



Kalyla Maroun

**Jongo e educação:
a construção de uma identidade quilombola
a partir de saberes étnico-culturais do corpo**

Tese de doutorado

Tese apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação da PUC-RIO como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Isabel Lelis
Coorientador: Prof. José Maurício Arruti

Rio de Janeiro
Março de 2013



Kalyla Maroun

**Jongo e educação: a construção de
uma identidade quilombola a partir de
saberes étnico-culturais do corpo**

Tese apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação da PUC-RIO como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof^a. Isabel Alice Oswaldo Monteiro Leis
Orientadora
Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof. José Maurício Paiva Andion Arruti
Coorientador
UNICAMP

Prof^a. Ana Waleska Pollo Campos Mendonça
Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof^a. Vera Maria Ferrão Candau
Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof^a. Larissa Michelle Lara
Universidade Estadual de Maringá

Prof. Nilton Silva dos Santos
Universidade Federal Fluminense

Prof^a. Denise Berruezo Portinari
Coordenadora Setorial do Centro de Tecnologia e Ciências Humanas
PUC-Rio

Rio de Janeiro, 22 de março de 2013

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Kalyla Maroun

Graduou-se em Educação Física na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no ano de 2005. É mestre em Psicologia Social pela mesma universidade (2008). Atualmente é professora assistente da Universidade Federal de Juiz de Fora, atuando nos cursos de bacharelado e licenciatura em Educação Física.

Ficha Catalográfica

Maroun, Kalyla

Jongo e educação: a construção de uma identidade quilombola a partir de saberes étnico-culturais do corpo / Kalyla Maroun ; orientadora: Isabel Lelis, coorientador: José Maurício Arruti. – 2013.

210 f. : il. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2013.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Jongo. 3. Identidade quilombola. 4. Corporalidade. 5. Comunidade quilombola. 6. Educação quilombola. 7. Educação diferenciada. I. Lelis, Isabel. II. Arruti, José Maurício. III. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. IV. Título.

CDD: 370

Aos meus pais, Kalil e Cristina Maroun,
por todo o amor que recebi, e por
terem me permitido olhar o mundo sem naturalizar
o naturalizado.

Aos meus irmãos, Natalia e Jamil Maroun,
por estarem comigo em todos os momentos.

Agradecimentos

Mesmo entendendo que agradecer a tudo e a todos que contribuíram ao longo desses últimos quatro anos para o desenvolvimento desta tese seja um grande desafio, faço uma tentativa, ainda que incompleta, de descrever alguns destes agradecimentos aqui:

À CAPES pela bolsa de estudos concedida ao longo dos dois primeiros anos do doutorado.

À FAPERJ pela bolsa nota 10 recebida ao longo dos dois últimos anos do doutorado.

Ao meu orientador e amigo José Maurício Arruti pelo carinho, acolhida e reflexão permanente ao longo desses quatro anos de jornada, e por ter contribuído significativamente para a minha formação enquanto pesquisadora pelo viés da antropologia.

Ao nosso eterno e saudoso LAPF (Laboratório de Antropologia dos Processos de Formação) pelo frutífero espaço de reflexão crítica e ação prática sobre um universo diferenciado. Meu agradecimento especial aos companheiros e amigos de fé fundamentais nesta jornada, sem os quais esta tese não teria o mesmo sentido: Dila, Suely, Marisa e Alah.

À minha querida orientadora Isabel Lelis, pelas suas valiosas contribuições e, mas especialmente, pela generosidade de ter aceitado o desafio de assumir minha orientação, entrando na “roda de jongo” junto comigo.

À professora Vera Candau e ao professor Nilton Santos pelas leituras atentas e pelas preciosas contribuições nos meus dois exames de qualificação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-RIO, em especial à professora Ana Waleska e ao professor Ralph Bannel, com os quais pude expandir meu olhar sobre a educação.

Aos meus pais e irmãos, base sólida que me constituí, pelo apoio incondicional.

Aos muitos companheiros admiráveis de vida, em especial às amigas cabrochas e não cabrochas, aquelas que estiveram e sempre estarão do meu lado, contribuindo e influenciando minha forma de ver o mundo: Marina, Kalline, Gildinha, Clá, Manu, Mel, Carola, Camila, Gi e Andrea. Juntas vamos sempre além!

À comunidade quilombola de Santa Rita do Bracuí por ter me recebido de braços abertos. Um agradecimento especial à minha família quilombola representada por Marilda, Valmir, Raísa e Vinícius, que me acolheu tão carinhosamente em sua casa em todas as minhas idas a campo.

A todos os velhos e jovens jongueiros de Santa Rita do Bracuí que, por serem muitos, não caberia aqui enumerar.

A todas as rodas de jongo e seus jongueiros. Sem vocês este trabalho não existiria!

