

**FACULDADE VALE DO CRICARÉ
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA,
TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO**

ANA LUIZA DE SOUZA CHRISTÓFORI

**PRÁTICAS CULTURAIS AFRODESCENDENTES NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: UM ESTUDO NO CMEI “BEM-ME-QUER”**

SÃO MATEUS-ES

2021

ANA LUIZA DE SOUZA CHRISTÓFORI

PRÁTICAS CULTURAIS AFRODESCENDENTES NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: UM ESTUDO NO CMEI “BEM-ME-QUER”

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário da Vale do Cricaré, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação.

Orientador: Prof. Dr. André Luis Lima Nogueira.

SÃO MATEUS-ES

2021

Autorizada a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação

Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação

Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus – ES

C556p

Christófori, Ana Luiza de Souza.

Práticas culturais afrodescendentes na educação infantil: um estudo no CMEI “Bem-me-quer” / Ana Luiza de Souza Christófori – São Mateus - ES, 2021.

115 f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2021.

Orientação: prof. Dr. André Luís Lima Nogueira.

1. Comunidade quilombola. 2. Educação quilombola. 3. Educação infantil. 4. Jongo (dança). 5. Identidade cultural. I. Nogueira, André Luís Lima. II. Título.

CDD: 371.829

Sidnei Fabio da Glória Lopes, bibliotecário ES-000641/O, CRB 6ª Região – MG e ES

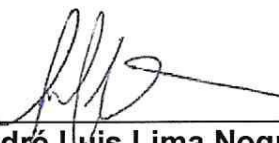
ANA LUIZA DE SOUZA CHRISTOFORI

**PRÁTICAS CULTURAIS AFRODESCENDENTES NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: UM ESTUDO NO CMEI “BEM-ME-QUER”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré (FVC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ciência, Tecnologia e Educação, na área de concentração Ciência, Tecnologia e Educação.

Aprovada em 30 de novembro de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. André Luis Lima Nogueira
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
Orientador



Profa. Dra. Nilda da Silva Pereira
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



Profa. Dra. Patrícia Maria da Silva Merlo
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

DEDICO

Para meu esposo Leonardo e meu filho Kléber, que acompanharam toda a minha pesquisa, compreendendo a razão e o sentido deles para a minha vida. E que se sentam ao meu lado com o seu apoio. Para me ensinar que a família é o bem mais precioso que existe, “projeto de Deus”.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por ser essencial em minha vida, autor de meu destino e socorro presente na hora da angústia, pelo fim de mais essa etapa, e o começo de um sonho que se concretiza. Por que d'Ele, e por meio d'Ele, e para Ele são todas as coisas.

Aos meus pais, esposo e filho, meus motivos de ir sempre adiante, mais uma vez vocês foram meu alento e alicerce, oferecendo-me apoio incondicional para que eu pudesse me formar, e realizar um sonho que também é de vocês. Pelos sacrifícios que vocês fizeram em razão da minha educação, nós sabemos que não foram poucos, meu muito obrigada. Infelizmente não há espaço para escrever e agradecer aqui. Saibam que essa conquista também é nossa.

Ao município de Presidente Kennedy – ES pela concessão de bolsa integral de estudos ao quadro de funcionários efetivos do município, obrigada pela oportunidade única.

A UVC – Centro Universitário Vale do Cricaré – pela competência e organização na partilha do conhecimento. Ao meu orientador Prof. Dr. André Luis Lima Nogueira que muito contribuiu para a realização desta pesquisa, sempre acreditando em mim e no que eu produzia, agradeço a paciência, incentivo e profissionalismo. Uma parceria que deu certo.

A todos aqueles que, de diferentes maneiras, contribuíram para a realização deste trabalho.

Todos temos uma história para contar sobre nossos próprios passos nesse mundo. Cada um de nós está condenado a ser o ator principal da novela da própria existência, ativo raro esse que consegue tornar os humanos efetivamente iguais. Essa caminhada, para o bem ou para o mal, faz parte do que somos. Ela é parte indelével do que pensamos, sonhamos... e escrevemos (PAIXÃO, 2014, p. 25).

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo discutir a inserção de manifestações culturais afrodescendentes, dando ênfase ao jongo, no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) “Bem-me-quer”, localizado em uma comunidade quilombola no município de Presidente Kennedy – ES. Partimos da compreensão de que as diferentes manifestações culturais, graças também ao seu caráter lúdico, exercem importante papel na escola no processo formativo de cidadãos críticos. Além de incentivar o respeito para com as diversas matrizes culturais – em seus, igualmente multifacetados “saberes” e “fazeres” – que embasam a construção da identidade brasileira. Tal prática cria espaço para a valorização das histórias e lutas, como condição de afirmação da dignidade, enquanto sujeitos sociais, tendo desdobramentos dentro e fora do ambiente escolar. Para fundamentar o estudo, utilizamos as contribuições teóricas de Barth (2000), Domingues (2007), Freire (2000, 2009, 2013, 2015), Gomes (2008, 2009, 2011, 2012), Miranda (2012), Schwarcz (2018), Siss (2012, 2014), dentre outros. A pesquisa é de natureza qualitativa, por meio de um estudo de caso, utilizando análise de documentos normativos e entrevistas semiestruturadas entre profissionais da educação e moradores da comunidade. Em razão da pandemia, as entrevistas foram realizadas à distância, através do aplicativo de mensagem WhatsApp e por E-mail. Muitos participantes compartilharam da ideia de que o Brasil vive uma triste realidade de apagamento e/ou desqualificação de seus símbolos de resistência negra. Fica evidente a necessidade de abordar essa temática, pois a educação pode ser a promotora de uma reafirmação e valorização de identidades negras. Com base no material recolhido, produzimos junto com a escola um projeto de “intervenção pedagógica”, que contemplou ações de inclusão do ensino de práticas culturais afrodescendentes no CMEI, valorizando, em especial, a utilização do jongo como “ferramenta didática” na percepção da riqueza e diversidade cultural na comunidade estudada.

Palavras-chave: Comunidade Quilombola. Educação Quilombola. Jongo na escola. Presidente Kennedy – ES.

ABSTRACT

The research aimed to discuss the insertion of Afro-descendant cultural manifestations, emphasizing jongo, in the Municipal Children's Education Center (CMEI) "Bem-me-quer", located in a quilombola community in the city of Presidente Kennedy – ES. We start from the understanding that the different cultural manifestations, thanks also to their playful character, play an important role at school in the training process of critical citizens. In addition to encouraging respect for the various cultural matrixes – in their equally multifaceted "knowledges" and "doings" – that underlie the construction of the Brazilian identity. This practice creates space for valuing stories and struggles, as a condition for affirming dignity, as social subjects, having consequences inside and outside the school environment. To support the study, we used the theoretical contributions of Barth (2000), Domingues (2007), Freire (2000, 2009, 2013, 2015), Gomes (2008, 2009, 2011, 2012), Miranda (2012), Schwarcz (2018), Siss (2012, 2014), among others. The research is qualitative in nature, through a case study, using the analysis of normative documents and semi-structured interviews between education professionals and community residents. Due to the pandemic, the interviews were carried out remotely, through the WhatsApp message app and by E-mail. Many participants shared the idea that Brazil is experiencing a sad reality of erasure and/or disqualification of its symbols of black resistance. The need to address this issue is evident, as education can be the promoter of a reaffirmation and valorization of black identities. Based on the collected material, together with the school, we produced a "pedagogical intervention" project, which included actions to include the teaching of Afro-descendant cultural practices in the CMEI, valuing, in particular, the use of jongo as a "didactic tool" in the perception of cultural richness and diversity in the studied community.

Keywords: Quilombola Community. Quilombola Education. Jongo at school. Presidente Kennedy – ES.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 ESCRAVIZADOS, QUILOMBOS, COMUNIDADES QUILOMBOLAS E EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: CONCEITOS E ARCABOUÇO HISTÓRICO	20
2.1 TRÁFICO, ESCRAVIDÃO, RESISTÊNCIA ESCRAVA E PÓS-ABOLIÇÃO	20
2.2 DE QUILOMBOS ÀS COMUNIDADES QUILOMBOLAS: LUTAS, DIREITOS E AÇÕES DE REPARAÇÃO	25
2. 2. 1 Jongo e Resistência: uma das manifestações festivas dos africanos e seus descendentes	30
2. 2. 2 O Movimento Negro: identidade e resistência	34
2. 2. 3 Direito à educação e educação quilombola: desafios, possibilidades e realidade	36
2.3 LEI 10.639/2003, EDUCAÇÃO QUILOMBOLA E MULTICULTURALISMO: POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E AS POSSIBILIDADES DO USO DO JONGO EM SALA DE AULA	39
3 DA METODOLOGIA ADOTADA	51
3.1 TIPOLOGIA DE PESQUISA.....	51
3.2 FONTES, UNIVERSO E ATORES DA PESQUISA.....	54
3.3 INSTRUMENTOS DA PESQUISA PARA COLETA DE DADOS.....	55
4 CARACTERIZANDO O ESPAÇO DE ESTUDO	59
4.1 IDENTIFICANDO O MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY.....	59
4.2 CARACTERIZANDO AS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DE BOA ESPERANÇA E CACIMBINHA	62
4.3 CONTEXTUALIZANDO A ANÁLISE DOS DADOS: O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CMEI “BEM-ME-QUER” E OS SUJEITOS	65
4.3.1 Do Projeto Político Pedagógico	65
4.3.2 Dos sujeitos da pesquisa	66
5 PRODUTO EDUCACIONAL	78
INTRODUÇÃO	78
OBJETIVO GERAL	84
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	84
METODOLOGIA E APLICAÇÃO	84
CRONOGRAMA	87

METAS E RESULTADOS ESPERADOS	88
REFERENCIAL (PARCIAL).....	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS.....	93
ANEXO A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE.....	101
ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA.....	102
APÊNDICE A – ENTREVISTA.....	106
APÊNDICE B – ENTREVISTA NO CMEI “BEM-ME-QUER”	109
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	112

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, mesmo após o período de abolição, em fins do século XIX, diversas comunidades negras continuaram invisibilizadas em seus territórios pelo Estado. Essas sofreram expropriações e violências de diferentes ordens, além da manutenção de relações exploratórias de trabalho e práticas sociais de caráter violento e discriminatório.

Para discutirmos sobre as desigualdades raciais, se faz necessário apresentar o conceito de racismo, pois é através dele que as práticas racistas se apoiam para deslegitimar o conhecimento e as contribuições das populações negras. Dessa forma, o racismo pode ser definido como um sistema de discriminação, hierarquização e dominação baseada na ideia de raça. A raça, por sua vez, é uma categoria sócio-antropológica e não-biológica, atualmente usada para designar grupos sociais a partir de características fenotípicas e culturais em contextos específicos (DIAS et al., 2021).

Ainda de acordo com as autoras, as práticas racistas se pautam em crenças ideológicas e não em comprovações biológicas de hierarquia de raças, uma vez que o racismo se inscreve como um conjunto de mecanismos de dominação constituído ao longo dos séculos, que manifestam seu preconceito de maneira consciente ou inconsciente contra cor/raça/etnia e diferenças biológicas (DIAS et al., 2021).

Silvio Luiz Almeida, em sua obra “Racismo Estrutural” aponta que o racismo estrutural constitui as relações no seu padrão de normalidade, ou seja, o racismo é uma forma de racionalidade, uma forma de normalização, de compreensão das relações. Ele constitui as ações conscientes e inconscientes, constituído em três dimensões: econômica, política e da subjetividade (ALMEIDA, 2019).

O racismo faz parte da história moderna guardando relação com a formação do Estado. O conceito de raça foi desenvolvido pelo modelo do Estado burguês para eleger o sujeito universal e organizar as relações políticas, econômicas e jurídicas a partir da categorização em classes dos indivíduos com o objetivo de preservar o grupo hegemônico. Com efeito, os negros tornam-se produto do racismo, de maneira que o fenótipo, a cor da pele e as práticas culturais são dispositivos materiais utilizados para gerar privilégios, vantagens políticas, econômicas e afetivas em favor do grupo hegemônico (ALMEIDA, 2019, especialmente cap. 2).

Diante todos os efeitos do racismo, no contexto da escravidão, diversos foram os mecanismos de resistência, adaptação e pequenas “sabotagens” à ordem

escravista. Dentre os mais conhecidos e simbolicamente importantes estão os quilombos. A palavra “quilombo”, que em sua etimologia bantu (macro tronco linguístico da África Centro-Occidental), quer dizer acampamento guerreiro na floresta foi popularizada no Brasil pela administração colonial, em suas leis, relatórios, atos e decretos. A ideia clássica do termo quilombo no período colonial era como sendo o conjunto de escravizados fugidos, porém, constantes ressignificações desde o seu primeiro emprego vêm sendo levantadas (SERROTE, 2015).

No artigo 68 da Constituição Federal (1988), faz-se à leitura:

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

A palavra teve também um significado especial para os libertos, em sua trajetória, conquista e liberdade, alcançando amplas dimensões e conteúdos. O fato mais emblemático é o do Quilombo dos Palmares, movimento rebelde que se opôs à administração colonial por quase dois séculos. Por conta das diversas formas de rejeição ao sistema escravista no período colonial e as centenas de insurreições de escravizados, a palavra “quilombo” marcou a luta contra a dominação colonial e todas as lutas dos negros.

O reconhecimento do acesso à terra pelas comunidades remanescentes de quilombos teve como marco fundamental a constituição de 1988, objetivando reparar os problemas e perdas do processo de escravidão e na abolição que não trouxe fontes de compensação pelos danos causados aos remanescentes de escravizados, a exemplo, o direito que esses teriam às terras. Com a falta de explicitação dos termos que definiriam os remanescentes de quilombo, grandes dificuldades iam sendo geradas em dar nome aos territórios de comunidades quilombolas.

Posterior à Constituição, foi abordada uma segunda ressignificação ao termo “quilombo” para o conceito contemporâneo. A Associação Brasileira de Antropologia (ABA) trouxe no meio acadêmico e em movimentos sociais, critérios para o avanço da definição do termo sugerindo como sendo “grupos que desenvolveram práticas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos num determinado lugar”, cuja identidade se define por “uma referência histórica comum, construída a partir de vivências e valores partilhados”. Dessa forma foram criando grupos étnicos ou “um tipo organizacional que confere pertencimento através de normas e meios empregados para indicar afiliação ou exclusão” (ABA, 1994).

Apesar do conceito contemporâneo de quilombo ser considerado um “objeto aberto”, sujeito a novos processos de resignificação, Arruti (2008, p.1) o definiu como sendo comunidades descendentes de escravizados que possuem um tipo organizacional específico, com sua territorialidade caracterizada por um uso comum, ocupando o espaço com base em laços de parentesco, assentados em relações de solidariedade e reciprocidade (ARRUTI; FIGUEREDO, 2005).

A expressão "comunidade remanescente de quilombos", no início do processo constituinte, era pouco conhecida. Ela passou a ser veiculada no Brasil principalmente no final da década de 1980 para se referir às áreas territoriais onde passaram a viver os africanos e seus descendentes no período de transição que culminou com a abolição do regime escravista de trabalho, em 1888. Além de descrever um amplo processo da cidadania incompleta, veio também sistematizar um conjunto de anseios por ações em políticas públicas visando reconhecer e garantir os direitos territoriais dos descendentes de africanos capturados, aprisionados e escravizados pelo sistema colonial português. Aliás, esse processo foi fruto das ações de décadas do movimento negro no Brasil.

Nesse sentido, a partir da letra da constituição de 1988 – também conhecida como “constituição cidadã”, as terras dos quilombos foram consideradas parte do patrimônio cultural desses grupos de afrodescendentes e, como tal, deveriam ser alvo de proteção por parte do Estado.

Assim, conforme mencionado, como fruto de uma multifacetada trajetória de lutas que começam a ganhar mais fôlego a partir da década de 1930 no Brasil, a última constituição garantiu o reconhecimento definitivo das propriedades dos quilombolas, tornando-se coletivos portadores de direitos etnicamente diferenciados. A partir do movimento de apropriação política de categorias legais e também de reconhecimento da existência de grupos detentores de modos de vida específicos, associados à vivência da territorialidade e da diferenciação étnica, surge o uso e a resignificação dos termos “quilombo, remanescentes de quilombo e quilombolas” (BRASIL, 1998).

A trajetória de luta do movimento negro possibilitou mudanças dentro de vários setores do governo no processo de implementação de políticas públicas e práticas de ações afirmativas voltadas para a população negra¹, garantindo a conquista de

¹ Não é objetivo de nosso trabalho uma discussão mais adensada sobre a “história” e as múltiplas vertentes das chamadas “políticas afirmativas”. Mas, sabemos que dentre elas, um dos exemplos mais

direitos e acesso na inserção no mercado de trabalho e, principalmente, no âmbito educacional. As ações afirmativas voltadas para o campo educacional foram o fio condutor das mudanças elencadas nas DCN “Diretrizes Curriculares Nacionais”, em especial com a aprovação da lei 10.639/2003. Como Gomes afirma, “este movimento social apresenta historicamente um projeto educativo, construído à luz de uma realidade de luta” (GOMES, 2011, p. 137). Apesar de todas essas conquistas, estamos longe de afirmar que o racismo estrutural no Brasil configura-se como um problema superado.

A alteração da Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a implementação da Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, foi fortalecida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER) (BRASIL, 2004) e, posteriormente, pelas Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Escolar Quilombola em 2012 (BRASIL, 2012). Assim, para aqui nos valeremos mais diretamente da letra da lei:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’ (BRASIL, 2003).

Em suma, como fruto dos movimentos sociais, da ação de professores e demais setores da sociedade brasileira, o ensino de práticas culturais afrodescendentes passa a ser incluído no currículo oficial da rede de ensino. De fato, um momento ímpar na história, de suma importância para o ensino da diversidade cultural no Brasil, buscando valorizar a história e a cultura afrodescendente, de forma a contribuir na reparação dos danos à sua identidade e a seus direitos, existentes há cinco séculos, bem como, a partir das relações escolares de ensino e aprendizagem,

significativos é o sistema de cotas para o acesso ao Terceiro Grau que, no Brasil, possui aproximados quinze anos.

minimizar o impacto do racismo estrutural que, sem dúvidas, ainda se faz presente na realidade do país.

Diante o contexto de luta para a visibilidade das comunidades quilombolas, o papel da escola se torna imprescindível na continuidade do movimento negro. Com isso, nasce a intenção de desenvolver a presente pesquisa, intitulada Práticas Culturais Afrodescendentes na Educação Infantil: um estudo no CMEI “Bem-me-quer”, oriunda da realidade vivenciada por mim, enquanto professora estatutária e agora pesquisadora da rede de ensino de uma escola localizada em território quilombola.

Nascida e criada no município de Alegre, localizado na região sul do estado do Espírito Santo, cidade onde morei meus primeiros dez anos de vida. Uma infância repleta de bons momentos, onde a brincadeira favorita era “faz de conta” que transformava as laterais do guarda-roupa em quadro, as bonecas sentadas em fileira em cima do colchão em alunas, e eu, a professora. Os anos iam passando e quando completei dez anos meus pais separaram. Eu e minha mãe então, mudamos para uma cidade litorânea chamada Marataízes, cerca de 100 km de minha cidade natal.

Em 2014 fui contemplada com uma bolsa integral de estudos de licenciatura em Pedagogia, onde dei início a minha jornada acadêmica. Colei grau no ano de 2017 e logo no início do ano seguinte, ingressei em 3 pós-graduações e cursinhos preparatórios a fim de prestar concursos públicos. No fim de 2018, recebi minhas 3 certificações de pós-graduada em Educação Infantil, Educação Especial e Gestão Escolar. Nesse mesmo período veio o resultado de um dos concursos públicos que eu havia prestado, e então, fui aprovada como Professora de Séries Iniciais.

Ingressei no ano de 2019 no CMEI “Bem-me-quer”, situado em uma comunidade Quilombola em Presidente Kennedy – ES. Escolhi a turma de Maternal II, composta por crianças de 3 a 4 anos. Fiquei encantada com a riqueza de cultura a qual aquela escola estava inserida. Lá me apaixonando pelas danças típicas quilombolas que minhas alunas de quatro anos dançavam lindamente, sem falar nos instrumentos, roupas e acessórios. Sempre que havia algum evento em que a comunidade se apresentaria, eu procurava estar presente e assim foi despertando meu interesse em querer conhecer aquela imensidão de cultura que era completamente diferente das minhas vivências.

Com o tempo, fui sentindo falta de ver o trabalho da cultura da comunidade onde a escola está inserida em sala de aula. Somente no dia da consciência negra que trabalhávamos assuntos relacionados a história e cultura afro-brasileira e

africana, discussão, aliás que será mais bem desenvolvida no capítulo 2 deste trabalho.

Via a necessidade de irmos além, com tantos elementos a serem explorados e trabalhados em meio àquela riqueza cultural. Trouxe algumas propostas de inserção de práticas que pudessem possibilitar uma maior exploração da comunidade dentro da escola, mas eu precisava ir além. Após um ano de efetiva no município, surgiu a oportunidade de ingresso em um curso de mestrado como bolsista integral. Agarrei a chance com muito carinho e em 2020 iniciei meu Curso de Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação no Centro Universitário Vale do Cricaré. Desse modo, construiu-se uma oportunidade de explorar como pesquisadora em minha dissertação algo de minha vivência que eu tanto acredito e trabalho em prol, além de buscar a integração entre as reflexões acadêmicas e minha prática docente com a possibilidade de tentar contribuir, via “produto final” desta pesquisa, com interações teóricas e práticas, rodeado de ações pedagógicas que versem sobre os estudos afro-brasileiros, valorização da identidade e do que cremos poder chamar de “práticas culturais afrodescendentes”.

Logo que foi proposto que iniciássemos a dissertação, meu tema já estava decidido: Práticas Culturais Afrodescendentes na Educação Infantil: um estudo no CMEI “Bem-me-quer”.

Ao considerar a importância do trabalho cultural na escola para o processo formativo de cidadãos críticos, o respeito pelas diversas matrizes culturais – em seus, igualmente multifacetados “saberes” e “fazeres” – que embasam a construção da identidade brasileira, a valorização das histórias e lutas como condição de afirmação da dignidade enquanto sujeitos sociais, além da infinita diversidade que constitui a riqueza do ser humano, minhas inquietações não poderiam se afastar dessa temática.

Ademais, pela carência do trabalho da instituição dessa temática, trago a seguinte questão que norteia, no fundamental, a presente pesquisa: como as manifestações culturais que nos remetem à experiência africana e de seus descendentes podem ser inseridas no CMEI “Bem-me-quer”? A partir desse questionamento, definiu-se como objetivo geral deste trabalho discutir a inserção de tais manifestações culturais, dando ênfase à dança do jongo, no CMEI “Bem-me-quer” (Presidente Kennedy – ES).

Os objetivos específicos foram como enfoque:

- Verificar, historicamente, as práticas culturais da Comunidade Quilombola de Presidente Kennedy – ES;
- Identificar as práticas pedagógicas (ou suas ausências) que dão conta da inserção de práticas culturais afrodescendentes nas atividades do CMEI;
- Discutir sobre a importância da valorização cultural da comunidade em que se encontra o CMEI, principalmente às concernentes ao jongo na comunidade;
- Propor como produto educacional, junto ao pedagógico, um projeto de intervenção com ações de inclusão do ensino de práticas culturais afrodescendentes para o CMEI, que contemple o jongo como uma manifestação importante da cultura e na resistência afro-brasileira no contexto da escravidão e do pós-abolição.

Acreditamos que educação escolar é um instrumento privilegiado para formar cidadãos capazes de conhecer e compreender, para saber discernir e, se necessário, mudar a sociedade em que vivem. Atentar para a composição multicultural do povo brasileiro é condição essencial quando se tem por objetivo formar alunos e professores para o exercício da cidadania.

No Brasil predomina, historicamente, um imaginário étnico-racial que privilegia a “brancura” e valoriza principalmente as matrizes europeias da nossa cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, como por exemplo, a africana. Algumas vitórias já foram alcançadas, como por exemplo, a inclusão obrigatória no currículo da Educação Básica o ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana, cotas em escolas e universidades, lei de igualdade racial, dentre outras. Porém, o Brasil ainda enfrenta uma série de desafios para acabar com o racismo e promover mais equidade para essa população que representa segundo os dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) 54% da população.

Assim, a importância da temática e seus desdobramentos dentro e fora da escola justificam nosso interesse em trabalhar com a educação quilombola. Esta pesquisa surge em um momento importante para o contexto educacional do município de Presidente Kennedy – ES, principalmente no CMEI localizado em uma comunidade quilombola, uma vez que as ações pedagógicas no âmbito educacional devem ser repensadas de modo a garantir a inclusão de conteúdos que valorizem e reconheçam a importância da cultura da comunidade.

Os representantes dessas comunidades quilombolas em Presidente Kennedy – ES ressaltam que a luta por igualdade do negro no país ainda está longe de chegar

ao fim, bem como o seu devido reconhecimento. De acordo com Leonardo dos Santos, um dos líderes da comunidade da região, afirma que não há motivos para comemorar.

A Comunidade não realiza eventos no dia 13 de maio, por entender não haver motivos para festejar. Gosto de usar uma frase Edson França (presidente da União de Negros pela Igualdade - Unegro) para explicar: 'Trata-se de uma abolição inconclusa e inacabada. Somente para inglês ver. Para nós o que vale é o 20 de Novembro, dia nacional de denúncia do racismo. Exigimos que o Estado brasileiro dê continuidade ao processo de abolição que ainda não foi encerrado (SANTOS, 2020).

A educação para povos e comunidades quilombolas encontra-se em processo de estruturação que demanda uma articulação de práticas em que as crianças da comunidade tenham suas especificidades atendidas no espaço escolar, é um passo significativo para construção da cidadania e reconhecimento do eu como sujeito pertencente a um grupo histórico rico em luta, perseverança e vitória. O saber cultural da comunidade incluso nas práticas pedagógicas em sala de aula, estimula as crianças que estudam na instituição e que são de outras comunidades a conviverem e reconhecerem a importância da diversidade de etnias na construção do indivíduo em sociedade. Portanto, a história que traz as comunidades negras não é de interesse só aos da comunidade, interessa também aos brancos e de outras descendências étnicas, pois ao receberem uma educação, não raro, impregnada de preconceitos, formam cidadãos com estruturas psíquicas afetadas. As histórias e memórias da comunidade quilombola contribuem na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (MUNANGA, 2005).

Para a pesquisa aqui pretendida usaremos como base de informação empírica entrevistas semiestruturadas divididas em dois grupos: o primeiro constituído por profissionais da educação que atuam na escola da comunidade e o segundo por moradores, bem como lideranças da comunidade. O local de pesquisa será o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) "Bem-me-quer", localizado na cidade de Presidente Kennedy – ES. Configura-se como um estudo de caso por se tratar de uma pesquisa realizada com um grupo específico de pessoas, que pressupõe estabelecer de forma clara os objetivos, possibilitando definir a origem das questões a serem investigadas (CHIZZOTTI 2008). No final da pesquisa, será produzido junto ao pedagógico um projeto de "intervenção pedagógica", a ser sugerido, que contemple ações de inclusão do ensino de práticas culturais afrodescendentes para o CMEI, que

valorize, em especial, a utilização do jongo como “ferramenta didática” e de percepção da riqueza e diversidade cultural na comunidade aqui estudada.

