.

Investigando em casa as origens de suas famílias, as histórias de seus ancestrais, os alunos podem trazer para a turma uma série de informações sobre conhecimentos, crenças e expressões (como eram as festas, as danças, os costumes religiosos, as narrativas, as receitas, as canções que atravessaram as gerações, etc.). São traços culturais que dizem respeito à história de cada um dos alunos e que, em conjunto, podem produzir uma história da turma, da escola, do bairro, da cidade, do país. É muito provável que o jongo apareça em vários momentos, podendo ser visto sob diversos olhares, relacionado a diferentes aspectos históricos e culturais.

Os elementos da cultura de qualquer grupo social estão sempre em transformação, sofrendo interferências do meio, em processos que em alguns momentos são mais lentos e, em outros, mais drásticos; alguns traços se perdem, outros se mantêm, outros são transformados, adaptados. Assim como se vê no filme, o jongo tem uma provável origem comum e hoje, nos diferentes locais pesquisados, acontece com uma série de variações. Um caminho interessante é observar nos elementos da memória dos pais e avós as transformações que as tradições locais sofreram ao longo dos anos. O que se perdeu? O que se criou? Que diferenças podem ser identificadas numa música, numa festa, numa história, de uma geração para outra?

3 - Entre os vários temas que podem ainda ser abordados a partir do filme, a roda é uma forma de organização coreográfica pela qual o jongo se realiza e que é encontrada em diversas outras expressões culturais. Os conceitos nela contidos – espaço de agregação, de inclusão, em que todos se veem e são vistos, também espaço fechado em si, de resistência – poderiam ser buscados e trabalhados com os alunos, em pesquisas sobre a ocorrência da roda e seu papel nos diversos momentos festivos e rituais da cultura brasileira.



# Jongos, Calangos e Folias



**Música Negra, memória e poesia.  
Como trabalhar o filme em sala de aula?**

**Fernanda Pires Rubão** – LABHOI/UFF  
**Hebe Mattos** – LABHOI/UFF  
**Iohana Brito de Freitas** – LABHOI/UFF  
**Martha Abreu** – LABHOI/UFF

## O FILME

### A pesquisa e a produção do filme:

A produção do filme (2º. Semestre de 2007) foi a última fase de uma longa pesquisa desenvolvida ao longo de 2006 e 2007. Suas principais etapas podem ser acompanhadas no site [www.historia.uff.br/jongos](http://www.historia.uff.br/jongos). Depois de amplo levantamento bibliográfico sobre a temática, visitamos as regiões selecionadas, realizando entrevistas. Buscamos nestas oportunidades localizar os jongueiros, calangueiros e foliões das comunidades, e realizar genealogias familiares, articulando-as à memória do cativo e à experiência do pós-abolição. O resultado, para além do filme, foi a produção de um acervo com 180 horas de entrevistas.

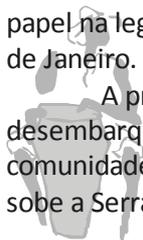
### O acervo:

O projeto resultou no Acervo Petrobras Cultural Memória e Música Negra, que inaugura o arquivo áudio-visual do Laboratório de História Oral e Imagem, onde há muitos anos são desenvolvidas pesquisas com arquivos orais. O catálogo do acervo está disponível para pesquisa na web, indexado por palavras-chaves, na forma de um banco de dados desenvolvido em software livre ([www.historia.uff.br/jongos/acervo](http://www.historia.uff.br/jongos/acervo)). Com mais de 180 horas de gravações, está disponível para consulta no LABHOI (21-26292833) e também na Biblioteca Central do Gragoatá, na Universidade Federal Fluminense.

### O filme:

O filme *Jongos, Calangos e Folias: música negra, memória e poesia* é um documentário historiográfico constituído a partir do acervo UFF Petrobras Cultural Memória e Música Negra. Destina-se também a finalidades didáticas, no âmbito das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, publicadas em 2004. Do ponto de vista histórico e pedagógico, a história dos jongos, calangos e folias, como patrimônios culturais, é apresentada de forma associada à história social dos grupos que lhe dão suporte. O filme coloca em destaque o papel da poesia negra em todas as três manifestações culturais e seu papel na legitimação política das comunidades remanescentes de quilombo do estado do Rio de Janeiro.

A primeira parte do filme refere-se ao litoral do estado, sul e norte, ponto de desembarque dos últimos africanos chegados como escravos no Brasil, e apresenta as comunidades quilombolas do Bracuí, em Angra dos Reis, e Rasa, em Búzios. A segunda parte sobe a Serra do Mar, chega ao Vale do Paraíba, o velho vale do café no século XIX, para onde se



dirigiu a maioria dos recém chegados. Ali são entrevistados representantes das comunidades de Barra do Piraí, Quilombo São José da Serra e Duas Barras. A terceira e última parte, desce a serra, e atinge a Baixada Fluminense, especialmente Nova Iguaçu, Mesquita, Duque de Caxias e São João do Meriti, para onde muitos dos descendentes dos últimos escravos se dirigiram, em diferentes momentos do século XX, na busca por melhores oportunidades de trabalho. Em todas as regiões apresentam-se as relações entre os jongos, calangos e folias de reis, como patrimônios familiares, com destaque para a poesia e os desafios presentes nestas manifestações.

O DVD Jongos, Calangos e Folias, além do filme e de alguns extras de performances dessas manifestações, selecionados do acervo UFF Petrobrás, contém um mapa da África no século XIX com entrevista de Robert Slenes, historiador da UNICAMP, e um mapa do Rio de Janeiro com informações sobre as regiões visitadas e sobre os participantes do filme. Estas informações estão também disponíveis na web ([www.historia.uff.br/jongos](http://www.historia.uff.br/jongos)).

### **Capítulos do DVD:**

1. Abertura
2. Litoral
3. Vale do Paraíba: jongos
4. Vale do Paraíba: calangos
5. Vale do Paraíba: folias
6. Baixada Fluminense.
7. Final

### **Jongos**

Também conhecidos como caxambus e tambus, os jongos são manifestações culturais executadas por afrodescendentes em várias localidades no estado do Rio de Janeiro e sudeste do Brasil, desde o século XIX. Atualmente os jongos apresentam percussão, dança e canto, em forma de poesia. Proporcionam a solidariedade comunitária e o orgulho de um patrimônio compartilhado e valorizado. Desde 2005 o jongo do sudeste recebeu o título de Patrimônio Cultural Brasileiro.

### **Calangos**

Pouco estudados pelos especialistas, os calangos animavam e animam, com sanfona, versos, desafios e refrões, os bailes rurais das comunidades afrodescendentes no estado do Rio de Janeiro. Dançado em pares, os calangos aconteciam e acontecem muitas vezes nas festas de jongo, dentro das casas, animando principalmente os mais jovens, ao longo do século XX. As memórias sobre o calango entre os mais velhos trazem à tona, sempre com muita emoção, os cantos de trabalho e as festas que reuniam todas as famílias e fortaleciam os laços comunitários. Não temos notícias de calangos no século XIX, mas as sanfonas parecem ter sido difundidas no sudeste cafeeiro e no norte do Brasil ao redor da guerra do Paraguai (1864-1870). Segundo Renato Almeida, as sanfonas provavelmente chegaram ao Brasil através do Rio Grande do Sul, com os italianos, na década de 1830. Para Mário de Andrade, elas se generalizaram do centro para o norte do Brasil.

### **Folias**

Grupos de devotos dos Reis Magos, com cantos e símbolos devocionais, percorrem várias localidades do estado do Rio de Janeiro, em épocas próximas ao natal. Ao longo do ano, encontram-se nas festas de arremate, onde um dos grupos recebe folias de diversas regiões. Compostas, em geral, por mestres, contra-mestres, palhaços e músicos, as folias organizadas

por famílias afrodescendentes guardam especial apreço ao rei negro. Há registros dessas folias desde o século XIX, quando começaram a ser perseguidas e afastadas dos centros urbanos. Ao longo do século XX as folias continuaram a sofrer preconceitos e restrições por não estarem vinculadas às autoridades religiosas. A organização de federações foi uma resposta a essas perseguições e uma garantia de legitimidade e autorização frente às autoridades policiais. Vistas como folclore, tradição ou devoção, as folias seguem seus caminhos nos dias de hoje. Na periferia do Rio de Janeiro ou nas áreas rurais do estado, visitam os amigos e vizinhos, procuram anunciar o nascimento de Jesus e reproduzir a viagem dos Reis Magos a Belém. Nos encontros de folias, os dotes poéticos e os desafios em versos dos palhaços são cada vez mais valorizados. As memórias que os mais velhos guardam das folias valorizam também a poesia devocional dos mestres e as disputas de versos entre eles. Indicam ainda o quanto essas manifestações envolvem-se com a transmissão e a vivência de um patrimônio familiar e comunitário muito antigo e identificado com as populações afrodescendentes.

## O JONGO ONTEM E HOJE

**(Usar como texto de apoio o livro “Pelos Caminhos do Jongo/Caxambu: História, Memória e Patrimônio”)**

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

Segundo as historiadoras Martha Abreu e Hebe Mattos, no século XIX muitos viajantes estrangeiros viram jongs, mas não lhe deram essa denominação. O nome genérico dado pelos viajantes e nos códigos de repressão é o batuque, que significava qualquer reunião de “preto”. Por muito tempo (inclusive já no século XX) para se realizar o batuque era necessária a permissão da polícia ou então, ainda em tempos da escravidão, do senhor.

Permitir ou proibir um batuque dependia muito da conjuntura política e também variava de um senhor para outro, assim como de uma autoridade para outra – fazia parte das conflituosas relações e da contínua negociação entre escravos e senhores<sup>2</sup>. Se por um lado a permissão dos batuques tinha como fantasma a rebelião escrava, que poderia estourar a qualquer momento na concepção dos senhores e autoridades, por outro, consentir um batuque era uma forma de negociar com os escravos espaços de autonomia.

Passados mais de cem anos da abolição da escravatura ainda encontramos o jongo no Sudeste, apesar de todas as previsões dos folcloristas sobre o fim dessa prática cultural. Mas afinal o que é o jongo? Como é a sua dinâmica?

O jongo possui alguns elementos característicos como a presença de dois ou mais tambores, da fogueira e da roda. O tambor mais comprido é chamado de *angoma* ou *tambue* o menor, de tom mais baixo, de candongueiro. Na roda de jongo um casal dança no centro dela, próximo da fogueira, enquanto os outros jongueiros batem palmas e repetem (firmam)

1 - ABREU, Martha e MATTOS, Hebe. Jongo. Registro de uma história. IN: LARA, Silvia Hunold e PACHECO, Gustavo. Memória do Jongo. As gravações históricas de Stanley Stein. Rio de Janeiro, Folha Seca, Campinas, SP: CECULT, 2007.

2 - REIS, João José e SILVA, Eduardo. Negociação e conflito: a resistência escrava no Brasil escravista. São Paulo, Companhia das Letras, 1989.

os cantos (pontos) entoados. As memórias dos velhos jongueiros revelam que a prática do jongo envolve feitiço, poderes mágicos e segredos partilhados por familiares. Os desafios postos nos pontos cantados e a circularidade caracterizam o jongo, assemelhando-se, muitas vezes, com outras manifestações culturais, como o calango e a folia de reis, como fica claro no filme **Jongos, Calangos e Folias**.

Segundo o historiador Gustavo Pacheco<sup>3</sup> os pontos são cantados em português, mas frequentemente aparecem palavras ou expressões de origem *bantu*, como por exemplo, *cangoma*, *mironga* e *cacunda*. Esses pontos são tirados de improviso por um dos participantes e cantados até que outro ponto tenha início. Alguns pontos são usados para animar a dança, desafiar outros participantes, transmitir mensagens ou enigmas. Como explica o historiador Robert Slenes no filme aqui analisado, a palavra jongo poderia ser reconhecida e partilhada por diversos povos da África central como significando flecha ou bala. Jongo (“nzòngo”, em Kikongo, “songo” em Kimbundu, “songo” em Umbundo) denominava a palavra que era dirigida agressivamente, para ferir, criticar ou ironizar.

É interessante notar que na oficina sobre Memória e História realizada pelo Labhoi em São José dos Campos, São Paulo, em parceria com o Pontão de Cultura do Jongo/Caxambu, dois participantes da oficina, Xina e Dona Idalina, fizeram referência a esses significados da palavra jongo. Os pontos (os versos cantados na roda de jongo) compõem um expressivo meio de comunicação, diálogo e crítica social.

Gustavo Pacheco, baseado no historiador norte-americano Stanley Stein, que percorreu algumas regiões do Vale do Paraíba na década de 1940 e registrou alguns pontos de jongo, afirma que muitos jongos são uma crônica da vida dos escravos e de seus descendentes. Os pontos de jongo com seus enigmas dificultavam a compreensão dos versos pelos não escravos, sendo dessa forma um importante meio de comunicação entre escravizados no tempo do cativo. Segundo Stein:

*“O caxambu era uma oportunidade de se cultivar o comentário irônico, hábil, frequentemente cínico, acerca da sociedade dentro da qual o escravos constituíram um segmento tão importante (...) O caxambu com seus ritmos poderosos, com a quase completa ausência de supervisão dos fazendeiros, como o uso de palavras africanas para disfarçar as alusões óbvias e os ocasionais tragos de cachaça morna, proporcionava aos escravos a oportunidade de expressar seus sentimentos em relação aos seus senhores e feitores e comentar acerca das fraquezas de seus companheiros. Dentro desse contexto, os jongos eram canções de protesto, reprimidas mas de resistência”.*<sup>4</sup>

Muitos pontos de jongo cantados hoje em dia são oriundos de outros tempos, deixando entrever a força da oralidade na transmissão de conhecimentos – os jongueiros de hoje aprenderam com seus pais, avós e assim por diante. Citemos, para ilustrar esse fato, um ponto que ainda é entoado nas rodas de jongo do Sudeste no nosso tempo e que certamente foi feito no passado:

*“Tava dormindo  
cangoma me chamou  
Levanta povo  
que o cativo já acabou”*



3 -PACHECO, Gustavo. Memória por um fio: as gravações históricas de Stanley J. Stein. IN: LARA, Sílvia Hunold e PACHECO, Gustavo. Memória do Jongo. As gravações históricas de Stanley Stein. Rio de Janeiro, Folha Seca, Campinas, SP: CECULT, 2007.

4 - Idem, pág 26.

Os pontos não só atravessam o tempo, como são resignificados e reelaborados para atender questionamentos para lá de atuais – muitos deles criticam as situações cotidianas dos afro-descendentes, como no ponto de jongo do Sr Manuel Moraes, liderança do Quilombo Santa Rita do Bracuí, em Angra dos Reis:

*“A liberdade  
não ficou do nosso jeito.  
Deram nossa liberdade,  
cadê nossos direitos?”*



Recuando no tempo, remetendo à assinatura da lei Áurea pela Princesa Isabel em 1888, o jongueiro questiona o significado da liberdade então “concedida” aos escravos e seus desdobramentos para a população afrodescendente até os dias atuais. Se naquela época os ex-escravos não tiveram acesso à terra e a outras políticas que lhes garantissem uma vida digna, muitos de seus descendentes ainda sofrem e vivenciam as duras condições de vida, de trabalho e o preconceito racial presentes no cotidiano da sociedade brasileira.

É assim que os jongueiros de hoje não deixam enfraquecer a luta contra a discriminação racial, por melhores condições de vida e pela titulação de suas terras. Se em 1988 a Constituição Brasileira finalmente reconheceu, em seu artigo 68, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, os direitos territoriais para “os remanescentes das comunidades dos quilombolas”, a titulação definitiva da terra ocupada por essas pessoas em muitos casos ainda é apenas esperança e um grande desafio.

Diante desta breve exposição, é fundamental discutirmos com nossos alunos os significados, o valor e o respeito às diversas manifestações culturais de nosso país. Importantes patrimônios culturais de todos os brasileiros, jongs, calangos e folias, podem abrir caminhos para a luta contra o preconceito cultural e a discriminação racial.

## SUGESTÃO DE ATIVIDADE DIDÁTICA

### Temáticas possíveis de abordagem

- **Sistema Escravista; Tradições Populares; Manifestações Culturais Afro-descendentes; Preconceito Racial.**

### Objetivos (devem ser direcionados de acordo com a temática abordada)

- Demonstrar que o escravo não era um sujeito passivo perante o sistema escravista. Jamais se tornou uma simples mercadoria, como era o desejo de muitos senhores. Criaram diversas formas de resistência e negociação de suas condições de vida, como a organização de festas, quilombos, irmandades religiosas e batuques;
- Desmistificar a escravidão, mostrando que as relações entre escravizados e senhores eram passíveis de negociação e conflito. Se o escravo buscava resistir ao sistema escravista, os senhores visavam combater a rebeldia escrava, a formação de quilombos ou as revoltas que marcaram a escravidão no Brasil.
- Destacar o papel das festas, irmandades religiosas e batuques no estabelecimento de novos laços de sociabilidade, no fortalecimento de identidades e da própria luta dos africanos e de seus descendentes pela liberdade, igualdade de direitos e acesso à terra.
- Relacionar as expressões culturais afro-descendentes do século XIX e sua prática nas comunidades atuais com estratégias de combate às imagens depreciativas associadas ao jongo, ao calango e às folias de reis. Essas expressões podem auxiliar a luta contra a discriminação racial e podem ser articuladas aos movimentos negros e associações quilombolas contemporâneas.



- Destacar como as expressões culturais do filme – jongos, calangos e folias – tornaram-se importantes canais de comunicação, no século XIX e nos dias atuais. Através da tradição oral e dos desafios, transmitem-se conhecimentos e discute-se o cotidiano.
- **Recurso Didático**
- Filme e Pontos de Jongo.