Assim, este trabalho está dividido em cinco capítulos. Além desse capítulo de caráter introdutório, o segundo capítulo aborda temas e discussões que são fundamentais para nosso objeto de estudo, a exemplo do conceito de multiculturalismo, a legislação relacionada à Educação Quilombola e demais temas que visam minimizar o impacto do racismo estrutural no Brasil, discussões que envolvem, igualmente, as garantias legais para a existência das comunidades quilombolas, dentre outros vetores. Para essa abordagem nos valem, dentre outros autores, como: Candau (2008), Freire (2000; 2002; 2003; 2005), Gomes (2008; 2012) e Munanga (2000; 2009; 2015).

O terceiro capítulo apresenta a orientação metodológica. Nele descrevemos a presente pesquisa como um estudo de caso e o espaço onde a pesquisa se insere, uma escola municipal, que oferece a Educação Infantil, situada em um território quilombola do município de Presidente Kennedy – ES. A escola pesquisada atende aos alunos da comunidade quilombola da região de Boa Esperança e Cacimbinha, além de outras comunidades próximas à escola. Como instrumento de coleta de dados, estabelecemos a entrevista, tendo como principais atores da pesquisa profissionais da educação que atuam na escola, moradores e lideranças da comunidade. O quarto capítulo contempla a história do município de Presidente Kennedy – ES bem como das suas comunidades quilombolas de Cacimbinha e Boa Esperança, local onde se encontra a escola objeto de estudo. Além disso, o capítulo apresenta uma análise do Projeto Político e Pedagógico (PPP) da instituição pesquisada e a análise das entrevistas feitas na comunidade e escola.

No quinto capítulo, buscou-se apresentar e detalhar o Projeto de Intervenção que este trabalho tem como proposta para o CMEI “Bem-me-quer”. Como produto, e fruto, do processo de investigação realizado por essa pesquisa, elaborou-se um Projeto de Intervenção Pedagógica que será oferecido à Secretaria de Educação do município de Presidente Kennedy – ES em que, com base nos dados colhidos e analisados neste trabalho, se propõe realizar duas ações pedagógicas sendo, a primeira, uma tarde de formação com os professores do CMEI cujo intuito é construir um debate e uma troca de conhecimentos acerca da importância das práticas culturais afrodescentes como forma de valorização da riqueza e diversidade cultural das comunidades quilombolas, em especial jongo, tendo em vista que essa é a prática

cultural africana tradicional na comunidade quilombola de Presidente Kennedy – ES, que é o nosso objeto de estudo. A segunda ação será a produção de uma cartilha educativa sobre o jongo com o título de “Pequeno Manual do Jongo: uma viagem pela história, canto, dança e tambores africanos” cujo intuito é contribuir, sensibilizar e conscientizar os docentes do CMEI “Bem-me-quer” acerca da importância da inclusão de práticas culturais afrodescendentes, em especial o jongo, na educação infantil.

Por fim, nas considerações finais são apontadas as reflexões que esta pesquisa teve condições de realizar a partir dos dados coletados e do aporte teórico que contribuiu fundamentalmente para construção desse trabalho. Essa pesquisa, dentro de suas limitações temporais e materiais, buscou abordar de modo exploratório, porém profundamente comprometido, uma temática que é extremamente necessária e importante de ser discutida: a inserção de práticas culturais afrodescendentes como ferramenta para uma educação democrática, equânime e antirracista. Que busque, sobretudo, reafirmar e valorizar as identidades negras que por séculos de história do Brasil sofreram com a tentativa de apagamento e/ou desqualificação de seus símbolos de resistência. As considerações e inferências aqui realizadas apontam para um caminho de ainda grandes desafios, mas também muitas possibilidades.

2 ESCRAVIZADOS, QUILOMBOS, COMUNIDADES QUILOMBOLAS E EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: CONCEITOS E ARCABOUÇO HISTÓRICO

Nesse capítulo serão abordadas algumas discussões, conceitos e contribuições teóricas que se fazem fundamentais para orientar o processo de compreensão do contexto no qual se insere nosso objeto de estudo e os sujeitos que dele fazem parte, portanto justifica-se aí a necessidade de sua existência. Nesse sentido, algumas dessas discussões podem ser elencadas, tais como: o conceito de multiculturalismo, a legislação relacionada à Educação Quilombola, o debate teórico que busca apresentar argumentos que visam minimizar o impacto do racismo estrutural no Brasil e discussões que envolvem, igualmente, as garantias legais para a existência das comunidades quilombolas, dentre outros vetores, compõem a construção deste capítulo.

2.1 TRÁFICO, ESCRAVIDÃO, RESISTÊNCIA ESCRAVA E PÓS-ABOLIÇÃO

A escravidão que atou, durante cerca de quatro séculos, da África à América, mostrou-se, de acordo com Silva (2018), perversa porque os seus efeitos se prolongaram nos descendentes dos que lhe sofreram a violência. Se em quase todas as sociedades se discrimina e socialmente se exclui, humilha ou rebaixa quem tem antepassado escravizado, este podia em muitas delas conseguir esconder sua origem, porque cativo e homem livre não diferiam na aparência. No caso americano, isso não era possível, porque escravizado era sinônimo de negro. E, por isso, nas Américas, “[...] os negros herdaram o retrato impiedosamente falso que do escravo, quase sempre branco, se fazia na Antiguidade Clássica” (SILVA, 2018, p. 13).

Nessa direção, Alencastro (2018) apresenta que o comércio dos africanos escravizados se iniciou no ano de 1550 e perdurou até 1850, no entanto, o fim do tráfico clandestino para o Brasil é fixado em 1850, embora 6900 africanos escravizados ainda tenham sido desembarcados no país entre 1851 e 1856: [...] o número de africanos introduzidos no Brasil entre 1500 e 1850 (4,8 milhões) é conhecida com maior precisão do que o número de colonos (até 1822) e de imigrantes portugueses vindos no mesmo período (ALENCASTRO, 2018, p. 59).

Dessa forma, o volume do tráfico transatlântico de escravizados para a América portuguesa, de acordo com Marquese (2006), duplicou entre 1701 e 1720,

desembarcaram nos portos brasileiros cerca de 290 mil africanos escravizados, em sua maioria destinados às minas de ouro. Entre 1720 e 1741, novo aumento: 312,4 mil indivíduos. Nas duas décadas seguintes, o tráfico atingiu seu pico máximo: 354 mil africanos escravizados foram introduzidos na América portuguesa entre 1741 e 1760 (MARQUESE, 2006).

Em linha semelhante, Marquese (2006) apresenta um panorama geral do número de negros escravizados que chegaram ao Brasil em diferentes períodos:

[...] os portugueses aprimoravam o funcionamento do tráfico negreiro transatlântico, sobretudo após a conquista definitiva de Angola em fins do século XVI. Os números do tráfico bem o demonstram: entre 1576 e 1600, desembarcaram em portos brasileiros cerca de 40 mil africanos escravizados; no quarto de século seguinte (1601-1625), esse volume mais que triplicou, passando para cerca de 150 mil os africanos aportados como escravos na América portuguesa, a maior parte deles destinada a trabalhos em canaviais e engenhos de açúcar (MARQUESE, 2006, p. 111).

Alencastro (2018) apresenta que o tráfico transatlântico de escravizados africanos tomou no Brasil uma dimensão inédita no Novo Mundo. Do século XVI até 1850, no período colonial e no imperial, o país foi o maior importador de escravizados africanos das Américas. Foi ainda a única nação independente que praticou maciçamente o tráfico negreiro, transformando o território nacional no maior agregado político escravista americano.

De acordo com Marquese (2006), a partir de fim do século XVII, o sistema escravista brasileiro passou a aumentar a intensidade do tráfico, com a introdução de grandes quantidades de africanos escravizados, sem colocar em risco a ordem social escravista. Os africanos chegados ao Brasil vieram de duas áreas principais:

A primeira, formada pela baía de Benim e pelo golfo do Biafra, origem de 999.600 indivíduos desembarcados, e a segunda, situada no Centro-Oeste africano, e sobretudo na Angola, de onde saíram 3,656 milhões de indivíduos (75% do total dos desembarques). Deve ser ainda destacada a entrada de 188.400 escravos da Senegâmbia e de áreas do golfo de Guiné. A grande maioria (95%) dos escravos oriundos da África Oriental, sobretudo de Moçambique, chegou ao Brasil, e principalmente ao Rio de Janeiro (82%), na primeira metade do século XIX (ALENCASTRO, 2018, p. 60).

Marquese (2006) salienta que se almejava o fim do tráfico negreiro entre as décadas de 1810 a 1820. A evidência de que esses tratados não eram postos em prática por conta do governo brasileiro foi que em 1831 foi criada a Lei Feijó, cujo propósito era que todos os escravizados que entrarem no território ou portos do Brasil vindos de fora, ficam livres. Porém, apesar de todo o controle, vigilância e da lei recém-

criada, não houve a diminuição do tráfico transatlântico. Pelo contrário, “[...] houve uma escravização de africanos em massa, especialmente entre os anos de 1835 a 1850, cujo período acabou sendo denominado como uma “segunda escravidão” (RODRIGUES, 1999, p. 50).

Em consequência dessa questão, ou seja, pelo não cumprimento efetivo da lei de 1831, de acordo com Rodrigues (1999) o governo brasileiro continuou sofrendo diversas pressões que culminaram com mais uma elaboração de lei: a Eusébio de Queiroz (4 de setembro de 1850) que, pretendia a repressão do tráfico de africanos no Império. A aprovação dessa lei nos revela que, pelo menos um dos sustentáculos da instituição escravista, que era o tráfico negro, acabou por ruir (RODRIGUES, 1999).

Mas, a abolição do tráfico não necessariamente significava acabar de vez com a escravidão brasileira naquele momento. E como nos é sabido, o cativo teve vida por mais trinta e oito anos após a lei Eusébio de Queiroz, para que assim, houvesse a abolição total com a Lei Áurea de 13 de maio de 1888 (RODRIGUES, 1999).

No entanto, mesmo diante desse cenário de exploração, a sociedade negra escravizada conseguiu se organizar religiosamente, e exercer seus cultos religiosos como forma de resistência ao sistema escravocrata. Dessa forma, Santo Antônio foi um importante símbolo religioso para a população negra escravizada.

[...] ações do “adivinhador e curador” africano José, a devoção e a manipulação de imagens de S. Antônio marcariam considerável presença entre as centenas de denúncias remetidas aos aparelhos de perseguição da Igreja que atuaram nas Minas Gerais no curso do século XVIII, a enredar indivíduos que curavam sem a chancela oficial e reverberar os poderes de taumaturgo e curador de enfermidades – do corpo e da alma – já bastante conhecidos de S. Antônio. Tais “usos” e crenças envolvendo a devoção antoniana entre as práticas de curas ilegais (individuais e coletivas) ocorriam neste período histórico (NOGUEIRA, 2015, p. 7).

De acordo com Nogueira (2015) Minas Gerais no curso do século XVIII a faceta bélica de Santo Antônio também marca presença e no ano de 1799 o governador mandou “assentar praça de capitão”, recebendo “soldo correspondente, que será aplicado às despesas de sua capela e para o maior lustre do culto do mesmo santo” (NOGUEIRA, 2015, p. 8).

Para além das associações do Santo à realeza e suas glórias militares, destaca-se na hagiografia antoniana a capacidade de conseguir casamentos, [...] habilidade em recuperar “coisas perdidas”, “[...] incluído nesse rol escravos fujões,

além de poderes taumatúrgicos, tais como a domesticação de animais selvagens, o controle de desastres naturais e, sobretudo, a cura para as mais diversas enfermidades” (NOGUEIRA, 2015, p. 08).

De acordo com Nogueira (2015) o poder de Santo Antônio em suportar as tentações infernais e debelar doenças, pode ser encontrado em várias passagens de sua hagiografia.

[...] para além dos esforços que uniam a ortodoxia católica e os interesses da realeza lusa na difusão do culto antoniano, multifacetados foram as apropriações, ressignificações e usos da crença nos poderes curativos do Santo, não raro, ultrapassando a movediça barreira que demarcaria as práticas devotas lícitas e as heresias e “feitiçarias” que moviam as ações persecutórias da Igreja e do Estado. Assim, uma gama de curadores não licenciados resolveram, igualmente, lembrar e se valerem das características taumatúrgicas de S. Antônio para remediarem seus clientes nos arraiais auríferos (NOGUEIRA, 2015, p. 9).

Nessa direção, de acordo com Gomes (2018), as sociedades escravistas conheceram diversas formas de resistência, destacando-se as fugas individuais e as comunidades de fugitivos. Nas áreas urbanas as dificuldades para capturar os cativos eram grandes, e por isso os jornais ficaram abarrotados de anúncios de fugas. Ainda mais difícil era capturar os fugitivos que formavam quilombos/mocambos

O Conselho Ultramarino estabeleceu, de acordo com Gomes (2018, p. 387), que quilombo era "toda a habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles". No entanto, um século antes já existia câmaras municipais que definiam como quilombos agrupamentos com apenas "dois ou mais fugidos", e que tivessem "ranchos e pilões", ou seja, uma estrutura econômica mais fixa (GOMES, 2018).

À busca pela manutenção de sua autonomia e liberdade, os quilombolas manejavam uma complexa teia de alianças e negociações não apenas entre escravizados fugidos, mas também com membros de outros setores da sociedade colonial, como indígenas, fazendeiros e até membros da administração. Mais atualmente, Gomes (2015) sofisticou essa análise e percebe, de modo bastante original nas experiências quilombolas – muitas delas arquitetadas habilmente como verdadeiro “plano”, o que desmonta a noção do “desespero” diante dos maus tratos para se configurarem projetos deliberados de liberdade – a formação de um proto-campesinato que conseguira, ao longo do tempo, afirmar a posse e a produção nas terras que conquistaram após as fugas (GOMES, 2015).

Ainda de acordo com Gomes (2015), várias comunidades quilombolas resistiram e se mantiveram, muitas delas, de modo surpreendentemente longo, algumas inclusive, mais atualmente garantindo a posse legal de suas terras como comunidades remanescentes de quilombos. Além disso, Gomes (2015) lança luz sobre aspectos pouco explorados dessas histórias de quilombolas, a exemplo da presença e da importância das mulheres nos mocambos.

Nesse sentido, vale ressaltar a importância para o movimento de resistência ao sistema escravocrata brasileiro o Quilombo dos Palmares. Palmares foi o mais importante quilombo do Brasil. De acordo com Gomes (2018) surgiu na capitania de Pernambuco nas últimas décadas do século XVI, sendo que a primeira referência aparece em 1597. Ali os mocambos cresceriam enormemente, e em meados do século XVII a sua população já alcançava milhares de pessoas distribuídas em vários mocambos ao longo daquelas serras. Estes eram denominados a partir dos nomes de seus chefes e comandantes. Entre os principais estavam os mocambos “[...] Andalaquituche, Aqualtune, Dambraganga, Osenga, Quiloange, Quissama, Subupira e Acotirene. O centro político, e onde morava o rei, era chamado de Mocambo Macaco, e depois foi transferido para o Mocambo Cucaú” (GOMES, 2018, p. 389).

A dimensão e a força do quilombo de Palmares se explicam não apenas pela conjuntura do conflito imperial entre portugueses e holandeses, mas pela própria demografia da região das plantações açucareiras pernambucanas. De acordo com Marquese (2006) qualquer assertiva categórica sobre a composição da população colonial antes do século XVIII é perigosa, mas crê-se que não há riscos em afirmar que quando os holandeses invadiram a capitania de Pernambuco, os negros escravizados predominavam em termos numéricos sobre a população branca — e mesmo sobre os indígenas “domesticados”. Pode-se afirmar também, de acordo com Marquese (2006), que a população negra livre era relativamente diminuta. Tratava-se, enfim, de um quadro demográfico bastante propício à eclosão de movimentos coletivos de resistência escravizada como a experiência posterior que o Caribe inglês bem demonstraria (MARQUESE, 2006).

De acordo com Gomes (2018) alguns quilombos mais antigos e populosos, que chegaram a se reproduzir ao longo do tempo, mantinham economias estáveis. Em tais casos, além dos cultivos para subsistência, produziam excedentes e realizavam trocas mercantis com vendedores locais. Esses quilombolas acabavam sendo reconhecidos como roceiros, uma vez que iam aos povoados circunvizinhos comercializar, comprar

pólvora e munição. Alguns deles chegavam até a trabalhar para fazendeiros locais em troca de proteção, dinheiro e mantimentos (GOMES, 2018).

Interessante destacar, de acordo com Gomes (2018), os quilombolas eram em geral escravizados fugidos de uma mesma localidade e/ou fazenda, e com frequência pertenciam a um mesmo fazendeiro. Muitas vezes procuravam se manter no interior das terras do seu senhor e, quando faziam protestos, durante períodos de alguns meses ou até anos, reivindicavam espaços autônomos. Não era incomum aceitarem voltar à situação de cativos, com a condição de terem suas exigências atendidas. Havia ainda os pequenos grupos de quilombolas mais itinerantes, a maior parte constituída de pessoas que não possuíam acampamento fixo e praticavam uma economia de caráter predatório (GOMES, 2018).

No entanto, de acordo com Gomes e Domingues (2013), nem sempre o aquilombamento constituiu exclusiva alternativa para o protesto negro. As possibilidades de enfrentamento dos escravizados – as quais incluíam contestação e acomodação, conflitos e agenciamentos – foram continuamente ampliadas e reinventadas. Resistir podia significar para alguns controlar o tempo e o ritmo de suas tarefas diárias de trabalho, viver próximo aos seus familiares, visitar nos domingos de folgas suas esposas, filhos e companheiros em outras fazendas, ou cultivar suas roças e ter autonomia para vender seus produtos nas feiras locais. Para outros deveria ser insurreições e revoltas, considerando o combate aos exércitos coloniais, assassinar seus senhores e feitores ou se embrenharem pelas florestas para nunca mais voltarem (GOMES; DOMINGUES, 2013).

2.2 DE QUILOMBOS ÀS COMUNIDADES QUILOMBOLAS: LUTAS, DIREITOS E AÇÕES DE REPARAÇÃO

Para compor o escopo teórico da presente pesquisa, o primeiro ponto relevante é apresentar ao leitor dados que facilitem a compreensão do objeto de estudo: o jongo como uma possibilidade didática em sala de aula. Apesar da crescente reprodução ao longo das regiões, bem como o registro como patrimônio cultural imaterial² do Brasil

² Manifestações culturais como músicas, religiões e o jongo, passaram a ocupar a título de bens imateriais a partir do Decreto 3.551 de 4 de agosto de 2000, que criou o Programa Nacional de Patrimônio Imaterial, no âmbito do Ministério da Cultura. No mesmo ano, iniciou-se o inventário sobre o Jongo do Sudeste, que serviu como base para o seu registro como bem cultural imaterial. A partir

pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) em 2005, o jongo ainda não é facilmente conhecido/reconhecido pela sociedade em geral.

O reconhecimento do jongo enquanto patrimônio cultural imaterial pelo IPHAN foi possível através de uma pesquisa feita por especialistas e antropólogos do Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular (CNFCP 2004). O jongo foi então a primeira manifestação reconhecida de canto, dança e percussão de comunidades do Sudeste de origem afro-brasileira. Vale destacarmos que Mattos e Abreu mencionam em uma de suas obras a acerca do jongo:

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

O jongo, também conhecido como caxambu e corimá, é uma prática cultural que integra canto, dança circular e som de tambores, como o caxambu. Oriundo dos africanos, faz parte da cultura afro-brasileira, atuando poderosamente na construção do samba carioca, em especial, e da cultura popular brasileira num todo. Chegou ao Brasil pelos africanos do grupo etnolinguístico banto, uma língua que deu origem a diversas outras línguas no centro e sul do continente africano, na primeira metade do século XIX pela costa do Sudeste, vindos da África Centro-Ocidental (Angola). Os países de origem desses indivíduos hoje atendem por nome de Angola e Moçambique (MATTOS; ABREU, 2007).

De acordo com Pacheco (2007), o jongo faz parte de um conjunto de danças de origem afro-brasileira (como o batuque paulista, o candombe mineiro, o tambor de crioula do Maranhão e o zambê do Rio grande do Norte) que possui alguns elementos comuns, dentre os quais se destacam: o uso de tambores³; um estilo vocal composto por frases curtas cantadas por um solista e repetidas pelos outros participantes; e a presença da umbigada, que é um passo de dança cujos dançarinos encostam o ventre.

deste Decreto, criam-se instrumentos de identificação, proteção e salvaguarda dos patrimônios imateriais.

³ Os tipos, número de instrumentos e modo de combiná-los, variam de grupo para grupo. Em geral, são utilizados tambores e puítas (um “ancestral” da cuíca) de tamanhos e tipos diversos, sendo utilizados geralmente dois tambores (tambu ou caxambu - tambor maior; e o candongueiro - tambor menor).

O jongo tem sido considerado como dança de procedência angolana. Vimos que enigmas e adivinhações representam prática usual entre os negros bantos. Não temos, porém, elementos que nos permitam afirmar a existência da dança em Angola. Quem sabe teria sido trazida pelos escravos que aqui, então, passaram a servir-se das adivinhas e dos enigmas como meio sutil de comunicação, que lhes favorecesse entendimentos, mesmo sob olhares e chicotes de cruéis capatazes? (RIBEIRO, 1984, p. 30).

Slenes (2007), destaca a dança de casais ao centro da roda como proximidade do jongo às práticas culturais africanas, por ter sido mencionada, no século XIX, pelos viajantes no interior de Luanda e sudoeste de Angola. Além disso, o canto e os versos onde os solistas chamam e o coro responde nos momentos de trabalho ou diversão, representam um traço típico das canções observadas na região do antigo reino do Congo, norte da atual Angola.

Sobre a história da chegada dos africanos à região Sudeste do Brasil, fica evidenciado a origem do jongo e suas funções sociais nas antigas senzalas das fazendas, em especial, produtoras de café.

No Brasil, o jongo tornou-se uma forma de comunicação entre os escravizados, servindo como meio de sobrevivência e de circulação de informações codificadas sobre fatos acontecidos entre os antigos escravizados por meio de pontos que os capatazes e senhores não conseguiam compreender. Ele foi se consolidando entre os trabalhadores de lavouras de café e cana-de-açúcar, na região sudeste, principalmente no vale do Rio Paraíba do Sul e no litoral fluminense e capixaba.

Conforme mencionado no Dossiê do IPHAN:

Forma de expressão afro-brasileira, o jongo integra percussão de tambores, dança coletiva e práticas de magia. Acontece nos quintais das periferias urbanas e de algumas comunidades rurais do Sudeste brasileiro, assim como nas festas dos santos católicos e divindades afro-brasileiras, nas festas juninas, no Divino e no 13 de maio da abolição dos escravos. O jongo é uma forma de louvação aos antepassados, consolidação de tradições e afirmação de identidades. Ele tem raízes nos saberes, ritos e crenças dos povos africanos, principalmente os de língua bantu. São sugestivos dessas origens o profundo respeito aos ancestrais, a valorização dos enigmas cantados e o elemento coreográfico da umbigada. (IPHAN, 2005, p. 15).

O jongo era uma fonte onde os escravizados alavam de si e de sua comunidade por meio de crônicas, linguagem falada ou mensagens cifradas, o levou a ser proibido em algumas localidades. No período da abolição da escravidão a dança estava ligada a vida cultural das comunidades afrodescendentes, ligadas à sua visão de mundo, crenças religiosas e divertimentos. Durante a escravidão, o jongo sofreu grande repressão das autoridades. Após a abolição, o preconceito continuou existindo

(IPHAN, 2005).

“autoridades governamentais e viajantes estrangeiros costumavam considerar os batuques dos escravos do Sudeste como danças bárbaras, com música selvagem e rude, marcadas por maneira selvagens e grotescas” (MATTOS; ABREU, 2007, p. 99).

Os “viajantes” estrangeiros ao percorrerem pela região Sudeste do Brasil, no século XIX, observavam os jongos e caxambus, ainda que não estivessem preocupados com as manifestações de origem africana e não lhes atribuísem esse nome. Segundo a supracitada pesquisa das autoras, “batuque” foi o termo genérico que a maioria deles utilizou para qualquer reunião de pretos, inclusive para o jongo.

Toda roda de jongo é aberta com um ponto de louvação aos ancestrais. Através da reverência aos tambores que simbolizam a ligação do mundo terreno com o mundo mágico e espiritual, aliado ao ponto entoado, é pedida a benção e a proteção à roda e aos jongueiros presentes. Só a partir daí a roda é oficialmente aberta, estando todos protegidos para entrar na dança. Para ser encerrada, a roda também segue um rito específico. Um ponto de despedida é necessariamente entoado, para tornar claro aos jongueiros que não haverá um momento posterior. A roda se encerra com o fim deste ponto.

Através dos pontos enigmáticos ou cifrados (metáforas que apenas eles compreendiam), o jongo expressava uma poética e complexa forma de resistência, um espaço para exercitar sua sociabilidade em meio à situação de cativo (PEREZ, 2005). Esses pontos eram considerados análogos aos provérbios e trata metaforicamente da vida da comunidade, além de serem utilizados para resolver pendências, assim como ocorre em alguns grupos étnicos da África. Para Passos (2004), como o jongo teve, desde as senzalas, a função de socialização dos indivíduos proibidos de se expressar e vigiados, estes criaram maneiras de dizer, por meio de metáforas, aquilo que só eles poderiam entender.

A Lei Áurea em 13 de maio de 1888⁴, reconheceu a liberdade dos últimos cativos do Brasil. A abolição da escravatura, tornou-se tema que repercutiu discussões políticas no Brasil durante todo o século XIX. A lei garantiu liberdade de maneira imediata para os escravizados, e todos os donos deles não receberiam

⁴ A Abolição da Escravatura foi o acontecimento histórico mais importante do Brasil após a Proclamação da Independência, em 1822. No dia 13 de maio de 1888, após seis dias de votações e debates no Congresso, a Princesa Isabel assinou a Lei Áurea, que decretava a libertação dos escravos no país.

qualquer tipo de indenização os libertando. Essa população então, estaria livre para buscar uma vida melhor.

A historiadora Lilia Schwarcz, entrevistada pela BBC do Brasil⁵, em 2018, destaca quando perguntada acerca da Lei Áurea:

Não há motivo algum para celebrar. O Brasil foi o último país do Ocidente a abolir a escravidão. Às vezes as pessoas falam que foi o último das Américas, mas não. De fato, era chamado na época de 'retardão'. Tardou demais. As estatísticas oscilam, mas indicam que o país teria recebido entre 38% a 44% da quantidade absoluta de africanos obrigados a deixar o continente. E teve escravos em todo o seu território, diferente dos EUA, por exemplo, que no Sul tinha um modelo semelhante ao nosso, mas no norte tinha outro modelo econômico. Quando veio a Lei Áurea, em 1888, ela saiu muito curtinha, muito pequena, muito conservadora. "Não há mais escravos no Brasil, revogam-se as posições em contrário". Corria no plenário uma série de propostas, algumas ainda mais conservadoras, outras mais progressistas (SCHWARCZ, 2018, p.01).

A contribuição de Schwarcz (2018) para pensar o processo de abolição da escravatura no Brasil, apontando seu atraso, conservadorismo e uma quase total indiferença na garantia da dignidade do povo negro que até aquele dado momento vivia em condição de escravidão, é extremamente relevante para evidenciar que as consequências desse processo reverberaram pelos séculos que se seguiram e causam implicações até os dias atuais.