### Metodologia

- Debate e dinâmica de grupo (desafio).  
Após a exibição do filme, suscitar o debate com questionamentos que trabalhem a temática eleita pelo professor, direcionando para os objetivos propostos (Ex: Qual a importância do jongo hoje para as comunidades que o praticam? Ele tinha o mesmo papel na época do cativo? Quais as semelhanças entre as manifestações culturais presentes no filme - o jongo, o calango e a folia?).

Aproveitando questões levantadas no debate, relacionadas ao passado escravo, ao cativo, ao preconceito racial, entre outras, apresentar para a turma alguns pontos de jongo e explicar seus significados. Em um segundo momento, dividir a turma em dois grupos para que um desafie o outro através de versos criados no improviso, tal como no jongo e no calango (a temática do desafio será fornecida pelo professor de acordo com os conceitos trabalhados no debate).

### Pontos Sugeridos:

Ponto 1:

“Tava dormindo cangomã me chamou  
Levanta povo que o cativo já acabou  
Tava dormindo cangoma me chamou  
Levanta povo cativo já acabou”.

Ponto 6:

“A língua desse povo  
É como ferro de engomar  
A língua desse povo  
É como ferro de engomar”

Ponto 2:

“Eu pisei na pedra, pedra balanceou  
O mundo tava torto rainha endireitou  
Pisei na pedra a pedra balanceou  
Mundo tava torto rainha endireitou”.

Ponto 7:

“Quem quiser saber meu nome  
Não precisa perguntar  
Trago verso na cabeça  
Como letra no jornal”.

Ponto 3:

“No tempo do cativo  
Aturava muito desaforo  
Levantava de manhã cedo  
Com cara limpa levo o couro, ai  
Agora quero ver o cidadão  
Que grita no alto do morro  
Vai-se Cristo, seu moço  
Seu negro agora tá forro”.

Ponto 8:

“A liberdade não ficou do nosso jeito  
Deram nossa liberdade  
Cadê nossos direitos?”

Ponto 9:

“Nós somos sertanejos  
Que moram nessa terra  
Cadê no governo  
E com ele nossa terra?”

Ponto 4:

“Mestre carreiro como se chama vosso boi  
chama saudade de um amor que já se foi  
Mestre carreiro como se chama vosso boi  
chama saudade de um amor que já se foi”.

Ponto 10:

“Pisei na pedra,  
A pedra deu um gemido.  
Valei-me, Nossa Senhora,  
Nesse mundo eu to perdido!”

Ponto 5:

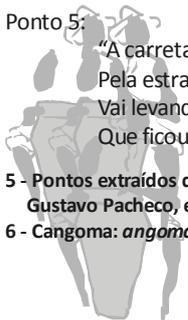
“A carreta vai gemendo  
Pela estrada do rincão  
Vai levando uma saudade  
Que ficou no coração”.

Ponto 11:

“Vem salvar todo esse povo, meu Deus  
Mas salve os índios primeiro  
Descendentes do Brasil  
São os grandes brasileiros”

5 - Pontos extraídos do livro *Memória do Jongo*. As gravações históricas de Stanley J. Stein, organizado por Silvia Hunold Lara e Gustavo Pacheco, e também do acervo concentrado no site <http://www.historia.uff.br/jongos>.

6 - Cangoma: *angoma*, o tambor maior, de tronco escavado e de um couro só, usado no jongo/caxambu.



# Sou de Jongo

## É um dizer e dois entender



**Elaine Monteiro - UFF**

**Mônica Sacramento – UFF**

O filme “Sou de Jongo” é uma realização do Pontão de Cultura do Jongo/Caxambu e foi produzido pelo Observatório Jovem do Rio de Janeiro. Há pelo menos duzentos anos, os descendentes de negras e negros escravizados nas fazendas de café e de cana-de-açúcar da região sudeste mantêm a prática do jongo/caxambu em suas vidas. Em 2005, esta manifestação cultural foi reconhecida como Patrimônio Cultural do Brasil e, em 2008, tiveram início as atividades do Pontão de Cultura do Jongo/Caxambu. O documentário faz parte das ações de difusão da cultura jongueira, desejo de todos (as) os jongueiros (as). Ela se inscreve como uma das ações de salvaguarda do jongo/caxambu e, por que não dizer, dos jongueiros (as), pois são eles (as) os depositários desses saberes.

As imagens iniciais apresentam as rodas de jongo que, poeticamente, alinham a narrativa do filme como uma grande roda de conversa, onde um ponto puxa outro. Somos convidados a dialogar com jongueiras e jongueiros, a ver, ouvir e sentir o que mulheres, homens, crianças e jovens têm a dizer sobre o jongo e sobre suas vidas. Nas palavras de Eva, grande mulher jongueira e uma das entrevistadas do filme, *“são os jongueiros que falam (...) se as pessoas querem entender e conhecer o jongo, elas têm que conhecer os jongueiros.*

Ao se deixarem conhecer, introduzem o (a) espectador (a) em saberes e práticas da cultura brasileira, traduzindo-a por aquilo que são, pensam, vivem e sentem. É assim que a cultura se faz: no agir, no pensar, no sentir da vida de todos os dias. Vida de trabalho, de estudo com sacrifício, de conflitos entre homens e mulheres, entre jovens e velhos, entre brancos (as) e negros (as), entre diferentes religiões e crenças. Vida de solidariedade, de respeito aos (às) mais velhos (as), de preocupação e cuidado com os (as) mais jovens, de conquistas, de dignidade, de festas e de alegria. Vida que nos faz quem somos.

Em seus cotidianos, os (as) jongueiros (as) trazem e mantêm a história de seus antepassados. Carregam esta história na pele, na negritude do jongo, na voz que tira o ponto, nos pés que dançam na roda, nas mãos que batem os tambores. É no jongo e em torno dele que se estruturam, se fazem sujeitos e organizam suas práticas, construindo redes de sociabilidade e comunitarismo responsáveis pela persistência e continuidade do jongo nos encontros familiares e nos quintais.

As jongueiras e os jongueiros no filme convocam todos (as) ao diálogo sobre suas condições de vida, sobre os conflitos e contradições em suas percepções identitárias, suas vivências pessoais e coletivas, seus saberes.

O filme apresenta temáticas presentes em nossa sociedade, tais como as relações de gênero, a discriminação racial, a oposição tradição/inação, a intolerância religiosa, entre outras.

### **Identidade Negra**

Ao longo da narrativa, diferentes idéias a respeito da formação da Nação e do povo brasileiro são reveladas, comprovando a introjeção em seus cotidianos de crenças sobre a miscigenação brasileira como fator regenerador da nação e a harmonia entre os grupos raciais, estruturantes do mito da democracia racial.



Estas concepções, amplamente difundidas em nossa sociedade, mostram seu alcance através do nome dos grupos e das explicações que Jefinho (Guaratinguetá) e Laudeni (São José dos Campos) oferecem de suas origens e de seus grupos.

No primeiro caso, ao narrar os impactos familiares de um casamento interracial, Jefinho diz que pode ser considerado como “a melhoria genética da raça,” demonstrando que as idéias de hierarquização entre as raças ainda se fazem presentes em seu sistema de representações, embora mais adiante ganhe lugar em seu discurso as pesquisas que anunciam a não diferenciação entre os grupos humanos.

O mesmo se dá em relação à Laudeni. Ao explicar o nome de seu grupo, diz que em Barra do Piraí, de onde é natural, o grupo de jongo ao qual pertencia era composto por negros (as), assim como negras eram as pessoas da comunidade onde morava, sendo possível chamar a festa, organizada todos os anos por seu pai, Sr. Dorvalino, de “Festa da Raça”.

Merece destaque a observação de Mestre Laudeni de que “*todos, brancos e negros eram convidados (...)*”, colocando-se na contramão das opiniões que acusam a população negra de acirrar o racismo na sociedade brasileira, por marcar aquilo que os diferencia, ou seja, seu pertencimento racial e suas condições de vida.

O assunto é retomado, ao exemplificar a constituição do grupo em São José dos Campos, onde hoje vive, composto por pessoas da sua família e por pessoas da cidade. Neste caso, o grupo recebeu o nome de “Mistura da Raça”. Segundo ele, porque “lá tem até engenheira!”. Embora Laudeni não dê ênfase à presença de brancos e negros no grupo, o anúncio da elevada escolaridade de uma integrante constitui-se como pista para indagarmos sobre o pertencimento racial da mesma, o que justificaria o nome do grupo.

Esta diferenciação atesta o que dados e pesquisas comprovam a respeito das desigualdades de acesso à educação e a postos de trabalho melhor remunerados entre a população branca e negra.

O depoimento de Mestre Gil é exemplar ao falar sobre as dificuldades de acesso e de permanência de um jovem negro no ensino superior. Ao revisitar sua própria trajetória, oferece elementos para a discussão sobre a adoção de políticas de Ação Afirmativa nas universidades públicas e as estratégias de mobilidade social empreendidas por inúmeros (as) jovens no país. Revela, ainda, a compreensão que possui de sua própria existência, ao anunciar desejos, possibilidades e limites de indivíduos ou grupos em circunstâncias semelhantes à sua.

A temática das relações raciais possui diversos matizes. E é no coletivo que estes aspectos são lembrados e, sobretudo, reelaborados: o processo de escravidão, a ausência de um projeto de integração no pós-abolição, as lutas, o papel das instituições, os lugares de menor prestígio social, os baixos níveis de escolarização, os interditos sociais revelados explícita ou implicitamente, a inserção no mercado de trabalho em posições subalternas, a disputa pela terra e pelo reconhecimento, o acesso ao ensino superior, a adoção de ações afirmativas, as estratégias de ação, os sentidos de resistência.

*“O burro foi na escola  
Para aprender o ABC  
A professora ensinou  
O burro não sabe ler, não sabe ler, não sabe ler  
O burro não sabe ler.*



*Eu quero o burro deputado, o burro não sabe ler  
Eu quero o burro no senado, o burro não sabe ler  
Ponha o burro na escola, o burro não sabe ler  
Tira o burro da favela, o burro não sabe ler  
Eu quero o burro com mestrado, o burro não sabe ler  
Eu quero o burro presidente”.*

(Ponto cantado pelo Grupo Jongo de Piquete)

## Jongo não é “macumba”!

O preconceito racial está diretamente relacionado a outro tipo de preconceito que aparece reiteradas vezes no filme, o preconceito religioso. Consideradas como danças de “preto”, de “negro”, de “pobres”, e/ou de “cachaceiros”, e associadas à “macumba”, as comunidades sofrem com a invisibilidade e desrespeito às suas crenças.

Uma breve recuperação histórica informa que, do ponto de vista legal, desde os tempos imperiais, os indivíduos negros sofriam perseguições e interditos em sua livre expressão cultural, em sua circulação na cidade, em seu espaço/tempo de lazer, com forte acento à associação com a mendicância, com a embriaguez e com a desordem pública. A atuação repressiva do Estado vem sendo amplamente denunciada pelos (as) intelectuais negros (as), pelos (as) depositários (as) destas manifestações, em letra e música ao longo dos anos.

A introdução dos saberes do jongo no território escolar e a discussão sobre a intolerância religiosa presente na contemporaneidade torna-se material relevante para o trabalho pedagógico, acompanhando os debates em torno da resolução 2003/54, da Comissão de Direitos Humanos das Nações Unidas (artigo 5º) e da lei federal 11.635/07, que institui o Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa (21 de janeiro).

Para os (as) professores (as), freqüentemente desafiados (as) por esta temática, o filme pode significar o início de uma produtiva discussão sobre a laicidade do espaço escolar articulada a um trabalho pedagógico orientado para o respeito às diferenças religiosas (sentimento religioso, liberdade de consciência, de crença, de expressão e de culto).

## As Gerações do Jongo

Crianças e jovens aparecem no filme ocupando lugar de destaque, fato que demonstra uma das transformações do jongo ao longo do tempo. A entrada de crianças, antes proibida, como diz Maria Nossa (Carangola), em função das demandas e feitiços existentes em uma roda de jongo, agora é não só permitida como incentivada.

Jefinho (Guaratinguetá) relembra sua entrada na roda de pessoas mais velhas e a entrada das novas gerações. A sabedoria de sua análise sobre as relações intergeracionais nas comunidades jongueiras coincide com as conclusões de Bourdieu (1983:113), ao afirmar que *“somos sempre o jovem ou velho de alguém”*.

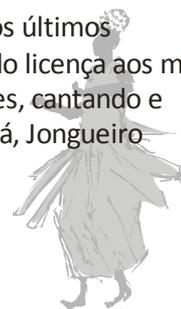
Muitos aprendizados ocorrem nas comunidades jongueiras através da ludicidade, circularidade, da corporeidade e da oralidade, valores presentes na socialização de crianças e jovens. Nestes momentos, formam a roda, conversam entre si e com a liderança adulta, cantam, dançam, brincam, assimilam um repertório de pontos de jongo e reinventam a vida, falam de si, de seu universo lúdico, criando seus próprios pontos.

Na roda de crianças comandada por Mestre Gil, que aparece no filme, em rodas com os mais velhos e em oficinas nas comunidades, crianças e jovens ocupam o lugar do mestre e tiram pontos de jongo. Puxam-se conversas, assimilam-se valores, canta-se e dança-se o jongo, demonstrando as possibilidades de aprendizagem a partir das “africanidades brasileiras”.

Neste sentido, a socialização de crianças e jovens nas comunidades jongueiras, mediadas por estes elementos, imprime marcas profundas nas trajetórias de muitos (as) jovens, como exemplificam Aline (Guaratinguetá) e Rodrigo (Rio de Janeiro), ao falarem sobre como o jongo foi importante na formação de suas percepções identitárias e projetos de vida.

1 - Como exemplos, sugerimos a consulta ao texto das leis Lei no 1, de 14 de janeiro de 1837, lei no 487 de 11 de outubro de 1890, lei nº 3.270 (Lei do Sexagenário), ao Código de Posturas de Laguna, Santa Catãina, Resolução 429 de 1857, ao Código Penal de 1932, 1940.

Por fim, Aninha (Pinheiral), sintetiza a mudança ocorrida no jongo nos últimos tempos. Segundo ela, os (as) jovens vão devagarzinho, respeitando e pedindo licença aos mais velhos, “Saravá, Jongueiro Velho!”, encontrando seu espaço nas comunidades, cantando e participando cada vez mais dos processos de organização dos grupos. “Saravá, Jongueiro Jovem!”.



### **Entra na roda, mulher, é que homem não sabe rodar!**

As histórias de Eva Lúcia, Nêga e Tia Maria confundem-se com a de tantas mulheres negras e brancas em nosso país. Em seus depoimentos, somos capazes de não apenas observar, mas de sentir, nas palavras, nos gestos e nas expressões, os conflitos e a opressão existentes nas relações entre homens e mulheres.

Questões como a dupla jornada de trabalho, a submissão ao marido e o abandono, levantadas pelas experiências destas mulheres, indicam a necessidade da escola incorporar a discussão sobre as relações de gênero em seu currículo e suas práticas.

Eva revela ainda o preconceito que sofre entre os próprios jongueiros. Os mestres, em alguns locais, como conta Nêga, eram somente homens. Eva personaliza as transformações lentas pelas quais também o jongo passa. É uma mulher que tira pontos, canta, dança, bate os tambores (atribuição, em geral, dos homens na roda) e, ainda por cima, confecciona tambores!

### **Sou de Jongo... Como a roda gira, voltamos ao ponto de partida!**

Registrado como Patrimônio Cultural do Brasil, o jongo, segundo o documento de registro<sup>3</sup>, “*é uma forma de expressão afro-brasileira que integra percussão de tambores, dança coletiva e práticas de magia (...) praticado nos quintais das periferias urbanas e em algumas comunidades rurais do sudeste brasileiro*”.

A Constituição Brasileira de 1988 traz o reconhecimento da “*cultura do povo*” como patrimônio do país e prevê, de forma inédita, a criação de dispositivos legais para políticas culturais públicas que não se restringem aos espaços e manifestações da chamada “*cultura erudita*”, mas que se voltam também para as manifestações da cultura popular.

Quando Eva diz que o jongo persistiu porque jongueiros e jongueiras continuaram, em seus encontros familiares, a dançar o jongo em seus quintais e que seu maior sonho é que o jongo seja conhecido em todo o Brasil, ela nos dá a exata dimensão do que é o patrimônio cultural imaterial.

Outro aspecto destacado pelo depoimento de Nêga é a solidariedade presente nas comunidades jongueiras. Foram pessoas do grupo, todas, em suas palavras, “*pobrezinhas como a luz de Deus*”, que garantiram a sua sobrevivência e a de suas filhas nos momentos mais difíceis de sua vida. A solidariedade é possivelmente uma das bases para a resistência e continuidade da cultura jongueira.

Seu Arlindo (Carangola) apresenta os segredos e as demandas do jongo através dos pontos e das batidas dos tambores, coração das rodas e base, como dito por Lazir (Rio de Janeiro), Rogério (Miracema) e Jackson (Barra do Pirai). Através deles aprendemos um pouco dos fundamentos do jongo.

O desejo de que o jongo seja conhecido em todo o Brasil evidencia a dimensão da tarefa que temos!

2 - Como exemplo pode-se citar a música Delegado Chico Palha (Tio Hélio/Nilton Campolino) que apresenta em seus primeiros versos: “Delegado Chico Palha, Sem alma, sem coração, Não quer samba nem curimba, Nua jurisdição. Ele não prendia, Só batia...”. Disponível em <http://letras.terra.com.br/zeca-pagodinh681927/>. Acesso em 22/01/2009.

3 - Consultar <http://portal.iphan.gov.br/>

Perceber que os valores da cultura jongueira podem contribuir para novas formas de vida em nossa sociedade pode ser um convite para que as escolas continuamente abram as suas portas para o jongo e para as jongueiras e jongueiros.

Os jongueiros do Sudeste apresentados (as) no filme, com o seu modo de ser e seus valores, têm muito a ensinar, pois tais valores se expressam em atitudes, como respeito aos mais velhos, generosidade com os mais jovens, diálogo, rodas de conversa, canto, dança, cuidado com o coletivo e com a comunidade onde se vive. Valores necessários aos espaços educativos, se o compromisso que temos é com a formação do ser humano.

O que nos faz humanos é a interação com muitos “outros” no convívio em sociedade. Em especial, saber ouvir e respeitar os “outros”, em todas as suas diferenças.

Nesse sentido, o jongo tem muito a ensinar. Como diz Jefinho, no jongo, “É um dizer e dois entender!” Não existe jongo individual, o jongo é coletivo, é comunitário, é dialógico! Talvez a tal sociedade melhor de que tanto falamos precise exatamente disso.

### **Sugestões de atividades didáticas:**

- Sugere-se que o filme seja visto a principio na íntegra.
- Os capítulos do DVD poderão ser trabalhados a partir das temáticas identificadas como mais emergentes no grupo. As rodas de jongo do filme convidam a realização de rodas de conversas na escola sobre as temáticas da identidade negra e do preconceito racial, das questões de gênero, da intolerância religiosa, entre outras, como a própria problematização do que é patrimônio em nossa sociedade. O diálogo sobre tais temas pode se desdobrar em atividades de pesquisa e na realização de projetos na escola com a participação de jongueiras e jongueiros.

### **Referências bibliográficas:**

BOURDIEU, Pierre. "A juventude é apenas uma palavra". In: Questões de sociologia. Rio de Janeiro, Marco Zero, 1983.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. Rev. Bras. Educ. [online]. 2004, n.27, pp. 183-191. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_pdf&pid=S1413-24782004000300013&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1413-24782004000300013&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)

SILVA, Vagner Gonçalves da (org.). Intolerância Religiosa: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007, 328pp.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves, Africanidades: como valorizar as raízes afro nas propostas pedagógicas. Revista do Professor, Porto Alegre, v. 11, n. 44, p. 29-30, out./dez. 1995.

**4 - 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,...** E no Parágrafo 1º: **O poder público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação.**

**5 - A afirmação é de Délcio Bernardo, de Angra dos Reis/RJ, feita no filme “Bracuí: velhas lutas, jovens história”, que também integra esta coletânea, ao falar a ação coletiva em curso no quilombo Santa Rita do Braú.**

# Memórias do Cativo



**Gilciano Menezes**

**Matheus Serva**

**Thiago Campos<sup>1</sup>**

O filme que apresentamos é produto de uma longa pesquisa realizada no Departamento de História da Universidade Federal Fluminense, no âmbito das atividades do Laboratório de História Oral e Imagem (LABHOI-UFF).

Em meados da década de 1990 foram realizadas as primeiras entrevistas com descendentes de escravos de algumas regiões do antigo Sudeste cafeeiro. A história pouco conhecida da experiência dos últimos escravos do Brasil oitocentista coincidia infelizmente com um profundo silêncio sobre as trajetórias de seus descendentes. Homens e mulheres que viveram e ainda vivem no antigo Vale do Paraíba guardam nas suas memórias familiares partes das histórias que deixaram de ser registradas nos documentos escritos, nos livros escolares e nas memórias oficiais.

Procurando romper com esse silêncio, foram realizadas diversas entrevistas genealógicas, coordenadas pelas professoras Ana Rios e Hebe Mattos, conjuntamente com Robson Martins. O antigo Vale do Café Fluminense foi o lugar comum de pesquisa das duas historiadoras, sobretudo a fazenda São José da Serra, em Valença, no Rio de Janeiro. Enquanto isso, Robson se dedicou aos registros de memórias no Estado do Espírito Santo.

À medida que as entrevistas eram produzidas, além do silêncio rompido, acessava-se também um novo passado, desconhecido, inclusive da maioria dos historiadores, e redefinidor de antigas certezas com relação à história dessas populações. Com essa perspectiva, somado ao próprio crescimento da história oral no país, as entrevistas se avolumaram, e ainda na década de 1990 deram origem ao Acervo *Memórias do Cativo*, organizado e arquivado pelo LABHOI-UFF. Hoje, com mais de dez anos de existência, o Acervo *Memórias do Cativo*, produzido originalmente em fitas K7, está todo digitalizado em formato mp3 e disponível para consulta no site [www.historia.uff.br/labhoi](http://www.historia.uff.br/labhoi).

Foi com base nessas entrevistas que se desenvolveu o vídeo-históriográfico *Memórias do Cativo*, em 2005. Com roteiro baseado no livro de Ana Rios e Hebe Mattos, o vídeo propunha romper com parte daquele silêncio citado, usando para isso o Acervo construído durante longa pesquisa.<sup>3</sup> Como no livro, a idéia era colocar em evidência os significados simbólicos das formas de idealização do passado presentes nas narrativas e o conhecimento efetivo sobre o passado que podia ser acessado através da memória daquelas famílias. Para construir a narrativa do filme, a equipe de realizadores escolheu contar a história dos últimos escravos do sudeste brasileiro pela memória de seus descendentes, especialmente a partir das recordações dos moradores da antiga fazenda de São José da Serra, em Valença, no Estado do Rio de Janeiro. As lembranças dos moradores da comunidade de São José remetiam para a comunidade escrava da antiga fazenda de café de São José da Serra, no século XIX, levando o grupo de pesquisadores aos arquivos paroquiais de Valença. Tais memórias, narradas com

1 - Gilciano Menezes é graduando em História pela Universidade Federal Fluminense e Matheus Serva e Thiago Campos são mestrandos em História pela Universidade Federal Fluminense.

2 - Ana Rios e Hebe Mattos. *Memórias do Cativo: Família, Trabalho e Cidadania no Pós Abolição RJ: Civilização Brasileira*, 2005.

3 - O vídeo foi um trabalho coletivo desenvolvido sob direção acadêmica de Hebe Mattos e Martha Abreu, com a colaboração de Carlos Eduardo Costa, Fernanda Thomaz e Thiago Campos Pessoa, com direção de filmagem e montagem de Guilherme Fernandez e Isabel Castro, durante o ano de 2005. Este artigo foi desenvolvido, em grande parte, com base na experiência de Thiago Campos Pessoa na elaboração do vídeo.

vivacidade pelos moradores, redefiniram o passado e o presente. Hoje, a comunidade é reconhecida juridicamente como uma área Remanescente de Quilombo e demanda na justiça o seu direito à terra.

Fascinados pelas narrativas, os membros da equipe retornaram no mês de maio a Valença. As lentes talentosas de Guilherme Fernández documentaram a festa do 13 de Maio na comunidade de São José. Foram ainda realizadas outras entrevistas e visitadas também algumas fazendas do Vale, com destaque para a Fazenda Santa Clara, com suas janelas falsas, suas senzalas ainda conservadas e um macabro local de castigo escravo. Moradores da comunidade de São José leram, sob a direção da equipe, algumas das narrativas de descendentes de escravos paulistas produzidas pelo projeto “Memória da Escravidão Negra em São Paulo”, desenvolvido pela USP nos anos de 1987 e 1988, para as quais só existiam as transcrições como registro, permitindo sua utilização no vídeo. Nessa ida a Valença, foi produzido o material áudio-visual, que somado as entrevistas, conformaram o vídeo-histórico apresentado.<sup>4</sup>

Entre os meses de maio e novembro de 2005 foram inúmeras reuniões, várias edições, até a entrega do vídeo pronto, ou quase pronto, para colegas, alunos e entrevistados, co-autores desse empreendimento. Dizemos quase pronto, porque toda obra está sempre em aberto. Com o “*Memórias*”, como costumamos chamar, não é diferente. Tendo como matéria prima a memória, o vídeo estará sempre em aberto, relido por cada espectador, pelo menos enquanto essas lembranças estiverem em disputas.

Hoje, como sabemos, as disputas em torno das políticas de ação afirmativa referente à população afrodescendente são crescentes e visam essencialmente a ampliação de direitos ligados a políticas de reparação à violência da escravidão e do racismo. Sem entrar no mérito das discussões, é evidente que as memórias vivenciadas estão dispostas sobre uma ampla arena de conflitos políticos, ao mesmo tempo em que conformam um importante instrumento de luta e afirmação de direitos para população afrodescendente.

Eis o material que apresentamos. Cabe agora ao docente problematizá-lo, e, sobretudo, perceber que sua fonte principal é a Memória, presença do passado no presente. O que se lembra, quem lembra e o que escolhe lembrar ou esquecer são decididos mais pelo presente do que pelo passado. As lembranças e narrativas de memórias são necessariamente reconstituições parciais da história, muitas vezes imprecisas e fantasiosas. Mas ainda assim podem ser fonte importante de acesso ao passado, especialmente quando lidamos com temáticas que permaneceram por décadas sob o manto do esquecimento, invisíveis à memória pública e à pesquisa dos historiadores. Destacamos isso, justamente por acreditarmos que haja uma linha tênue entre história e memória. Esses dois campos não devem ser encarados como mutuamente excludentes, pelo contrário, a todo o momento se influenciam. Tomamos as memórias como matéria prima da história, procurando trazê-las para o nosso campo, acreditando serem fontes profícuas de historicização e de acesso ao passado. *Como dissemos acima, a obra está aberta e ainda há muito por fazer.*



4 - Todo material produzido está catalogado e disponível no acervo Petrobrás Cultural Memória e Música Negra. Visite: [www.historia.uff.br/jongos](http://www.historia.uff.br/jongos)

## **Memórias do Cativo: temas e questões para a sala de aula.**

**Gilciano Menezes**  
**Matheus Serva**  
**Thiago Campos<sup>5</sup>**



### **Introdução**

O presente texto tem como objetivo principal auxiliar os professores de ensino fundamental e médio de História com a apresentação de alguns temas e questões que poderão ser utilizados em sala de aula com a exibição do filme-histórico *Memórias do Cativo*. Longe de esgotarmos as possibilidades de trabalho do filme em sala de aula, o que se pretende aqui é indicar caminhos que facilitem a vida do professor na abordagem dos principais aspectos levantados pelo filme-histórico e fazer algumas recomendações para um maior aprofundamento nestes temas.

Logo de início acreditamos ser importante lembrarmos aos educadores que o filme aqui trabalhado também está inserido dentro de um contexto mais amplo de lutas e, atualmente, conquistas dos diversos movimentos negros existentes na sociedade brasileira.

Ao longo dos vinte anos de vigência da atual Constituição brasileira e desde o centenário da abolição da escravidão, diferentes memórias sobre o cativo vêm sendo acionadas num processo de reivindicação de políticas públicas diversas. As releituras historiográficas da década de 1980 e os diferentes projetos acadêmicos que visam reinterpretar a escravidão e o destino dos últimos escravos e seus descendentes também são movimentos inseridos nesse contexto.

As memórias recuperadas nas entrevistas do projeto de documentação e pesquisa<sup>7</sup> no qual o filme-histórico *Memórias do Cativo* está inserido podem ser citadas como exemplos desse processo. Através das entrevistas concedidas pelos moradores das antigas fazendas do litoral e do Vale do Paraíba fluminense, foi possível recuperar importantes aspectos vinculados ao tráfico ilegal de africanos, à experiência da escravidão e, sobretudo, aos diferentes projetos dos descendentes dos últimos escravos dessas fazendas na busca por melhores condições de vida no período pós-escravista.

Atualmente, muitos dos habitantes dessas antigas fazendas são reconhecidos ou estão lutando pelo reconhecimento da posse da terra como Remanescentes de Quilombo, segundo o artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT).

Junto com a citada atual Constituição e os movimentos acadêmicos, podemos inserir aqui o surgimento e o fortalecimento de diferentes movimentos negros, como o Movimento Negro Unificado (MNU) de finais da década de 1970. Com relação às políticas públicas voltadas para um amplo setor da população que possui alguma marca do passado escravista e/ou possui como reivindicação identitária uma origem escrava e africana, surgiram, ao longo da década de 1990 e nos anos 2000, um número de leis e políticas públicas extremamente vasto e rico. Para o

5 - Gilciano Menezes é graduando em História pela Universidade Federal Fluminense e Matheus Serva e Thiago Campos são mestrandos em História pela Universidade Federal Fluminense.

6 - Listamos aqui alguns desses projetos: Postemancipation Societies Project, de Rebecca Scott, Thomas Holt e Frederick Cooper, Memória da Escravidão em Famílias Negras de São Paulo, de Maria Lourdes Janoti e Sueli Robles de Queiroz, Memórias do Cativo, do Laboratório de História Oral e Imagem do Departamento de História da Universidade Federal Fluminense (Labhoi).

7 - Projeto Petrobrás Cultural Memória e música negra em comunidades rurais do Rio de Janeiro, sob a coordenação geral de Hebe Mattos e Martha Abreu. Projeto que contou com a consultoria de Ana Rios, Antônio Carlos Gomes, Matthias Assunção, Mônica Leme e Robert Slenes. Ver: [www.historia.uff.br/jongos](http://www.historia.uff.br/jongos) ou os documentários Memórias do Cativo e Jongos, calangos e folias. Música negra, memória e poesia.

8 - No texto integral do artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias é estabelecido que: "Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos."

9 - Ver: ALBERTI, Verena & PEREIRA, Amílcar Araújo. "O movimento negro contemporâneo". In: AARÃO R EIS, Daniel e FERREIRA, Jorge (org.). As Esquerdas no Brasil: Revolução e Democracia (1964-...). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

atual artigo, acreditamos ser necessário enfocarmos, principalmente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que enfatizam a pluralidade cultural; a lei 11.645/2008 (antiga lei 10.639/2003) que estabeleceu a obrigatoriedade no currículo oficial da rede de ensino da temática de História e cultura afro-brasileira e indígena; e o decreto 3.551/2000 que busca valorizar o conhecimento da diversidade do patrimônio etnocultural brasileiro, incentivando a atitude de respeito para com os grupos que a compõem e compreende a memória como construção coletiva, reconhecendo a diversidade cultural como um direito e como um elemento de fortalecimento da democracia e do combate ao racismo, considerando que as diversidades culturais presentes no Brasil contribuíram para o processo de constituição da identidade nacional<sup>10</sup>.

### **Caminhos possíveis para a exibição do *Memórias do Cativo*:**

É essencial que a exibição do filme seja realizada com uma organização prévia para que o professor possa utilizar o áudio-visual como um recurso didático mais dinâmico, associando-o a temática que pretende trabalhar em sala de aula. Pode parecer óbvio, mas é de extrema importância que o professor assista ao *Memórias do Cativo* antes de exibi-lo, principalmente para refletir sobre qual será o objetivo principal a ser alcançado com a utilização deste material. A explicação do educador antes ou depois do filme pode ser realizada com a apresentação de algumas definições, como as de cativo, quilombo, campesinato negro, genealogia, memória e Jongo. O entendimento desses conceitos contribuirá para uma interpretação dos alunos mais atenta a proposta central do filme.

Outro fator importante com que o colega docente deve se preocupar ao exibir este filme é o de localizar espacialmente o seu aluno. A importância deste fator está presente em dois aspectos: primeiro, com esta preocupação torna-se possível realizar um diálogo com uma das “irmãs” da História, a Geografia, propiciando uma interdisciplinaridade interessante de se promover. Segundo, em um mundo cheio de estímulos visuais, a demonstração espacial de onde ocorreram os relatos existentes no filme, como o Vale do Paraíba ou o Oeste Histórico Paulista, facilita a imaginação do aluno e, junto a isto, o crescimento de seu interesse pelo tema.

Já a linguagem apresentada para a exibição dependerá do ano letivo que o aluno esteja cursando, porém a preocupação em formular de forma simples os significados dos termos utilizados propicia um debate com uma dimensão maior, pois facilita uma comunicação com o cotidiano de cada aluno, tendo como objetivo principal tornar viável um debate que gere possíveis comparações da temática do filme com as questões atuais que envolvam a participação dos afrodescendentes na sociedade brasileira.

Agora, feitas estas pequenas observações iniciais que acreditávamos serem necessárias, partiremos para a explicação de algumas das possibilidades de temas e questões a serem abordadas em sala de aula vinculados ao *Memórias do Cativo*.

#### **I – A História oral como possibilidade de inserção do aluno nos temas estudados em sala.**

A utilização da metodologia da história oral dentro da sala de aula pode trazer grandes benefícios para a compreensão de fenômenos históricos vivenciados pelo aluno e/ou por suas respectivas famílias. Aconselhamos os educadores a utilizarem o filme-históricográfico *Memórias do Cativo* como um exemplo de como pessoas aparentemente “comuns”, muitas vezes semelhantes aos alunos, são indivíduos ativos na construção da história estudada na escola.

Como mostra o filme, através da utilização da metodologia da história oral foi possível elaborar genealogias dos entrevistados e identificar coincidências narrativas que os conectavam

10 - Para saber mais sobre estas e outras leis vinculadas ao assunto, ver: ABREU, Martha & MATTOS, Hebe (orgs.). *Pelos caminhos do Jongo e do Caxambu: História, Memória e Patrimônio*, livro que integra esta coletânea.

11 - Sobre a História Oral, ver: FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaína (org.); *Usos e Abusos da História Oral*; Rio de Janeiro; Editora FGV; 2006.

ao período do cativeiro. As entrevistas gravadas possibilitaram o registro de memórias coletivas do que significava ser escravo no século XIX na memória de seus descendentes, assim como a construção de histórias individuais que estavam diretamente vinculadas a contextos mais amplos da História do Brasil. Por estes motivos foi possível, através da análise destes depoimentos, reconstruir as tradições familiares transmitidas oralmente de geração em geração relacionadas à divisão social do trabalho (trabalho familiar na lavoura), disputas sobre a posse da terra (depoimento sobre o gado do proprietário pastando sobre a produção familiar), discutir as razões e (des)razões do prestígio do ex-presidente Getúlio Vargas junto as gerações mais velhas de camponeses negros entrevistados, bem como algumas das estratégias adotadas para contornar as limitações que o preconceito racial e a escravidão impuseram, etc.