Para complementar, a autora ainda acrescenta:

A assinatura do documento foi um ritual caprichadíssimo. Para se ter uma ideia, foram criados tipos novos para a composição da Lei Áurea. O pai do (escritor) Lima Barreto, João Henriques, participou de um grupo de tipógrafos que estavam emocionados com a lei, e compuseram tipos novos para o documento, assinado pela princesa com uma caneta valiosíssima. Todo o ritual teve muito apelo popular. A famosa foto da época (de uma multidão reunida do lado de fora do Paço Imperial, no Centro do Rio, para a assinatura da lei), mostra que a população compareceu, e é possível reconhecer bandeiras de irmandades negras que foram comemorar a abolição. O ritual tinha tudo para encantar, e encantou. Tanto que mais tarde vimos a população liberta conformar a Guarda Negra, que era contra a República e a favor do Império. Hoje, muita gente pode achar isso uma grande contradição. Não é. Na época, a compreensão era que o Império tinha garantido o final da escravidão, e ninguém sabia o que viria com a República. Havia muito medo de projetos de reescravização. Estava tudo muito instável, nebuloso. Hoje, sabemos que o ritual era parte da estratégia de dom Pedro 2º, que não estava no país, para garantir o Terceiro Reinado nas mãos de Isabel. A ideia era que a lei tornaria Isabel tão popular que impediria os projetos republicanos e garantiria a sucessão e manutenção do regime monárquico. O que não aconteceu. Mas o ritual foi realizado com grande pompa e circunstância, como objetivo de fazer emocionar, e de fato emocionou (SCHWARCZ, 2018, p.01).

⁵ Caso haja maior interesse em realizar a leitura da entrevista completa acessar o link disponível em:< <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-44034767> > acesso em: 14 de dez. de 2021.

Embora tenha sido um momento de grande marco na luta do negro, o período pós-abolição não demonstrou interesse com a inclusão desses ex-escravizados nos âmbitos educacionais, saúde, moradia, trabalho, sem falar em diversos problemas estruturais que essa população precisou enfrentar. A sociedade ainda manifestava preconceito. Além disso, não houve uma reforma agrária, fazendo com que a maioria dos 700 mil libertos em 1888, não tivessem acesso à terra, o que lhes sujeitaria a salários baixos ofertados pelos grandes proprietários.

Em meados do século XX, os libertos iam migrando à medida que a crise da produção de café ia expandindo em grandes propriedades do Sudeste do Brasil. Mesmo com o aumento da criação de gado, a terra manteve poucos proprietários, não oferecendo assim uma boa oferta de trabalho.

2. 2. 1 Jongo e Resistência: uma das manifestações festivas dos africanos e seus descendentes

Esses libertos permaneceram marginalizados, sem acesso à direitos básicos e assim, sem oportunidades para melhorarem sua vida. Muitos migraram para cidades mais perto das antigas fazendas, como hoje é encontrado os jongueiros de Barra do Pirai, Pinheiral São José dos Campos e Santo Antônio de Pádua, outros decidiram retornar ao continente africano.

Apesar de toda luta ainda enfrentada pelos afrodescendentes, eles permaneceram comemorando em todo o país e com festas a abolição da escravatura. Diversas festas de jongo eram realizadas no Rio de Janeiro e em São Paulo nos dias 13 de maio. Os libertos encontraram nos pontos de jongo um caminho para não esquecer o dia da liberdade, para lembrar seu passado e discutir o que ainda faltava no presente⁶.

O grupo Jongo da Serrinha foi desenvolvido pelo Mestre Darcy Monteiro e sua família, que convidaram as antigas jongueiras Vovó Teresa, Djanira, Tia Maria da Grota e Tia Eulália para formar o conjunto artístico. Eles colocaram fim ao tabu que não permitia a participação de crianças no jongo e preservaram a cultura afro-brasileira até os dias de hoje (ALTOÉ, 2016).

⁶ MULTIRIO: A MÍDIA EDUCATIVA DA CIDADE, 27 de jan. 2016. Disponível em:< <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagensartigos/reportagens/8637-jongo-expressao-da-cultura-afro-brasileira> > data de acesso: 14/12/2021).

As famílias de negros continuavam praticando o jongo em locais como os morros de São Carlos, Salgueiro, Mangueira e, especialmente na Serrinha. Como forma de expressão afro-brasileira composta pelo som dos tambores, dança coletiva e elementos de espiritualidade, o jongo, então praticado nos quintais das periferias urbanas e em algumas comunidades rurais do sudeste brasileiro, foi inserido no Livro das Formas de Expressão, em 2005. Na região é praticado nos estados do Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais. Ao longo do processo de Registro, comunidades manifestaram o desejo de participar da discussão: jongo de Campos, tambor da Fazenda Machadinha em Quissamã e jongo de Porciúncula (RJ), jongo de São José dos Campos (SP), jongo de Carangola (MG) e de Presidente Kennedy (ES), conforme IPHAN (2005).

A iniciativa da continuidade da prática do jongo nessas comunidades, tornava-se uma forma de resistência e de afirmação da identidade cultural afro no país. O jongo por sua vez, enfrentou dificuldades para continuar existindo no decorrer do século XX. Em algumas comunidades ele desapareceu conforme constatação do IPHAN:

Dispersão de seus praticantes em consequência da migração e dos processos de urbanização, como pelo obscurecimento destas práticas por outras expressões de maior apelo junto ao crescente mercado de bens simbólicos. Ou também devido a vergonha motivada pelo preconceito, expresso pelos seguimentos da sociedade abrangente, relativos às práticas culturais afro-brasileiras. (IPHAN, 2007, p. 15).

Desde seu surgimento, o jongo foi considerado como uma diversão pelos afrodescendentes, além de uma forma de comunicação e expressão carregada de ironia representada na sua linguagem metafórica. Atualmente, ele é praticado em algumas datas comemorativas como o Dia da Abolição da Escravatura (13 de maio), nas festas católicas e afro-brasileiras e nas festas juninas. É um dos principais meios de resistência e afirmação cultural que contribui para a sobrevivência dos grupos de jongueiros.

A preservação do jongo se deve aos mais velhos dessas comunidades que foram transmitindo aos seus descendentes a tradição, fazendo com que ela fosse adiante, despertando o interesse nas futuras gerações. Os atuais jongueiros são os descendentes de jongueiros que vivem em bairros pobres das cidades, sendo trabalhadores (ativos ou aposentados) e estudantes. Ali se radicaram seus avós e bisavós no período pós-abolicionista, em zonas intermédias entre campo e cidade.

Muitos desses nasceram em meados do século XX e fizeram a migração do local de origem para uma área rural e a cidade onde vivem em torno do jongo, especialmente por este ter se tornado um patrimônio imaterial reconhecido como uma manifestação cultural dos afrodescendentes, fazendo com que os órgãos governamentais zelem para que essa tradição continue existindo.

Trabalhos como os de Simonard (2005), Penteado Júnior (2010), Viveiros de Castro (1999), Castro e Fonseca (2008) e os relatórios e dossiês apresentados por instituições como o IPHAN e a UNESCO apontam para importância do jongo como ferramenta de memória, resistência e louvação aos antepassados, consolidação de tradições e afirmação de identidades, com suas raízes nos saberes, ritos e crenças dos povos africanos, principalmente os de língua banto. O jongo sugere o profundo respeito aos ancestrais através da valorização dos enigmas cantados e o elemento coreográfico da umbigada.

Nesse sentido, o jongo passou a ser concebido como um dos elementos da construção de memórias coletivas do grupo respeitando a ancestralidade comum, assegurando um caminho de visibilidade política até então não alcançada por outros meios. É através da prática do jongo em comunidades quilombolas que os afrodescendentes reafirmam seu pertencimento étnico, estabelecendo fronteiras culturais demarcadoras de sua identidade étnica.

Conforme menciona Munanga:

O fator histórico parece o mais importante, na medida em que constitui o cimento cultural que une os elementos diversos de um povo através do sentimento de continuidade histórica vivido pelo conjunto de sua coletividade. O essencial para cada povo é reencontrar o fio condutor que o liga a seu passado ancestral o mais longínquo possível. A consciência histórica, pelo sentimento de coesão que ela cria, constitui uma relação de segurança a mais certa e a mais sólida para o povo. É a razão pela qual cada povo faz esforço para conhecer sua verdadeira história e transmiti-la às futuras gerações. Também é a razão pela qual o afastamento e a destruição da consciência histórica eram uma das estratégias utilizadas pela escravidão e pela colonização para destruir a memória coletiva dos escravizados e colonizadores. (MUNANGA, 2012, p. 12).

Assim, o jongo é o espaço onde jongueiros e jongueiras têm a oportunidade de contar suas histórias e transmitir seus saberes.

Por meio do uso social que se faz com o corpo biológico, pode-se verificar os elementos culturais, identitários e étnicos de determinada comunidade, tribo ou grupo. A antropologia maussiana, traz a observação do uso do corpo sendo uma educação de técnicas, que são construídas como resultado das relações entre o homem e a

sociedade, expressando costumes específicos do grupo à qual pertence. Essa perspectiva antropológica é capaz de analisar as técnicas do corpo sendo um fator social oriundo das condições estruturais de uma cultura que determinam o direcionamento do uso técnico do corpo biológico (MAUSS, 1974).

Dentro das comunidades quilombolas são fundamentais as relações entre práticas corporais expressas por gestualidade, modos, costumes e formação da identidade de pertencimento e performances à cultura local. O jongo, por sua vez, sendo uma dança coletiva, expressa uma corporalidade sobre o meio no qual está inserido, podendo ser observado através da performance com um lugar primordial na reprodução da tradição.

O ritual encontrado no jongo transmite as memórias entre os quilombolas, haja vista que aborda um conjunto tradicional e eficaz de técnicas corporais, sendo transmitido mediante o processo de resignificação ao longo dos séculos, desde o período de escravidão. A memória e o corpo revelam, então, a ancestralidade do grupo praticante do jongo, bem como a história de suas “origens”, que rememorada e valorizada, contribuem de modo crucial para o reforço das identidades e o crescimento social.

Em uma tese de doutorado escrita por Kalyla Maroun em 2013, foi apresentada uma entrevista feita na comunidade quilombola de Santa Rita do Bracuí - Rio de Janeiro, com o coordenador geral da associação de moradores do quilombo, que também participa das rodas de jongo desde o início de seu reavivamento, em 2005. Ele responde ao ser perguntado na entrevista realizada em abril de 2011, em sua própria casa, qual o sentido que atribuía ao jongo:

Pra falar de jongo eu tenho que falar o que significa comunidade quilombola pra mim. A comunidade quilombola pra mim, na minha cabeça, quando os nossos antepassados foram sequestrados, eles sabiam que não voltariam pra lá. Então, eles deixaram pra nós essa herança, esse território, deixaram um pedacinho daquela África pra nós... Esse aprendizado, essa cultura, esse modo de pensar que a gente tem no quilombo. E o jongo está incluso nisso. Pra mim o jongo é o território, pra mim o jongo é saudar os antepassados. Pra mim o jongo é agradecer a esses antepassados por eu ter uma raiz, por eu ter uma memória. O jongo é um bem maior, uma preciosidade que foi deixada pra nós pra gente tá sempre lembrando daqueles que se foram, daqueles que estão, e dos que estão por vir, pra que a luta nunca morra, pra nunca esquecermos quem fomos e quem nós vamos ser. Pra mim o jongo é o território, pra mim o jongo é saudar os antepassados. Pra mim o jongo é agradecer a esses antepassados por eu ter uma raiz, por eu ter uma memória (RAMOS APUD MAROUN, 2013).

Desse modo sintetiza o olhar aqui proposto do jongo como uma manifestação

cultural da ancestralidade negra dentro das comunidades quilombolas, imprescindível para a expansão da herança deixada pelos antepassados cheios de cultura a ensinar nas atuais e futuras gerações.

Em consonância com Barth (2000) a identidade étnica se afirma mediante as fronteiras sociais, isto é, o contraste cultural que se dá entre um determinado grupo étnico e “outro” ou “outros”. Percebemos a cultura e as práticas corporais como um resultado da organização de um grupo, e não algo pré-concebido e/ou imutável, como se a dinâmica e as possibilidades de reinvenção não fossem traços característicos das manifestações culturais. A corporalidade expressada através da prática do jongo passa a ser reinventada e ressignificada em algumas comunidades quilombolas, com o objetivo de reafirmarem o seu pertencimento étnico/cultural, observado pelas diferenças expressas por um saber que os diferencia e os legitima.

2. 2. 2 O Movimento Negro: identidade e resistência

É possível percebermos de que maneira a autoidentificação de uma comunidade quilombola está diretamente relacionada a um processo de reconhecimento positivo de sua identidade e a reafirmação de suas práticas culturais oriundas de seus ancestrais afrodescendentes através do jongo. Sua prática contribui para a afirmação da identidade quilombola dos grupos, constituindo elemento fundamental na relação dos indivíduos com o território, legitimando a reivindicação da posse definitiva de suas terras.

Movimentos foram sendo criados para a garantia dos direitos dessa população, a exemplo, a luta pela escolarização que exerce um lugar importante na construção do conhecimento sobre si e sobre a sociedade, construindo sujeitos intelectuais e políticos que defendam a efetivação dos direitos desse povo.

A primeira fase do movimento ocorreu nos anos de 1889 a 1937 com a proclamação da República, porém, mesmo com a abolição da escravidão, não foram assegurados os ganhos materiais e simbólicos aos libertos, tornando-os marginalizados na sociedade (DOMINGUES, 2007).

Em busca de cessar essa marginalização, outros movimentos raciais foram sendo instalados em diversas regiões do país. Jornais foram sendo produzidos no que ficou conhecido como “imprensa negra”. Nestes, eram mencionadas as lutas que a população negra ainda enfrentava em áreas como trabalho, habitação, educação e

saúde, em busca de soluções reais para o racismo ainda instalado na sociedade brasileira.

Com a fundação da Frente Negra Brasileira (FNB) em São Paulo, no ano de 1931, o movimento negro se transformou em organização de massa com mais de 20 mil associados. Tornou-se um dos aparatos mais importante nessa luta, trazendo medidas que pudessem financiar a escola, grupo musical, teatral, time de futebol, departamento jurídico, oferta de serviços médico e odontológico, cursos de formação política, artes e ofícios, além do jornal *A Voz da Raça*. No ano de 1936 a FNB foi transformada em partido político, porém, com a instauração da ditadura do Estado Novo, foi extinta no ano seguinte (DOMINGUES, 2007).

A segunda fase do movimento aconteceu nos anos de 1937 a 1964. Com a implantação do Estado Novo todo movimento contrário ao governo sofria violenta repressão política, dessa forma somente após a queda de Getúlio Vargas o movimento pôde voltar. Nesse momento o movimento não teve o mesmo poder de aglutinação da fase anterior, tendo como agrupamentos a União dos Homens de Cor (UHC) e o Teatro Experimental do Negro (TEN). A UHC, criada em Porto Alegre, no ano de 1943, tinha como objetivo elevar o nível econômico e intelectual dos negros em todo o país, sendo aplicada através da “promoção de debates na imprensa local, publicação de jornais próprios, serviços de assistência jurídica e médica, aulas de alfabetização, ações de voluntariado e participação em campanhas eleitorais” (Domingues, 2007, p. 108). O TEN, criado no Rio de Janeiro, no ano de 1944, contava com a liderança de Abdias do Nascimento, propondo a formação de um grupo de teatro somente com atores negros. Mais adiante o grupo teve publicação do jornal “Quilombo”, oferta de cursos de alfabetização, corte e costura, fundação do Instituto Nacional do Negro e do Museu do Negro e a organização do I Congresso do Negro Brasileiro, em 1950.

Ainda conforme Domingues (2007), a terceira fase do movimento negro aconteceu entre 1978 e 2000, com uma reorganização da política e ascensão dos movimentos populares, sindical e estudantil e a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU). Em seguida surgiu o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR), um marco na história do protesto negro no país, que objetivava realizar manifestações políticas contra a opressão racial, a violência, o desemprego e o subemprego e a marginalização da população negra.

A partir disso, o poder político do movimento negro foi fortalecido

(DOMINGUES, 2007), passando a atuar no plano educacional, revisando muitos conteúdos que os livros didáticos traziam com teor preconceituoso e discriminatório. O movimento também foi capacitando os docentes ao acesso à tecnologia que ia cada vez mais sendo expandida. Buscou-se, também, reavaliar o papel que o negro exercia no país, em prol da inclusão do ensino da história da África nas escolas, trazendo o reconhecimento da riqueza de sua ancestralidade, com a valorização do padrão de beleza, de vestimentas e da culinária de seus ancestrais, assim como a utilização de nomes africanos, principalmente de origem ioruba, bem como as religiões de matriz africana, especialmente o candomblé.

2. 2. 3 Direito à educação e educação quilombola: desafios, possibilidades e realidade

O direito à educação era um componente necessário para a construção da igualdade social. A partir dos anos de 2000, o movimento negro viu a necessidade de ações afirmativas no Brasil no âmbito da educação básica, no ensino superior e no mercado de trabalho (GOMES, 2011).

Com isso, por meio da distensão do movimento, em especial a partir de 2003, as discussões estiveram mais presentes e, a partir da Lei 10.639/2003 e seus desdobramentos legais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais, publicadas em 2004, pode-se dizer que houve respostas a essas reivindicações de lutas sociais do movimento negro, agregando ao processo de conquista de espaço na diversidade sociocultural existente na sociedade.

Essas Diretrizes apontam que o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana precisa ser direcionado:

[...] à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosa e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história; - ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2004, p. 9).

Elas indicam a emergência de um ensino voltado para a valorização da história de luta e movimento dos afrodescendentes. Conforme defendido por Gomes (2009), as políticas públicas que abordam a diversidade étnico-racial precisam reconhecer e

dialogar com essas lutas que fazem parte da história da população negra. Essas vêm repleto de iniciativas e práticas afirmativas, antecessoras e inspiradoras da atual demanda por políticas de ação afirmativa realizada pelo movimento negro nos dias atuais e, aos poucos, implementadas pelo Estado.

O jongo que esteve por décadas mais presente em áreas do conhecimento como a antropologia, ciências sociais e história, atualmente é objeto de interesse da Educação, haja visto que temas como identidade, oralidade, memória, ancestralidade, corporalidade, práticas educativas não formais e os mestres desse processo, gênero, concepções de juventude e infância se encontram em torno do jongo. O jongo no quilombo faz o corpo falar de sua história, remete à comunicação de sua ancestralidade, por isso deve ser um elemento valorizado no âmbito de uma educação quilombola que valorize as diretrizes apontadas pelas leis que passaram a nortear tais práticas educacionais no começo do século XXI (e, uma vez mais, gostaríamos de sublinhar a importância da lei 10.639/2003 nesse cenário).

As comunidades quilombolas possuem dimensões educacionais, sociais, políticas e culturais importantes com suas particularidades no contexto geográfico e histórico brasileiro, tanto à localização, quanto à origem. Com base nisso, o ministro da educação homologou com a Resolução CNE 08/2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Segundo essas Diretrizes a Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (BRASIL, 2012).

Acrescentando ainda:

Se organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se informando-se e alimentando-se: a) da memória coletiva; b) das línguas reminiscentes; c) dos marcos civilizatórios; d) das práticas culturais; e) das tecnologias e formas de produção do trabalho; f) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que 74 conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país (BRASIL, 2012, p.3).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica representam uma vitória na luta da população negra e movimentos

quilombolas. A inserção dos temas transversais com ênfase na pluralidade cultural orientou as instituições de ensino a valorizarem os saberes, as tradições e o patrimônio cultural das comunidades remanescentes de quilombos, representando um grande marco na educação brasileira.

Os afrodescendentes, desde o final da escravidão, tiveram um lugar de ausência e esquecimento. Partindo do oposto do percurso de subalternidade e submissão às hierarquias que tanto marcaram a formação social do país, as leis que embasam a implementação de um ensino que reconheça a importância da cultura presente nas comunidades onde vivem esses descendentes é um avanço significativo na história brasileira.

Preferindo assim as palavras de Miranda:

A implantação da modalidade de educação quilombola insere-se no conjunto mais amplo de desestabilização de estigmas que definiram, ao longo de nossa história, a inserção subalterna da população negra na sociedade e, conseqüentemente, no sistema escolar. (MIRANDA, 2012, p. 374).

O rompimento de uma alienação e exclusão étnica e racial pensa em uma educação quilombola embasada em seus contextos territoriais, sua etnicidade e na memória presente em seus moradores cheios de história e cultura a contar.

As diretrizes, então, precisam ser adotadas por toda a equipe escolar para que de fato ocorra na prática pedagógica das instituições que recebem alunos oriundos de comunidades quilombolas, a inclusão do ensino da culturalidade em suas diversas vertentes. Além desses alunos, essa educação necessita ser praticada com os alunos que são de outras comunidades, como é o caso de várias escolas localizadas em comunidades quilombolas que recebem alunos vindos de outras comunidades de origem.

Somente uma educação que se proponha a repensar à diversidade cultural – valorizando, como dito acima, uma abordagem multiculturalista – poderá transformar a desigualdade em potencialidades para se construir uma educação que atenda aos múltiplos conhecimentos e saberes, atribuindo valores éticos e políticos ao processo educacional, para enfim, modificar não somente os currículos escolares, mas a cultura escolar.

A escola é a instituição que possibilita que as diferenças culturais sejam expressas e respeitadas, almejando a construção de uma sociedade menos injusta e excludente. A educação quilombola, portanto, torna-se eficiente e necessária a toda a

sociedade com práticas pedagógicas de acordo com o que é previsto nas Diretrizes Curriculares. Essa eficiência afetará no reconhecimento social das crianças e jovens quilombolas, o que será fundamental para a continuidade dos movimentos negros objetivando a garantia de permanência em seu território e melhoria das condições de vida/ensino dessas comunidades. Com isso, buscamos analisar a comunidade quilombola de Boa Esperança e Cacimbinha em Presidente Kennedy – ES e seus usos do jongo na construção de uma educação quilombola que coadune com as diretrizes e leis – extremamente recentes – e que só existem por conta das lutas históricas dos africanos e seus descendentes.

2.3 LEI 10.639/2003, EDUCAÇÃO QUILOMBOLA E MULTICULTURALISMO: POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E AS POSSIBILIDADES DO USO DO JONGO EM SALA DE AULA

As concepções de cultura, especialmente de viés antropológico, e o multiculturalismo exercem uma grande importância no processo de formação do sujeito, principalmente por carregar elementos variados encontrados na história, englobando elementos importantes como a diversidade étnica, formação da linguagem, costumes, valores, religião, técnicas, materialidade, modos de “saber e fazer”, dentre outros vetores.

Conforme mencionado por Candau (2008) unir o multiculturalismo e suas origens aos seus significados e concepções teóricas é de extrema importância como forma de evidenciar o sentido político-cultural de se educar as atuais e as futuras gerações a partir de uma visão multicultural crítica que leve em conta, no processo formativo dos sujeitos, a necessidade de se reconhecer, valorizar e acolher identidades plurais sem representar quaisquer formas de preconceito e desrespeito à vida humana, independentemente de sexo, cor, gênero, credo, etnia ou nacionalidade. Portanto, busca-se superar atitudes discriminatórias ou silenciadoras da diversidade cultural pautada na justiça social, propondo uma discussão no campo pedagógico. Preferindo aqui as palavras de Candau (2008, p. 07): “[...] posicionamento claro a favor da luta contra a opressão e a discriminação a que certos grupos minoritários têm, historicamente, sido submetidos por grupos mais poderosos.”

O multiculturalismo é definido por reconhecer as diferenças, respeitando a individualidade e gênero de cada pessoa, ou seja, é o resultado da percepção de

contribuições das relações humanas e culturais de grupos negros, brancos, indígenas, imigrantes de diferentes lugares e que para cá vieram em diferentes contextos históricos, a partir de múltiplas motivações. É a luta da/pela minoria, o respeito pelos costumes, valores e pelo modo de vida de cada um (GONÇALVES E SILVA, 1998).

O projeto emancipatório defendido por Freire (2000) traz a luta pela transformação social, visando a emancipação, liberdade e criticidade (ainda que discussões mais estritas acerca do multiculturalismo não sejam, pelo menos de maneira mais direta, vistas nas obras do autor), sublinhando que o direito de ser diferente, significa sociedade democrática. É condição fundamental a busca por uma sociedade mais igualitária que seja composta por sujeitos ativos e capazes de dialogar criticamente com a sua realidade, em sentido amplo.

Freire defende na obra *Pedagogia do Oprimido* (2002) uma pedagogia emancipatória para todos, através de uma luta libertadora. “Só faz sentido se os oprimidos buscarem a reconstrução de sua humanidade e realizarem a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e os opressores.” (FREIRE, 2002, p. 30).

Um dos desafios dos que atuam na defesa da causa dos oprimidos é a desnaturalização da atual forma social, as quais naturalizam as desigualdades, ou seja, o discurso da classe dominante é interiorizado e propagado, inclusive, por aqueles que sofrem opressão e exclusão, esse tipo de construção de consenso e “verdades” está na base da percepção conceitual de ideologia⁷.

A partir do pensamento de Freire, existe uma relação muito presente e recorrente das possibilidades entre educação e emancipação. “Se os homens são produtores desta realidade e se esta, na inversão de práxis, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora, é tarefa histórica, é tarefa dos homens.” (FREIRE, 2005, p. 16).

Há necessidade de libertar as práticas educativas, para iniciar o caminho das experiências que responderão ao plano emancipatório defendido por Freire (2000), exigindo um laço social consciente dos atores envolvidos no processo educativo, trazendo por objetivo a libertação dos oprimidos, possibilitando assim o despertar do senso crítico.

A busca pela igualdade aposta em uma educação embasada no diálogo, em

⁷ Para as interpretações e olhares de Freire acerca do conceito de ideologia, conferir STRECK, REDIN e ZITKOSK (2018, p. 217-219).

que todos têm direito à voz, educador e educando. Este diálogo promove uma reflexão que pode conduzir qualquer indivíduo a um nível crítico elevado que gere uma ação capaz de promover a emancipação (FREIRE, 2005).

Como mencionado acima, no cerne de propostas educacionais – ou de metodologias de ensino – que lutam pela igualdade e a equidade, o respeito pelas diferenças e a valorização dos saberes e práticas de certas comunidades tradicionais, a exemplo das comunidades quilombolas, está uma releitura antropológica do conceito de cultura que começou a se constituir na primeira década do século XX, desenvolvendo-se com mais vigor a partir da década de 1930. Assim, um dos pioneiros na definição do conceito de cultura na perspectiva antropológica foi Edward Tylor (1832-1917) que fez uma das primeiras definições, sintetizados no vocábulo inglês *Culture*:

Tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade. (TYLOR, 1871, p.1 apud. LARAIA, 2001, p. 14).