Assim, seria interessante que o professor solicitasse, de preferência no início do ano letivo, que seus alunos realizassem pequenas entrevistas com seus parentes mais velhos e que coletivamente o professor e os alunos buscassem coincidências narrativas entre as entrevistas realizadas, para posteriormente associá-las a conteúdos trabalhados em sala de aula. Outra possibilidade interessante é a de trazer os próprios parentes entrevistados pelos alunos para ministrarem palestras para as turmas e contarem sobre suas experiências de vida.

## II - A experiência do cativeiro e da Abolição da escravidão no Brasil.

Ao assistirmos ao filme-historiográfico que estamos trabalhando aqui, percebemos que ele foi propositalmente dividido em capítulos, e em cada capítulo existe um título e um letreiro explicando minimamente o que será visto no respectivo capítulo. Com este recurso, o educador pode selecionar trechos específicos que abordem questões que ele pretende trabalhar com seus alunos e assim ganhar foco específico em algo que pretende aprofundar e tempo para trabalhar melhor estes temas.

É possível perceber que os temas sugeridos acima (experiência do cativeiro e abolição) não estão presentes no *Memórias do Cativeiro* ao longo de todo o filme. Aqui sugerimos que se utilize a apresentação dos capítulos intitulados: *Tempo do Cativeiro*, *Laços de Família* e *Visões da Liberdade*.

Em *Tempo do Cativeiro*, através do que os entrevistados “ouviram falar” dos seus familiares, são contadas diversas histórias supostamente vividas por pessoas conhecidas de seus pais e avós – nunca parentes próprios -, como a do escravo Lourenço que teve sua língua queimada; ou a de Ana - apelidada de Aninha Brava – que mandou jogar um caldeirão de gordura quente no escravo e continuou a atormentar os escravos mesmo depois de morrer; e de Israel, o escravo que é agredido pelo capataz e depois o mata com uma peixeira. Narrativas exageradas ou mesmo fantasiosas em muitos casos, mas que ensinam muito sobre os significados simbólicos da escravidão.

As memórias coletivas produzidas pelas histórias retratadas no filme e contadas de geração em geração são importantes para o educador, pois assim o mesmo pode levantar com seus alunos os significados da experiência da escravidão para os próprios escravos, sendo esta sempre associada às idéias de violências, torturas, maus tratos, bem como do poder senhorial e seu arbítrio para fazer o bem e/ou o mal, e da ausência total de interferência do Estado Imperial nas relações senhor-escravo.

Já no capítulo *Laços de Família*<sup>12</sup>, a escravidão que aparece para nós surge muito mais complexa do que normalmente é sugerida nos livros didáticos. Através da história sobre a aposta entre dois senhores e a colheita de café por seus respectivos escravos, é possível perceber as maneiras como a classe senhorial agia para prender os cativos nas armadilhas de seus próprios anseios, através de um “jogo” de forças e favores, e como os próprios escravos utilizavam-se dessas brechas existentes na política senhorial de dominação como mecanismo de ruptura com a violência do cativeiro e para conquistar uma vida mais digna para si e sua família.

12 - Sobre os laços de família entre os escravos e ex-escravos do século XIX, ver: MATTOS, Hebe. “Laços de família e direitos no final da escravidão”. In: ALENCASTRO, Luiz Felipe de (org.). História da vida privada no Brasil. 2. Império: a corte e a modernidade nacional. São Paulo, Companhia das Letras, 1997.

Como nos conta Robert Slenes:

*“A política de domínio dos senhores era ardilosa e eficaz. Indo ao encontro de certos anseios dos escravos, ela aumentava a vulnerabilidade de muitos cativos, tornando-os menos dispostos a arriscar confrontos. Entretanto, essa política provavelmente não conseguiu cooptar a maioria dos escravos favorecidos e dividir a senzala contra eles. (...) Mas a própria vivência no cativeiro – a insegurança devida e a necessidade de escravos domésticos e qualificados sempre terem de mediar (...) os (des)encontros entre senhor e trabalhador – teria dificultado a abertura de um fosso intransponível entre subalternos favorecidos e não favorecidos. (...) o ardiloso engenho montado pelos senhores voltou-se contra seus criadores. A política que incentivava a criação de famílias, visando produzir reféns, também garantia aos escravos um certo espaço de autonomia.”<sup>13</sup>*

Para concluirmos este tema devemos ainda mencionar o capítulo *Visões da Liberdade*. Neste, pode-se salientar a pluralidade dos movimentos abolicionistas, principalmente os conflitos que precederam a abolição, como as fugas coletivas, os diversos sentidos dados ao 13 de Maio, sendo esta data um marco de mudança do tempo do cativeiro para o tempo da liberdade e os problemas advindos com isto e etc.

## Conclusão

Cabe salientar que o filme vem para somar com outros materiais que podem ser utilizados na sala de aula e em momento algum pode ser utilizado como auto-explicativo ou substituto da necessidade de atuação do professor e de suas possibilidades de problematização.

Sintam-se à vontade para explorarem os múltiplos temas que possam surgir ao assistirem o filme e as múltiplas maneiras de trabalharem com estes temas (formando grupos de alunos, individualmente, elaborando materiais, textos, pôsteres...).

Outras sugestões de temas interessantes que não puderam ser exploradas aqui são: o pós-abolição como problema histórico; o tráfico de escravos africanos e a construção do complexo cafeeiro; a relação entre memória e história; a utilização do passado e da cultura como mecanismos para a obtenção de políticas públicas, entre outro.



# Bracuí: Velhas Lutas, Jovens Histórias

**Elaine Monteiro - UFF**

**Luciano Dayrell - Observatório Jovem/UFF**

**Paulo Carrano - Professor da Faculdade de Educação e Coordenador do Observatório Jovem do Rio de Janeiro/UFF**



## **O filme:**

O filme “Bracuí: Velhas Lutas, Jovens Histórias” é uma pesquisa. Ou seja, o filme não é resultado de uma pesquisa e nem a realização do filme gerou uma pesquisa. Pesquisar e filmar fazem parte de um mesmo processo. A relação entre o filme e a pesquisa é intrínseca, na medida em que o próprio processo de filmagem se configura em estudo e análise da realidade, da mesma forma que a produção do filme não se restringe meramente aos processos técnicos de filmagem.

Esta relação entre pesquisa e filme documentário vem sendo realizada pelo Observatório Jovem/UFF nos últimos cinco anos, como forma de aproximação da realidade de determinados grupos de jovens e de produção de conhecimento sobre a mesma.

A pesquisa foi desenvolvida na comunidade de remanescentes do Quilombo Santa Rita do Bracuí, que se localiza em uma área rural às margens da rodovia Rio-Santos, no município de Angra dos Reis/RJ. O objetivo foi investigar as ações coletivas de um grupo de jovens moradores da comunidade que assumiram responsabilidades políticas e culturais com a histórica luta de seus pais e avós pela conquista da terra e a preservação da cultura do jongo.

## **Na realização do filme, o diálogo com os/as jovens:**

A realização da pesquisa-filme pressupõe uma etapa anterior à entrada na comunidade, em que se realizam leituras, seminários e planejamento do trabalho que será realizado durante a filmagem. O ponto de partida quando a equipe chegou à comunidade foi a discussão do roteiro do filme com os (as) jovens. A conversa resultou em uma série de sugestões e orientações sobre quem entrevistar, o que gravar etc.

No primeiro dia da equipe na comunidade, jovens lideranças comunitárias organizaram uma roda de conversa com jovens que participam da diretoria da Associação de Remanescentes do Quilombo Santa Rita do Bracuí e com outros membros da diretoria. A idéia era pensar juntos a proposta do filme e o roteiro. Foi o momento de nos apresentarmos e explicitarmos a razão de estarmos ali para então iniciar uma conversa sobre a filmagem que aconteceria no decorrer da semana e avaliar tanto as nossas perspectivas com o filme, as questões que levantamos com a pesquisa prévia e os eixos que pretendíamos seguir, como também as expectativas da comunidade.

A equipe passou uma semana no quilombo e entre filmagens, reuniões e participação em atividades e eventos da comunidade, discutia o trabalho realizado e identificava os temas e as questões que emergiam do cotidiano. Neste processo coletivo, as imagens gravadas eram analisadas, levantadas as questões recorrentes e, a partir delas, deu-se a edição do filme. Antes de finalizá-lo, a equipe retornou à comunidade, para exibir uma primeira versão do filme aos (as) jovens. As várias conversas e comentários feitos pela comunidade determinaram as últimas modificações para a edição final.

Alguns pressupostos e hipóteses orientavam a entrada da equipe na comunidade antes do contato direto com os (as) jovens. A partir de nossa entrada e durante todo o processo de pesquisa-filmagem, algumas se confirmaram, outras não. O que mais se evidenciou foi o fato de que ser quilombola é identidade em construção e de que, para os (as) jovens, a luta pela terra é uma herança dos mais velhos, que eles tomaram para si e atualizaram, por meio da legislação sobre os quilombos e por formas institucionais de luta.

O sentimento de pertencimento dos (as) jovens à comunidade, a determinação de lá viverem e a forma como atualizaram e se apropriaram da luta pela terra nos faz compreender o próprio conceito de quilombo e entender que, no Bracuí, a terra é um valor passado de uma geração a outra. Um valor que faz parte da formação do indivíduo e não um valor de mercado. Em seu cotidiano, as pessoas lidam com as tensões provocadas pela especulação imobiliária, tão presente na região, e com o impacto desta lógica na vida de vários moradores do quilombo, como mostra o filme.

## **Quilombola: uma identidade em construção**

Um dos primeiros assuntos surgidos na roda de conversa e presente no filme é a imagem do Quilombo Santa Rita do Bracuí. Marilda, uma sagaz líder comunitária, sugeriu que seria bom o filme falar sobre *“a diversidade que existe aqui no nosso lugar”* mostrando a *“dificuldade que o jovem tem para trabalhar e estudar (...) e “aquilo que os jovens contêm”*, ou seja, suas potencialidades.

Demonstrou, ainda, preocupação com a visão cristalizada que comumente se tem de quilombos que faz referência aos tempos da escravidão. Cabe lembrar que, em alguns casos, a escola contribui para a consolidação desta imagem:

*“Os de fora aqui no quilombo Santa Rita, eles digam assim, “ah, mas eu pensei que fosse assim umas casinha todas juntinha, sabe assim igual índio, igual oca de índio, assim todas juntinha, com um... assim um terreiro enorme no meio, ou então tipo uma vilazinha toda... só de... escravos, de pessoas assim de cor...” aí eu falo assim, “não, nosso quilombo aqui é diferente não é”, “mas aqui é quilombo mesmo?”, é aqui é quilombo ué.” (Marilda 2007)*

Na montagem do filme, seguimos a sugestão de Marilda e introduzimos, logo no início, o mosaico formado pelas casas de quilombolas, casas de não quilombolas residentes e casas de veranistas que ao longo dos anos se apropriaram do território comunitário original e deram um dos tons das diferenças e conflitos peculiares ao quilombo.

A jovem Angélica anunciou que os jovens do quilombo não eram agricultores, dando pistas para que considerássemos as dimensões contemporâneas, urbanas e tecnológicas daquele quilombo que se apresentou menos rural do que imaginávamos.

*“Não adianta você negar, você querer colocar os jovens capinando, plantando, num vai... nós vamos estar aparecendo uma imagem falsa.” (Angélica 2007)*

Os (As) jovens informam que só recentemente descobriram que eram quilombolas ressignificando as lutas dos (as) mais velhos (as), assumindo-a como herança. O reconhecimento do lugar dos mais velhos na comunidade é estruturante em suas identidades. Foram eles (as) que nos guiaram aos velhos que deveriam ser entrevistados.



Ainda na roda de conversa, duas outras questões mostraram-se claramente conflituosas, a venda de terras e o “quilombo misto”. A venda de terras é uma área de tensão, pois se costumava vender para “pessoas de fora” cujo interesse é o veraneio, ou seja, possuir um lugar para uso periódico (férias, feriados e fins de semana) com o objetivo de usufruir da beleza natural da região.

Uma das críticas a esse tipo de venda é por ser uma forma prática de se conseguir certa renda, considerada irrisória por alguns, pois não contribui para uma melhoria significativa na condição de vida de quem vende a terra. A outra crítica a este tipo de transação possui também um aspecto simbólico, pois representa uma “perda de terreno” no processo de luta pela titulação, uma vez que aumenta o número de veranistas, complexificando a negociação pela recuperação de posse sobre essas terras.

Essa questão se relaciona com a proposta do quilombo misto. No formato sugerido pelo INCRA, segundo os (as) jovens, remanescentes e não-remanescentes (exceto os moradores de veraneio) conviveriam de acordo com as “regras” do que seria a gestão quilombola desde que os últimos respeitassem a cultura e o espaço quilombola, se beneficiando também dos projetos e melhorias que viriam para a comunidade como um todo. Observa-se, entretanto, que há na comunidade pouco esclarecimento sobre o que seria e como funcionaria um quilombo misto.

## O que é um quilombo?

O conceito de quilombo foi revisto após a Constituição de 1988, que, no artigo nº 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, prevê:

*“Aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”.*

Há, no entanto, no senso comum, uma concepção de quilombo como terra de negros que resistiram ao sistema escravista e que se refugiaram em lugares isolados. Esta concepção, bastante difundida na sociedade, data de 1740, quando o Conselho Ultramarino, reportando-se ao rei de Portugal, definiu quilombo como: *“ toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões nele.”*

O que se observa é que uma mera descrição de um quilombo feita àquela época se perpetuou como uma definição clássica de quilombo em estudos sobre o tema até meados da década de 1970. Esta definição, entretanto, não dá conta da complexa relação existente entre os escravos e a sociedade escravocrata e nem das diferentes formas com que os grupos negros se apropriaram da terra.

Carvalho, Schmitt e Turatti (2002) atualizam o conceito de quilombo demonstrando que:

*“Os grupos que hoje são considerados remanescentes de comunidades de quilombos se constituíram a partir de uma grande diversidade de processos, que incluem as fugas com ocupação de terras livres e geralmente isoladas, mas também heranças, doações, recebimento de terras como pagamento de serviços prestados ao Estado, a simples permanência nas terras que ocupavam e cultivavam no interior das grandes propriedades, bem como a compra de terras, tanto durante a vigência do sistema escravocrata quanto após a sua extinção”.*(p. 03)



As autoras demonstram que no atual conceito de quilombo o que está em jogo é o compartilhamento de um território e de uma identidade. Os grupos que hoje reivindicam o direito constitucional de titulação das terras que ocupam passam por um rigoroso estudo técnico, de cunho científico, que deve comprovar uma identidade social e étnico-racial compartilhada, assim como a antiguidade da ocupação das terras. Recorrendo a uma vasta bibliografia sobre o tema, elas demonstram que o termo hoje indica:.

*“A situação presente dos segmentos negros em diferentes regiões e contextos e é utilizado para designar um legado, uma herança cultural e material que lhe confere uma referência presencial no sentimento de ser e pertencer a um lugar específico. (p 04)*

Lembram ainda que a reivindicação de uma identidade quilombola nos dias de hoje também se apresenta como novidade para comunidades rurais negras e como uma importante arma na luta contra a submissão e à dependência dessas comunidades em relação à sociedade inclusiva, fruto de profundas desigualdades sociais que, no caso dessas comunidades, foram agravadas e justificadas pelo racismo existente em nossa sociedade.

*“A maior parte destes grupos que hoje vêm reivindicar seu direito constitucional o faz como último recurso na longa batalha para manterem-se em suas terras, as quais são alvo de interesse de membros da sociedade envolvente, em geral grandes proprietários e grileiros, cuja característica essencial é tratar a terra apenas como mercadoria”. (idem, 05)*

Como demonstrado no filme, a permanência desses grupos em seus territórios não se deu sem conflitos. A resistência às diversas formas de violência atravessa gerações. O reconhecimento e a afirmação da identidade quilombola se transformam em instrumento de luta diante da posição de carência e subordinação face às relações de poder existentes na sociedade.

Desta forma, propomos que a escola, diante de seu compromisso com o acesso dos (as) estudantes ao conhecimento socialmente produzido, estabeleça o compromisso com a atualização do conceito de quilombo e com a problematização das diversas situações em que este conceito e a identidade quilombola são evocados, como o caso do Quilombo Santa Rita do Bracuí.

## **No Bracuí, a terra é um valor**

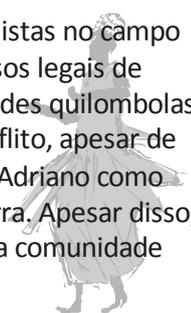
Ao problematizarem o que é ser quilombola, evidenciando o conflito na própria comunidade sobre quem aceita ou repudia esta identidade, os entrevistados no filme revelam sintonia com a atual discussão do conceito de quilombo e com a necessidade de atualização deste conceito em nossa sociedade. A postura adotada pela comunidade do Bracuí pareceu ser a da busca do convencimento dos que têm dificuldade com a sua “identidade” ancestral não reconhecida.

Recuperando a história da disputa pelas terras empenhada pelos mais velhos, a comunidade aponta a construção da estrada Rio-Santos (BR 101) nos anos de 1973-75 como um marco no acirramento das tensões junto à especulação imobiliária.