A cultura era entendida como algo socialmente adquirido, não genético ou inato, transmitido por mecanismos biológicos. Tylor (1871) procurava demonstrar que cultura pode ser objeto de um estudo sistemático, pois trata-se de um fenômeno natural que possui causas e regularidades, permitindo um estudo objetivo e uma análise capaz de proporcionar a formulação de leis sobre o processo cultural e evolução. Ainda de acordo com o autor, o homem é um ser predominantemente cultural, cultura essa que supera as limitações orgânicas, conseguindo sobreviver através dos tempos com um equipamento biológico relativamente simples. A cultura é um processo acumulativo, no qual homem vai recebendo conhecimentos e experiências ao longo das gerações que o antecederam e, se estas informações forem adequadas e criativamente manipuladas, permitirão inovações e invenções. Dessa forma, a cultura não é o resultado da ação isolada de um gênio, mas o esforço de toda uma comunidade.

A discussão acerca do conceito de cultura não chegou a uma conclusão exata, e talvez nunca chegue. Não existem formas de se medir cultura, todas elas têm suas especificidades e importância. A percepção de “alta” e “baixa” cultura é fruto de uma visão imperialista, eurocêntrica. Atualmente ainda é forte essa visão em torno do currículo, por este motivo que muito é defendido o currículo oculto, que seja capaz de

promover o diálogo entre aluno e professor, com intuito de formar seres críticos, com suas maneiras de pensar e agir sobre o mundo.

O movimento multiculturalista teve início no final do século XIX nos Estados Unidos como sendo a ação principal do movimento negro para combater a discriminação racial no país e lutar pelos seus direitos civis.

Preferindo aqui as palavras de Silva e Brandim (2008, p. 56):

Os precursores do multiculturalismo foram professores, doutores afro-americanos, docentes universitários na área dos estudos sociais que trouxeram por meio de suas obras, questões sociais, políticas e culturais de interesse para os afrodescendentes.

Esses precursores foram essenciais para que no século XX por meio de novos intelectuais o tema se voltasse também à educação. No encontro, mas também na observância e valorização das diversas culturas, define-se o conceito de multiculturalismo. Ao invés de opor igualdade e diferença, é necessário combiná-las em prol da democracia. As diferenças existentes entre os tipos de manifestações culturais que precisam ser reconhecidas, levando em conta seus conjuntos culturais fortemente constituídos, com identidade, especificidade e lógica interna.

No plano político, o reconhecimento da diversidade cultural conduz à proteção das culturas minoritárias, por exemplo, nos países da diáspora africana, colocando-se em questão o reconhecimento da identidade dos afrodescendentes. A respeito da população diaspórica africana, na história oficial a primeira informação latente é da inferioridade, pois reduz toda uma população de diversas culturas e etnias unicamente a negros, como sinônimo de “escravizado” (DIAS et al., 2021).

Esse ponto é de importância crucial para a abordagem aqui pretendida, bastante discutida por Munanga em sua obra “Todos no mesmo barco” (2009).

O multiculturalismo não poderia reduzir-se a um pluralismo sem limites; deve ser definido, pelo contrário, como a busca de uma comunicação e de uma integração parcial entre os conjuntos culturais de há muito separados ou não reconhecidos na formação da cidadania. A vida de uma sociedade cultural organiza-se em torno de um duplo movimento de emancipação e comunicação. Sem o reconhecimento da diversidade das culturas, a ideia de recomposição do mundo arrisca cair na armadilha de um novo universalismo. (MUNANGA, 2009, p. 128).

A questão mencionada leva a uma discussão no âmbito político, jurídico e educacional. É uma questão que está no centro de debates “do bem e do mal” que envolvem a ação afirmativa e a obrigatoriedade do multiculturalismo na educação

brasileira. Munanga acrescenta na obra:

Mas sem essa busca de recomposição, a diversidade cultural só pode levar à guerra das culturas. Na medida em que a modernidade se difunde através de formas de modernização muito diversas, impõe-se a ideia de que é preciso tornar possível a comunicação entre as culturas e parar com as guerras dos deuses. No plano jurídico, o reconhecimento das identidades particulares no contexto nacional se configura como uma questão de justiça social e de direitos coletivos e é considerado como um dos aspectos das políticas de ação afirmativa. Na contramão da globalização neoliberal homogeneizadora que quer arrastar todos os povos no mesmo fosso, corre paralelamente em todo o mundo o debate sobre a preservação da diversidade como uma das riquezas da humanidade. A questão fundamental que se coloca em toda parte é como combinar sem conflitos a liberdade individual com o reconhecimento das diferenças culturais e as garantias constitucionais que protegem essa liberdade e essa diferença (MUNANGA, 2009).

É através dessas intermináveis polêmicas que Munanga (2009) defende que a diversidade e diferenças são questões vitais no processo da construção de uma cidadania duradoura e verdadeira.

Vale mencionar que a sociedade moderna aberta a trocas e mudanças não tem unidade cultural completa e suas culturas são construções que vão transformando-se constantemente por vivenciarem novas experiências. O que torna artificial a busca de uma essência ou de uma alma nacional, ou ainda a redução de uma cultura a um código de condutas.

Em uma perspectiva que parece se aproximar do multiculturalismo em sua vertente crítica, Munanga (2000) propõe que a identidade negra deve ser pensada como identidade política, formada na pluralidade de processos de identidade cultural entre “negros, brancos ou amarelos”, “todos tomados como sujeitos históricos e culturais e não como sujeitos biológicos ou raciais”.

Dias et al., (2021) dialogam nesse sentido, pois reconhecem a manifestação do racismo quando o Estado não cumpre seu dever no combate às desigualdades sociais demarcadas pela diferença racial, geralmente com justificativas meritocráticas.

O não reconhecimento e respeito a identidades culturais diferentes das vivenciadas criam atritos. Assim, o currículo escolar e o educador são fundamentais no assunto e quando se contradizem, no que se refere às práticas curriculares, correm o risco de segregar as crianças negras, não preparando de forma eficaz os profissionais da educação a tratarem da diversidade em suas aulas. É por isso que Paulo Freire (2002) defende que o fim maior da educação deve ser desenvolvido a partir do diálogo e da consciência, onde as pessoas possam buscar sua liberdade de expressão e opinião, indo contra a realidade capitalista da sociedade atual.

Ainda em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (2002), Freire aborda que toda a aprendizagem é capaz de transformar, sendo de maneira formal ou informal uma ação plena de reflexão do discente e do docente, embasado em práticas e experiências de sua interação com o meio.

Portanto, a aprendizagem transformadora possibilita que o aluno aprenda a ser, a viver, a conviver, a fazer e a conhecer-se, aprendendo a construir e compartilhar. Nesse contexto, é necessário levantar questões e reflexões que remetem à importância de levar em conta o multiculturalismo na formação das identidades dos sujeitos que atuam no cenário escolar, tornando o caminho da escola como organização multicultural que busque valorizar as técnicas, saberes e fazeres dos afrodescendentes como elemento de valorização. Uma educação que seja mais democrática, libertária e que promova um currículo mais inclusivo, precisa abrir possibilidades para se pensar em práticas curriculares e de formação docente, voltadas a construção de professores e alunos multiculturalmente comprometidos com o ensino/aprendizagem que promova o respeito às diferenças e à pluralidade cultural.

Corroborando com as ideias de Munanga, encontra-se o pensamento de Siss (2014) que traz reflexões sobre a necessidade da formação de educadores na perspectiva de uma educação culturalmente diversificada, voltada para uma sociedade caracterizada não apenas pela diversidade cultural e desigualdade social, mas sobretudo, por possuir uma herança escravista e colonial que a estrutura em suas relações, a exemplo da sociedade brasileira.

Dessa forma, as diretrizes curriculares, a formação de professores e o sistema de avaliação foram criados no Brasil com a intenção de renegar a manifestação da cultura negra. Um dos principais atos de racismo, que provém desses princípios baseados na ideia de regeneração do/a negro/a, está no preconceito em relação à subjetividade do corpo, fato que ajuda a compreender um dos motivos de exclusão histórica das crianças negras nos bancos escolares (DIAS et al., 2021).

Formar educadores numa perspectiva inter/multicultural significa prepará-los numa perspectiva diversificada culturalmente de forma que exercitem a ação de educar para a convivência respeitosa das diferentes subjetividades e valores coexistentes em sociedades multiculturais e para o respeito à diversidade. Isso não é tarefa fácil, pois implica uma mudança de atitudes e de valores. O reconhecimento do caráter multicultural da nossa sociedade não é o bastante, como também não basta que a escola reconheça que a sua clientela é diversificada, seja por gênero, por classe, por raça e que possuem culturas diferentes. É fundamental que esse reconhecimento seja acompanhado por políticas de respeito aos diferentes e por uma mudança de atitudes frente a eles. Sem isso, dificilmente essa escola será capaz de

desempenhar seu papel, de forma democrática. (SISS, 2014, p. 113).

Em trabalho anterior Siss (2012) relaciona a formação dos professores como dever do Estado e tarefa da Universidade, exigindo então a formulação e implementação de políticas públicas voltadas para a qualificação de professores por parte do Estado. Além disso, as universidades, precisam elaborar um programa de formação continuada que possibilite o desenvolvimento e a qualificação profissional desses profissionais, em uma dimensão permanente, possibilitando a decodificação dos estereótipos racistas anti-negros e antiindígenas veiculados pelos diversos materiais didáticos colocados à sua disposição e desmistificando valores particulares que os currículos escolares muitas das vezes tentam tornar gerais ou hegemônicos, bem como desmascarando a sobrevivência do mito da democracia racial que ainda se faz presente hoje e atua com relativa intensidade na maior parte dos currículos dos Cursos de Graduação das universidades brasileiras, o que acaba materializando a prática docente.

A necessidade dessa preparação dos docentes surge de uma educação na perspectiva de um contexto diversificado que exige o educar para a convivência respeitosa das diferentes subjetividades e valores coexistentes em sociedades multiculturais e para o respeito à diversidade com foco privilegiado naqueles grupos que foram cultural, econômica e politicamente marginalizados por décadas.

A educação, portanto, em uma perspectiva multicultural, torna-se um possível mecanismo de reconstrução social. A temática sobre os impactos e as consequências da globalização e da política neoliberal na esfera da educação como meio de arrastar todos os indivíduos para o mesmo pensamento, é preocupante! O modelo dessa democracia neoliberal coloca em risco os padrões de racionalidade política e de tomada de decisões do Estado moderno diante dos dilemas das sociedades democráticas liberais que se caracterizam pela complexidade, pluralidade, fragmentação e desigualdade social.

A participação política de forma ampla e inclusiva na sociedade e no processo decisório de governo que resulte na produção e efetivação de políticas públicas no sentido de formar sociedades mais justas e menos desiguais, passou a ser intencionada na busca para as respostas dessas questões pelo sistema político com bases neoliberais. Entretanto, os impactos dessa “intervenção” foram gradativamente absorvidos de tal modo que passaram a ser vistos como algo “normal”. Esta suposta normalidade é justamente um dos fatores que influenciam o silêncio e o abandono do

diálogo crítico sobre a realidade. Faz-se necessário o debate sobre a preservação da diversidade como uma das riquezas da humanidade.

É essa questão que está no âmago das polêmicas maniqueístas do bem e do mal que envolvem o debate sobre a ação afirmativa e a obrigatoriedade do multiculturalismo na educação brasileira. É a partir dessa interminável polêmica que pretendo me colocar para mostrar que a defesa da diversidade e da diferença é uma questão vital no processo de construção de uma cidadania duradoura e verdadeira, por um lado, sem, entretanto, abrir mão da defesa de nossas semelhanças e nossa identidade humana genérica, por outro lado (MUNANGA, 2015, p. 03).

Acrescentando ainda:

O multiculturalismo não poderia reduzir-se a um pluralismo sem limites; deve ser definido, pelo contrário, como a busca de comunicação e de integração parcial entre os conjuntos culturais não reconhecidos na formação da cidadania. A vida de uma sociedade cultural organiza-se em torno de um duplo movimento de emancipação e comunicação. Sem o reconhecimento da diversidade das culturas, a ideia de recomposição do mundo arrisca cair na armadilha de um novo universalismo. Mas, sem essa busca de recomposição, a diversidade cultural só pode levar à guerra das culturas (MUNANGA, 2015, p. 03).

O Brasil, um país que nasceu do encontro de culturas e civilizações, não pode se ausentar desse debate. O melhor caminho é aquele que acompanha a dinâmica da sociedade através das reivindicações de suas comunidades, não aquele que se refugia numa abordagem superada da mistura racial que, por dezenas de anos, congelou o debate sobre a diversidade cultural e racial no Brasil, vista apenas como uma monocultura e identidade mestiça.

Dias et al., (2021) apresentam que o racismo que impera na sociedade é capaz de intervir nas práticas pedagógicas de instituições educacionais, implicando que crianças negras sigam desamparadas nesses espaços, sem a presença de política efetiva para dar conta dessa questão.

Gomes (2012) aborda que o silenciamento pode favorecer práticas discriminatórias nos ambientes educacionais. Uma escola localizada em um espaço quilombola com conteúdos em sala essencialmente brancos, eurocêntricos, colonizadores, irão perpetuar práticas que os afrodescendentes tanto lutaram para ser findadas. É preciso desenvolver práticas que trabalhem a interculturalidade dos territórios, em que os conhecimentos e saberes tradicionais dos povos quilombolas sejam transmitidos aos alunos de outras comunidades, favorecendo a construção do sujeito de direito e pertencimento aos alunos pertencentes a comunidade quilombola.

A Lei nº 10.639/2003 foi sancionada em janeiro de 2003 e alterou a Lei nº

9.394/96 com vistas a incluir na rede de educação básica do país a obrigatoriedade do ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira”, conteúdos que devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, especialmente nas áreas de Educação Artística, Literatura e Histórias Brasileiras. Todo o movimento do negro brasileiro em busca da implementação da Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), era com o intuito de romper o silenciamento que favorecia a discriminação racial, trazendo uma mudança no cenário curricular, cultural e político.

A educação escolar quilombola foi orientada pelo Parecer CNE/CEB 16/12 e, posteriormente, pela Resolução nº 8/12, que instituiu as DCNEEQ. O Parecer CNE/CEB nº 16/12 constitui um documento que contém um amplo estudo sobre as questões que se referem à luta de resistência dos negros e criação dos quilombos como espaços de resistência e libertação. Apresenta vários aspectos relativos à educação escolar quilombola, entre os quais inserem-se os objetivos das diretrizes; os princípios da educação escolar quilombola; a definição de educação escolar quilombola; a organização; as etapas e modalidades de ensino; o transporte escolar; o projeto político pedagógico; o currículo da educação básica na educação escolar quilombola, entre outros (BRASIL, 2013).

Assim, a Resolução nº8/2012 estabelece que a organização do ensino ministrado nas instituições de educação escolar quilombola na educação básica será fundamentada, informada e alimentada pela memória coletiva; pelas línguas remanescentes; pelos marcos civilizatórios; pelas práticas culturais; pelas tecnologias e formas de produção do trabalho; pelos acervos e repertórios orais; pelos festejos, usos, tradições e outros elementos que compõem o patrimônio cultural das comunidades quilombolas, assim como pela territorialidade (BRASIL, 2013).

Desse modo, a educação escolar quilombola seria destinada ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas e ofertada em estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos, bem como em estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem estudantes oriundos dos territórios quilombolas (BRASIL, 2013).

Partimos da premissa de que a educação escolar quilombola é desenvolvida em unidades educacionais situadas em territórios inscritos e reconhecidos como territórios quilombolas, podendo ser rurais ou urbanas. De acordo com a Resolução nº 08/12, a educação escolar quilombola é destinada ao atendimento das populações quilombolas e deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos

conhecimentos tradicionais e das formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade. Deve ser implementada como política pública educacional, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder as suas especificidades.

Nesse contexto, as DCNEEQ (BRASIL, 2012) têm como enfoque o debate acerca de ações que explorem as especificidades das comunidades quilombolas e as características de sua cultura, preservando seu modo de vida. As comidas, músicas, danças, vestimenta, formam a sua identidade e história a qual o processo de educação e reeducação das escolas ainda encaram como um grande desafio para inclusão curricular, tornando-se cada vez mais urgente uma mudança nas práticas (GOMES, 2012).

Sujeitos que até então eram desconsiderados, hoje são oportunizados a entrarem com direitos no espaço escolar, sujeitos esses cheios de conhecimento prévio, trazendo uma extensa bagagem cultural com suas vivências históricas. “Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias” (GOMES, 2012, p. 99).

Para fundamentar as discussões sobre a diversidade cultural que o sujeito carrega, tem-se a contribuição de Arroyo (2013). Ele aponta que é nessa diversidade de experiências e conhecimentos que os docentes recebem seus alunos. Através de suas vivências são acumuladas ao longo da vida diversas formas de conhecimento. A escola recebe várias etnias, classes sociais, não existe um modelo pronto de aluno que chega e nem que sairá do âmbito educacional. O que existem são sujeitos pertencentes a um convívio social que são capazes de produzir novos conhecimentos e também transformar o conhecimento pré-existente oriundo de suas experiências.

Arroyo aborda que o currículo escolar precisa reconhecer “[...] a diversidade de experiência e de conhecimentos e a diversidade de sujeitos que chegam às escolas, carregando suas experiências e conhecimentos” (ARROYO, 2013, p. 117).

A interculturalidade no trabalho pedagógico está ligada à capacidade do sujeito se reconhecer frente à diversidade.

Do ponto de vista cultural, a diversidade pode ser entendida como uma construção histórica, cultural e social das diferenças. A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. As diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder. Sendo assim, mesmo os aspectos tipicamente observáveis, que aprendemos a ver como

diferentes desde o nosso nascimento, só passam a ser percebidos dessa forma, porque nós, seres humanos e sujeitos sociais, no contexto da cultura, assim os nomeamos e identificamos. (GOMES, 2008, p.17).

Em meio a essa diversidade cultural, as vozes de grupos que por muitas décadas foram minoritários, oprimidos, silenciados, estereotipados, marginalizados e até excluídos do currículo e de práticas educacionais, precisam ser incluídos em sua totalidade. Uma escola situada dentro de uma comunidade quilombola, recebe alunos que têm um extenso histórico cultural a ser compartilhado, sendo então necessário desenvolver um trabalho que dê voz a essas minorias silenciadas (GOMES, 2008).

Os esforços devem ser pautados na desconstrução de uma imagem “negativa” em relação aos negros, buscando diminuir a distância entre os negros e não negros, urbanos e rurais, dentre tantas diferenças existentes que constroem uma sociedade (SILVA, 2012).

Nessa direção, vale ressaltar a preocupação com o acesso dos bebês e das crianças às creches, bem como a pré-escolas. O trabalho quanto ao tratamento de pertencimento racial e as interações que ocorrem no ambiente de ensino-aprendizagem não fazem parte do que se considera qualidade na oferta.

A fundação das instituições destinadas às crianças pobres teve o assistencialismo orientando a proposta educacional para esses grupos socioeconômicos. Dessa forma, as creches populares não foram criadas tendo em vista a emancipação das mulheres, ou para a formação integral de todas as crianças. Atendiam à necessidade de as mulheres pobres (e negras) terem onde deixar seus filhos, para que pudessem se ocupar dos serviços domésticos e dos cuidados com os filhos (brancos) das famílias (brancas) mais abastadas (DIAS et al., 2021).

O atendimento nas creches priorizava os cuidados físicos, criação de hábitos de higiene, modos e atitudes sociais. Na perspectiva sanitária, essas instituições eram voltadas aos pobres e negros. Já os jardins de infância atuavam sob outra perspectiva, já que a criança atendida nesses espaços não era a pobre e negra. A atividade desenvolvida inspirava-se nos jardins de infância froebelianos, direcionados para os filhos de famílias economicamente estruturadas. Tinham por finalidade o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo da criança. Dessa forma, têm-se instituições pobres para crianças pobres (negras), órfãos e com deficiência. De outro lado, as destinadas às crianças das classes média e alta (DIAS et al., 2021).

Existem ainda um conjunto de saberes e fazeres dentro das comunidades

quilombolas no Brasil acumulados, cheios de visões de mundo, cores, ritmos, cuidados, curas, sabores, costumes, danças, dentre outros que permanecem desconhecidos por grande parte da sociedade, principalmente por órgãos governamentais formuladores e executores das políticas públicas. Os membros pertencentes a essas comunidades têm muito a contribuir com a construção de novas visões e formas de pensar na educação brasileira, objetivando o fim de paradigmas que engessam o ensino e acabam por influenciar de forma ativa toda a sociedade (SILVA, 2012).

Diante disso, surge o estudo sobre uma manifestação cultural soberana em comunidades Quilombolas, o jongo.

3 DA METODOLOGIA ADOTADA

Aprendo mais com abelhas do que com aeroplanos. É um olhar para baixo que eu nasci tendo.

É um olhar para o ser menor, para o insignificante que eu me criei tendo.

O ser que na sociedade é chutado como uma barata – cresce de importância para o meu olho.

Ainda não entendi porque herdei esse olhar para baixo. Sempre imagino que venha de ancestralidades machucadas.

Fui criado no mato e aprendi a gostar das coisinhas do chão – Antes que das coisas celestiais.

Pessoas pertencidas de abandono me comovem: tanto quanto as soberbas coisas ínfimas (BARROS, 1998).

Para início de capítulo é oportuno mencionarmos o referido poema fazendo uma reflexão sobre a importância do olhar: “olhar para baixo”, “para a terra”, “para as coisas do chão”, “para as coisas ínfimas”, para as “vidas infames”. Partindo disso, o capítulo apresentará as metodologias, bem como o caminho percorrido pela pesquisa. De forma gradativa, o estudo foi ganhando forma e conteúdo, despertando uma condição investigativa do olhar da pesquisadora nas vertentes do universo do campo de estudo, dos sujeitos da presente pesquisa, bem como dos olhares e experiências que emergem da minha prática docente como professora estatutária da Instituição.

3.1 TIPOLOGIA DE PESQUISA

A presente pesquisa, é de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de um estudo de caso calcado nas manifestações afro-brasileiras, tendo o jongo como fio condutor. É um estudo de caso que valoriza o diálogo com estudos culturais como a lei 10.639/2003 mencionada no capítulo 2, com o conceito de multiculturalismo e da valorização da cultura afro-brasileira na escola.

Assim, este trabalho fora realizado em uma escola municipal, que oferece a Educação Infantil, situada em um território quilombola do município de Presidente Kennedy – ES. A pesquisadora atua como professora do quadro efetivo do município, na própria instituição pesquisada. A escola encontra-se, como já mencionado, em uma comunidade quilombola carregada de significados e especificidades onde o objetivo foi compreender as práticas pedagógicas dessa, pertencente ao território quilombola, em ligação com sua realidade sociocultural.

Nesta perspectiva, de acordo com Gil (1991) a pesquisa qualitativa não busca medir ou enumerar o objeto de estudo, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Ela busca colher os resultados com dados descritivos sobre pessoas, lugares e do desempenho possibilitado pelo contato do pesquisador com a realidade pesquisada de forma a entender aquela realidade a partir da perspectiva dos sujeitos que vivenciam aquele meio.

Segundo os estudos de Gatti (2012) acerca dos conceitos utilizados para caracterizar o campo de estudo específico a temáticas em educação, nota-se:

Para se discutir a construção metodológica da pesquisa em educação, é necessário se perguntar sobre os conceitos utilizados na caracterização do campo, distinções que podem clarificar significados e contribuir para sua autoafirmação, e perguntar sobre identidade e formas investigativas. Abre-se a questão sobre se os nossos interlocutores, especialistas de outros campos, estão compreendendo e podem articular as contribuições que oferecemos com nossos estudos. Impõe-se a identificação um pouco mais clara do campo relativo às pesquisas educacionais, na medida em que se deseja a comunicação com diferentes setores sociais e acadêmicos, sendo necessário que sejamos compreendidos, que os conhecimentos sejam bem interpretados, com contribuições realmente relevantes. Precisamos, por isso, nos preocupar com alguns aspectos básicos relativos à validade de nossos trabalhos de pesquisa, referindo-nos à consistência do campo investigativo em educação. (GATTI, 2012, p. 14).

A pesquisa do tipo qualitativa vem sendo muito usada na área educacional de forma a estudar os múltiplos contextos desse universo, diante de um meio mesclado de metodologias e técnicas que perpassam desde a observação de um conteúdo, até o estudo de caso, de pesquisas, estudos etnográficos e antropológicos, dentre outros.

Nessa abordagem qualitativa, a perspectiva científica permite que o pesquisador participe dos eventos estudados, de forma a conviver, olhar e ouvir os agentes pesquisados. Esses são produtores de conhecimentos e de práticas que possibilitarão os resultados da investigação do trabalho realizado “pesquisador e pesquisado”. Por fim, essa interação por meio de pesquisas qualitativas proporciona reflexões e interpretações em torno dos objetos pesquisados e das referidas interações a produzir o material empírico necessário para as análises objetivadas. Nessa perspectiva, descreve-se o problema que geralmente advém com observações oriundas de sensações, pensamentos, opiniões, sentimentos e percepções. A preocupação é com a realidade que não é possível ser quantificada com números para compor um resultado efetivo compreendendo o percurso que levou ao problema da pesquisa.

Os resultados de uma pesquisa qualitativa contemplam uma realidade “não-mensurável”, ou seja, que não poderia ser quantificada, medida, calculada. O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após esse tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competências científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa. (CHINIZZOTI 2003, p. 221).

Não há intenção de negligenciar os dados quantitativos, porém, por questões particulares que instigaram a escolha do tema da pesquisa, ou seja, em virtude da natureza educacional e política, dos termos metodológicos, teóricos e pelos objetivos que compõe a mesma, a escolha pela abordagem qualitativa se adequa melhor ao caminho que foi percorrido. Preferindo aqui as palavras de Ludcke e André:

[...] aquela que se desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos e tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa contextualizada. Responde a questões muito particulares e, sendo assim, se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, explora um universo de significações, motivos, crenças e atitudes que se relacionam a um espaço mais íntimo de relações. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18).

A partir de uma relação entre sujeitos cognoscentes e realidades humanas, é possível a construção do conhecimento. Assim, o trabalho aqui apresentado é resultado de interações entre a pesquisadora e os agentes pesquisados. A investigação e interação humana com a dinâmica social e educacional da realidade pesquisada possibilitou a mediação da produção de conhecimento para o resultado da pesquisa. Assim, esta pesquisa converge com os argumentos de Bogdan e Biklen (2010, p. 51), para os quais, “o processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos”.

De acordo com os estudos de Chizzotti (2008) na pesquisa qualitativa, o estudo de caso, desempenha um papel fundamental, procurando dados de uma determinada situação ou evento titulado como “caso”, descrevendo-o em todos os detalhes. Em pesquisas realizadas em instituições como escolas, é possível acompanhar o crescimento dos setores, os processos de comunicação e tomadas de decisão. Para tanto, ocorreu a presença física na escola, procurando vivenciar a realidade da

instituição e da comunidade quilombola na qual ela está inserida, bem como a interação com os sujeitos já mencionada.

O estudo de caso consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados (GIL, 2002, p. 54). Ainda seguindo aqui as percepções de Gil, o estudo de caso no âmbito das ciências Sociais atende a diferentes propósitos, a exemplo:

- a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos;
- b) preservar o caráter unitário do objeto estudado;
- c) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação;
- d) formular hipóteses ou desenvolver teorias; e
- e) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos (GIL, 2002, p. 55).

O estudo de caso é a metodologia mais completa em relação às demais, segundo Gil (2002), por apresentar como fonte da obtenção dos dados os resultados das pesquisas desenvolvidas com pessoas e o estudo feito pela observação de documentos e realidade vivenciada.

Por fim, conforme Yin (2001), o estudo de caso será uma estratégia de pesquisa que trará como método abordagens específicas de coletas e análise de dados, como será mais bem detalhado para o caso da presente pesquisa nos itens abaixo.

3.2 FONTES, UNIVERSO E ATORES DA PESQUISA

Um momento importante na presente pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de um estudo de caso, são as fontes, universo e atores dela, que serviram de caminho para coleta sistemática de informações e então produção de dados.

O universo pesquisado foi um Centro de Educação Infantil (CMEI) “Bem-me-quer”, localizado na Rua Projetada, S/N, comunidade Quilombola do Bairro Boa Esperança na cidade de Presidente Kennedy – ES. A escola pesquisada atende aos alunos da comunidade quilombola da região de Boa Esperança e outras comunidades

próximas à escola: Jaqueira, São Salvador, Cacimbinha, Santo Eduardo, Santana Feliz e Aroeira.

Para coleta sistemática de informações foram convidados como atores participantes da pesquisa a atual líder da associação de moradores da comunidade quilombola do município, uma das moradoras que resgatou a prática do jongo na região, três moradores da comunidade, duas integrantes do atual grupo jogueiro da comunidade e uma mãe de aluno da instituição, também participante do grupo jogueiro, totalizando assim oito pessoas entrevistadas.

Inicialmente, além dos referidos nomes citados de agentes da comunidade pesquisada, participaram também cinco professores da escola sendo, que dois desses são moradores da comunidade quilombola. Ao encontro de nossos objetivos, auxiliando na produção do produto final da pesquisa, contamos com a participação da pedagoga da instituição e da diretora, também moradora e líder da associação de moradores da comunidade, o que havia totalizado 7 pessoas entrevistadas. Isso, somado aos 8 participantes da comunidade quilombola, contabilizou um total de 15 pessoas entrevistadas. No entanto, no decorrer do processo, alguns dos entrevistados optaram por retirarem da pesquisa, o que modificou o número final de entrevistas a serem analisadas e publicadas nesta pesquisa. Ao todo foram 3 moradores da comunidade quilombola e 6 professores, o que totalizou 9 entrevistados, cujos dados foram analisados e publicados.

3.3 INSTRUMENTOS DA PESQUISA PARA COLETA DE DADOS

Com o início da pesquisa, a primeira ação realizada foi uma análise dos documentos normativos que norteassem o pensamento que seria defendido ao longo da pesquisa, como a Constituição Federal, leis, resoluções do Ministério da Educação (MEC) e documentos oficiais da instituição, como a matriz curricular da escola e o Projeto Político-Pedagógico. A consulta documental é uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos. Ludke e André consideram como documentos: “Leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares” (LUDKE E ANDRÉ, 2013, p. 45).

As autoras defendem que através do estudo de documentos, é possível encontrar evidências que embasam as afirmações e declarações do pesquisador, sendo uma fonte natural na obtenção de dados para a pesquisa.

Neste sentido, dentre os documentos usados para nossa pesquisa e, em partes, já discutidos nos capítulos acima, destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) com a Lei nº 10.639/2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER) e as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Escolar Quilombola. O estudo dessas leis confirma a importância da valorização das culturas e técnicas – “saberes e fazeres” – de africanos e afrodescendentes ao longo de suas experiências históricas no Brasil em prol de construir imagens identitárias positivas para o alunado preto, aos brancos e de outras descendências étnicas.

O conhecimento da comunidade pesquisada e o estreitamento das relações com lideranças da comunidade e com o contexto onde as práticas educativas são realizadas, foi construído a partir da inserção presencial, possibilitada porque a pesquisadora faz parte do quadro de docentes efetivos da instituição estudada.

O instrumento utilizado foi uma entrevista semiestruturada composta por perguntas abertas e fechadas (Apêndice A e B) inseridas na plataforma do Google Forms e enviadas, via WhatsApp ou e-mail, aos participantes da pesquisa para que fossem respondidas. Ao acessar o link das entrevistas, primeiramente foi disponibilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C) e, somente após o aceite o entrevistado foi direcionado às questões da pesquisa.

A instituição coparticipante onde ocorreu a pesquisa para a coleta de dados, foi informada através do Termo de Autorização da Instituição Coparticipante (Anexo A) acerca da pesquisa, e então, o termo foi assinado pelo responsável maior com competência do local autorizando a entrada do pesquisador na instituição de pesquisa. O termo foi confeccionado em papel timbrado da instituição coparticipante, com o nome, função e carimbo do responsável legal.

As entrevistas foram divididas em dois grupos: o primeiro constituído por profissionais da educação que atuam na escola da comunidade e o segundo por moradores. Importa ressaltar que existem as exceções, que são os indivíduos que se inserem nos dois grupos, como é o caso da diretora, que é ao mesmo tempo funcionária da instituição escolar, habitante da comunidade e líder comunitária. Assim,

esses dois grupos de pessoas que, em sua maioria, possuem inserções e papéis sociais distintos na Comunidade Quilombola do município de Presidente Kennedy – ES, fazem-se os sujeitos de nossa pesquisa e a partir deles buscamos entender como o jongo se insere nas práticas pedagógicas, e, em perspectiva mais ampla, na vida da comunidade quilombola como um fragmento vivo e pulsante de suas manifestações socioculturais.

Essa técnica conforme defendida por Moreira (2002) é “[...] uma conversa entre duas ou mais pessoas com um propósito específico em mente” (p. 26). Por meio das entrevistas, podemos aprofundar informações que não foram obtidas em sua totalidade e de forma imediata pela observação, mas que os entrevistados possuem. Com o uso de entrevistas é possível recolher, conforme defendido por Bogdan e Biklen: “Dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN; BIKLEN 1994, p. 134).

Ainda seguindo os argumentos dos autores, o processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos. Nesse diálogo, acreditamos que o conteúdo, especialmente no que tange às práticas pedagógicas, pode contribuir com elementos que permitam um entendimento mais aprofundado de nosso objeto de estudo.

Conforme assinalado por Boni e Quaresma (2005), a entrevista semiestruturada é composta por perguntas abertas e fechadas, possibilitando ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto. Nas perguntas abertas foi possível encontrar narrativas que contribuíram de uma maneira mais ampla e detalhada o espaço pesquisado.

Em cenário de pandemia, as pesquisas on-line são uma ferramenta ideal para coletar informações nos locais em que a população estudada possui os requisitos técnicos, a infraestrutura e o nível educacional e cognitivo necessário para obter resultados que podem ser extrapolados e que limitam os efeitos dos diferentes tipos de amostragem (OLIVEIRA; JACINSKI, 2017).

O Google Forms é um aplicativo disponível gratuitamente para gerenciamento de pesquisas lançado pelo Google. Um dos serviços oferecidos é pesquisar e coletar informações sobre outras pessoas, além de poder ser usado para questionários e formulários de registro destinados à preparação de pesquisas (OLIVEIRA; JACINSKI,

2017). Os dados da pesquisa são recebidos em diagramas de texto, gráficos de pizza e de barras simples, podendo ser exportados automaticamente para uma planilha.

4 CARACTERIZANDO O ESPAÇO DE ESTUDO

4.1 IDENTIFICANDO O MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY

Localizado na Região Sudeste do Brasil, mais precisamente no Estado do Espírito Santo, o município de Presidente Kennedy apresenta uma faixa litorânea e paisagem recortadas por serras e morros. O município de Presidente Kennedy, assim denominado em homenagem a John F. Kennedy, presidente americano morto em 1964, foi desmembrado do território de Itapemirim e sua emancipação ocorreu em 30 de dezembro de 1963 (INCAPER, 2020-2023).

O Espírito Santo possui extensão territorial de 46.098,571 km², divididos em 78 municípios, entre eles Presidente Kennedy, conforme a Figura 1:

Figura 1: Mapa do Espírito Santo



Fonte: Google Maps, 2021. Mapa do Espírito Santo.

Quanto à localização do município, Presidente Kennedy está localizado no Litoral Sul, conforme a divisão regional do estado, Lei nº 9768 de 28 de dezembro de 2011, juntamente a Alfredo Chaves, Anchieta, Iconha, Piúma, Rio Novo do Sul,

Itapemirim e Maratáizes. Presidente Kennedy possui uma área aproximada de 583,932 km² (IBGE, 2016) e uma densidade demográfica de 17,66hab/km² (IBGE, 2010).

O distrito Batalha, nome posterior a Barra de Itabapoana, foi criado oficialmente em 22 de outubro de 1949 pela Lei nº 265. Pela Lei Estadual nº 1916, é criado o Município de Presidente Kennedy em 30 de dezembro de 1963, sendo desmembrado do Município de Itapemirim (SILVA, 2020).

Com altitude abaixo de 200 metros, o relevo do município se caracteriza como ondulado. O clima se evidencia como sendo quente e úmido com a estação da seca bem definida e a estação chuvosa no verão. O Itabapoana, limite geográfico com o Estado do Rio de Janeiro, e seus afluentes, destacando-se o Rio Preto, os córregos do Jordão, São Bento, Pesqueiro e Siricora, são os principais rios da região, sendo caracterizados por áreas alagadas ao longo de seus cursos. Ao Norte, os principais Rios são o Muqui do Norte e Medonho.

O município de Presidente Kennedy apresenta uma dinâmica populacional cujo crescimento ficou abaixo da média estadual e dos municípios vizinhos nos últimos anos. A população atual do município é estimada em 11.742 (onze mil setecentos e quarenta e duas) pessoas (IBGE, 2017) e a taxa geométrica de crescimento considerando o período de 2000 a 2017 é de 1,22%.

Figura 2: Gráfico da evolução populacional de Presidente Kennedy

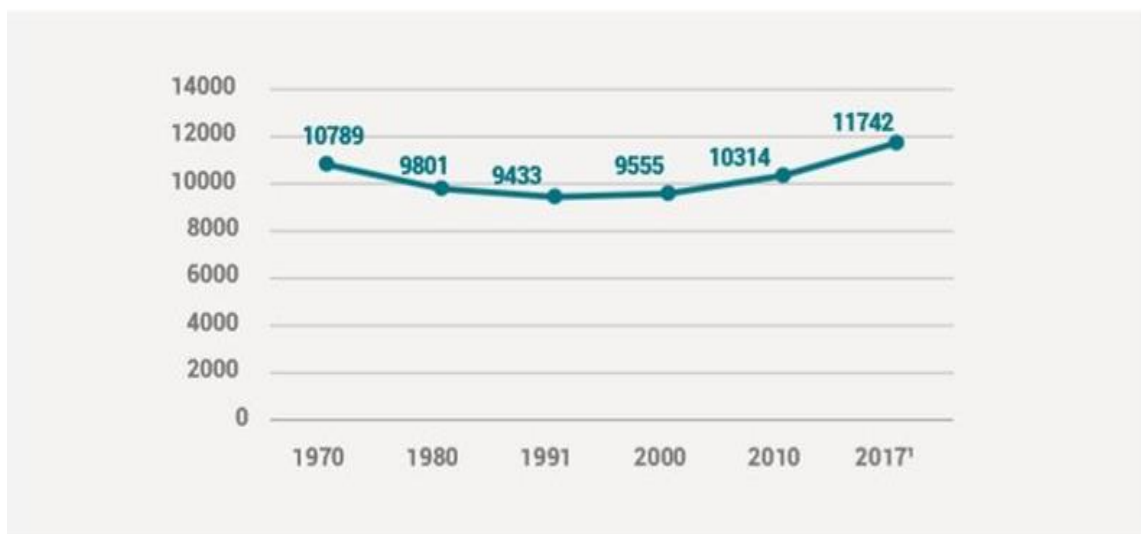


Gráfico 1: Evolução Populacional de Presidente Kennedy
 Fonte: IBGE, 1970-2010 | Nota: ¹Estimativa da população, IBGE, 2017

Fonte: IBGE – Estimativa da população, 2017.

A economia na região é concentrada basicamente na pecuária, cultivo de mandioca, maracujá, cana-de-açúcar, leite, mamão e da exploração de petróleo. Neste cenário, o município se destaca como o maior produtor de leite do estado do Espírito Santo, com destaque para a região oeste do município.

Figura 3: Tabela de distribuição de atividades econômicas do município de Presidente Kennedy

Grupos de atividade econômica	Espírito Santo				Presidente Kennedy				
	Nº	%	Área (ha)	%	Nº	%	Área (ha)	%	% no ES
Lavoura temporária	5.998	7,1	193.526	70,8	224	31,2	6.980	19,9	3,6
Horticultura e floricultura	6.139	7,3	104.220	80,6	17	2,4	226	0,6	0,2
Lavoura permanente	52.159	61,8	1.298.019	82,6	55	7,7	1.142	3,3	0,1
Pecuária e outros animais	19.033	22,6	1.000.737	76,8	421	58,6	26.716	76,2	2,7
Florestas plantadas	730	0,9	228.933	70,8	-	-	-	-	-
Florestas nativas	168	0,2	5.740	80,6	-	-	-	-	-
Pesca	15	0	158	82,6	-	-	-	-	-
Aquicultura	114	0,1	6.845	76,8	1	0,1			
Total	84.356	100	2.838.178	76,8	718	100	35.080	100	1,2

Tabela 14: Agropecuária por grupos de atividade econômica, 2006
Fonte: IBGE – Censo Agropecuário

Fonte: IBGE – Censo Agropecuário, 2006.

No início dos anos 2000, Presidente Kennedy foi fortemente impactado pela chegada das atividades de extração de petróleo bruto em sua costa marítima que, embora não visíveis no interior do município, causaram profundas modificações na formação e composição do PIB municipal, além de trazerem vultosos recursos financeiros derivados dos royalties dessa atividade.

Os royalties de petróleo não são classificados como pagamentos voluntários e sim como repasse obrigatório a título de compensação financeira. São contraprestações dedicadas aos Estados e Municípios a fim de minimizar e balancear os danos causados pela extração do mesmo. Tais valores são cobrados para custear também as prestações de serviços, educação, saúde, segurança etc., mesmo não estando ligados diretamente aos custos (STN, 2019 apud CONCEIÇÃO, 2019).

Nesse sentido, Torronteguy, (2009) citado por Conceição (2019, p.8) acrescenta dizendo que “acredita-se que o melhor uso das receitas provenientes dos

royalties deve ser aquele em prol de um desenvolvimento sustentável, com a finalidade de garantir a permanência de desenvolvimento para as futuras gerações”.

Conceição (2019, p.8) destaca que “os royalties têm um impacto significativo, sendo capazes de promover melhorias nos serviços básicos oferecidos a população de forma a melhorar as condições de desenvolvimento humano”.

4.2 CARACTERIZANDO AS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DE BOA ESPERANÇA E CACIMBINHA

Como discutidos no capítulo 2 desse trabalho, quilombos são comunidades de escravizados que procuravam a liberdade em áreas de difícil acesso (ou nas cercanias das regiões “colonizadas”, uma vez que o isolamento desses quilombos nem sempre fora uma realidade histórica), tendo em vista se protegerem de possíveis perigos, formando, desse modo, grupos. Diante disso, mesmo com o tempo dessas fugas, outras novas comunidades foram se formando mesmo após a extinção da escravatura (SILVA, 2020). Nesse sentido, as comunidades quilombolas são uma herança viva da história brasileira, da fuga incessante dos escravizados negros dos maus-tratos de uma sociedade desigual.

[...] para que se verifique se certa comunidade é de fato quilombola, é preciso que se analise a construção social inerente àquele grupo, de que forma os agentes sociais se percebem, de que forma almejam a construção da categoria a que julgam pertencer. Tal construção é mais eficiente e compatível com a realidade das comunidades quilombolas do que a simples imposição de critérios temporais ou outros que remontem ao conceito colonial de quilombo (ALMEIDA, 2002, p. 68).

Corroborando com a colocação do autor supracitado, Furtado, Sucupira, Alves (2014, p 100) acrescentam dizendo que:

As comunidades quilombolas no Brasil, atualmente, são múltiplas e variadas e se encontram distribuídas em todo território nacional. Há comunidades que se localizam no campo e outras na cidade, e se constituem por meio de fortes laços de parentesco e herança familiar. Os quilombos, desde Palmares, no passado, até as comunidades quilombolas na atualidade, afirmam a luta pela liberdade.

Como resultado da luta dos escravizados por sua liberdade, muita riqueza cultural é encontrada e preservada nas comunidades quilombolas. A classificação e agrupamento dos negros no Espírito Santo foram determinados:

[...] pela vida econômica da região. Assim, até o fim do século XVIII, em função do cultivo da cana-de-açúcar e da mandioca, e com a criação de gado e a pesca, principalmente, essa população se localizou nas regiões Norte, nos atuais municípios de São Mateus, Conceição da Barra e Linhares; Central, nas cidades de Vitória, Serra, Santa Leopoldina, Vila Velha e Guarapari; e Sul, em Anchieta, Piúma, Itapemirim, Marataízes e Presidente Kennedy (OSÓRIO, BRAVIN E SANTANA, 1999, p. 23).

Somente em 30 de setembro de 2005 que a comunidade de Boa Esperança, em Presidente Kennedy – ES, recebeu a certificação pela Fundação Cultural Palmares. A comunidade Quilombola de Boa Esperança está localizada a 150 km da capital Vitória - ES. Há evidências históricas de que a comunidade pode ter surgido a partir de quilombos formados por escravizados fugitivos dos engenhos de cana-de-açúcar de Campos dos Goytacazes - RJ (FRANÇA, 2019).

Ainda de acordo com França (2019), o município de Presidente Kennedy - ES tem, hoje, certificação e reconhecimento de duas comunidades quilombolas: Boa Esperança e Cacimbinha.

"Responsáveis por manter viva a cultura e a tradição das comunidades rurais formadas por descendentes de africanos escravizados, as comunidades quilombolas localizadas no interior do município, abrigam cerca de 296 famílias" (INCAPER, 202-2023, p.19).

A comunidade quilombola de Cacimbinha localiza-se na porção leste do município de Presidente Kennedy, litoral sul do Espírito Santo, nas proximidades da praia de Marobá.

Já o nome Boa Esperança surgiu devido à crença dos moradores por dias melhores, por confiarem em condições de vida mais justas, como também na superação do preconceito. Essa comunidade possuiu outros nomes, como Jiboia e Marra Égua. Porém, tal denominação sugeria interpretação pejorativa, cujo emprego aumentava o preconceito em relação aos seus moradores. Como forma de resistência e luta, eles se reuniram e alteraram o nome da comunidade, determinando-o Boa Esperança (FRANÇA, 2019).

Costumes, fatos históricos e manifestações culturais são lembrados e ressignificados pelos moradores mais antigos destas comunidades. Algumas transformações nas tradições e no meio cultural deste povo aconteceu mediante a assimilação de costumes de outros povos, diversificando, e impedindo que as gerações atuais pudessem conhecer algumas tradições mais antigas. Contudo, não podemos perder de vista que uma das principais características das culturas é

justamente a sua capacidade de reinvenção e reinterpretção. Assim, por óbvio, não existe cultura “em conserva” (LARAIA, 2001).

As comunidades Cacimbinha e Boa Esperança são duas comunidades distintas, mas estão no mesmo território sendo reconhecidas e identificadas pela Fundação Palmares, possuem costumes e modos de vida bastante análogos, que mesmo não conhecendo a totalidade de sua própria história manifesta sinais de conhecimentos dos seus direitos e deveres. De modo geral, elas se organizam em conjunto, se ajudam, compartilham escola, campo de futebol e unidade de saúde.

Cabe ressaltar, ato contínuo e, decerto, esperado no contexto da globalização, que essas comunidades também vivenciam um progressivo uso das atuais tecnologias, esse fator é percebido pelo número crescente de pessoas que possuem aparelho celular e acesso à internet.

As duas comunidades juntas contam com a presença de 500 famílias e, conforme relata Santos, na última década, foram obtidas importantes conquistas, entre elas a conquista de verbas federais destinadas à melhoria da alimentação escolar e de apoio e incentivo nas suas manifestações culturais; criação da Associação de Moradores Quilombola e a participação da Comunidade no projeto QUIPEA - (Quilombos no Projeto de Educação Ambiental), que é condicionante do licenciamento ambiental federal para as nossas atividades de exploração e produção de petróleo e gás natural, entre outros (SANTOS, 2017).

Ainda que a principal forma de trabalho de muitos seja, basicamente, a agricultura, alguns moradores estão buscando outras formas de trabalho para o sustento de suas famílias como setores públicos, comércios e trabalhos domésticos, por exemplo.

Percebe-se que a comunidade, hoje, recebe coleta seletiva de lixo duas vezes por semana, e o atendimento de saúde é oferecido no PSF de Boa Esperança. Além disso, a prefeitura oferece bolsas de estudo aos munícipes, o que melhorou, consideravelmente, a condição de vida dos moradores.

Tendo em vista melhorar a qualidade de vida nas comunidades, o governo brasileiro busca desenvolver projetos que permitam preservação e valorização/visibilização sociocultural dessas comunidades, fomentando a criação de grupos de dança, música e artesanato, como também melhorar a agricultura familiar, já que é esta a principal atividade rentável das comunidades (SILVA; MELO, 2011).

4.3 CONTEXTUALIZANDO A ANÁLISE DOS DADOS: O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CMEI “BEM-ME-QUER” E OS SUJEITOS

4.3.1 Do Projeto Político Pedagógico

Nesta seção, analisaremos mais diretamente o material empírico que abarca esse estudo de caso. Desse modo, inicialmente, observar-se-á o Projeto Político Pedagógico (PPP) do CMEI, a fim de apreendermos a presença (ou os silêncios e/ou ausências) das práticas pedagógicas de valorização da cultura afro-brasileira, bem como as possíveis menções ao jongo.

O Projeto Político Pedagógico do CMEI “Bem-me-quer” é relativamente pequeno, contando apenas com 19 (dezenove) páginas. O texto explicita: (a) a identificação da instituição; (b) caracterização da instituição; (c) caracterização da demanda atendida pela escola e da comunidade local; (d) características do corpo docente, pedagógico, técnico e administrativo; (e) ação pedagógica da escola; metodologia e planejamento de ensino; (f) espaços físicos e equipamentos disponíveis e (g) desenvolvimento e implementação de metas.

Para os objetivos e recortes deste trabalho, foram analisadas mais diretamente as questões pedagógicas, a fim de atingir os objetivos aqui propostos. O PPP dispõe em sua apresentação que a Educação Infantil é uma das primeiras etapas de socialização da criança e contribui para a formação dos indivíduos em diversas dimensões, a saber: física, psicológica intelectual e social (PRESIDENTE KENNEDY, 2020). Notamos em parágrafos posteriores, onde aborda-se a história do CMEI “Bem-me-quer” sua relação com os povos afrodescendentes, do mesmo modo que faz menção à chegada dos africanos à região, ao afirmar: “em relação a comunidade local a chegada dos primeiros africanos à região remota do século XVII, não existia em documentação e o único registro da origem da comunidade, estava na memória dos antigos moradores” (PRESIDENTE KENNEDY, 2020, p. 05).

Cabe aqui observarmos que a escola apreende a importância da memória social para a preservação de costumes na respectiva comunidade. Desse modo há que se observar a confluência e a valorização dessa perspectiva no texto do PPP e parte da literatura utilizada nesta pesquisa em seu capítulo dois. Nessa perspectiva, de acordo com Bosi (2002) a memória está no processo de luta, também regula as

identidades de grupos pelos vínculos entre o passado e o presente, desembocando no reforço da ordem social. A transmissão de tradições dos povos africanos, assim como em povos indígenas, se dava por meio da oralidade, da fala, tão importantes ao sentimento de pertencimento, conforme já esclareceu Munanga (2012).

O CMEI “Bem-me-quer” atende a uma comunidade quilombola, e a respeito dos moradores da região, o PPP esclarece que “[...] vivem do trabalho no corte de cana-de-açúcar, nas lavouras de abacaxi e mandioca, serviços que dominam o mercado de trabalho temporário na região” (PRESIDENTE KENNEDY, 2020, p. 08). Mais à frente o documento trata ainda da responsabilidade e necessidade de preservação da identidade cultural local por parte dos moradores, ao afirmar:

Responsáveis por manter viva a cultura e a tradição das comunidades rurais formadas por descendentes de africanos escravizados as comunidades quilombolas de Presidente Kennedy, localizadas em Cacimbinha e Boa Esperança, interior do município, abrigam cerca de setecentas famílias. Foi em 2005 que as comunidades tiveram o território reconhecido e certificado pela fundação Palmares, porém relatos mostram que os quilombolas chegaram no município há muito tempo (PRESIDENTE KENNEDY, 2020, p. 09).

Cabe aqui destacar que ainda que ressalte a importância de preservação de identidades e da memória, o Projeto Pedagógico não entra em maiores detalhes nos capítulos seguintes. Em nosso entendimento, aparentemente, utiliza-se datas específicas para promover-se a conscientização e reforço das identidades quilombolas. Entretanto, o documento abre brechas para que o jongo enquanto prática pedagógica possa ser incorporado à realidade da escola, tendo em vista que o jongo foi utilizado como uma forma de comunicação entre escravizados (IPHAN, 2005).

Assim, não encontramos no documento menções mais detalhadas no âmbito das práticas pedagógicas às questões africanas e da valorização da memória e do legado dos afrodescendentes no decorrer do PPP. Observa-se que o documento é desenvolvido, primordialmente, em torno das questões pedagógicas e teóricas da educação.

4.3.2 Dos sujeitos da pesquisa

Moradora 01: A respeita [sic] sempre as diferenças de cada um⁸.

Moradora 02: Conhecimento de valores e culturas.

⁸ As respostas dos/as sujeitos/as da pesquisa aparecerão recuadas à esquerda em fonte tamanho 10 a fim de dar mais destaque às falas.

Passaremos à análise dos dados colhidos junto aos sujeitos da pesquisa. Desse modo, caracterizam-se como participantes desse trabalho, membros da comunidade atendida pelo CMEI “Bem-me-quer”, bem como docentes que atuam e que não atuam na escola. Responderam ao questionário 03 (três) moradores e 06 (seis) docentes. Importa notabilizar aqui, que o baixo número de moradores participantes da pesquisa se deu em função do não desejo em participar. Os sujeitos abordados estavam receosos em contribuir com a pesquisa e, nesse sentido, somente nove, dos quinze entrevistados, participaram do trabalho. As entrevistas foram realizadas no mês de agosto de 2021. A respeito da baixa participação dos sujeitos, passamos a nos inquirir a respeito: quais razões levariam esses sujeitos a não responderem o questionário? Seria o medo de exporem suas opiniões sobre uma brincadeira de vertente africana? Há algum medo de terem as práticas comparadas a estereótipos racistas?

Assim, inicialmente, faremos um perfil dos sujeitos moradores da comunidade. Responderam aos questionários 03 (três) mulheres com idades entre 26 e 40 anos, todas moradoras da Comunidade Quilombola há mais de 20 (vinte) anos, com escolaridade que varia entre Ensino Médio e Pós-graduação.

Dito isso, observamos diferentes respostas no que diz respeito à pergunta sobre o que é a educação quilombola nas palavras das entrevistadas, que nomearemos a partir deste ponto como *Moradora 01*, *Moradora 02* e *Moradora 03* com vistas à preservação da identidade. Vejamos:

Moradora 03: Nada que venha atrapalha o aprendizado dos educando [sic]⁹.