Para os (as) jovens, a continuidade desta luta torna-se um compromisso, embora os instrumentos de mobilização sejam diferenciados. Para eles (as), a luta dos (as) velhos (as) era uma luta corporal: se deitavam na estrada para fechá-la e para conter o avanço dos (as)

grileiros (as), num enfrentamento físico. A luta dos (as) jovens, com as conquistas no campo dos direitos, é uma luta institucional, é por meio da associação e dos processos legais de titulação das terras, assim como da articulação política com outras comunidades quilombolas.

A compreensão sobre os diferentes usos da terra não se dá sem conflito, apesar de jovens e velhos a considerarem como um valor ancestral. Tanto para Seu Zé Adriano como para Leandro (avô e neto), a posse da terra só vale se for para se viver da terra. Apesar disso, Seu Zé Adriano faz críticas às escolhas profissionais feitas pelos (as) jovens da comunidade que, cada vez mais se afastam do trabalho na lavoura.



## O conflito geracional é compreensível a partir do conceito de geração

*“Geração alude à época em que cada indivíduo se socializa, e com ela as mudanças culturais aceleradas que caracterizam o nosso tempo. Cada geração pode ser considerada, até certo ponto, como pertencente a uma cultura diferente, na medida em que incorpora em sua socialização novos códigos e destrezas, linguagens e formas de perceber, de apreciar, classificar e distinguir”. (MARGULIS, 1998:18)*

Os (As) jovens, que estudam e trabalham fora do quilombo, têm projetos diferenciados dos mais velhos para o uso da terra, fazem curso de agrofloresta e de ecoturismo, exploram o uso e os produtos derivados das bananeiras. Possivelmente esta diferença se dá pelo acesso a outros processos de escolarização e de formação em suas vidas.

O profundo respeito que têm pelos mais velhos na luta pela terra está diretamente ligado à identidade dos jovens, o que em alguma medida garante certa condescendência dos mais jovens para com os mais velhos com relação aos conflitos geracionais. Para eles, é mais fácil compreender o conceito de quilombo e se identificar como quilombola. Ao mesmo tempo em que nos avisam das reclamações dos mais velhos, nos falam do valor que eles têm, nos dizem que querem sair, estudar, trabalhar, desenvolver seus projetos, mas que é no quilombo que querem morar porque lá é o seu lugar.

O que vemos, no filme, é uma comunidade se apropriando, de forma dinâmica, do conceito de quilombo, como forma de atualização de suas lutas históricas pela terra.

## Referências Bibliográficas:

CARVALHO, M.C.P, SCHMITT, A. e TURATTI, M.C.M. (2002) *A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas*. Ambiente e Sociedade – Ano V – Nº 10 – 1º Semestre.

MARGULIS, M. e URRESTI, M. (1998) *La juventud es más que una palabra*.

## Referências eletrônicas:

<http://www.quilombo.org.br/>

[www.uff.br/obsjovem](http://www.uff.br/obsjovem)

<http://www.koinonia.org.br/oq>



## Sugestão de atividades didáticas:

### TEMÁTICAS POSSÍVEIS DE ABORDAGEM

#### ➤ Relações intergeracionais; Cultura Negra; Discriminação Racial.

1 - Exibição do filme, debate e dinâmica de grupo: Após a exibição do filme, suscitar o debate em torno das relações intergeracionais e sociais envolvendo o negro, com perguntas como: Quais os principais embates entre diferentes gerações? O que mudou? Estas relações são semelhantes no meio urbano e no meio rural? Como vivenciamos o preconceito racial em nosso cotidiano? Quais os desafios apontados no filme? Podemos acrescentar mais algum?

Durante o debate, anotar esquematicamente no quadro os conceitos que surgirem e despertarem maior interesse dos alunos. Em um segundo momento, dividir a turma em grupos e pedir para que cada grupo pesquise um dos conceitos listados para a próxima aula, na própria biblioteca da escola e em outros materiais que tiverem acesso (internet, periódicos, depoimentos de familiares e amigos).

A idéia é que cada grupo proponha questões para a turma na aula seguinte, invertendo o papel com o professor. Será a hora de o aluno mostrar o que descobriu e ensinar a todos, incluindo o professor, sobre o tema.

2 - Painel de Notícias: Após a exibição do filme, levantar os desafios apontados em relação às situações apresentadas no filme. Como vivenciamos o preconceito racial em nosso cotidiano? Como ouvimos falar destas questões na televisão, no rádio, na internet, em revistas e jornais?

Após o debate, pedir que os alunos pesquisem e recortem em jornais e revistas (os quais podem ser solicitados aos alunos na aula anterior, não precisando datar dos últimos dias) matérias e imagens significativas das questões trabalhadas para montar conjuntamente um grande painel de notícias sobre o assunto a ser exposto para toda a escola.

3 – A linguagem audiovisual pode ser forte aliada no trabalho educativo desenvolvido na escola, contribuindo, inclusive, para a sua dinamização. Muitas escolas contam hoje com equipamentos audiovisuais que ficam, com certa frequência, distantes da sala de aula e do manuseio de professores e estudantes.

Se a sua escola conta com equipamentos audiovisuais, uma sugestão é que observe o relato da realização da pesquisa-filme e desenvolva atividades similares, como forma de estabelecimento de diálogo com os alunos e de conhecimento de sua realidade. Você pode escolher um tema ou uma questão pertinente aos temas trabalhados no filme, como *ser jovem, ser negro, ser quilombola*, e realizar entrevistas compartilhadas com os alunos.

As dificuldades de uso e manuseio do equipamento podem ser sanadas ou com recurso a pessoas e instituições locais que possam oferecer uma oficina para os professores e estudantes ou com o esforço coletivo de ambos para o aprendizado do manuseio do equipamento, por meio da leitura de seus manuais. Outro recurso é o acesso ao site <http://www.fazendovideo.com.br/>

Os resultados de trabalhos deste tipo não só dão voz aos alunos/as e estabelecem com eles/elas diálogos que geram processos de aprendizagem como trabalham a auto-estima e a construção de identidades. Se ver, se ouvir, ver o outro e ouvir o outro fazem parte do *estar em relação* com o mundo que nos cerca e por meio desta relação com os outros descobrimos quem somos.

O uso da linguagem audiovisual pode se constituir em um processo educativo que pode adentrar a escola com a colaboração dos jovens, visivelmente *atenados* com o uso de novas tecnologias. Elas podem, e devem, estar a serviço da educação.

Mesmo que sua escola não tenha os referidos equipamentos, a assimilação da metodologia da pesquisa-filme aqui apresentada como forma de trabalho do professor em sala de aula pode ser uma grande aliada. A construção compartilhada com os alunos de roteiros de trabalhos, de projetos e de pesquisas e a criação de rodas de conversa sobre determinados temas são princípios de uma educação participativa e preocupada com a formação do ser humano e não apenas com a mera transmissão de conteúdos.



# Jongo Vivo! e Jongo do Amanhã

## Dois filmes da Comunidade do Tamandaré (Guaratinguetá/SP)

**Aline Damásio** – Jongo de Guaratinguetá/  
**Pontão de Cultura do Jongo/Caxambu**



### Jongo Vivo!

Sob a ótica dos realizadores da festa do jongo de Guaratinguetá, o filme “Jongo Vivo” retrata uma das manifestações culturais mais antigas desta cidade paulista. Repleto de depoimentos que entrecruzam relações de parentesco, a ascendência escrava dos entrevistados e os laços regionais com a terra, o vídeo mostra como a história da festa e a sua origem estão atreladas às experiências cotidianas e familiares dos jogueiros residentes no bairro Tamandaré. As vozes de fundadores dessa comunidade, como Tia Fia e Dona Mazé, irmãs de sangue, expressam a conservação material e espiritual da tradição do jongo, espelhada por seus filhos e netos que tocam, cantam e narram as histórias do Tamandaré.

Inserido no rol da cultura popular tradicional brasileira, o jongo é uma tradição negra da região Sudeste. Para muitos pesquisadores, o jongo se não é o “avô do samba”, pelo menos é um dos seus pais. Dada a sua relevância cultural para a história do país, o jongo também possui realidade na experiência concreta de pessoas e de comunidades que mantêm sua tradição.

Marcados pela memória da escravidão, contada não apenas nos “pontos” (cantigas) entoados nas festas do jongo, mas também na epiderme das mãos dos que persistem nessa tradição cultural, os moradores da comunidade de Guaratinguetá mantêm a festa do jongo como elo entre sua história passada e sua realidade presente.

A festança toma a noite inteira. É uma festa farta: comidas e bebidas para todos gratuitamente. A canja fortalece os brincantes que dançam a madrugada afora. Além disso, tem a canelinha, que é uma infusão de cravo, canela, erva doce, noz moscada e cachaça, que, junto com a fogueira, ajuda a aquecer o espírito e os corpos dos jogueiros e dos demais participantes da festa.

No jongo, o lúdico se mescla ao religioso. As matrizes litúrgicas africanas misturam-se as crenças populares católicas. As rezas acontecem antes das festas, cada santo (Antonio, João, Pedro) tem seu festejo e seus devotos. A festa é decorada com o colorido das bandeirinhas das festas juninas, tão familiares para os brasileiros. No jongo, monta-se uma roda, na qual os homens tocam os tambores; no centro, um casal dança ao som dos pontos, os quais são encaminhados de acordo com a “demanda”. A demanda, como diz dona Mazé, “é um ponto contra o outro, e se não tiver uma pessoa para derrubar o outro ponto, acaba a brincadeira”. Nesse tom de descontração, rompe-se o dia com o rufar dos tambores. Festa animada e concorrida na comunidade. Aliás, uma não, são três festas! Tudo isso para nenhum santo botar defeito!



# Jongo do Amanhã

O vídeo “Jongo do Amanhã” é um curta-metragem, realizado pela Oficina Kinoforum, que busca apresentar e divulgar uma das manifestações mais tradicionais do Vale do Paraíba, o jongo.

Contado pela perspectiva das crianças que possuem laços familiares e comunitários com o Tamandaré, bairro periférico do município de Guaratinguetá, localizado no interior paulista, o filme mostra os preparativos e a realização da festa dos jogueiros, que ocorre geralmente no mês de junho, durante três finais de semana seguidos, a partir do dia de Santo Antonio.

Além de registrar uma tradição cultural negra, esse audiovisual sugere o modo pelo qual essa manifestação se relaciona com a dinâmica da vida das pessoas do bairro, especialmente das crianças e adolescentes que descendem das famílias guardiãs dessa cultura.

O documentário registra como o jongo de Guará, como é também conhecido, é visto e interpretado pelas gerações mais jovens, as quais recebem o desafio de manter as tradições culturais de seus antepassados, mesmo diante dos preconceitos que sofrem de moradores de outros bairros da cidade. Afinal, a Comunidade do Tamandaré é um bairro localizado às margens da Rodovia Presidente Dutra e seus moradores são pessoas negras e pobres. Mesmo diante do preconceito do resto da cidade, que pouco comparece às festas, seus moradores persistem com o orgulho e a dignidade de quem sabe o valor da manutenção das tradições culturais.

A vida e o vigor do jongo estão diretamente relacionados com a possibilidade de sua transmissão para os mais jovens. Daí a importância de envolvê-los nas responsabilidades e compromissos com a festa. Os mais novos também possuem algumas obrigações, delegadas pelos adultos e pelas anciãs, nos preparativos dos festejos.

Essa relação entre as gerações mais novas e mais velhas é de suma importância para a passagem desse conhecimento ancestral, que é feito não só pela transmissão oral, como também pela vivência prática dos afazeres do evento.

O conhecimento dos “pontos” (cantigas), os passos da dança, a configuração das rodas, os toques dos tambores e a seqüência ritualística da festa são alguns dos elementos passados generosamente para os mais moços, que são incentivados a manter a cultura de suas mães e avós. Isso não quer dizer que o jongo seja uma prática cultural feminina; ao contrário, homens e mulheres constituem os pares na dança e compõem coletivamente a festa. Contudo, a matriz da tradição do jongo do Tamandaré, especialmente nas últimas cinco décadas, esteve nas mãos da Tia Fia (agora já falecida) e de sua irmã, Dona Mazé, as quais passaram para os filhos, netos e vizinhos os conhecimentos do jongo.

Não é por acaso que sejam meninas as protagonistas do filme. Mais do que uma referência simbólica ao eixo de sustentação da comunidade do Tamandaré, o filme identifica as possíveis guardiãs da fogueira que aquece e mantém acesa as chamas espirituais jogueiras.



## Sugestões de Atividades Didáticas:

- 1- Realize uma pesquisa sobre as festas tradicionais de sua região: quais as datas tradicionais, o que é comemorado, quais os sentidos da(s) festa(s), quem participa da organização da festa. Monte um calendário com as festas de sua região.
- 2- Discuta sobre a participação das crianças e jovens nas festas tradicionais em sua região.
- 3- Identifique quais as possibilidades de lazer em sua cidade. Há equipamentos públicos de lazer disponíveis nas localidades? Como crianças, jovens e adultos vivem o seu tempo livre? Quais as demandas por lazer na cidade?
- 4- Identifique os antigos mestres de cultura popular em sua região. Convide-os para uma entrevista com o grupo de alunos. As pessoas das comunidades jongueiras, quilombolas ou de outras expressões culturais podem contribuir para o debate e para as atividades em sala de aula. Monte o roteiro de entrevista com os alunos. Sugestão de temáticas: permanências e mudanças na cidade e no modo de vida dos moradores, festas tradicionais, histórias dos antigos.



# Sementes da Memória -

## Um documentário sobre jovens (e) quilombolas



Ana Beatriz Silva - UFF

Luciano Dayrell – Observatório Jovem/UFF

Paulo Cesar Rodrigues CARRANO- UFF

O filme “Sementes da Memória” é resultado da experiência de pesquisa e filmagem de documentário sobre o cotidiano de jovens da comunidade rural quilombola de São José da Serra, localizada no município de Valença - RJ, conhecida pela tradicional dança do jongo, originada em terreiros de escravos.

Os jovens do quilombo – nas fronteiras entre o tradicional e o moderno – revelam complexidades que se ocultam por detrás da simplificada imagem de “comunidade tradicional”.

No filme estão presentes as relações que esses jovens estabelecem com a tradição, o trabalho, o lazer, o território quilombola e a urbanidade próxima. Entre cotidianos e projetos, se entrelaçam dúvidas entre o “ficar na comunidade” ou “fugir para a cidade” em busca de oportunidades, a luta pela titulação da terra, as dificuldades para a continuidade dos estudos, a constituição das identidades de jovens e quilombolas, dentre outros enlaces.

As terras da fazenda onde vive a comunidade foram objeto de disputa entre “proprietários” que compraram a fazenda dos antigos herdeiros dos senhores de escravos e os cerca de 150 moradores do quilombo.<sup>2</sup> Seus antepassados ocupam a terra desde aproximadamente o ano de 1850. Atualmente, vivem da agricultura de subsistência, em tempos de colheita trabalham para fazendeiros, vendem seu artesanato tradicional, e prestam serviços nas redondezas.

O jongo, uma das tradições mais significativas do quilombo, é praticado desde a época da escravidão e tem contribuído para amplificar a voz de seus moradores e conferido visibilidade à comunidade para além de seu território, através de exposições em diferentes espaços dentro e fora do Rio de Janeiro, da realização de festas comunitárias abertas a visitantes, da aparição em programas e reportagens de televisão, documentários e também na participação dos encontros anuais de comunidades jongueiras.

A principal liderança do quilombo, Toninho Canecão, em encontro de formação de jovens lideranças, chama a atenção da “juventude do quilombo” para a importância da identidade jongueira nas lutas da comunidade pela terra e melhorias nas condições de vida:

*O que tá levando tudo isso que me deixa forte lá fora é... é o jongo! Eu falo isso em nome do jongo, em nome de uma comunidade que preserva o jongo. Então, por isso que o pessoal me ouve, não é por ser o Toninho não. Toninho eu sou qualquer (um) aí... mas na hora que eu falo que eu sou representante da comunidade rural de jongueiros, aí o cara passa e (diz) “ah! Você?!”, “é”, aí que conversar comigo. Então, isso vocês tem que sabê. Agora, eu não quero continuar carregando esse bastão, gente... tá pesado, vamo dividir isso aí, tá na hora. (Fala de Toninho Canecão no Seminário de jovens lideranças jongueiras realizado em maio de 2003 na comunidade de São José).*

1 - Este texto é parte do trabalho apresentado no Seminário Nacional Juventude Rural em Perspectiva a 04 de maio de 2006 – Rio de Janeiro - CPDA/UFFRJ – NEAD/MDA

2 - Em 2006, a Superintendência Regional do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) no Rio de Janeiro oficializou o início do processo de regularização fundiária do território quilombola de São José da Serra. Os estudos socioeconômicos, culturais, antropológicos, fundiários, cartográficos e ambientais fazem parte do Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID) que consta no processo. O relatório define que uma área de 476,3 hectares é considerada como território da comunidade quilombola São José da Serra. socioeconômicos, culturais, antropológicos, fundiários, cartográficos e ambientais fazem parte do Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID) que consta no processo. O relatório define que uma área de 476,3 hectares é considerada como território da comunidade quilombola São José da Serra.

Dois jovens, Luciano e Rosimeri, destacam-se neste contexto de “passagem do bastão” das antigas para as novas lideranças, no qual se evidencia a estratégia política e cultural de afirmação da identidade quilombola e jongueira. Segundo Toninho Canecão, Rosimeri e Luciano estão sendo “preparados” para assumir a frente de lutas, organização e preservação dos valores culturais da comunidade. Segundo informado, a falecida matriarca do quilombo, Mãe Zeferina, contava que Rosimeri assumisse no momento oportuno funções de liderança política e espiritual.