As moradoras 01 e 02 reconhecem o valor de respeito à cultura, entendendo-a como processo de aquisição de valores e, do mesmo modo, uma forma de respeito às diferenças, bem como um importante elemento de afirmação identitária. No entanto, um fato que se deve observar, no intuito de refletirmos sobre se há realmente um reforço às diversidades culturais nas escolas é que, aparentemente, as moradoras não têm muita dimensão do que seja, de fato, a educação quilombola, tendo em vista as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola (2012) apresentam uma visão de educação quilombola como sendo:

⁹ As falas serão utilizadas na íntegra, nesse sentido, podem aparecer frases em discordância nominal e verbal.

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (BRASIL, 2012, p. 01).

Tomando esse gancho de legislação a respeito da Educação Quilombola, encontramos no âmbito da pesquisa acadêmica e científica no Brasil pesquisas que tratam da relevância e impasses para a implementação efetiva da Educação Quilombola em território brasileiro. O estudo de Carril, “Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto” (2017), a autora apresenta como o reconhecimento dos quilombos no Brasil sendo um marco importante, do mesmo modo que aponta como o mito de democracia racial, trazido por Gilberto Freyre que escondeu durante muito tempo as lesões causadas pela escravidão no Brasil.

Carril (2017) evidencia que um dos maiores desafios para superação do racismo na educação é a modificação das práticas da cultura escolar que não abraça e exclui a diversidade. Situando sua pesquisa na perspectiva da educação quilombola, ela dispõe que “[...] não é o passado que retorna. É o presente que faz aflorar a história e a ancestralidade dentro das experiências que levam à organização social.” (CARRIL, 2017, p. 539).

Nessa direção, de acordo com a pesquisadora, deve-se valorizar propostas educacionais que tenham como ponto de partida a etnicidade e a cultura, abarcando o contexto e o texto territorial, uma vez que “os quilombolas trazem o território que fala, por meio da história oral, possibilitando uma escuta desses significados”. (CARRIL, 2017, p. 539).

Outro impasse que corrobora para dificultar a educação quilombola reside na produção de materiais didáticos para a temática. A respeito disso, encontramos o trabalho de Custódio e Foster (2019) “Educação escolar quilombola no Brasil: uma análise sobre os materiais didáticos produzidos pelos sistemas estaduais de ensino”, onde os autores apontam que os materiais didáticos propõem uma discussão restrita e vaga sobre o conceito de quilombo; cultura e tradições; mundo do trabalho; terra e território; oralidade e memória.

Ainda segundo os autores, os materiais limitam-se a abordagens superficiais sobre a historiografia do negro no Brasil. Fica claro também que os materiais didáticos

obtidos pelos sistemas de ensino estaduais no país atendem, em parte, aos princípios de uma EEQ de qualidade conforme sugerido pelas DCN (2004), deixando, porém, de observar parte dos fundamentos instituídos nas DCN da EEQ (2012). Ademais, são materiais iniciantes e com pouca visibilidade e / ou participação das comunidades quilombolas na elaboração e / ou produção desses materiais (CUSTÓDIO; FOSTER, 2019).

Em seguida, foi perguntado às moradoras em que medida consideram que a temática associada aos africanos e afrodescendentes contribuem para a construção de uma educação democrática e equânime. Duas responderam que contribuem de modo mediano e apenas uma respondeu que contribui muito. Outra vez, percebe-se, em partes, que as moradoras entendem a educação quilombola como uma importante ferramenta para uma educação de qualidade. Do mesmo modo, noutro momento, as três assentiram que consideravam importante o trabalho com práticas culturais afrodescendentes no Ensino Infantil no CMEI da comunidade.

Se levarmos em conta tal questionamento e as repostas das moradoras, entendemos que uma perspectiva multiculturalista para a Educação é profícua ao desenvolvimento de uma realidade equânime e menos injusta, discussão, aliás, feita de modo mais sistematizado e detalhado no capítulo dois dessa pesquisa. Além de promover o respeito às diferenças, tal perspectiva corrobora, inclusive, com o pensamento de Sodré ao afirmar que:

Uma cultura democrática implica no resgate de uma memória coletiva dentro da experiência histórica da democracia política. É preciso reinventar essa democracia dentro do quadro social da realidade brasileira, que é um quadro de heterogeneidade cultural, de diversidade cultural (SODRÉ, 2002, p. 21).

Além disso, uma educação que se vale de uma cultura democrática está em consonância com o pensamento de Freire (2000), que pretende uma educação libertadora por meio de práticas emancipatórias no contexto escolar, práticas essas que devem valorizar, também, as diferenças culturais dos grupos e indivíduos. Nesse sentido, é uma parte importante do legado freiriano para as ações e conceituações na educação brasileira a percepção dos educandos como agentes (ou para usarmos um termo caro ao autor, sujeitos) de seu conhecimento e possibilidades de aprendizado, valorizando seu legado cultural e suas práticas cotidianas. Tais prerrogativas, conforme igualmente acreditamos, são elementos fulcrais para a construção de uma educação – e, conseqüentemente, uma sociedade mais democrática. Ponto

fundamental nas ações e práticas pedagógicas atinentes a uma educação que se apresente antirracista.

Posteriormente, foi perguntado se consideram que o trabalho da escola pode contribuir para a valorização da identidade do aluno negro. As três entrevistadas assentiram. De fato, é fundamental que se pense uma educação que leve em consideração a identidade negra, sobretudo, numa escola situada num contexto social quilombola.

Desse modo, fora perguntado, ainda, de que forma as entrevistadas acreditavam que essas práticas poderiam contribuir para a valorização da identidade do aluno negro. As respostas foram as seguintes:

Moradora 01: Em várias coisas.

Moradora 02: Valorizando a cultura do povo quilombola.

Moradora 03: Para que no futuro ele tenha mais possibilidade de entrar em uma faculdade e no mercado de trabalho.

Apesar das entrevistadas concordarem, em concepção, com a afirmativa de que é extremamente importante que a escola fomente e promova a valorização da cultura e dos povos negros africanos, de modo mais analítico, as respostas não trouxeram a tona a percepção de que essa valorização precisa ocorrer pelo fato de historicamente esses valores terem sido negados e excluídos do espaço escolar. Uma exclusão que implicou diretamente no acesso a educação e a direitos básicos, na auto-estima e vida como um todo dos homens e mulheres negras do Brasil, e por isso acreditamos na escola como uma das mais fundamentais instituições no processo de reversão dessas mazelas.

O processo de “branqueamento” da população em suas matrizes culturais, contribuiu para o fomento do racismo. A educação deve valorizar as identidades negras, reforçando-se práticas culturais oriundas da África e seus descendentes. Isso contribui para que a cultura sobreviva, assim como essas identidades, porque “se viver é lutar, sobreviver e ainda criar uma cultura com a expressão de liberdade que a cultura negra possui, é lutar dobrado” (REIS, 1983, p.108).

Noutro momento, buscou aferir se as entrevistadas conheciam o jongo. Todas responderam afirmando que conheciam a prática, no entanto, duas nunca haviam participado do jongo, e a única entrevistada que afirmou ter participado não respondeu como foi a sua participação.

Perguntou-se se as entrevistadas consideravam necessário trabalhar o Jongo na sala de aula desde as séries iniciais. Duas responderam que sim e uma respondeu que não. Além disso, foi perguntado qual a visão das entrevistadas acerca da prática do Jongo dentro da escola.

Moradora 01: Muito bom para que essa cultura nunca acabe.

Moradora 02: Ajudar na formação de valores pessoais e culturais nas crianças desde de pequenas.

Moradora 03: Na realidade é difícil falar do jongo em sala de aula devido algumas pessoas acharem que o jongo em si é uma obra ruim. Devido este fato acaba as crianças da comunidade não aprende tudo sobre o jongo.

Observa-se nas falas das entrevistadas uma preocupação com a manutenção da cultura local e, do mesmo modo, a sua valorização. Sendo assim, a educação quilombola, que reivindica a necessidade de práticas que valorizem a cultura africana, tem o papel de desvelar, desmistificar e desestabilizar estigmas que postularam a população negra ao status de subalternidade (MIRANDA, 2012).

Ao analisarmos ainda a presença do jongo no contexto escolar, podemos utilizar o trabalho de Costa e Fonseca (2019, p. 15) que, ao descreverem o jongo como prática escolar, percebem que:

O ensino popular observado integra ações que se utilizam principalmente da oralidade e da experiência para apresentar aos educandos um sistema de representação que aponta para a relação entre a cultura quilombola e os significados dos ritos do jongo (COSTA E FONSECA, 2019, p. 15).

Quanto aos docentes entrevistados, *a priori*, traçaremos o perfil dos que responderam aos questionários. Ao todo participaram 06 (seis) docentes, sendo 05 (cinco) mulheres e 01 (um) homem. A idade dos participantes está entre 21 e 40 anos; 04 (quatro) atuam no CMEI “Bem-me-quer” e 02 (dois) não atuam; daqueles que atuam na instituição, todos estão a menos de 05 (cinco) anos na instituição; 05 (cinco) possuem Pós-graduação *Lato-sensu* e 01 (um) possui mestrado; 02 (dois) possuem formação continuada em relações étnico-raciais e 04 (quatro) não possuem esse tipo de formação. Quantos professores negros ou quilombolas atuam na escola? Isso impacta a apropriação da cultura tradicional.

Traçado o perfil dos entrevistados, observemos as falas dos sujeitos sobre o que entendem por educação quilombola. Aqui, utilizamos os termos *Professora 01*,

Professora 02, Professora 03, Professor 04, Professora 05 e Professora 06 para mantermos sigilo quanto à identidade dos sujeitos.

Professora 01: Valores sociais, as referências culturais, histórico, econômico, brincadeiras, no ensino-aprendizagem da comunidade quilombola.

Professora 02: Achava que era para comemorar somente na data da consciência negra.

Professora 03: Entendo que seja uma educação voltada para escolas que estão inseridas dentro de comunidades quilombolas, onde o ensino é pautado em conhecimento e valorização das práticas culturais do povo quilombola.

Professor 04: Educação ofertada em instituições inseridas em território reconhecido com quilombola.

Professora 05: É uma modalidade de educação básica, que instituem a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas nos currículos da escola públicas e privadas da Educação Básica.

Professora 06: Prática de valores e aceitação, desde da infância.

Note-se que todos os entrevistados entendem do que se trata à educação quilombola. A percepção de professores sobre essa realidade e essa modalidade de educação é fundamental para a promoção de boas práticas que visem reforçar as identidades negras. Esse reforço das identidades passa pelas mãos e práticas docentes, como Azevedo (2011) evidenciou em sua tese de doutorado em Educação.

Ao tomarmos a fala da Professora 02 sob outra perspectiva, notamos como a “pedagogia do evento” discutida por Bakke (2011) ainda permeia o imaginário docente em contexto de práxis escolar. Uma vez que se pensa a aplicação da Lei nº 10.639/2003 como em eventos isolados, no caso, o dia da Consciência Negra. Sobre isso, Oliveira e Nascimento (2021) asseveram que é preciso pensar uma educação antirracista “para além da pedagogia do evento”, ou seja, que as práticas que valorizem as identidades negras sejam agregadas às práticas escolares além de dias isolados ou datas definidas.

Quando inquiridos sobre em que medida consideram que a temática associada aos africanos e afrodescendentes contribuem para a construção de uma educação democrática e equânime, a resposta foi unânime ao responderem que contribuem muito. Essa educação democrática entendida pelos docentes está em conformidade ao pensamento de Araújo e Bernardes (2012), que é tão importante ao combate do racismo e de práticas racistas. As autoras chamam a atenção para o impacto das

práticas racistas escolares sobre os estudantes negros, destacando o quanto estas práticas comprometem o desenvolvimento emocional e intelectual da criança negra na vida escolar.

Ainda em relação a práticas racistas no ambiente escolar, os entrevistados responderam sobre se acham importante o trabalho com práticas culturais afrodescendentes no Ensino Infantil no CMEI, e a resposta, do mesmo jeito, também foi em sua totalidade afirmativa. Essas práticas, desde a educação infantil, também são importantes para pensarmos sobre o sentimento de pertencimento dessas crianças e futuros jovens. Tendo em vista que:

O medo de falar da escravidão como forma de evitar com que esta se repita, o silêncio sobre a questão que desemboca na ignorância das gerações mais jovens sobre o assunto são evidências do quanto este tema é relevante para se pensar a identidade na comunidade (OLIVEIRA, 2017, p. 48).

Nesse sentido, foi perguntado aos entrevistados se consideram que o trabalho da escola pode contribuir para a valorização da identidade do aluno negro, a resposta também foi “sim” por todos que responderam, revelando que os docentes têm uma importante dimensão sobre a importância da valorização de identidades negras, sobretudo numa escola de território quilombola.

Nesse mesmo sentido, foi perguntado, igualmente, que tipo de prática pedagógica os entrevistados usam na sala de aula ou na escola para fomentar esse tipo de discussão. As respostas são variadas.

Professora 01: Alguma literatura infantil que trate a diversidade.

Professora 02: Saber respeitar cada aluno; Trabalho coletivo, através de cartazes; musicalização.

Professora 03: Trabalho pouco essa questão. Entendo que é necessário focar mais nessa temática, mas trabalho com histórias infantis como por exemplo: menina bonita do laço de fitas, o cabelo de lelê etc. Na semana na Consciência Negra que damos um foco maior para essa temática.

Professor 04: Reconhecimento da história da comunidade e de representantes negros que foram importantes na construção da sociedade brasileira, utilização de recursos pedagógicos onde o negro aparece como protagonista.

Professora 05: Discursão [sic], rodinhas de conversas envolvendo algum tema relevante do cotidiano, algum filme ou desenho animado legal de interesse deles, entre outros.

Professora 06: Roda de conversa informativa e práticas.

Nesse ponto, cabe aqui destacarmos o pensamento freiriano mais uma vez, que insiste em práticas que emancipem os estudantes, do mesmo modo que a Lei nº 10.639/2003 assevera sobre a importância e obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Ainda que timidamente, é possível identificar que existe por parte dos professores uma busca em engajar-se ao tema. As práticas elencadas pelos professores são diversas e denotam uma preocupação em colocar os estudantes próximos às identidades negras. No entanto, ainda carecem de reflexão, pois é necessário sempre ressaltar que não basta tratar da temática da valorização da cultura negra, é preciso que se faça de forma recorrente e a partir de fontes e autores que preferencialmente aponte essa valorização sob olhar do continente africano e não o europeu. Em outras palavras, a frequência, a narrativa escolhida e o modo como se conduz esse processo fazem suma diferença.

Assim, perceber as identidades negras em ambiente escolar, implica reconhecer a diversidade cultural presente nessa realidade. A tradição deveria e deve estar presente no cotidiano escolar quilombola, haja vista que as práticas culturais desses povos se dão por meio da oralidade e do processo de escuta, do mesmo modo que “fazer memória” aos moradores da comunidade, bem como a personagens/personalidades afrodescendentes são elementos fundamentais de valorização das contribuições desses agentes para a nossa construção social e política, seja em nível “macro” ou em nível “micro”.

A respeito disso, Miranda (2018) nos aponta que valorizar a comunidade local num contexto quilombola em que a escola esteja inserida é uma maneira de valorizar a cultura popular enquanto saber, fazendo disso uma arma contra o eurocentrismo muito presente na educação. Do mesmo modo, Silva (2017) discute como é importante e dialoga com a legislação vigente a necessidade de se pensar uma pedagogia para escolas em contextos quilombolas que valorizem o diferente, uma educação que perceba e contribua com sujeitos que valorizam a cultura, a história e identidade quilombola. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica inclusive, estabelece que, “a Educação Escolar Quilombola, requer pedagogia própria, respeito à especificidade étnico-racial e cultural de cada comunidade, formação específica de seu quadro docente, materiais didáticos e paradidáticos específicos” (MEC, 2012).

Essa perspectiva de respeito às diversidades das identidades é necessária, uma vez que Munanga (2000) elenca que a identidade negra deve ser pensada como identidade política, formada na pluralidade de processos de identidade cultural.

No que diz respeito especificamente ao jongo, foi perguntado se conheciam a dança, apenas um dos entrevistados disse que não, os outros cinco, conheciam. Também foi perguntado se consideram uma possibilidade profícua nas possibilidades de ensino-aprendizagem o trabalho do jongo na sala de aula desde as séries iniciais, também somente um respondeu que não, os outros responderam que sim. Adiante, foi perguntado qual sua visão acerca da prática do Jongo dentro da escola, as respostas trouxeram pistas interessantes para pensarmos essa prática.

Professora 01: Expor a tradição quilombola através da música, proporcionando momentos de interação.

Professora 02: Não conheço, mas acredito totalmente válido para a educação.

Professora 03: Vejo o jongo como uma das práticas da comunidade quilombola. Não vejo a necessidade de trabalhar ele de forma isolada, e sim todas as práticas que devem ser valorizadas e passadas para as crianças, para que possam se apropriar da cultura e ter orgulho disso. O CMEI atende crianças de diversas localidades e grande parte evangélicas, o que por vezes criam um bloqueio quanto às práticas culturais africanas. É preciso mudar isso, porém não tem apenas o jongo, tem diversas outras expressões importantes a serem trabalhadas.

Professor 04: Acredito que no contexto de uma escola em comunidade quilombola que tem como jongo parte da cultura local é necessário desenvolver uma prática que considere e valorize-o como especificidade da região e que deve ser apresentada para que os alunos conheçam e mantenham as tradições do seu povo.

Professora 05: Faz parte da cultura Afro-brasileira, então se faz necessário o conhecimento sobre a importância e a origem da dança.

Professora 06: Para um bom convívio e valorização da cultura da comunidade.

Devemos notabilizar que, embora inserido num contexto quilombola, o CMEI atende crianças evangélicas, como notamos na fala da Professora 03. O marcador social da religião acaba sendo um impeditivo e contribui para reforçar o racismo estrutural, que conforme Almeida (2019) atua em diferentes campos, e a educação não fica de fora, tendo em vista que negar aos estudantes o conhecimento de práticas afrobrasileiras nos coloca diante e inseridos em contextos racistas. Realidade, que pode ser ainda mais grave quando não podemos deixar de considerar que, por lei, a escola é concebida como um espaço plural e, sobretudo, um espaço laico, embora

também sabemos das pressões – explícitas ou veladas – que determinados grupos fazem em torno da valorização de uma tradição judaico-cristã como hegemônica. Essa realidade, para o caso do Brasil, tem se tornado especialmente tensa se levarmos em consideração as últimas décadas e o crescimento – inclusive do ponto de vista das pressões políticas – da representação de grupos de determinados segmentos neopentecostais. Ainda que essa discussão, a despeito de sua crucial importância, não remeta tão diretamente aos interesses específicos desse trabalho.

Em seguida perguntou-se se o CMEI trabalha com o Jongo em sala de aula, apenas um dos participantes respondeu que não, os demais responderam que sim, do mesmo jeito que foi perguntado de que forma se dá esse trabalho. Analisemos as respostas a seguir:

Professora 01: Uma vez por ano o mestre do jongo é convidado para uma apresentação.

Professora 02: Na data da consciência negra.

Professora 03: Não trabalha.

Professor 04: Não é unanimidade o trabalho com o jongo na creche. Tenho conhecimento de alguns professores que trabalharam, convidados o grupo da comunidade para se apresentar, mas não sei dizer outras ações que foram desenvolvidas envolvendo essa dança.

Professora 05: Apenas em datas comemorativas.

Professora 06: De forma Lúdica e educativa

Se lançarmos nosso olhar para as respostas dos entrevistados, notamos que a questão do jongo e identidades negras fica em plano secundário e reduzido a datas específicas, no caso, na semana da consciência negra, revelando uma dificuldade de mobilizar saberes afrodescendentes. Desse modo, quando confrontamos as práticas pedagógicas desenvolvidas na unidade escolar que configura nosso estudo de caso com a legislação e as diretrizes atinentes à educação quilombola, é nítido que apesar dos esforços e do interesse e da mobilização dos professores e da equipe diretiva da escola, talvez, ainda haja, paulatinamente, muito a ser feito, para fortalecer a meta de valorização da diversidade cultural; a afirmação do legado cultural e técnico dos africanos e dos afrodescendentes e, sobretudo, uma educação e uma sociedade antirracistas.

Assim, dito em outras palavras, tal realidade soa algo paradoxal, tendo em vista que a escola está inserida num contexto quilombola, assim, de acordo com as

Diretrizes para a Educação Quilombola, deve-se privilegiar, por meio de uma pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira.

Nesse âmbito, o jongo, enquanto prática pedagógica, pode contribuir para reforçar as identidades negras, valorizar a cultura local e garantir uma pedagogia própria adotando uma perspectiva multiculturalista que entende a educação como um local de debate e de respeito às diferentes manifestações culturais e às diferentes identidades.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

PRODUTO EDUCACIONAL: PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Como produto da presente pesquisa, elaborou-se um Projeto de Intervenção pedagógica que será oferecido à Secretaria de Educação do município de Presidente Kennedy – ES com base nos dados colhidos e analisados neste trabalho. O projeto conta com uma possibilidade de ação pedagógica que visa contribuir com a valorização da riqueza e diversidade cultural da comunidade quilombola de Presidente Kennedy – ES a partir da inclusão de práticas culturais afrodescendentes, em especial o jongo, no CMEI “Bem-me-quer”.

INTRODUÇÃO

A proposta apresentada nesse projeto de intervenção pedagógica é fruto dos dados e considerações realizados a partir do processo de investigação da pesquisa de Mestrado intitulada “Práticas culturais afrodescendentes na educação infantil: um estudo no CMEI “Bem-me-quer”, sendo um dos objetivos específicos e pré-requisito do mestrado profissional em educação também a serem cumpridos.

De antemão, cabe ressaltar brevemente a importância de um Projeto de Intervenção, e/ou Produto Final, em um mestrado profissional, especialmente na área da educação por proporcionarem materialidade ao objeto de investigação. Os projetos de intervenção, segundo Almeida e Sá (2017), são trabalhos que se caracterizam como uma ação interventiva junto à rede e cuja proposta, conceito e desenvolvimento estão ancorados em uma ampla e consistente investigação realizada no campo de pesquisa. Para as autoras, os projetos de intervenção pedagógica a serem propostos no mestrado profissional em educação possuem uma natureza propositiva e:

Abarcam como possibilidades projetos de inovação pedagógica; projetos técnicos e tecnológicos de intervenção nas escolas; desenvolvimento de materiais didáticos pedagógicos; proposta de intervenção em procedimentos de gestão e de coordenação ou de serviços permanentes que interferem na prática educativa (ALMEIDA; SÁ, 2017, p.6).

Nesse sentido, partindo do objetivo central deste trabalho de investigar as implicações da inclusão de práticas culturais afrodescendentes, em especial o jongo,

na educação infantil como forma de valorização e reconhecimento da riqueza e diversidade cultural das comunidades quilombolas, somado ao que está posto na Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, sendo fortalecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER), este trabalho busca propor como projeto de intervenção o desenvolvimento e produção de uma cartilha sobre o jongo com o título de “Pequeno Manual do Jongo: uma viagem pela história, canto, dança e tambores africanos” cujo intuito é contribuir, sensibilizar e conscientizar os docentes do CMEI “Bem-me-quer” acerca da importância da inclusão de práticas culturais afrodescendentes, em especial o jongo, na educação infantil.

Inicialmente a proposta deste projeto de intervenção era de organizar e produzir a cartilha educativa para contribuir com o debate e o aprendizado acerca da importância da inserção de práticas culturais afrodescendentes na educação infantil, no caso em específico deste trabalho, a prática do jongo no CMEI “Bem-me-quer”. Sendo assim, como já supracitado, este projeto de intervenção propõe-se a produzir um material (in)formativo, lúdico e acessível sobre a temática, com potencialidade para ser trabalhado e desenvolvido em qualquer momento do período letivo e de modo que tenha a participação da comunidade escolar e quilombola.

No entanto, no decorrer da pesquisa, ao ir a campo coletar os dados e realizar as análises dos mesmos, constatou-se que existe, até certo ponto, um desconhecimento por parte dos docentes entrevistados quanto ao que de fato se trata à educação quilombola, bem como as práticas culturais que promovem a valorização da cultura afrodescendente no espaço educacional no qual esses sujeitos se encontram inseridos. Como já destacado anteriormente neste texto, depois de analisado o conteúdo das entrevistas, fica nítido que apesar dos esforços e do interesse dos professores e da equipe diretiva da escola em engajar-se no tema, ainda há muito a ser feito para fortalecer a meta de valorização da diversidade cultural afrodescendente a partir do jongo no CMEI “Bem-me-quer”.

Durante o processo da análise dos dados coletados em campo foi possível observar que, é consenso entre os docentes entrevistados, que a inserção da temática de valorização da cultura afrodescendente é um fator que contribui fortemente para a construção de uma educação democrática e equânime. Os docentes também foram unânimes ao responderem que o trabalho com práticas

culturais afrodescendentes em sala de aula no Ensino Infantil do CMEI foi fundamental no combate de práticas racistas no ambiente escolar. Ao serem perguntados se consideram que o trabalho da escola pode contribuir para a valorização da identidade do aluno negro, a resposta dos 6 entrevistados foi concordante, todos disseram que sim. Ou seja, em outras palavras, os docentes entrevistados apresentam em suas percepções o reconhecimento da importância de se trabalhar práticas que promovam a valorização da cultura e da identidade dos povos negros, sobretudo numa escola de território quilombola.

Todavia, esses mesmos dados revelara também que, apesar de reconhecerem tal importância, os docentes demonstraram desconhecerem quais são as práticas, como mobiliza-las no espaço escolar para promover a educação quilombola e quais suas reais propostas, especialmente quando estas estão sob a luz da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER). A exemplo disso, tivemos falas como as da professora 02 que afirmou que “achava que era para comemorar somente na data da consciência negra” quando perguntada sobre o tema da implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas. Ou, quando perguntados que tipo de prática pedagógica os entrevistados usam na sala de aula ou na escola para fomentar esse tipo de discussão, e as respostas em sua grande maioria se situaram no campo da apresentação de literaturas sobre o tema ou rodas de conversas. Ações que, mesmo relevantes, não correspondiam ou traziam para o centro do debate atividades que eram realizadas na própria comunidade quilombola ou que são tradicionais da cultura africana, como é o caso do jongo. Mostram de modo tácido o pouco entendimento dos docentes sobre o que é a educação quilombola e suas práticas culturais e ancestrais, bem como a necessidade de se promover um debate para compreender como trabalhar de modo efetivo as mesmas em sala de aula.

Em vista deste contexto identificado e apresentado, reelaborou-se a proposta do projeto de intervenção inicial, propondo agora que fosse realizado antes do início da produção das cartilhas um momento de conversa, troca e formação com os docentes do CMEI “Bem-me-quer”. Esse momento, que será uma intervenção pedagógica que envolve uma sensibilização com abordagem rápida e expositiva, se dará em forma de grupos de leitura/estudo e rodas de conversa sobre o tema

estudado, Como conteúdo para esses grupos de leitura serão selecionados textos que irão direcionar os estudos e debates a serem realizados. A proposta é para que essa intervenção seja realizada no período de uma tarde com duração total de 5 horas.