O documentário “Sementes da Memória” focaliza o cotidiano e dialoga, especialmente, com esses dois jovens atores que simultaneamente possuem lugar de destaque na preservação dos valores profundos da comunidade, participam ativamente da estratégia de visibilização comunitária, através das apresentações públicas da dança do jongo e também se movem no sentido da constituição de suas práticas e projetos de juventude. Rosimeri tinha 23 anos à época da pesquisa, escolaridade média completa, encontrava-se casada, mãe de quatro filhos, vocalista e dançarina das rodas de jongo. Luciano tinha 25 anos, escolaridade média completa, era solteiro e percussionista nas apresentações do grupo.

Sobre a responsabilidade de “assumir o bastão” dos mais velhos nas lutas da comunidade, Luciano comentou, lembrando a necessidade de compartilhar responsabilidades que as diferentes gerações devem ter:

*Se o jovem não ficar informado, a cultura acaba. Se dexá só por conta dos jovens... eles num, eles num leva a cultura pra frente não. Só os jovens num leva não, tem que ter a ajuda dos mais velhos junto* (Luciano, depoimento no Seminário de Formação de jovens lideranças jongueiras no ano de 2003).

Uma das dificuldades para se caracterizar a juventude rural ocorre no desafio de se estabelecer o que é o rural frente às novas possibilidades de interação cidade-campo que se apresentam em sociedades complexas. A intensa mobilidade espacial tem transformado o meio rural, principalmente naquilo que se refere à juventude (Carneiro, 2005).

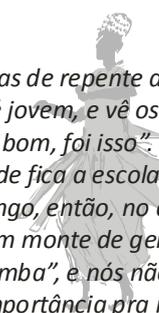
Ao longo dos últimos anos, vem se estabelecendo consenso social mínimo – especialmente quando se trata das identidades juvenis urbanas – sobre a impossibilidade de “falar” do jovem como um tipo único; estudos e pesquisas, políticas públicas e até mesmo o mercado evidenciam as diferentes maneiras de viver a juventude. Assume-se a expressão “juventudes” como palavra de ordem da pluralidade reconhecida no contexto das cidades.

Se por um lado se reconhece a multiplicidade de vida dos jovens urbanos, por outro, ainda pode-se encontrar determinada fixação da noção da existência de um “jovem rural”, principalmente quando se trata de políticas públicas voltadas para os jovens que vivem no campo. Tem-se o desafio de se enxergar o “jovem rural” também como sujeito plural.

Dois questões se colocam a partir das imagens do filme: Seria possível falar, então, na existência de culturas juvenis no contexto de comunidades baseadas em relações de tradição? Qual o espaço que os jovens da comunidade rural quilombola em questão encontraram para se fazerem pessoal e coletivamente como jovens?

É possível perceber que os jovens rurais de “comunidades tradicionais” negociam simbolicamente com as moedas da ordem adulta e as da liberdade de experimentação juvenil.

A escola representa para os jovens do quilombo também um lugar onde se pode “reivindicar juventude”. A escola de Ensino Médio, situada num distrito urbano próximo, é espaço que permite aos jovens um tipo de sociabilidade “sem adultos”, autoridades tradicionais do quilombo, que raramente é vivenciada no contexto das relações de festa e trabalho da comunidade. As identidades são relacionas e se evidenciam de acordo com o contexto e as interações nas quais se estabelecem. No caso dos jovens moradores de São José, freqüentar uma escola na cidade representou um grande desafio, não apenas pelos problemas de deslocamento, mas, sobretudo para a construção de suas identidades. A escola é também um lugar de se fazer amigos de “fora da roça”, onde são ampliadas redes de relações e representações sociais que lhes possibilitam conquistar as características urbanas que valorizam.



*A gente sabe que é difícil viver na cidade, mas de repente a gente pensa que lá tem baile, lá... lá tem tudo. A gente é jovem, e vê os nossos colegas que vem de fora “ontem fui num baile, foi bom, foi isso”. Poxa, aqui em Santa Isabel (distrito próximo ao quilombo onde fica a escola de Ensino Médio), são poucas as pessoas que dá valor ao jongo, então, no colégio, você chega no colégio numa segunda feira, tem um monte de gente, “puxa, ontem eu fui num baile, tava bom pra caramba”, e nós não, ontem nós ficamos dançando jongo, quase ninguém dá importância pra isso” (Rosimeri, em depoimento no ano de 2003).*

O contato com os diferentes – os “outros jovens” – reforçou a identidade da “juventude do quilombo”, identidade coletiva de difícil construção no contexto das relações funcionais de vida em comunidades rurais tradicionais.

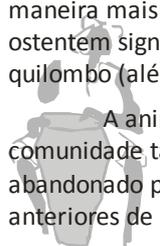
No recreio da escola, os jovens do quilombo criaram o ritual de sentarem juntos naquilo que foi conhecido como a “mesa do quilombo”. O que aparentemente poderia representar isolamento de grupo foi busca de espaço-tempo para o reconhecimento coletivo. Luciano, um desses jovens, nos disse que “sentar junto” não era um “juntar pra separar”, mas um “juntar pra estar junto”, para conversar e aproveitar um tempo que eles nunca conseguem encontrar no dia a dia do quilombo. É comum também que rapazes e moças se reúnam em mutirões da “juventude do quilombo” para a realização de serviços comunitários – tal como registrado no mutirão de coleta de sapê e cobertura dos telhados de casas do quilombo que necessitavam de manutenção de seus telhados deteriorados pelo tempo.

A inserção escolar e o convívio com as “culturas da cidade” propiciaram o diálogo com outras esferas públicas culturais e articulação de esquemas simbólicos que reforçaram nos jovens do quilombo a possibilidade de se reconhecerem como sujeitos jovens. A forma de vestir, a linguagem, os bailes funks e outras características dos diferentes modos de ser jovem passaram a fazer parte do dia a dia da comunidade. O reconhecimento da identidade de jovem e quilombola representou também a ampliação das referências culturais e novas entradas nos mercados de bens simbólicos. Esta abertura de campo identitário, ao mesmo tempo em que gera conflitos em relação à imagem de comunidade tradicional que as lideranças adultas buscam publicizar, tem permitido a construção de novas perspectivas de futuro dos jovens em relação a si e de seus pais frente a eles.

Na tradição jongueira, somente recentemente crianças e jovens passaram a ter autorização para participar da “festa do jongo” na sua plenitude (dançando, batendo tambor ou “colocando” pontos no interior da roda). Neste processo, ocorre um interessante fenômeno, no qual jovens brincantes do jongo constituem suas identidades juvenis não no contexto do distanciamento com as gerações adultas, mas num mesmo espaço social e simbólico de relações intergeracionais ainda fortemente ancoradas pelo peso da tradição e respeito aos mais velhos.

A forte identificação com a cultura jongueira e seus fundamentos (o canto, a batida do tambor, a dança e os rituais de lembrança e respeito aos espíritos de antigos jongueiros) não impedem que os jovens do quilombo “reivindiquem juventude”. Sobre isso, Rosimeri comenta: “a gente num vive só de jongo, a gente num dança só jongo”. Os jovens afirmam que o “jongo está no sangue” e que isso não será deixado de lado por gostarem de funk ou forró, por exemplo. Numa festa ou baile na cidade próxima ou mesmo no cotidiano doméstico não são apenas as batidas dos tambores do jongo que divertem.

Há um conflito velado entre as expectativas das principais lideranças adultas da comunidade para que, especialmente em momentos de festas abertas a visitantes, os moradores se apresentem da maneira mais tradicional possível. Desta forma, veste-se branco e se evita o uso de roupas que ostentem signos de urbanidade e também a utilização de músicas que se afastem do repertório rural do quilombo (além do jongo ouve-se o tradicional Calango da região Sul Fluminense).



A animação de Toninho com a maior presença e participação dos jovens nos assuntos da comunidade talvez não tenha permitido que ele percebesse que o sonho da cidade não havia sido abandonado por todos, ainda que houvesse maior estabilidade – provocada pelas experiências anteriores de frustração com a cidade – no processo migratório entre os jovens que partiam em busca

de oportunidades fora do território. Há, assim, um diferencial de entendimentos sobre a multiplicidade de sentidos das “escolhas” entre as condições de permanecer no quilombo permanentemente ou provisoriamente e a busca de oportunidades na cidade com fins de retorno ou não.

Rosimeri não deixa dúvidas sobre a manutenção de suas expectativas de construir oportunidades fora do quilombo. A conclusão do Ensino Médio lhe permitiu sonhar com curso superior de medicina ou informática. A vida no quilombo gira, contudo, em torno de sua família, filhos e pai, aos quais se dedica intensamente. Em conjunto com a identidade jongueira, isso a “segura” em algum lugar simbólico entre o quilombo e a cidade. Os vínculos de aprendizagem dos saberes de cura e pontos de jongo, o cuidado e o respeito estabelecidos com a falecida mãe espiritual Zeferina são elementos da força de atração que a orienta para o território do quilombo e a faz “sujeito da tradição”.

A percepção de que a cultura do jongo que se torna espetáculo reforça as imagens idealizadas de “comunidade tradicional” imobilizada no tempo, faz com que Rosimeri busque uma interpretação que vislumbra a possibilidade de que é possível viver a tradição em condições de apropriação de saberes contemporâneos. Há, ainda, a possibilidade de “viver do jongo” e participar das coisas da cidade sem que precise abandonar a comunidade, seus laços e suas lutas. A vida de Rosimeri, especialmente, é síntese de uma história social que se faz entre acontecimentos que lhe permitem se perceber migrante e estruturas que a ancoram em relações sociais estabilizadas em torno do território.

*“O jongo – sei lá – acho que é uma coisa de sangue né? (...) acho que primeiro tem que vir de dentro, cê tem que gostar muito, porque não adianta você dançar e dizer, “ah eu danço”, pra todo mundo conhecê eu num danço não. A gente tem que dançar com o coração pra (...) eu fiz porque eu gosto, não porque os outros gostô do que eu fiz. Tem que fazer porque você gosta. Eu acho que o jongo é isso. (...) Tá passando, ouve um funk e não vai dançar?! Vem um dia de semana aqui e a gente tá ouvindo um (...) funk... Pô, a gente vai ficar ouvindo 24h só o jongo? Até mesmo porque a gente vive isso desde pequena, a gente vive isso muito, então um dia que você chegue aqui na casa de alguém que tá ouvindo funk. Ah! Nossa! Que espanto! Não tem nada a ver, a gente é normal! Eu acho que a gente tem que ter um pouco de tudo, né. Porque ninguém gosta só de jongo ou também ninguém gosta só de funk. Eu acho que a gente tem que sabê um pouco de tudo, até mesmo pra gente num ficá atrasado no tempo”.*  
(Rosimeri)

Luciano, por sua vez, também vive seu conflito. Ele está sendo preparado para ser a nova liderança no lugar, porém, nutre pretensão de sair da comunidade, mas revela, contudo, que sua opção é por uma saída provisória que possa servir para a conquista de “conhecimento de melhorar” as condições de vida da comunidade. Seu sonho é fazer curso superior de agronomia para levar conhecimento para a comunidade. Considera que isso será especialmente importante para quando conseguirem a titularidade da terra.

*Agora, a questão de ficar, também tem que pensar, tem um ponto né, que cê pode ficar, agora também, se você conseguir saí, pra estudar, pra depois cê voltar, eu acharia que ficaria bem melhor, por que cê podia estudá, fazer um curso técnico... que aí depois, cê podia voltar, cê tinha um diploma na mão, cê tinha feito alguma coisa, cê arrumava um serviço muito mais fácil. Eu por exemplo, eu, a Rosimeri, e ele ali, por exemplo. Todo mundo já terminou o segundo grau, aí vai ficar aqui dentro? Sem fazer nada, só vivendo de jongo? Só mexendo com as coisas daqui de dentro? Eu acho que pra mim, eu acho que não (...) valê a pena fica aqui vale, mas eu acho que se tivesse como buscá um recurso fora, eu acharia que poderia ficar bem melhor (Luciano, 2005).*

As narrativas sobre o ficar e o sair da comunidade são plurais e evidenciam a multiplicidade de expectativas, pontos de vista e lugares sociais dos jovens do quilombo. Há jovens que almejam sair para viver outras situações de vida na cidade que passam por projetos pessoais e familiares que não necessariamente trariam retorno comunitário, outros vêm a saída como algo provisório e almejam

retornar com novos conhecimentos para melhorar as condições de vida comunitária. Outros ainda, com horizontes escolares menos alargados, sonham em encontrar a estabilidade de trabalho no interior do próprio quilombo ou mesmo nas proximidades.

A pesquisa para a produção do vídeo-documentário permitiu perceber que houve mudanças nos modos de praticar aquilo que comumente é chamado na comunidade como sendo o “fugir para a cidade”. Se ontem a cidade representava a ruptura com o território e o modo de vida tradicional, hoje, jovens estão praticando suas “expectativas de cidade” em condições de presença no quilombo.

O tornar-se sujeito encontra lugar para se fazer na própria comunidade. A ampliação do campo simbólico de possibilidades de escolhas conquistadas pelos jovens do meio rural é fundamental para esse processo de individuação. Esta liberdade, na prática, pode significar poder escolher a profissão que se quer seguir e a pessoa com a qual se deseja casar, por exemplo.

A construção da autonomia entre a tradição e as novas configurações sociais que a cidade pode apresentar gera campo de conflitos e possibilidades. Os jovens do quilombo parecem estar conscientes de que são eles mesmos que podem produzir os mecanismos de superação desse estado inconstante que a relação campo-cidade expressa. É neste sentido que gradativamente vão assumindo responsabilidades, até então sob a direção das antigas lideranças, na mobilização da luta pela terra e nas estratégias de melhoria de condições de vida do quilombo; estratégias estas que, sem dúvida, contam hoje com o jongo como campo simbólico que confere visibilidade e atrai apoios externos para a comunidade.

Um dos aspectos mais significativos revelados pela pesquisa se refere à inserção dos jovens do quilombo em teias relacionais complexas que redefinem os papéis sociais tradicionais e possibilitam a articulação de projetos alternativos de futuro. Algo que nos provoca a ter o cuidado de interpretar a vida desses jovens considerando a pluralidade que o rural – especialmente quando este é campo-cidade – também engendra para a constituição dos sujeitos.

## Sugestões de Atividades Didáticas

1 – O conceito de quilombo foi recentemente atualizado a partir de novos direitos conquistados com a Constituição de 1988. Realize uma pesquisa com a turma sobre o conceito de quilombo e sobre as lutas atuais das comunidades quilombolas. A comparação entre os filmes “Sementes da Memória” e “Bracuí, velhas lutas, jovens histórias” pode ser um bom ponto de partida para a discussão dos quilombos. Veja os dois filmes com a turma, compare os dois quilombos. É interessante observar também como os jovens aparecem nos dois filmes e quais questões colocam, identificando semelhanças e diferenças entre os jovens dos dois quilombos.

2 – Da mesma forma, a questão das terras no Brasil e as diferentes formas de luta pela terra (quilombolas, indígenas, Movimento dos Sem Terra, etc.) pode promover o debate e a reflexão sobre a questão da terra na sociedade.

3- Exibição e debate complementar do filme “Quilombo”, de Carlos Diegues (1984).

4 - Compare a situação dos (as) jovens apresentados no filme com a dos (as) jovens do Colégio Estadual Guadalajara, do filme “Se eles soubessem...”, identificando semelhanças e diferenças.

5 – Consulte a dissertação de Mestrado de Priscila da Cunha Bastos “Entre quilombo e a cidade: trajetórias de individuação de jovens mulheres negras” do Quilombo São José da Serra, defendida no ano de 2009 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (disponível em [www.uff.br/pos\\_educacao](http://www.uff.br/pos_educacao)). A leitura deste trabalho pode contribuir para o desenvolvimento das atividades sugeridas acima.

## Referências bibliográficas:

- ABRAMO, Helena. Condição Juvenil no Brasil Contemporâneo. In: Retratos da Juventude Brasileira: Análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania, 2005, 37-72.
- ANDRÉ, Marcos. Quilombo São José. In: Jongo do Quilombo São José. Rio de Janeiro: Associação Brasil Mestiço, 2004.
- BENJAMIN, Walter. Rua de Mão Única. Obras Escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 1987, 1ª ed., V.II.
- BOURDIEU, Pierre. A miséria do mundo. Petrópolis, Vozes, 1997.
- CANCLINI, Nestor Garcia. Culturas Híbridas. São Paulo: Edusp, 1998.
- CARNEIRO, M. J. Juventude rural: projetos e valores. In: ABRAMO, Helena Wendel;
- BRANCO, Pedro Paulo Martoni. (Org.). Retratos da Juventude Brasileira: análise de uma pesquisa nacional. São Paulo, 2005, v. 1, p. 243-262.
- CARRIÈRE, Jean Claude. A linguagem secreta do cinema. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1995.
- CASTRO, Elisa Guaraná. Juventude rural: “apenas uma palavra” ou “mais que uma palavra”. Caxambu: XXIX Encontro Anual da Anpocs, 25 a 29 de outubro de 2005, Trabalho apresentado ao GT: Ruralidade na Sociedade Contemporânea: desafios e perspectivas, mimeo, 38 p.
- CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano:1. Artes de fazer. Petrópolis, Vozes, 1994.
- FRANCE, Claudine De. Antropologia fílmica – uma gênese difícil, mas promissora. In: Do filme etnográfico à antropologia fílmica (Claudine de France, org.). Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2000.
- MATTOS, Hebe Maria e MEIRELES, Lídia C. “Meu pai e vovô falava: quilombo é aqui” - Memória do Cativo, Território e Identidade na Comunidade Negra Rural de São José da Serra. Relatório de Identificação de Comunidade Remanescente de Quilombo. Rio de Janeiro: LABHOI – Laboratório de História Oral e Imagem – UFF, 1997.
- PAIS, José Machado. Dos relatos aos conteúdos de vida. In: \_\_\_\_\_. Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro. 2ªed. Porto: Ambar, 2003. cap. 4, p. 107-127.
- \_\_\_\_\_. Busca de si: expressividades e identidades juvenis. Rio de Janeiro: Palestra proferida na Universidade Cândido Mendes, 2003.
- SARLO, Beatriz. Cenas da vida pós-moderna. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2000.