Os textos que serão selecionados estarão pautados em três eixos que foram pensados a partir das fragilidades apresentadas pelos docentes nos dados analisados. O primeiro deles é a concepção equivocada que as práticas culturais afrodescendentes, bem como sua valorização e promoção, devem ocorrer apenas na data específica do dia da Consciência Negra. Para estudar e debater este tema foi selecionado o texto “Pedagogia do evento”: o dia da consciência negra no contexto escolar” de Rosenilton Silva de Oliveira e Leticia Abilio Nascimento (2021). O segundo eixo buscará apresentar um debate acerca da importância de se introduzir o tema da cultura afro na educação como forma de promover o processo de formação da identidade da pessoa negra e romper com a visão eurocentrica sobre os corpos, cultura e tradições dos povos africanos, para tal foi selecionado o texto “Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?” de Kabengele Munanga (2015). E o terceiro e último eixo será reservado ao estudo e debate da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER), tendo em visto que os docentes entrevistados apresentaram pouco, ou nenhum, conhecimento do seu funcionamento e implementação.

Além dessas temáticas apresentadas nos eixos, outra que nos interessa e que os docentes também mostraram ter pouco ou nenhum conhecimento a respeito, foi sobre o jongo. Sendo essa a prática cultural afrodescendente tradicional da comunidade quilombola de Presidente Kennedy e pano de fundo desta pesquisa, seria indispensável que a mesma também fosse abordada em nosso momento de estudo. Portanto, será apresentado, após o momento de leitura dos textos, um documentário cujo nome é “Jongos, Calangos e Folias: Música Negra, Memória e Poesia” que se trata de um documentário historiográfico produzido a partir dos arquivos audiovisuais de Acervo UFF Petrobrás Cultural Memória e Música Negra. Publicado em 2004, e dirigido por Hebe Mattos e Martha Abreu, este documentário, que possui fins educacionais e segue as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, aborda a história de jongos, calangos e folias, como patrimônio cultural, associado à história de grupos de resistência. É um forte e importante registro

audiovisual que pode contribuir significativamente para o processo de (in)formação dos docentes do CMEI.

Para o momento final, após assistir ao documentário e realizar a leitura e reflexão dos textos, será proposta uma roda de conversa para que possa ser discutido os conteúdos apresentados e aprendidos. Esse, além de um momento de troca, será também uma primeira oportunidade de aproximação dos docentes na tentativa de mobiliza-los a participar da produção das cartilhas. Assim que realizado o debate e dada as devidas contribuições, será socializado com os docentes presentes a proposta de produzir uma cartilha educativa que conte não apenas a história do jongo, mas essa história a partir das referências da comunidade quilombola de Presidente Kennedy/ES. Nesse momento, os docentes serão convidados a participar do processo de produção das cartilhas, que será o próximo passo desse projeto de intervenção.

A proposta para elaboração da cartilha surgiu mediante três importantes considerações realizadas a partir do processo de investigação, tanto teórico, quanto no campo de pesquisa: a primeira, é que ficou evidenciado, assim que realizada a consulta documental e as leituras do referencial bibliográfico, a urgente, e importante, necessidade de se manter viva as memórias e raízes históricas das práticas culturais africanas. Como apontou Munanga (2015), as memórias são fontes extremamente importantes no que tange a resistência, resgate e permanência da cultura e ancestralidade afro-brasileira, tendo em vista que grande parte da trajetória do povo africano em solo brasileiro foi marcada pela tentativa de apagamento e deslegitimação de sua cultura e feitos históricos.

O segundo fator a ser considerado, foi a necessidade de buscar produzir um produto final que, para além de refletir a importância do resgate histórico do jongo como forma de permanência e resistência da cultura e tradição das comunidades quilombolas, também fosse capaz de trançá-lo com a própria historicidade da comunidade especificamente estudada. Em outras palavras, viu-se necessário produzir algo que trouxesse não apenas uma prática cultural afrodescendente, como o jongo, no caso deste trabalho, mas sim essa prática cultural através do olhar dos moradores da comunidade quilombola de Presidente Kennedy – ES.

O terceiro fator considerado foi que, sendo esse projeto de intervenção pedagógica pensando para turmas da educação infantil do CMEI “Bem-Me-Quer”, era fundamental que o mesmo tivesse um caráter mais lúdico, contemplando desenhos, figuras e materiais coloridos característicos da literatura infantil. A cartilha também

poderá ser produzida a partir de materiais diversos, além dos mais comumente usados, podendo ser aproveitados e utilizados materiais orgânicos e recicláveis como palhas, papéis recicláveis e etc. Desse modo, além do caráter lúdico impresso na confecção da cartilha, o mesmo ainda tem potencial de mobilizar a comunidade para sua produção e promover uma prática sustentável.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, ao debruçarmos sobre o referencial teórico, nos defrontamos com as marcas do racismo ao longo da história do povo africano no Brasil e o modo como o mesmo, na medida em que se tornava estrutural e institucional, como apontou Almeida (2019), regulava e implicava na vida do povo negro. Vimos também que dentro desses textos e contextos, tanto no período de escravidão quanto no pós-abolição, os quilombos foram espaço de resistência (e construção) da história, memória, cultura e práticas ancestrais do povo negro africano (ALMEIDA, 2019).

Reafirmamos que a educação escolar é um instrumento indispensável para formar cidadãos capazes de conhecer e compreender, para saber discernir e, se necessário, mudar a sociedade em que vivem. As comunidades quilombolas possuem dimensões educacionais, sociais, políticas e culturais importantes e com particularidades geográficas e históricas. Por isso, acreditamos que o material didático pedagógico a ser desenvolvido como produto final nesse projeto de intervenção deva levar em consideração as características, trajetória e figuras históricas da comunidade quilombola de Presidente Kennedy – ES, tendo como pano de fundo o jongo.

A escolha do jongo como prática cultural afrodescendente a ser inserida no CMEI “Bem-me-quer” se deu por, como já afirmamos anteriormente, entendermos que o jongo no quilombo faz o corpo falar de sua história, remete a comunicação de sua ancestralidade, por isso deve ser um elemento valorizado no âmbito de uma educação quilombola que valorize as diretrizes apontadas pelas leis que passaram a nortear tais práticas educacionais, como é o caso da Lei 10.639/2003.

Por fim, o projeto de intervenção pedagógica a que se propõe este trabalho é, objetivamente, realizar junto ao pedagógico o desenvolvimento e produção de um material didático pedagógico para se trabalhar o jongo em sala de aula como forma de inclusão de práticas culturais afrodescendentes no CMEI “Bem-me-quer” localizado no município de Presidente Kennedy – ES. O material em questão, trata-se de uma cartilha ilustrada que irá contemplar a história, o canto, a dança e os tambores no jongo.

OBJETIVO GERAL

- Contribuir com a valorização da riqueza e diversidade cultural da comunidade quilombola de Presidente Kennedy – ES a partir da inclusão de práticas culturais afrodescendentes, em especial o jongo, no CMEI “Bem-me-quer”.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar quais são as características que marcam a prática cultural do jongo na comunidade quilombola de Presidente Kennedy – ES, tendo como intuito promover, conhecer e valorizar a identidade histórica e cultural da comunidade;
- Buscar fortalecer os laços das crianças pertencentes a comunidade quilombola com suas raízes históricas e ancestrais;
- Contribuir com a inclusão de práticas culturais afrodescendentes no ensino infantil como forma de valorização e reconhecimento da cultura africana no Brasil, especialmente a partir das comunidades quilombolas.

METODOLOGIA E APLICAÇÃO

Por se tratar de uma intervenção pedagógica cuja proposta é a elaboração de um material didático pedagógico para ser utilizado em sala de aula, estabelecemos um passo a passo para a produção desse material e determinamos alguns critérios para que o mesmo possa alcançar seu objetivo de promover a valorização da cultura africana a partir da inserção de uma prática cultural afrodescendente no ensino infantil, neste caso, o jongo.

O primeiro passo é a seleção das fontes que servirão de base para a escrita do material. Esse material referencial teve duas fontes: oral e a literatura especializada. Como já destacado anteriormente nesta pesquisa, a história oral é uma fonte extremamente importante para a produção científica, cultural e histórica dos povos de origem africana no Brasil. Foram através das histórias que eram contadas pelos mais velhos para os mais novos que as tradições culturais e históricas dos povos africanos se mantiveram vivas nas memórias das comunidades. Em vista disso, esse traço ancestral e tão importante precisa ser contemplado. Para tal, buscaremos reunir na

comunidade quilombola de Presidente Kennedy – ES moradores que tenham interesse em participar de uma roda de conversa sobre a história do jongo e qual a importância dele na comunidade. Durante a roda de conversa será realizada observações e considerações em um diário de campo que servirá para auxiliar posteriormente na escrita do material didático.

Além da fonte oral, buscaremos fundamentação teórica na literatura especializada. Como referência podemos citar obras como a coletânea “Lembranças Africanas”, da autora Sônia Rosa, publicada em 2004 e que traz uma edição abordando especialmente o jongo. E/ou autores como Sacramento (2011), Munanga (2015), Oliveira (2018), Fantini (2018) dentre outros cujos critérios que orientará a seleção será: discutir o jongo como uma ferramenta pedagógica capaz de promover a valorização da cultural africana e das práticas culturais afrodescendentes. Igualmente podemos ampliar o acesso ao jongo e as suas práticas mediante a busca de recursos audiovisuais, a exemplo do documentário “Jongo, calangos e folias. Música negra, memória e poesia”, produzido por Hebe Mattos e Marta Abreu, ligadas ao Laboratório de História Oral e Imagem (LABHOI) da Universidade Federal Fluminense (UFF).

O segundo passo é a coleta e organização dos materiais necessários para a produção do manual. A escolha dos materiais fica a critério do que a escola tem condições de disponibilizar. EVA's, papel cartão, cartolina ou papéis recicláveis são alternativas possíveis e acessíveis. Além desse material, buscaremos também junto à comunidade fotografias que ajudem a contar a história do jongo. A ideia é que o material seja diverso e conte com fotografias da comunidade, desenhos e imagens disponibilizadas em outros trabalhos e/ou por outras comunidades quilombolas na internet.

O terceiro passo é a produção da cartilha. A mesma será organizada apresentando em um primeiro momento a história do jongo, passando assim pelas cantigas (nesse momento temos condições de apresentar as cantigas que são cantadas na comunidade), apresentando posteriormente a dança e por fim os tambores usados. Considerando que se trata da educação infantil, tanto a parte histórica, quanto a dança e os tambores serão apresentados através de imagens e, ao lado, na parte direita de cada página, terá um pequeno roteiro e texto explicativo para auxiliar o professor. As canções, ao contrário dos demais temas, virá por escrito para que o professor (a) possa ensinar a cantiga as crianças.

O quarto passo é a aplicação. Nesta etapa o professor poderá contar com a cartilha para trabalhar o jongo em sala de aula. As possibilidades são diversas e o modo como o professor utilizará da cartilha fica a critério da abordagem pedagógica que ele considere funcionar melhor na turma em que leciona. Entretanto, cabe registrar o modo como será organizada a cartilha e, a exemplo, algumas possibilidades de aplicação da cartilha. Sendo assim, na parte histórica será desenvolvido e escrito na cartilha um breve conto infantil retratando a história do jongo para que o professor (a) possa conta-lo em forma de contação de história, essa parte também contará com imagens ilustrativas; na parte das canções buscaremos trazer as cantigas cantadas na comunidade para que o professor (a) possa trabalha-las em sala de aula; na parte que trata das danças e tambores buscaremos trazer imagens e desenhos para ilustrar, especialmente aquelas que conseguirmos coletar na comunidade.

A ideia de produzir um manual ilustrativo nos pareceu relevante e coerente por compreendermos que, além de ser um produto que pode mobilizar parte da comunidade na sua confecção, nos dar condições de trabalhar características específicas da comunidade quilombola estudada, bem como ser utilizada durante todo o ano, não apenas em datas comemorativas específicas. Material pode ser replicado, reutilizado e atualizado quando necessário.

CRONOGRAMA

Cronograma de ações	Fev/22	Mar/22	Abr/22	Mai/22	Jun/22
Seleção de fontes: literatura	X	X			
Seleção de fontes:roda de conversa			X		
Coleta de materiais			X		
Confecção do manual ilustrativo				X	
Aplicação do material: Aula deteste					X

METAS E RESULTADOS ESPERADOS

Com a aplicação desse projeto de intervenção estabelecemos duas metas: a primeira contribuir para a promoção e valorização das práticas culturais afrodescendentes já existentes na comunidade quilombola de Presidente Kennedy – ES. A escolha do jongo se deu exatamente por ser essa a prática cultural africana mais comum entre os moradores da comunidade.

Esperamos que, ao inserir tais práticas no cotidiano das crianças do CMEI, possamos contribuir com o resgata da ancestralidade e da identificação das mesmas com as tradições culturais afro-brasileiras, rompendo com a educação que tradicionalmente exclui dos espaços escolares esses saberes, e fomentando, sobretudo, uma educação antirracista e multiculturalista, que é como a escola deve ser. Democrática, diversa e livre de preconceitos

A segunda meta é buscar a integração entre as reflexões acadêmicas e minha prática docente com a possibilidade de tentar contribuir, via “produto final” desta pesquisa, com interações teóricas e práticas, rodeado de ações pedagógicas que versem sobre os estudos afro-brasileiro, valorização da identidade e do que cremos poder chamar de “práticas culturais afrodescendentes”.

Como resultado esperado, acredito que a produção deste trabalho de modo geral pode contribuir para a disseminação da importância e das implicações que a inserção de tais práticas no contexto escolar pode gerar para o processo formativo desses sujeitos e bem como para construção de saberes, valorização, história e memória das comunidades.

REFERENCIAL (PARCIAL)

ALMEIDA, Verônica Domingues.; SÁ, Maria Roseli Gomes Brito. **Concepções de intervenção do mestrado profissional em educação: tessituras curriculares de uma pesquisa**. São Luís: UFMA. Anais - 38ª Reunião Nacional da ANPEd, 2017.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural: feminismos plurais**. Sueli Carneiro. São Paulo: Pólen, 2019.

BRASIL. Lei nº 10. 639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, 10 jan. 2003.

Fantini, Cláudia Regina Rossi. **O Jongo Folclórico de Bias Fortes e as narrativas do patrimônio cultural**. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico nacional, 2018.

MUNANGA, Kabengele. **Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?** Revista do instituto de estudos brasileiros. N. 62. Dez. 2015 (p. 20-31).

OLIVEIRA, Osvaldo Martins de. **Comunidades quilombolas no Estado do Espírito Santo: conflitos sociais, consciência étnica e patrimônio cultural**. In: RURIS - Revista do Centro Interno de Estudos Rurais. Campinas: Unicamp, 2011.

ROSA, Sonia. **Jongo**. Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

SACRAMENTO, Mônica. **Coletânea O Jongo na Escola: uma aposta no diálogo entre saberes de dois territórios**. Salvador: XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais: Diversidade e (Des)igualdades, 2011.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil vive uma triste realidade de apagamento e/ou desqualificação de seus símbolos de resistência negra. Buscar uma educação que seja promotora de uma reafirmação e valorização de identidades negras nos coloca diante de um desafio que se faz urgente. Diante disso, buscamos na presente pesquisa discutir a inserção de manifestações culturais, dando ênfase à dança do jongo, no CMEI “Bem-me-quer” (Presidente Kennedy – ES) como prática pedagógica.

Assim, observamos que a necessidade de pensar constantemente práticas pedagógicas que contribuam para valorização de identidades e de práticas afro-brasileiras é clara em nosso cotidiano. Sabendo disso, buscamos, ainda, neste trabalho, verificar, historicamente, as práticas culturais da Comunidade Quilombola de Presidente Kennedy – ES, ainda que a presente pesquisa não tenha dado conta de analisar a fundo essas práticas, conseguimos, por hora, lançar caminhos que podem ser percorridos num futuro não longínquo.

Buscou-se, também identificar as práticas pedagógicas (ou suas ausências) que dão conta da inserção de práticas culturais afrodescendentes nas atividades do CMEI. A realidade descoberta foi a de que as práticas culturais se dão de modo compartimentado em datas específicas. Ou seja, ainda se dá de modo muito tímido a realização de tais práticas num contexto de educação quilombola. Práticas essas que, conforme as falas dos docentes participantes da pesquisa se dão de diferentes maneiras: palestras, atividades lúdicas, livros de literatura, musicalização, etc.

Importa destacar que durante o processo de investigação foi possível identificar que os docentes entrevistados apresentavam um considerável desconhecimento acerca das questões raciais que constituem tragicamente a história do Brasil, bem como as implicações desse contexto histórico na realidade atual. Esse dado se constata na nítida falta de ações e/ou práticas pedagógicas que buscassem inserir e refletir sobre o tema durante todo o ano letivo de modo efetivo. O que ficou notável foi a compreensão de que se precisa trabalhar as questões relacionadas a cultura, história e tradições dos povos africanos apenas no dia específicos como é caso do dia da Consciência Negra. A falta de inserção e/ou conhecimento de práticas culturais afrodescendentes que fazem tradicionalmente parte da própria comunidade quilombola de Presidente Kennedy, como é o caso do jongo, também é um elemento que se mostra presente na prática pedagógica dos professores do CMEI.

Nessa pesquisa acredita-se que "a primeira condição para modificar a realidade consiste em conhecê-la" (GALEANO, 2006, p. 34), nesse sentido, conhecer a realidade em que se atua, no caso a comunidade quilombola de Presidente Kennedy-ES e suas tradições, símbolos e história, é uma ferramenta indispensável na luta por uma educação democrática, equânime e antirracista.

Nesse sentido, a coleta e análise do nosso material empírico, com base na fala tanto de membros da comunidade como dos docentes, nos remeteu a uma realidade preocupante no que tange à educação quilombola. Percebemos que ainda encontramos professores adeptos da "Pedagogia do Evento", restringindo discussões que deveriam estar presentes diariamente em sala de aula, tendo em vista que o contexto social no qual se localiza a escola. Outro fato que devemos levar em consideração é a produção de material didático, ainda escassa para tratar a temática. E o pouco material que encontramos não se atenta à necessidade de presença de pessoas membras de comunidades quilombolas em sua produção. Importa destacar que a cultura africana, tal como o jongo, precisa de oralidade para se manter, ou seja, é necessário um processo de escuta no processo de produção de materiais, práticas pedagógicas que tem o intuito de valorizar as identidades negras e quilombolas.

O trabalho também buscou discutir sobre a importância da valorização cultural da comunidade em que se encontra o CMEI, principalmente àquelas concernentes ao jongo na comunidade. Essa importância ficou explicitada diante da falta de práticas pedagógicas que valorizem, de fato, as identidades negras e a cultura afro-brasileira. O jongo mostra-se como uma alternativa interessante e lúdica para se pensar a educação quilombola, dado que os professores conhecem, a comunidade conhece e pode gerar um sentimento de pertencimento.

O produto final apresentado, Plano de Intervenção Pedagógica, cremos se configurar como uma iniciativa que, uma vez encampada, pode contribuir para minimizar as lacunas observadas e dar mais elementos aos docentes no trabalho com a temática geral da valorização do legado cultural afrodescendente tendo como fio condutor o jongo, sua história e manifestações dentro da comunidade aqui estudada.

O presente trabalho possibilita, ainda, que pensemos futuramente em pesquisas que abranjam outras práticas ligadas a outras manifestações culturais e identitárias, demonstrando o não esgotamento da temática. Esperamos, com este trabalho, contribuir com a implementação da Lei nº. 10.639/2003; valorizar identidades negras; reforçar práticas culturais provenientes da África e de seus descendentes.

Esperamos, sobretudo, que um dia o racismo seja apenas lembranças da memória social, que outrora assolou o Brasil.

REFERÊNCIAS

ABA, **Documentos do grupo de trabalho sobre comunidades Negras Rurais**. Boletim Informativo, Nuer, n.1, 1994.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de; **África, números do tráfico atlântico**. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santos. Dicionário da Escravidão e Liberdade. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p. 56- 63.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural: feminismos plurais**. Sueli Carneiro. São Paulo: Pólen, 2019.

ANDREOLA, Balduino, 2000. **“Corta Prefácio a Paulo Freire”**. In: Freire, Paulo. Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e outros escritos. São Paulo. UNESP.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. São Paulo: Editora Vozes, 2013.

ARRUTI, José Maurício; FIGUEIREDO, André Luiz Videira. **Processos Cruzados: configuração da questão quilombola e campo jurídico no Rio de Janeiro**. Boletim Informativo Nuer, Florianópolis, v. 2, n. 2, UFSC, 2005.

ARRUTI, Jose Maurício. **Quilombos**. In: PINHO, Osmundo; SANSONE, Livio. (Orgs.). Raça: Perspectivas Antropológicas. Salvador, BA: EDUFBA, 2008.

BARROS MOTT, Maria Lúcia de. **Submissão e resistência: A mulher na luta contra a escravidão**. Editora Contexto. São Paulo, 1988.

BARTH, Fredrik. **Os grupos étnicos e suas fronteiras**. In: LASK, Tomke. (Org.). O guru, o iniciador e outras variações antropológicas. Rio de Janeiro: ContraCapa, 2000, p. 25-67.

BIBLIOTECA nacional. **www.bn.gov.br**, 2015. Disponível em:

<<https://www.bn.gov.br/acontece/noticias/2015/05/13-maio-1888-dia-abolicao-escravatura>>. Acesso em: 17 mai. 2020.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sári. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2010.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BONI, Valdete; QUARESMA, Silvia Jurema. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais**. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, v. 2, n. 1 (3), p. 68-80, 2005.

BRASIL viveu um processo de amnésia nacional sobre a escravidão, diz historiadora.

[www.bbc.com](https://www.bbc.com/portuguese/brasil-44034767), 2018. Disponível em: < <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-44034767>>. Acesso em: 07 fev. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 18 jun. 2004. Seção 1.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar quilombola. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 20 nov. 2012. Seção 1.

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

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, 10 jan. 2003.

CANDAU, Vera Maria e MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). **Multiculturalismo e educação: desafio para prática pedagógica**. In: Multiculturalismo diferenças e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. **Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto**. In: Revista Brasileira de Educação, v.22, nº. 69, abr-jun., p. 539-567, Rio de Janeiro, 2017.

CONCEIÇÃO, Camila Bautz da; *et al.* **Impactos Dos Royalties Nas Finanças Públicas Dos Municípios Produtores De Petróleo No Estado Do Espírito Santo**. Revista Científica Intellecto Venda Nova do Imigrante, ES, Brasil v.4, n.3, 2019 p. 46-57. Disponível em: <https://faveni.edu.br/wp-content/uploads/sites/10/2020/04/5-IMPACTOS-DOS-ROYALTIES-NAS-FINAN%C3%83AS-P%C3%83BLICAS-.pdf>. Acesso em 25 de outubro de 2021.

COMUNIDADES quilombolas mantem viva tradição e cultura negra em Presidente Kennedy. www.presidentekennedy.es.gov.br, 2017. Disponível em: <<https://www.presidentekennedy.es.gov.br/noticia/ler/1601/comunidadesquilombola-mantem-viva-tradicao-e-cultura-negra-em-presidente-kennedy>>. Acesso em: 17 mai. 2020.

CHIZZOTTI, Antônio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios**. Revista Portuguesa de Educação. Braga-PT, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão; FOSTER, Eugênia da Luz Silva. **Educação escolar quilombola no Brasil: uma análise sobre os materiais didáticos produzidos pelos sistemas estaduais de ensino.** *In: Educar em Revista*, v. 35, nº. 74, mar-abr., p. 193-211, Curitiba, 2019.

DIAS, L. R.; JANUÁRIO, E.; PEREIRA, N. S.; OLIVEIRA, W. T. F.; TRIPODI, Z. F. (2021). **Estudo nº VII: Racismo, Educação Infantil e Desenvolvimento na Primeira Infância.** Núcleo Ciência Pela Infância. <http://www.ncpi.org.br>.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos.** *Tempo, Niterói*, v. 12, n. 23, 2007, p. 100-122.

FRANÇA, Simone Fernandes De. **Práticas De Leitura E Escrita Gerando Pertencimento E Empoderamento Identitário Em Comunidade Quilombola A Partir Do Uso Das Estratégias De Leitura Com O Livro “Zacimba Gaba”.** Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré, SÃO MATEUS/ES, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Ed Paz e Terra, Rio de Janeiro. 34ª Edição, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
FREITAS, Ana Lucia Souza de. Set 2005. **“Pedagogia do inédito-Viável: Contribuições de Paulo Freire para fortalecer o potencial emancipatório das relações Ensinar-Aprender-Pesquisar.** V colóquio Internacional Paulo Freire – Recife.

FURTADO, M.B; SUCUPIRA, R.L; ALVES, C.B. **Cultura, Identidade e subjetividade Quilombola: Uma Leitura a Partir da Psicologia Cultural.** Universidade de Brasília. Brasília/DF, 2014.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina.** L & PM, 2006.

GATTI, Bernardete A. **A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios.** *RBPAAE* - v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo. Atlas. 1991.

GOMES, Flávio dos Santos. **Quilombos/remanescentes de quilombos.** *In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santos. Dicionário da Escravidão e Liberdade.* São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p. 387- 393.

GOMES, Flávio; DOMINGUES, Petrônio. Histórias dos quilombos e memórias dos quilombolas no Brasil: revisitando um diálogo ausente na Lei 10.639/2003. **Revista da ABPN**, v. 5, n. 11, p. 5-28, 2013.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre o currículo: diversidade e currículo.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da Lei 10639/03 no contexto das políticas públicas em educação. *In: PAULA, Marilene de & HERINGER,*

Rosana. (Orgs.). **Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades sociais**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich ActionAid, 2009, p.39-74.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção de saberes**. Revista Políticas e Sociedade. Volume 10, nº 18, p. 133 - 154, abril de 2011.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98–109, 2012.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. **O Jogo das Diferenças: O Multiculturalismo e seus Contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Como trabalhar com "raça" em sociologia. **Educação e pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 93-107, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico**. Presidente Kennedy/ ES, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/presidente-kennedy/panorama>. Acesso em 18/10/2021.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico**. Presidente Kennedy/ ES, 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/presidente-kennedy/panorama>. Acesso em 18/10/2021.

INCAPER, Programa de Assitencia Técnica e Extensao Rural – **PROATER**; 2020-2023. disponível em: https://incaper.es.gov.br/media/incaper/proater/municipios/Presidente_Kennedy.pdf. Acesso em 25 de outubro de 2021.

Instituto do patrimônio histórico e artístico nacional. **Jongo no Sudeste**. Brasília, DF: Iphan, 2007. 92 p.: il. color.; 25 cm. + CD ROM. – (Dossiê Iphan; 5) ISBN – 978-85-7.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo escolar 2019**. Brasília: INEP, 2019.

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

LEI que estabelece o ensino da história e cultura afro-brasileira completa 15 anos e ainda enfrenta dificuldades de implementação. **www.gife.org.br**, 2018. Disponível em: <https://gife.org.br/lei-que-torna-ensino-da-historia-e-cultura-afro-brasileira-completa-15-anos/>>. Acesso em: 17 mai. 2020.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**.

São Paulo: EPU, 2013.

MAROUN, Kalyla. **Jongo e educação: a construção de uma identidade quilombola a partir de saberes étnico-culturais do corpo.** Rio de Janeiro: tese de doutorado, PUC. Rio de Janeiro. 2013. p. 210.

MARQUESE, Rafael de Bivar. A dinâmica da escravidão no Brasil: Resistência, tráfico negreiro e alforrias, séculos XVII a XIX. **NOVOS ESTUDOS**, nº 74, 2006, p. 107-123.