# SALVE, JONGO!

## PRESERVAÇÃO E TRADIÇÃO: MESTRE DARCY E O JONGO DA SERRINHA.

PEDRO SIMONARD

“Jongo' parece vir de ndjongö, termo quimbundo que significa, segundo o Dicionário do Pe. Alves, 'criação, descendência' e que teria, aqui, tomado o sentido de 'reunião de familiares'” (LOPES, 1988:161).



### 1. O JONGO E O MORRO DA SERRINHA

As rodas de jongo eram muito comuns nos morros cariocas durante a primeira metade do século XX, organizadas, principalmente, nos dias dos santos católicos, no dia Treze de Maio, nos feriados nacionais e nas festas familiares. Contudo, com a morte dos jongueiros mais velhos dessas comunidades, elas começaram a se tornar cada vez mais raras. Hoje, é possível encontrar quem pratique jongo com alguma frequência somente no morro da Serrinha, localizado no bairro de Madureira, zona norte da cidade do Rio de Janeiro. Tal como ocorreu nos outros morros da cidade, o jongo chegou à Serrinha com os primeiros moradores, oriundos das regiões cafeeiras e açucareiras. A grande maioria vinha de Minas Gerais, outros vinham do interior do estado do Rio de Janeiro. Um terceiro grupo de migrantes, em menor número, era originário da Bahia e, poucos, do Espírito Santo.

Madureira se tornou bairro em 1909 e a partir da década de 20 o processo de ocupação do bairro, com sua consequente urbanização, se acelerou. Isso levou a uma alteração nas atividades econômicas desenvolvidas: da produção rural passou à produção industrial e ao comércio. Durante esse processo de transformação do bairro se desenvolveu a vida cultural, sobretudo, as festas populares: carnaval, pastorinhas, festas religiosas e jongo (GANDRA, 1995:53).

Localizado nos fundos das antigas chácaras do bairro, cujas casas se situavam na avenida Marechal Rangel, hoje denominada Edgar Romero, o morro da Serrinha começou a ser ocupado na década de 20, mas só veio a ser conhecido por este nome a partir da década de 40 (CASTRO, 1998): no período anterior, as referências eram os nomes das ruas que desembocavam no morro. A identidade da comunidade se encontrava menos vinculada ao local de moradia e mais referida aos laços de amizade e compadrio estabelecidos nas rodas de jongo e samba. As primeiras famílias que ocuparam a Serrinha, que CASTRO denomina “famílias do samba”<sup>3</sup>, desenvolveram um intenso processo de interação que passou a se afirmar como uma das principais características dessa comunidade: as casas eram construídas em mutirão, as crianças eram olhadas e cuidadas por todos os moradores e a relação de vizinhança era muito forte.

*As “famílias do samba” conseguiram ao longo do tempo estabelecerem-se na localidade como um grupo fortemente coeso. A associação e os significados compartilhados, a partir do jongo e do samba, possibilitaram uma identificação coletiva (...), uma “comunidade de normas”. A forte coesão das “famílias do samba” transformou-as (...) [na] principal fonte de referência sobre as origens e tradições do morro. Ao longo do tempo estabeleceu-se uma identificação quase absoluta entre as “famílias do samba” e o morro da Serrinha (CASTRO, 1998:45).*

GANDRA salienta que algumas lideranças comunitárias se destacaram “naturalmente”. Entre elas estava Pedro Francisco Monteiro, patriarca da família Monteiro que junto com sua prima e esposa, Maria Joana Monteiro, conhecida como Vovó Maria Joana Rezadeira, haviam migrado do

1- Preservar e preservação são categorias nativas. É utilizado com o sentido de salvar, resguardar e defender. Preservar o jongo significa salvá-lo do desaparecimento, resguardá-lo como elemento formador da cultura e da identidade de um grupo social particular e defendê-lo frente à penetração de elementos culturais estrangeiros.

2- Para uma história do bairro de Madureira, Cf. CASTRO (1998) e RIBEIRO (2003).

3- Doravante referida apenas como Vovó Maria Joana.

interior do estado do Rio de Janeiro para o morro da Mangueira. Por volta de 1929, o casal se transferiu para a Serrinha, onde nasceram dois de seus filhos: Darcy Monteiro e Eva Emely Monteiro. Outras lideranças destacadas eram José Nascimento Filho (marido de Eulália de Oliveira Nascimento, na casa de quem foi fundada a Escola de Samba Império Serrano), Francisco Zacarias de Oliveira (pai de Eulália de Oliveira Nascimento) e Alfredo Costa, fundador da primeira escola de samba do morro, cujo nome era Prazer da Serrinha. Pedro Monteiro e José Nascimento Filho eram jongueiros, compadres e vizinhos e exerciam liderança no jongo e na comunidade.

Na Serrinha, tal como no período da escravidão, as rodas de jongo ocorriam nas datas de grandes festas religiosas e/ou familiares.<sup>4</sup> Delas participavam várias famílias que vieram no primeiro fluxo de migrantes que ocupou o morro, nos anos 20, além de amigos e conhecidos que vinham de outros bairros ou morros. O jongo, dançado pelos antigos moradores da Serrinha foi prática importante para a interação, controle e coesão social dos primeiros moradores e possuía características próximas àquelas encontradas na literatura que retrata o jongo do período da escravidão. Segundo Mestre Darcy, “o jongo era próprio das relações da Serrinha, mas não era domínio de todos. Os velhos jongueiros tinham preconceitos, então o aprendizado não podia ser extenso” (CASTRO, op.cit.:59). O objetivo do jongo na Serrinha era divertir, reverenciar os ancestrais e encontrar os amigos: era uma festa onde todos comiam, dançavam e bebiam. A vinda do jongo para o espaço urbano enfraqueceu seu aspecto místico. Além disso, redirecionou a prática da crítica ao sistema social: se no período da escravidão, além dos aspectos lúdicos, as rodas de jongo serviam também para se falar mal do senhor e do feitor e se combinar fugas, nas rodas urbanas o jongo era elemento de controle do grupo sobre seus membros buscando fortalecer os laços de amizade e compadrio entre eles e evitando a presença de estranhos que pudessem colocar a existência do grupo em risco.

## 2. O JONGO NA SERRINHA

O que é ou não tradicional? Que elementos são utilizados na definição da tradição? GANDRA afirma que “é tradição dançar o Jongo ao ar livre e nos terreiros (...). No passado, as casas da Serrinha tinham quintal” (GANDRA, op.cit.:63).

A autora cita em sua pesquisa os seguintes aspectos relatados por seus informantes na Serrinha como sendo características presentes no “jongo autêntico”<sup>5</sup> dançado na primeira metade do século XX nesse lugar: era dançado em terreiros, ao ar livre; começava à meia-noite e era realizada nas datas das grandes festas religiosas e/ou familiares; só era permitido participar da dança pessoas adultas que fossem parentes, amigos, vizinhos ou conhecidos dos jongueiros; o mesmo critério era adotado para a assistência que participava indiretamente da festa, batendo palmas e degustando as comidas e bebidas oferecidas; compartilhavam refeições ao longo da dança; as mulheres se vestiam com figurino “africano”<sup>6</sup> e os homens com roupas do seu cotidiano; a coreografia da dança era desenvolvida por um par solista dentro de uma roda que girava no sentido anti-horário; os instrumentos utilizados eram três tambores (tambu, caxambu e candongueiro), chocalho e reco-reco confeccionados de maneira artesanal, acompanhados por palmas; os pontos eram improvisados, aprendidos na hora, cantados em estilo responsorial, com temas de visaria e demanda (pontos para diversão), que tinham que ser desatados (decifrados). Existiam pontos específicos para abrir e fechar a dança e se usava a expressão “Machado!”, quando se desatava o ponto e se desejava iniciar outro. Havia magia no “jongo autêntico” expressa pelos seguintes elementos: rituais secretos executados antes da dança, demandando proteção para os participantes; encante (utilizado para enfeitiçar jongueiro adversário) e demanda (letras cifradas endereçadas a alguém para testar sua capacidade de decifrar e desatar o ponto); prática

4 - Segundo VALENÇA & VALENÇA (1981), “davam” jongo para comemorar seus aniversários e, também, homenagear o santo do dia, os seguintes moradores do morro da Serrinha: José Nascimento Filho, nascido em 19 de março, dia em que é celebrado São José; Marta Ferreira da Silva (Dona Marta ou Tia Marta) nascida em 26 de julho, dia consagrado a Sant’Anna; Maria Joana Monteiro (Vovó Maria Joana) nascida em 24 de junho, dia de São João.

5 - Segundo o glossário elaborado por GANDRA, os jongueiros da Serrinha definiam o “jongo autêntico” como espontâneo, sem a marcação de palco, cujos pontos eram improvisados em melodias curtas e que utilizavam apenas instrumentos de percussão e fricção (GANDRA, op.cit.:21).

6 - Segundo os atuais componentes do grupo Jongo da Serrinha, as roupas utilizadas pelos antigos eram roupas do dia-a-dia. Alguns utilizavam roupas de cor branca e, caso o jongueiro tivesse forte ligação com a umbanda, vestimentas da umbanda. Os folcloristas que descreveram o jongo da primeira metade do século XX também afirmam que a roupa usada pelos jongueiros era a do seu cotidiano ou roupa de “domingo”.

da candonga (lançar mandinga sobre alguém que não estava respeitando os códigos compartilhados pelo grupo). Os jongueiros usavam um rosário no pescoço para se protegerem; existia o culto às almas ancestrais; os tambores eram oferecidos a entidades, recebiam comidas como oferenda e eram tocados exclusivamente nas rodas de jongo. Vovó Maria Joana, mãe de Mestre Darcy, que era também parteira e mãe-de-santo – dona do terreiro de umbanda Tenda Espírita Cabana de Xangô -, benzia os tambores antes das rodas de jongo se iniciarem.

No jongo, uma das funções mais importantes dos tambores é servir de comunicação entre os jongueiros e as entidades espirituais. “Eu nunca vi nenhum fato místico a não ser quando o jongo estava muito forte (sic) e descia o Preto-velho Frederico na Vovó Tereza”<sup>7</sup> (ex-escrava, morreu com 115 anos em 1979), mãe de Antonio dos Santos, conhecido como Mestre Fuleiro, diretor de harmonia e um dos fundadores da Escola de Samba Império Serrano, já falecido. A magia se caracterizava como uma forma de controle social, de reafirmação dos códigos normativos e condutas valorizados pelo grupo. Por medo de as crianças serem vítimas da magia e não saberem se proteger é que lhes era vedada a participação ativa na roda de jongo. Para Mestre Darcy,

*[o jongo] tinha um aspecto místico, mas tinha também aquela coisa de folguedo popular, que é chamado de visaria. Só que os antigos jongueiros eram antigos feiticeiros e, através desse poder místico que cada um tinha, o jongo também tinha essa mazela de um implicar com o outro. Desde o canto, cada jongueiro, sempre, queria ser mais do que o outro, daí nasciam os duelos em forma de canto. Às vezes eles se enfeitavam, por isso as crianças eram proibidas de participar (Mestre Darcy, apud CASTRO, op.cit.:61).*

Mestre Darcy faz, contudo, uma ressalva:

*“Eu ia ao jongo desde os quatro anos. (...) As crianças não participavam do jongo. Mestre Fuleiro, que era vinte anos mais velho do que eu, não gostava de cantar jongo. Aí falei para ele que a gente podia cantar, que a mãe dele e a minha eram jongueiro cumba.<sup>8</sup> A gente podia cantar”<sup>9</sup>.*

O ponto do jongo<sup>10</sup> tinha letra e música improvisadas, era aprendido no momento em que o jongueiro o “tirava” (cantava) e cantado em estilo responsorial (o jongueiro tirava o ponto e a roda repetia, em seguida). Durante uma roda de jongo, eram cantados vários tipos de ponto: louvação (para louvar as almas ancestrais e saudar os santos do dia ou o santo da devoção do dono do jongo), saudação (para saudar os presentes), visaria ou bizarria (ponto para divertimento), demanda ou porfia (ponto para desafio, para testar a capacidade de improviso dos jongueiros participantes da roda), gurumenta ou gromenta (ponto para briga), encanto (ponto para “convocar” entidades, quando a roda está perdendo força) e despedida (ponto para finalizar a dança). Havia uma seqüência de apresentação dos tipos de jongo que era razoavelmente constante: a roda começava com um ponto de louvação, podendo ser seguido por um ponto de saudação, e terminava com um ponto de despedida.

Segundo CASTRO, as estruturas de interação e controle social que o jongo ajudou a consolidar sofreram mudanças a partir da década de 50, quando chegou à Serrinha uma segunda corrente migratória, formada, em grande parte por nordestinos e não mais por trabalhadores nascidos nas antigas zonas cafeeiras. Esses novos moradores traziam consigo outras práticas culturais e novas formas de interação e coesão social. As famílias antigas, as “famílias do samba”, viram sua influência minguando lentamente, conseqüência de não terem se preocupado em incorporar esses novos moradores as suas práticas sociais. Assim, a proporção destes ultrapassou a dos descendentes das famílias pioneiras, levando a mudanças nos padrões de interação e relações sociais vigentes no moro. Além disso, como os jongueiros antigos impunham restrições à participação das crianças no jongo, não houve uma renovação dos “quadros” jongueiros, levando os mais jovens a se interessarem mais pelo samba.

7 - Depoimento de Mestre Darcy registrado no vídeo Caxambu de Sa Maria.

8 - Cumba é o nome que se dá ao jongueiro feiticeiro, que domina as artes da magia.

9 - Depoimento de Mestre Darcy registrado no vídeo Caxambu de Sa Maria.

10 - Para uma discussão mais aprofundada sobre o ponto de jongo e suas características, ver, entre outros, ARAÚJO (1949 e 1967), CARNEIRO (1961), CASCUDO (1972), GANDRA (op.cit.), Instituto Virtual do Turismo (op.cit.), LIMA (1954), RIBEIRO (1984).

### 3. A PROFISSIONALIZAÇÃO DOS JONGUEIROS

Em meados dos anos 60, restavam poucos dos jongueiros mais antigos e o “jongo autêntico” desaparecia na Serrinha. Foi nesse momento que alguns membros da família Monteiro (uma das “famílias do samba”), capitaneados por Mestre Darcy e sua mãe, Vovó Maria Joana, decidiram formar o grupo Jongo Basam (o nome é o resultado de re-arrumação das sílabas da palavra samba), um conjunto artístico que se apresentava em espetáculos, tocando e dançando jongo e outros ritmos afro-brasileiros. Esse grupo surgiu como reação de Mestre Darcy ao fato de os jovens da comunidade gostarem, cada vez mais, de música popular estrangeira, sobretudo aquela produzida por afro-americanos. Era preciso iniciar um movimento de “resistência cultural”. Como ele dizia: “eu vô tê descobri um tipo de música que seja velho, que não seja novo e que eu faça crianças e velhos dançarem ao mesmo tempo” (Apud GANDRA, op.cit.:6). Em entrevista à GANDRA, Vovó Maria Joana declarou que

*o Jongo, já estava morrendo... Se nós aqui não avivasse ele, ele ia acabá de Morrê mesmo, porque já ninguém num falava mais, muitos já num conhecia o que era o Jongo, porque há muitos ano que num ouvia falá; as crianças, ninguém num conhecia aqui o Jongo, né? Só depois que nós pegamo a cantá e dançá aí eles pegaro a cantá (GANDRA, op.cit.:97).*

Mestre Darcy fundou o Jongo Basam com o objetivo de evitar a morte do jongo na Serrinha e seu desaparecimento do cenário cultural das manifestações de origem afro-brasileiras. Por volta de 1986 a formação do grupo incluía, além dos jongueiros da comunidade, músicos e cantores profissionais que não moravam na Serrinha. O grupo se reunia com um objetivo específico: preservar e transmitir o jongo.

As rodas de jongo promovidas por Mestre Darcy passaram a ser organizadas com um objetivo diferente daquele que motivava os antigos jongueiros da Serrinha. Todo o esforço agora estava voltado para desenvolver um trabalho profissional que, se não permitia aos participantes viver só do jongo, servia como complementação de suas rendas. O grupo se reunia para ensaiar os espetáculos e para se apresentar em locais que o contratavam pagando cachê.

Visando atrair o público da classe-média-erudita <sup>11</sup> e disseminar o jongo, preservando-o, Mestre Darcy realizou algumas alterações. A introdução de outros instrumentos musicais era, para ele, uma das mudanças possíveis: “Acho que devemos tocar com violino, viola e metais. Há quem não goste, mas acho que é preciso essa renovação” (Instituto Virtual do Turismo, 2002:2). No começo da década 90 do século XX, o Grupo Basam se transformou no grupo Jongo da Serrinha. A mudança no nome objetivava criar maior identidade do grupo com seu local de origem. Mestre Darcy passou, então, a desenvolver dois tipos de atividade: participar de espetáculos com o novo grupo, Jongo da Serrinha, e ensinar o ritmo e a dança do caxambu através de aulas ministradas a estudantes, pesquisadores, professores, turistas e a quem mais mostrasse interesse.

#### 3.1 O JONGO ESPETÁCULO

Mestre Darcy era músico profissional e conhecia bem as etapas necessárias à produção de um espetáculo musical. Ele pretendia, com a criação do Grupo Basam e, posteriormente, com o Jongo da Serrinha, levar a música e a dança que sua família conhecia e praticava, a um público amplo, ao mesmo tempo em que a preservava – “não a deixando cair no esquecimento” – “divulgando-a”, fazendo com que as pessoas entrassem em contato com “uma dança de raiz negra” (GANDRA, op.cit.:97). Ao divulgar esta concepção do jongo através do circuito de apresentações profissionais e da cobertura dos meios de comunicação, a família Monteiro e o Jongo da Serrinha tornam hegemônica, entre aqueles que se interessam pelo jongo, sua forma de conceber o jongo, sobretudo no morro da Serrinha.

Para HALL (2001), comunidades dominadas, formadas por imigrantes e/ou seus descendentes, para fazer frente ao racismo cultural e à exclusão desencadeados pelos etnicamente dominantes, buscam criar uma nova identidade ou recorrer a identidades defensivas. Esse processo reativo e defensivo pode levar ao surgimento de novas identidades cujo referencial não é uma

<sup>11</sup> - A classificação classe-média-erudita que desenvolvo leva em consideração não apenas aspectos econômicos – indivíduos que têm condições de utilizar parte de sua renda no consumo bens culturais e no lazer -, mas, sobretudo, o interesse por produtos “alternativos”, que não são oferecidos pelo catálogo comum da indústria cultural.

comunidade nacional, mas um grupo social negro proletário. Seleccionando elementos característicos, num primeiro momento, do morro da Serrinha, ligados, num passado mais distante, a uma concepção particular de africanidade, Mestre Darcy está buscando construir uma tradição que expresse “uma fal histórica de um grupo social negro e proletário” (COUTINHO, 2002:160), no caso, os habitantes da Serrinha, e utiliza para isso o ponto de vista de sua família.

Nesse processo de preservação, transmissão e profissionalização do jongo promovido pela família Monteiro, alguns elementos dessa manifestação cultural foram preservados tal como existiam no passado, outros sofreram modificações ou adaptações. Os tambores são tocados segundo os mesmos padrões rítmicos que os antigos jongueiros da Serrinha imprimiam aos instrumentos. No “jongo autêntico” da Serrinha eram usados somente instrumentos de percussão ou fricção feitos artesanalmente: três tambores (tambu, caxambu e candongueiro), chocalho (guaiá) e reco-reco. Os componentes da roda e da assistência acompanhavam o ritmo com palmas. No grupo Jongo da Serrinha, a tumbadora e/ou atabaques industrializados substituem os tambores feitos artesanalmente; chocalho e reco-reco podem ou não ser utilizados e foram introduzidos violão e cavaquinho. Os tambores foram mantidos porque gozam de uma forte identificação com a africanidade; violão e cavaquinho, apesar de serem instrumentos fortemente identificados com a música de origem europeia já há muito eram utilizados em ritmos afro-brasileiros como o chorinho e o próprio samba. Os instrumentos de corda foram introduzidos no jongo por Mestre Darcy só a partir de meados da década de 60, quando seu uso associado a ritmos afro-brasileiros já era corriqueiro.

Mestre Darcy defendia a inclusão de instrumentos de sopro (chegou a utilizá-los em suas apresentações) e, até mesmo, de sintetizadores, pois, para ele, facilitariam a realização de seu “jongo” que era ver o jongo ser tocado no Teatro Municipal do Rio de Janeiro. Ele criou e introduziu um novo passo de dança a ser executado pelo par solista: “no Jongo da Serrinha existe um passo que se chama 'tabiá', uma pisada forte com o pé direito” (Grupo Cultural Jongo da Serrinha, op.cit.:14). Em geral, os passos dançados pelos participantes da roda permaneceram semelhantes aos que os antigos jongueiros dançavam, com uma pequena diferença: se os primeiros moradores formavam um círculo que se deslocava no sentido anti-horário, dentro do qual o par de dançarinos evoluía, hoje em dia, diante da necessidade de se apresentar ao público e dependendo do local e do espaço destinados à evolução do grupo, a roda pode se transformar em semicírculo de modo a permitir que a platéia visualize o casal solista.

Outros aspectos foram modificados ou adaptados, como, por exemplo, o lugar da dança em terreiros ao ar livre que passou para locais fechados tais como teatros, escolas, clubes, casas de espetáculo etc. O cachê recebido por cada apresentação varia de acordo com o tipo de evento, de público ao qual se destina, de local da apresentação.

A profissionalização do jongo é uma importante estratégia de preservação e de transmissão desta manifestação cultural, uma forma de atrair os jovens que já não o dançavam mais. No momento da criação do Jongo Basam, Mestre Darcy percebeu que era fundamental permitir a participação, nas rodas de jongo, de pessoas de todas as faixas etárias, bem como buscar novos participantes e novos públicos fora do âmbito das relações de parentesco e amizade dos jongueiros<sup>12</sup>. Reuniu os velhos e os jovens da Serrinha e jovens de fora para praticar o ritmo, o canto e a dança que foram assim transmitidos de uma geração para outra.

As apresentações do jongo profissional são abertas ao público, sem restrição. Até recentemente, o público era, em geral, formado por professores, pesquisadores, estudantes, universitários e outros segmentos da classe-média-erudita. Após a temporada do Jongo da Serrinha no teatro Carlos Gomes (em julho de 2003), o público ficou mais diversificado. Para Mestre Darcy, o jongo só poderia ser preservado se fosse consumido e praticado por indivíduos pertencentes a grupos culturalmente hegemônicos e formadores de opinião e praticado e transmitido pelos moradores das comunidades jongueiras. No jongo antigo, a assistência era formada, em sua grande maioria, por pessoas da própria localidade ou por aqueles que pertenciam as suas redes de sociabilidade, quase sempre oriundos das camadas populares.

Nos espetáculos são cantados pontos previamente combinados, restringindo o improviso a trechos da letra cantado sobre melodia conhecida. Os tipos de ponto se restringem aos pontos de louvação, saudação, visaria e despedida. Foram mantidos o estilo responsorial e a expressão

12 - No VI Encontro de Jongueiros, realizado em Valença (município localizado no Vale do Paraíba fluminense), ao apresentar o Jongo da Serrinha aos jongueiros de outras comunidades, Mestre Darcy fez questão de apresentar um rapaz universitário branco, a quem havia ensinado jongo em aulas ministradas no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da UFRJ, dizendo sorriso nos lábios, “agora nós vamos ver se branco sabe dançar jongo”.

“Machado!” para “cortar” os pontos. Por fim, os aspectos mágicos do jongo foram relegados a segundo plano, se conservando deles a mística de que o jongo está ligado às almas ancestrais, o uso de guia para proteção e a bananeira como elemento mágico<sup>13</sup>.

Mestre Darcy continuou com seu trabalho de preservação/renovação do jongo, criando seus próprios parâmetros: ele se considerava um inovador e estava convicto de que para preservar o jongo era preciso livrá-lo de seus aspectos místicos e religiosos, promovendo um “desenraizamento” de certos códigos e a construção de uma identidade diferente daquela proposta pelas “famílias do samba”. Ele percebia a tradição como um processo de recriação do passado a partir da seleção e interpretação do patrimônio cultural de sua comunidade de origem e como reinterpretação consciente e criativa da cultura. A tradição é um processo e sua transformação assegura sua continuidade, regeneração e atualização. Um dos principais objetivos expressos por Mestre Darcy era fazer do jongo uma “febre”, tornando-o uma dança de salão (CASTRO, op.cit.:65).

### 3.2 O ENSINO DO JONGO

Concomitante aos espetáculos com o Jongo da Serrinha, Mestre Darcy desenvolvia outras atividades profissionais, tocando com outros artistas em shows, participando de gravações de CDs<sup>14</sup>, ministrando aulas onde ensinava a dança, o ritmo dos tambores e os pontos do jongo. Dentro de sua estratégia de preservação e transmissão do jongo, essas aulas desempenhavam um papel primordial porque eram os locais nos quais fazia contato com o público que desejava alcançar. Nessas aulas, ele preparava novos consumidores para os espetáculos de jongo, conhecia pessoas que passavam a auxiliá-lo no desenvolvimento de seu projeto e selecionava dançarinos e, mesmo, ritmistas para o grupo.

Durante essas aulas, ministradas em locais no Centro e na Zona Sul do Rio de Janeiro, Mestre Darcy enfatizava o caráter místico existente no caxambu. Era nesses ambientes que ele procurava elaborar a tradição jongueira de sua família, preservar e transmitir as “africanidades” contidas na dança, segundo seu ponto-de-vista particular. Seu filho, Darcy Antonio, também começou a dar aulas de jongo, na Zona Norte e na Zona Oeste da cidade, e Mestre Darcy afirmava que o filho era seu “herdeiro”. Dilmar, antigo discípulo do velho jongueiro e ritmista que, durante algum tempo, o acompanhou aos tambores nos espetáculos do grupo Jongo da Serrinha, ministrava aulas de jongo na Fundação Progresso, um centro cultural localizado no bairro da Lapa, no Rio de Janeiro. Outro lugar onde se ministra aulas de jongo e de outros ritmos afro-brasileiros é Escola de Jongo que funciona Centro Cultural Jongo da Serrinha, localizado no próprio morro.

Essa multiplicação de professores de jongo por diferentes bairros da cidade permite supor que a escolha da realização de cursos de jongo como estratégia de preservação e transmissão foi uma decisão acertada: o fato de a quantidade de professores e de locais onde elas são ministradas ter aumentado, significa que o número de pessoas interessadas em praticar o jongo também aumentou; as aulas se tornaram uma atividade profissional pela qual os alunos pagam. Se isso ainda não garante a “sobrevivência” do caxambu, pelo menos parece indicar que essa talvez seja a melhor opção para mantê-lo ativo no ambiente urbano.

Se nas aulas de Mestre Darcy eram privilegiados os elementos que poderíamos considerar como mais “tradicionais”, nos espetáculos havia mais espaço para as modernizações que ele defendia. Tudo indica que essas aulas eram lugares privilegiados de transmissão dos elementos mais “autênticos”, “puros” ou “tradicionais” do jongo; os espetáculos teriam a função mais ampla de despertar o interesse do grande público para o jongo, como também de atrair interessados em estudar o jongo mais profundamente. As aulas na Escola de Jongo são ministradas a meninos e meninas cujas idades não ultrapassam dezoito anos. Nelas a história do jongo, os tambores, os antepassados e outros elementos que reforçam a valorização dos antepassados e das origens africanas de todos têm lugar privilegiado. Por sua vez, as imagens do espetáculo lidam com estereótipos já largamente dominados pelo público desse tipo de produção. A iluminação, o figurino, o roteiro da apresentação não deixam dúvidas de que estamos diante de um “produto” que visa informar certos valores e princípios, mas que, também, deseja ser facilmente decodificado por aqueles que o assistem.

Do início da década de 90 até a sua morte, em dezembro de 2001, Mestre Darcy paulatinamente direcionou suas atividades para o público do Centro e da Zona Sul do Rio de Janeiro e começou a desenvolver um trabalho pessoal, independente, que se diferenciava daquele realizado pelo grupo Jongo da Serrinha.

## Sugestões de atividades didáticas:

1 – Realize, com sua turma, uma pesquisa e um debate sobre as relações existentes entre tradição e modernidade, procurando identificar os elementos de uma e de outra e os valores existentes em cada uma delas. Sugira a complementação da pesquisa com os valores existentes na cultura africana, que podem ser acessados em [www.acordacultura/futura.org.br](http://www.acordacultura/futura.org.br).

2 – A partir do filme, apresente à turma as transformações ocorridas no Jongo da Serrinha que foram apresentadas no texto. Desenvolva um projeto de identificação das transformações ocorridas manifestações culturais ao longo do tempo, como o samba e a capoeira. Compare essas transformações com as transformações ocorridas no jongo, por meio da realização de um debate.

3 – Pluralidade Cultural

“A prática do jongo nos dias de hoje: nem melhor, nem pior, apenas diferente”.

Por Luciana Leonardo – Pontão de Cultura do Jongo/Caxambu/UFF

### Objetivo geral:

- Através da apresentação do filme, que nos mostra uma manifestação cultural chamada jongo, praticada não só nos subúrbios do Rio de Janeiro, mas em toda a região Sudeste, discutir com os alunos o tema transversal presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, intitulado: pluralidade cultural.

### Objetivos específicos:

- Revelar aos alunos a prática de uma cultura popular negra muito antiga, que talvez nunca tenham ouvido falar, intitulada jongo;
- Discutir três conceitos que utilizamos corriqueiramente em nosso dia-a-dia: tradição/tradicional, moderno/modernidade e autenticidade, e como eles estão relacionados entre si.

### Apresentação do filme.

- Utilize, em torno de dois tempos da aula de História, ou de Cidadania, ou de Geografia, para a apresentação do filme *Salve Jongo*, de Pedro Simonard.
- Após a apresentação do filme, fazer a pergunta para os alunos: O que faz o jongo de hoje continuar sendo considerado jongo? Quais as diferenças e permanências entre os jongos de ontem e de hoje?
- Exposição dialogada com esquematização do conteúdo no quadro;
- Solicitar que os alunos se reúnam em grupos e elaborem um pequeno texto a ser apresentado para o restante da turma sobre tradição e modernidade existente em outras práticas culturais que eles conheçam ou sobre o próprio jongo.

## Referências Bibliográficas:

- 13 - É muito comum se ouvir histórias acerca de tal jongueiro que em tal lugar fincou um “pau” no chão e dele brotou uma bananeira que deu cacho de bananas maduras à meia-noite. Se diz que o jongueiro cumba consegue realizar certos feitos mágicos durante as rodas de jongo, quase sempre visando punir aqueles que quebram as normas de comportamento estabelecidas pelos participantes da dança e/ou valorizados pela comunidade onde moram os jongueiros.
- 14 - Para consulta à discografia de Mestre Darcy e a alguns dos espetáculos que contaram com sua participação, ver verbete DARCY DO JONGO (Dicionário Cravo Albin da MPB) e no sítio da Rede de Memória do Jongo e Caxambu (vebibliografia).

ARAÚJO, Alceu Maynard. Folclore nacional. Danças, recreação, música. V.2. (2ª edição). São Paulo: Melhoramentos, 1967.

\_\_\_\_\_. Jongo. Revista do Arquivo Municipal. São Paulo: Arquivo Municipal, ano 16, v. 128, p. 45-54, out. 1949.

CARNEIRO, Edison. Samba de umbigada. Rio de Janeiro: MEC, 1961.

CASCUDO, Luis da Câmara. Dicionário do folclore brasileiro. 3ª edição. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1972.

CASTRO, João Paulo M. Espaços e formas de sociabilidades na favela da Serrinha. Revista da Universidade Rural, Série Ciências Humanas, Rio de Janeiro, vol. 22, nº 1, jan./jun., 2000, p.69-85.

\_\_\_\_\_. "Não tem doutores na favela, mas na favela tem doutores": padrões de interação em uma favela carioca nos anos 90. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). PPGAS/Museu Nacional, UFRJ, Rio de Janeiro, 1998.

COUTINHO, Eduardo Granja. Velhas histórias, memórias futuras: o sentido da tradição na obra de Paulinho da Viola. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

DARCY DO JONGO. In: CRAVO ALBIN, Ricardo. DICIONÁRIO Cravo Albin da MPB. [online]. 2002 [citado 17 Março 2002]. Disponível na [www:<http://www.letras.puc-rio.br/scripts/dicionario.exe/verbete?busca=JONGO,%20Darcy%20do&tipo=a>](http://www.letras.puc-rio.br/scripts/dicionario.exe/verbete?busca=JONGO,%20Darcy%20do&tipo=a).

GANDRA, Edir. Jongo da Serrinha: do terreiro aos palcos. Rio de Janeiro: Giorgio Gráfica Editora/UNRIO, 1995.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LIMA, Rossini Tavares de. A ciência do folclore. (2ª edição). São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LOPES, Nei. Bantos, malês e identidade negra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988.

\_\_\_\_\_. O Negro no Rio de Janeiro e sua tradição musical. Rio de Janeiro: Pallas, 1992.

RIBEIRO, Ana Paula P. da G. Samba são pés que passam fecundando o chão...: Madureira: sociabilidade e conflito em um subúrbio musical. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). PPCIS/IFCH, UERJ, Rio de Janeiro, 2003.

RIBEIRO, Maria de Lourdes Borges. O jongo. Cadernos de folclore. Rio de Janeiro: FUNARTE; Instituto Nacional do Folclore, nº 34, 1984.

VALENÇA, Raquel Teixeira & VALENÇA, Suetônio Soares. Serra, Serrinha, serrano: o império do samba. Rio de Janeiro: José Olympio, 1981.



### Sítios na Internet

ACORDA CULTURA. [on line]. 2009. Disponível na [www: <http://www.acordacultura/futura.org.br>](http://www.acordacultura/futura.org.br).

GRUPO CULTURAL JONGO DA SERRINHA. [online]. 2005 [citado 7 Fevereiro 2005]. Disponível na [www:<http://www.jongodaserrinha.org.br>](http://www.jongodaserrinha.org.br).

INSTITUTO VIRTUAL DE TURISMO. O jongo. [online]. 2002 [citado em 01 Maio 2002.]. Disponível na [www: <http://www.ivt-rj.net/cultural/variedades/anteriores/jongo/link12.htm>](http://www.ivt-rj.net/cultural/variedades/anteriores/jongo/link12.htm).

REDE DE MEMÓRIA DO JONGO E CAXAMBU. Discografia. [online]. 2003 [citado 19 Março 2003]. Disponível na [www:<http://www.eefd.ufrj.br/redejongo>](http://www.eefd.ufrj.br/redejongo).