MARTINS, Mateus Augusto Almeida. **Formação inicial de professores e a educação das relações étnico-raciais: o currículo dos cursos de licenciaturas do município de Alegre-ES.** Dissertação (Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde. 2020. 299 f.

MATTOS, Hebe & ABREU, Martha. **Jongo, registros de uma história.** In: LARA, Sílvia Hunold & PACHECO, Gustavo. (Orgs.). Memória do jongo: as gravações históricas de Sanley J. Stein. Rio de Janeiro: Folha Seca; Campinas, SP: CECULT, 2007, p. 69-106.

MAUSS, Marcel. **Técnicas corporais.** In: MAUSS, Marcel. Sociologia e Antropologia, São Paulo: EPU, 1974.

MIRANDA, Shirley Aparecida. **Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, maio/ago. 2012. Disponível em: Acesso em: 17 jun. 2016.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MUNANGA, Kabengele. **Administrações coloniais francesa, portuguesa e belga e a política de assimilação e as suas conseqüências no processo de conscientização anticolonial.** In: A África e a Instalação do Sistema Colonial (c.1885-c.1930). Actas da III 20 Reunião Internacional de História de África. Lisboa: CEHCA, 2000, p. 367-375.

MUNANGA Kabengele. **Algumas considerações sobre a diversidade e a identidade negra no Brasil.** In: RAMOS, Marise Nogueira; ADÃO, Jorge Manoel; BARROS, Graciete Maria Nascimento. Diversidade na educação: reflexões e experiências. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. p. 134-147.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola.** 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?** Revista do instituto de estudos brasileiros. N. 62. Dez. 2015 (p. 20-31).

MUNANGA, Kabengele. Todos no mesmo barco! www.diversitas.fflch.usp.br. Disponível em: <http://diversitas.fflch.usp.br/todos-no-mesmo-barco-kabegele->

munanga. Acesso em: 18/03/2021.

NOGUEIRA, André. Santo forte! Devoção antoniana e práticas de cura ilegais nas Minas do século XVIII. Vitória, **Dimensões**, vol. 34, 2015, p. 5-27.

OLIVEIRA, G. W. B.; JACINSKI, L. **Desenvolvimento de um questionário para coleta e análise de dados de uma pesquisa, em substituição ao modelo Google Forms**. 2017. 51 f. Monografia (Graduação em Análise e Desenvolvimento de Sistemas) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2017.

OLIVEIRA, Rosenilton Silva de; NASCIMENTO, Letícia Abílio do. **“Pedagogia do evento”**: o dia da consciência negra no contexto escolar. *In*: Revista Campos, v. 22, nº. 1, jan-jun., p. 135-158, Curitiba, 2021.

PACHECO, Gustavo. **Memória por um fio: as gravações históricas de Stabley J. Stein**. *In*: LARA, Silvia Hunold & PACHECO, Gustavo. (Orgs.). Memória do jongo: as gravações históricas de Sanley J. Stein. Rio de Janeiro: Folha Seca; Campinas, SP: CECULT, 2007, p. 15-32.

PAIXÃO, Marcelo. **A lenda da Modernidade encantada**: por uma crítica ao pensamento social brasileiro sobre relações raciais e projeto de Estado-Nação. Curitiba: CRV, 2014.

PASSOS, Mailsa Carla. **O jongo, o jogo a ong**: um estudo etnográfico sobre a transmissão da prática cultural do jongo em dois grupos no Rio de Janeiro. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2004.

PENTEADO Júnior, Wilson Rogério. **Jongueiros do Tamandaré: devoção, memória e identidade social no ritual do jongo em Guaratinguetá-SP**. São Paulo: Annablume, 2010.

PEREZ, Carolina dos Santos Bezerra. **Juventude, música e ancestralidade no jongo**: som e sentidos no processo identitário. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo, 2005.

RIBEIRO, Maria de Lourdes Borges. **O Jongo (1960)**. Cadernos de Folclore 34. FUNARTE/Instituto Nacional do Folclore. Rio de Janeiro: Sinatra Gráfica e Editora, 1984.

Rodrigues, Jaime. Cultura marítima: marinheiros e escravos no tráfico negreiro para o Brasil (sécs. XVIII e XIX). **Revista Brasileira de História** [online]. 1999, v. 19, n. 38 [Acessado 13 Setembro 2021], pp. 15-53.

SANTOS, Leonardo. **Comunidades Reclamam Por Avanços e Qualidade de Vida**. Jornal Fato.com.br. 13 de maio de 2017. Disponível em: <https://www.jornalfato.com.br/especial/comunidades-reclamam-por-avancos-em-qualidade-de-vida,238721.jhtml>. Acesso 26/10/2021.

São Paulo: Saraiva, 1996. BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**

Nacional, LDB. 9394/1996.

SERROTE, João M. **Antroponímea da língua Kimbundu em Malanje**. Dissertação de Mestrado em Terminologia e Gestão da Informação de Especialidade, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa: Abril de 2015

SILVA, Alberto da Costa e. **Escravidão e liberdade**. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES. Flávio dos Santos. **Dicionário da Escravidão e Liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p. 10- 14.

SILVA, George; MELO Sayonara Figueirôa Bezerra de. **Análise Religiosa E Cultural Das Comunidades Quilombolas Na Atualidade. V Colóquio de História: Perspectivas Históricas, historiografia, pesquisa e patrimônio**, 2011.

SILVA, Givânia Maria da. **EDUCAÇÃO E IDENTIDADE QUILOMBOLA: OUTRAS ABORDAGENS POSSÍVEIS**. Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SILVA, Maria José Albuquerque, BRANDIM, Maria Rejane Lima, **Multiculturalismo e Educação: em defesa da diversidade cultural**. Diversa. 2008.

SILVA, Vania Dos Santos Da. **Diagnóstico Das Dificuldades Do Ensino De História No Que Tange A Identidade Quilombola Em Presidente Kennedy-Es**. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre. SÃO MATEUS/ES, 2020.

SIMONARD, Pedro. **A Construção da Tradição no Jongo da Serrinha: uma etnografia visual do seu processo de espetacularização**. Tese (Doutorado). Rio de Janeiro: UERJ, 2005.

SISS, Ahyas. **INTERCULTURALISMO, MULTICULTURALISMO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**. Casaro, A. N; Bittar, M; e Lopes, M.C.P.L. (orgs). Campinas, Mercado de Letras (2012).

SISS, Ahyas & FERNANDES, Otair. **Formação de professores na perspectiva de uma educação culturalmente diversificada: breves considerações**. Série Estudos. Campo Grande, MS, n. 37, p. 107-119, jan./jun. 2014.

SLENES, Robert. **“Eu venho de muito longe, eu venho cavando”**: jogueiros cumba na senzala centro-africana. In: LARA, Silvia Hunold & PACHECO, Gustavo. (Orgs.). **Memória do jongo: as gravações históricas de Stanley J. Stein**.

STRECK, Danilo, R., REDIN, Euclides, ZITKOKKI, José J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. São Paulo: Autêntica, 2018.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo B. **A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002a.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2ª Ed. Porto Alegre. Editora: Bookmam. 2001.

_____. **“Os inventários nas políticas de patrimônio imaterial”**. In.: ____ Celebrações e Saberes da Cultura Popular: pesquisa, inventário, crítica, perspectivas. Série Encontros e estudos, n.5. Rio de Janeiro: Funarte; CNFCP, 2004.

_____. **O Patrimônio em Processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ/MINC-IPHAN, 2005.

ANEXO A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

PREFEITURA MUNICIPAL DE PRESIDENTE KENNEDY
ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Eu, Fátima AgrizziCeccon, ocupante do cargo de Secretária de Educação no Centro Municipal de Educação Infantil "Bem-Me-Quer" no município de Presidente Kennedy, autorizo a realização nesta instituição a pesquisa Práticas culturais afrodescendentes na Educação Infantil, sob a responsabilidade da pesquisadora Ana Luiza de Souza Christófori, tendo como objetivo primário (geral) Discutir a inserção de manifestações culturais afrodescendentes, dando ênfase a dança do jongo, como ferramenta para a formação do sujeito.

Afirmo que fui devidamente orientado sobre a finalidade e objetivos da pesquisa, bem como sobre a utilização de dados exclusivamente para fins científicos e que as informações a serem oferecidas para o pesquisador serão guardadas pelo tempo que determinar a legislação e não serão utilizadas em prejuízo desta instituição e/ou das pessoas envolvidas, inclusive na forma de danos à estima, prestígio e/ou prejuízo econômico e/ou financeiro. Além disso, durante ou depois da pesquisa é garantido o anonimato dos sujeitos e sigilo das informações.

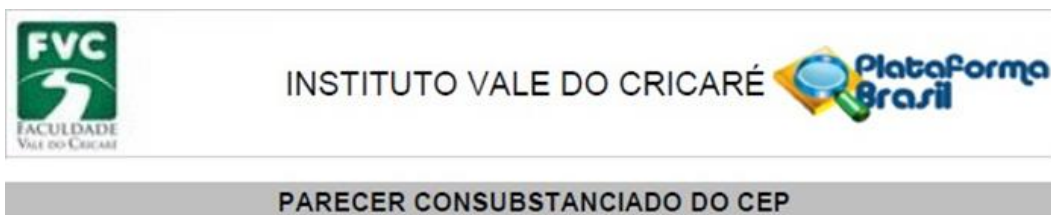
Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo da infraestrutura necessária para tal.

Presidente Kennedy – ES, 12 de abril de 2021.

Assinatura do responsável e carimbo e ou CNPJ da instituição coparticipante

Fátima Agrizzi Ceccon
Secretaria Municipal de Educação
Decreto nº 129/2019

ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Práticas Culturais Afrodescendentes na Educação Infantil: um estudo no CMEI "Bem-me-quer".

Pesquisador: Ana Luiza De Souza Christófori

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 47197221.5.0000.8207

Instituição Proponente: INSTITUTO VALE DO CRICARE LTDA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.743.155

Apresentação do Projeto:

Conforme a proponente do projeto, a pesquisa terá como objetivo discutir a inserção de manifestações culturais afrodescendentes, dando ênfase ao jongo, no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) "Bem-me-quer" localizado em uma comunidade quilombola no município de Presidente Kennedy – ES. Afirma que para fundamentar o estudo, utilizaremos de amparo as contribuições teóricas de Arroyo (2013), Barth (2000), Candau (2008), Freire (2000; 2002; 2003; 2005), Domingues (2007), Gomes (2008; 2011; 2012), Mattos e Abreu (2007; 2010), Mauss (1974), Miranda (2012), Munanga (2000; 2009; 2012; 2015), Pacheco (2007), Perez (2005), Passos (2004), Ribeiro (1984), Silva e Brandim (2008; 2012), Siss (2012; 2014), Slenes (2007), Schwarcz (2008), Tylor (1871), dentre outros. A autora do projeto apresenta que pesquisa será de natureza qualitativa, por meio de um estudo de caso, em uma escola municipal que oferece a Educação Infantil, situada em um território quilombola do município de Presidente Kennedy/ES. A proponentes destaca que terá como instrumento de pesquisa, a análise de documentos normativos e entrevistas semiestruturadas composta por perguntas abertas e fechadas, que em razão do momento de incerteza pela experiência da pandemia, será realizada à distância através de aplicativo de mensagem WhatsApp ou e-mail com os participantes da pesquisa para que fosse respondido. Apresenta que para coleta sistemática de informações foram convidados como autores participantes da pesquisa a atual líder da associação de moradores da comunidade quilombola do município, uma das moradoras que resgatou a prática do jongo na região, três

Endereço: Rua Humberto de Almeida Franklin, nº 217

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 29.933-415

UF: ES

Município: SAO MATEUS

Telefone: (27)3313-0000

E-mail: cep@ivo.br



INSTITUTO VALE DO CRICARÉ



Continuação do Parecer: 4.743.155

moradores da comunidade, duas integrantes do atual grupo jogueiro da comunidade e uma mãe de aluno da instituição, também participante do grupo jogueiro, totalizando assim oito pessoas entrevistadas. Além dos referidos nomes citados de agentes da comunidade pesquisada, destaca a participação de, também, cinco professores da escola sendo que dois desses são moradores da comunidade quilombola. A proponente aponta que, ao encontro de nossos objetivos auxiliando na produção da pesquisa contaremos com a participação da pedagoga da instituição e da diretora também moradora e líder da associação de moradores da comunidade, totalizando assim 7 pessoas entrevistadas. Totalizando 15 pessoas entrevistadas. Por fim, a autora do projeto focaliza que no final da pesquisa, será produzido junto ao pedagógico um projeto de intervenção pedagógico a ser sugerido que contemple ações de inclusão do ensino de práticas culturais afrodescendentes para o CMEI, valorizando, em especial, a utilização do jongo como “ferramenta didática” e de percepção da riqueza e diversidade cultural na comunidade aqui estudada.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo primário da Pesquisa:

Discutir a inserção de tais manifestações culturais, dando ênfase a dança do jongo, no CMEI “Bem-me-quer” (Presidente Kennedy – ES).

Objetivo Secundário:

- Verificar, historicamente, as práticas culturais da Comunidade Quilombola de Presidente Kennedy.
- Identificar as práticas pedagógicas (ou suas ausências) que dão conta da inserção de práticas culturais afrodescendentes nas atividades do CMEI.
- Discutir sobre a importância do resgate cultural da comunidade em que se encontra o CMEI, principalmente àquelas concernentes ao jongo na comunidade.
- Produto final: Propor, junto ao pedagógico, um projeto de intervenção com ações de inclusão do ensino de práticas culturais afrodescendentes para o CMEI, que contemple o jongo como uma manifestação importante da cultura e na resistência afro-brasileira no contexto da escravidão e do pós-abolição.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Segundo a Resolução nº 466/2012, toda pesquisa que utiliza seres humanos em sua realização envolve risco em tipos e gradações variados. Nesta pesquisa, como desconforto e riscos em

Endereço: Rua Humberto de Almeida Franklin, nº 217
 Bairro: UNIVERSITARIO CEP: 29.933-415
 UF: ES Município: SAO MATEUS
 Telefone: (27)3313-0000 E-mail: cep@ivc.br



INSTITUTO VALE DO CRICARÉ



Continuação do Parecer: 4.743.155

potenciais este estudo prevê que você possa sentir um constrangimento ao responder as perguntas. Para minimizar este constrangimento, será direcionado através do email pessoal de cada sujeito que irá participar desta pesquisa, onde possa se sentir mais confortável e a vontade para realizar a entrevista.

Benefícios:

Espera-se, com esta pesquisa, demonstrar as práticas culturais afrodescendentes na educação infantil e, a importância do resgate cultural da comunidade em que se encontra o CMEI, principalmente àquelas concernentes ao jongo na comunidade e, a partir dos resultados obtidos, propor, junto ao pedagógico, um projeto de intervenção com ações de inclusão do ensino de práticas culturais afrodescendentes para o CMEI, que contemple o jongo como uma manifestação importante da cultura e na resistência afro-brasileira no contexto da escravidão e do pós-abolição.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta relevância no cenário social e educacional. Será uma pesquisa inovadora no sentido de propor uma prática cultural - o jongo -, para ser trabalhada no campo da Educação Infantil. Considera-se que a pesquisadora tomou os devidos cuidados no que tange desenvolver a pesquisa no cenário pandêmico. Ressalta-se que os participantes da pesquisa não são apenas educadores, mas também, membros da comunidade quilombola que a escola está inserida, bem como, participantes do Jongo, dessa forma, será possibilitado conhecer/compreender a prática cultural dentro do seu contexto vivido para, posteriormente, ser desenvolvida pedagogicamente no ambiente escolar.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

- Termo de autorização da Instituição coparticipante está devidamente assinado pela Secretária de Educação do município de Presidente Kennedy.
- O TCLE está adequado.
- Folha de rosto está devidamente assinada pelo autor e pelo responsável da Instituição.
- Cronograma do PB está adequado.

Endereço: Rua Humberto de Almeida Franklin, nº 217

Bairro: UNIVERSITARIO **CEP:** 29.933-415

UF: ES **Município:** SAO MATEUS

Telefone: (27)3313-0000

E-mail: cep@ivc.br



Continuação do Parecer: 4.743.155

Considerações Finais a critério do CEP:

Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios parciais e final da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo "relatório" para que sejam devidamente apreciadas no CEP, conforme Norma Operacional CNS nº 001/13, item XI 2.d.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1728687.pdf	19/04/2021 16:44:33		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_TestE_.docx	19/04/2021 16:43:54	Ana Luiza De Souza Christófori	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_Texte_.jpg	19/04/2021 16:20:29	Ana Luiza De Souza Christófori	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	TERMO_projeto.docx	19/04/2021 16:17:10	Ana Luiza De Souza Christófori	Aceito
Folha de Rosto	termo_texto_testE.pdf	19/04/2021 16:15:34	Ana Luiza De Souza Christófori	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO MATEUS, 28 de Maio de 2021

Assinado por:
José Roberto Gonçalves de Abreu
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Humberto de Almeida Franklin, nº 217
Bairro: UNIVERSITARIO CEP: 29.933-415
UF: ES Município: SAO MATEUS
Telefone: (27)3313-0000 E-mail: cep@ivc.br

APÊNDICE A – ENTREVISTA

ENTREVISTA NA COMUNIDADE QUILOMBOLA

Prezado (a) entrevistado (a), Esta entrevista faz parte de uma pesquisa do curso de Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação, da Faculdade Vale do Cricaré, que tem por objetivo analisar a importância do trabalho pedagógico com práticas culturais afrodescendentes no Ensino Infantil do CMEI “Bem-me-quer” para a formação integral do sujeito. Sua participação é muito importante!

1. Gênero

Masculino. Feminino.

02. Idade

21 a 25 anos.

26 a 35 anos.

36 a 40 anos.

41 anos ou mais.

03. Você é morador da Comunidade Quilombola de Presidente Kennedy – ES?

Sim.

Não.

04. Se sua resposta anterior for sim, há quanto tempo? 0 a 5 anos.

5 a 10 anos.

10 a 20 anos.

20 anos ou mais.

05. Escolaridade

- Ensino médio.
- Graduação.
- Pós-Graduação (Especialização) – Lato Sensu. () Pós-Graduação – Mestrado.
- Pós-Graduação – Doutorado.

06. O que você entende por educação quilombola?

07. Em que medida considera que a temática associada aos africanos e afrodescendentes contribuem para a construção de uma educação democrática e equânime?

- Pouco.
- Mediana.
- Muito.

08. Acha importante o trabalho com práticas culturais afrodescendentes no Ensino Infantil no CMEI da comunidade?

- Sim.
- Não.

09. Considera que o trabalho da escola pode contribuir para a valorização da identidade do aluno negro?

- Sim.
- Não.

10. Se sua resposta anterior for sim, de que forma?

11. Você conhece o Jongo?

- Sim.
- Não.

12. Já participou de uma roda de Jongo? Se sim, conte-nos como foi.

- Sim.
- Não.

13. Há quanto tempo pratica o Jongo? () 0 a 5 anos

() 5 a 10 anos

() 10 a 20 anos

() 20 anos ou mais.

14. Considera necessário trabalhar o Jongo na sala de aula desde as séries iniciais?

() Sim.

() Não.

15. Qual sua visão acerca da prática do Jongo dentro da escola?

APÊNDICE B – ENTREVISTA NO CMEI “BEM-ME-QUER”

Prezado (a) entrevistado (a), Esta entrevista faz parte de uma pesquisa do curso de Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação, da Faculdade Vale do Cricaré, que tem por objetivo analisar a importância do trabalho pedagógico com práticas culturais afrodescendentes no Ensino Infantil do CMEI “Bem-me-quer” para a formação integral do sujeito. Sua participação é muito importante!

1. Gênero

Masculino. Feminino.

02. Idade

21 a 25 anos.

26 a 35 anos.

36 a 40 anos.

41 anos ou mais.

03. Você é funcionário (a) do CMEI “Bem-me-quer”?

Sim.

Não.

04. Se sua resposta anterior for sim, há quanto tempo trabalha na instituição?

0 a 5 anos.

5 a 10 anos.

10 a 20 anos.

20 anos ou mais.

05. Escolaridade

Ensino médio.

Graduação.

Pós-Graduação (Especialização) – Lato Sensu.

Pós-Graduação – Mestrado.

Pós-Graduação – Doutorado.

06. Possui formação continuada no âmbito de relações étnico-raciais e educação quilombola?

Sim.

Não.

07. O que você entende por educação quilombola?

08. Em que medida considera que a temática associada aos africanos e afrodescendentes contribuem para a construção de uma educação democrática e equânime?

Pouco.

Mediana.

Muito.

09. Acha importante o trabalho com práticas culturais afrodescendentes no Ensino Infantil no CMEI?

Sim.

Não.

10. Considera que o trabalho da escola pode contribuir para a valorização da identidade do aluno negro?

Sim.

Não.

11. Se sua resposta anterior for sim, que tipo de pratica pedagógica você usa na sala de aula ou na escola para fomentar esse tipo de discussão?

12. Você conhece o Jongo?

Sim.

Não.

13. Considera necessário trabalhar o Jongo na sala de aula desde as séries iniciais?

Sim.

Não.

14. Qual sua visão acerca da prática do Jongo dentro da escola?

15. O CMEI trabalha com o Jongo em sala de aula?

Sim.

Não.

16. Se a resposta anterior for sim, de qual forma?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), do estudo/pesquisa intitulado(a) PRÁTICAS CULTURAIS AFRODESCENDENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO NO CMEI “BEM-ME-QUER”, conduzida por Ana Luiza de Souza Christófori. Este estudo tem por objetivo geral e específicos Discutir a inserção de tais manifestações culturais, dando ênfase a dança do jongo, no CMEI “Bem-me- quer” (Presidente Kennedy – ES).

Verificar, historicamente, as práticas culturais da Comunidade Quilombola de Presidente Kennedy. Identificar as práticas pedagógicas (ou suas ausências) que dão conta da inserção de práticas culturais afrodescendentes nas atividades do CMEI. Discutir sobre a importância da valorização cultural da comunidade em que se encontra o CMEI, principalmente àquelas concernentes ao jongo na comunidade. Propor, junto ao pedagógico, um projeto de intervenção com ações de inclusão do ensino de práticas culturais afrodescendentes para o CMEI, que contemple o jongo como uma manifestação importante da cultura e na resistência afro-brasileira no contexto da escravidão e do pós-abolição.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder entrevistas. A presente pesquisa, será de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de um estudo de caso. Assim, este trabalho será realizado em uma escola municipal, que oferece a Educação Infantil, situada em um território quilombola do município de Presidente Kennedy - ES. A pesquisadora atua como professora do quadro efetivo do município, na própria instituição pesquisada. A escola encontra-se, como já mencionado, em uma comunidade quilombola carregada de significados e especificidades onde o objetivo foi compreender as práticas pedagógicas dessa, pertencente ao território quilombola, em ligação com sua realidade sociocultural.

Por meio disso, a pesquisa que será do tipo qualitativa trará como desenho metodológico o estudo de caso, fazendo uso da observação e investigação do universo escola/comunidade como procedimentos de pesquisa. Configura-se como um estudo de caso por se tratar de uma pesquisa realizada com um grupo específico de pessoas, que pressupõe estabelecer de forma clara os objetivos.

Para coleta sistemática de informações foram convidados como autores participantes da pesquisa a atual líder da associação de moradores da comunidade quilombola do município, uma das moradoras que resgatou a prática do jongo na

região, três moradores da comunidade, duas integrantes do atual grupo jogueiro da comunidade e uma mãe de aluno da instituição, também participante do grupo jogueiro, totalizando assim oito pessoas entrevistadas.

Além dos referidos nomes citados de agentes da comunidade pesquisada, participaram também cinco professores da escola sendo que dois desses são moradores da comunidade quilombola. Ao encontro de nossos objetivos auxiliando na produção da pesquisa contaremos com a participação da pedagoga da instituição e da diretora também moradora e líder da associação de moradores da comunidade, totalizando assim 7 pessoas entrevistadas. Totalizando 15 pessoas entrevistadas.

O instrumento utilizado será uma entrevista semiestruturada composta por perguntas abertas e fechadas inseridas na plataforma do Google Forms e enviado, via WhatsApp ou e-mail, aos participantes da pesquisa para que fosse respondido. Ao acessar o link das entrevistas.

As entrevistas serão divididas em dois grupos: o primeiro constituído por profissionais da educação que atuam na escola da comunidade e o segundo por moradores, bem como lideranças da comunidade. Assim, esses dois grupos de pessoas que, em sua maioria, possuem inserções e papéis sociais distintos na Comunidade Quilombola do município de Presidente Kennedy, fazem-se os sujeitos de nossa pesquisa e a partir deles entender como o jongo se insere nas práticas pedagógicas, e, em perspectiva mais ampla, na vida da comunidade quilombola como um fragmento vivo e pulsante de suas manifestações socioculturais.

Você foi selecionado(a) por fazer parte das práticas culturais afrodescendentes no CMEI “bem-me-quer”. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Segundo a Resolução nº 466/2012, toda pesquisa que utiliza seres humanos em sua realização envolve risco em tipos e gradações variados. Nesta pesquisa, como desconforto e riscos em potenciais este estudo prevê que você possa sentir um constrangimento ao responder as perguntas. Para minimizar este constrangimento, será direcionado através do email pessoal de cada sujeito que irá participar desta pesquisa, onde possa se sentir mais confortável e a vontade para realizar a entrevista.

Espera-se, com esta pesquisa, demonstrar as práticas culturais afrodescendentes na educação infantil e, a importância da valorização cultural da comunidade em que se encontra o CMEI, principalmente àquelas concernentes ao

jongo na comunidade e, a partir dos resultados obtidos, propor, junto ao pedagógico, um projeto de intervenção com ações de inclusão do ensino de práticas culturais afrodescendentes para o CMEI, que contemple o jongo como uma manifestação importante da cultura e na resistência afro-brasileira no contexto da escravidão e do pós-abolição.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. O(s) pesquisador(es) responsável se compromete(m) a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes. O participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Registro de Livre e Esclarecido, tem direito a assistência e a buscar indenização. Para garantir a participação desta pesquisa, o pesquisador irá adotar todas as medidas cabíveis para proteger o participante. Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa.

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação direta (ou indireta) na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos e benefícios deste estudo.

Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo. Estou consciente que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Este termo possui duas vias de igual teor onde uma ficará com o pesquisando e outra com o pesquisador.

Nome completo: _____

RG: _____

Data de Nascimento: __/__/____ Telefone: _____

Endereço: _____
_____ CEP: _____

Cidade: _____ Estado: _____

Assinatura: _____ Data: __/__/____

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Assinatura pesquisador: _____ (ou seu representante)

Data: ____/____/____

Nome _____ completo:

Para todas as questões relativas ao estudo ou para se retirar do mesmo, poderão se comunicar com _____, via e mail:

_____ ou telefone: _____.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - FVC SÃO MATEUS (ES) - CEP: 29933-415

FONE: (27) 3313-0028 / E-MAIL: cep@ivc.br

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: ANA LUIZA DE SOUZA CHRISTÓFORI

ENDEREÇO: SEBASTIÃO ANDRADE DE MELO ACAPULCO TRIPLEX CINZA - MARATAIZES
SÃO MATEUS (ES) - CEP: 29933-415

FONE: (28) 99943-9315 / E-MAIL: ANALUSOUZA07@HOTMAIL.COM.BR