Resumo

Maroun, Kalyla; Lelis, Isabel; Arruti, José Mauricio. **Jongo e educação: a construção de uma identidade quilombola a partir de saberes étnico-culturais do corpo**. Rio de Janeiro, 2013. 210p. Tese de Doutorado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta pesquisa objetiva trazer uma contribuição para o emergente e alargado campo da chamada educação quilombola a partir de três questões principais que se entrelaçam ao longo do texto. A primeira delas remete a uma descrição minuciosa da relação entre o jongo e o processo de construção e reafirmação identitária na comunidade quilombola de Santa Rita do Bracuí, o que é realizado mediante a apresentação dos principais agentes externos e internos que o influenciaram, bem como as práticas educativas vinculadas a ele. A segunda questão, enquanto um prolongamento da primeira, traz os conceitos de corporalidade, performance e memória corporal para tecer considerações sobre a função do corpo, enquanto produto e produtor de cultura, na reafirmação identitária, uma vez que a prática do jongo pressupõe um saber-fazer corporal específico. Já a terceira delas diz respeito a uma análise sobre o papel que o jongo poderia vir a assumir ao ser incorporado às escolas quilombolas pesquisadas por meio de duas chaves de análise diferenciadas: a educação voltada para a diversidade expressa pela implementação da Lei 10.639/03; a “educação diferenciada” que concebe a escola como a extensão do projeto político da comunidade. O desenvolvimento da pesquisa ocorre na interface da antropologia com a educação e a opção teórico-metodológica utilizada para o desenvolvimento do trabalho de campo foi a etnografia aliada a entrevistas em profundidade. A partir da pesquisa iniciada na comunidade quilombola de Santa Rita do Bracuí, comunidade de resistência jogueira localizada no município de Angra dos Reis (Rio de Janeiro), percebe-se a criação de uma “rede de resgate” do jongo na região Sul Fluminense, em que várias comunidades quilombolas que já não o dançavam, ou mesmo nunca o dançaram, passam a (re) inventá-lo como forma de manifestarem, tanto para *os outros* como para *eles mesmos*, a sua adesão ao

movimento quilombola e à luta por políticas públicas diferenciadas. Entretanto, cada uma delas ressignifica o jongo a sua maneira, o que ocorre tanto no viés da função social que ele passa a assumir, como também na corporalidade expressa pelas diferentes performances possíveis para ele. A formação diferenciada propiciada pelo jongo o transforma numa ferramenta política entre jovens jongueiros e jongueiros mirins quilombolas, que passam a dançá-lo num formato de apresentação. Como consequência desta formação diferenciada, percebemos um avanço em relação à visibilidade política e ao diálogo com o poder público, inclusive no âmbito da educação. Nesse contexto, uma das demandas dos próprios quilombolas passa a ser a incorporação do jongo pela escola, o que traz subsídios para uma reflexão sobre que educação escolar quilombola seria esta que, apesar de já ser garantida por políticas educacionais específicas, ainda tem muito pouco ou nada de quilombola no campo empírico.

Palavras chave

Jongo; identidade quilombola; corporalidade; comunidade quilombola, educação quilombola; “educação diferenciada”.

Abstract

Maroun, Kalya; Lelis, Isabel (Advisor); Arruti, José Mauricio (Co-Advisor). **Jongo and education: the construction of quilombola identity from the ethno-cultural knowledge of body.** Rio de Janeiro, 2013. 210p. Tese de Doutorado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This research aims to bring a contribution to the emerging and expanding field called quilombola education from three issues main that are interwoven throughout the text. The first one refers to a detailed description of the relationship between jongo and the construction and affirmation of identity on the quilombola community of Santa Rita do Bracuí, which is accomplished by describing the major internal and external agents that influenced this process, as well as the educational practices linked to it. The second question, as an extension of the first, brings the concepts of corporeality, performance and body memory to make considerations about the function of the body, as a product and producer of culture, in the reassertion identity, since the practice of jongo presupposes a body knowledge specific. The third of them concerns an analysis of the role that the jongo could assume to be incorporated into the quilombolas schools surveyed by means of two differentiated analysis: education focused on diversity expressed by the implementation of the law 10.639/03; "differentiated education" which conceives the school as an extension of the community's political project. The development of the research occurs in interface of anthropology with education and the theoretical-methodological option for the development of fieldwork was ethnography combined with in-depth interviews. From the research initiated in the quilombola community of Santa Rita do Bracuí, community of resistance jogueira in the city of Angra dos Reis (Rio de Janeiro), perceives the creation of a "rescue network" of jongo in the South Fluminense, where several communities that no longer danced, or even have never danced, start to invent it as a way to express both for others as for themselves their adherence to quilombola movement and struggle for differentiated public policies. However, each one resignifies jongo as their way, which occurs both by the social function that it assumes such as on the corporeality express by the different performances possible for it. Differentiated formation provided by jongo transforms into a political tool among young jogueiros and junior jogueiros, that start to dance in a presentation format. As a result of this formation, we realized a breakthrough in relation to political visibility and dialogue with the public authorities, including in the context of education. In this context, one of the quilombolas's demands becomes

the incorporation of the jongo by the school, wich brings grants for a reflection about which school education quilombola would be this that, despite already being guaranteed by specific educational policies, still has very little or anything of quilombola in the empirical field.

Keywords

Jongo; quilombola identity; coporeality; quilombola community; quilombola education; differentiated education.

Sumário

1. Introdução	15
2. Desenhando o campo	23
2.1. Notas sobre o jongo e seu aporte histórico	23
2.2. Comunidade quilombola de Santa Rita do Bracuí: o protagonismo de uma comunidade de resistência jongueira	32
2.3. Pelos caminhos do jongo: identidade étnica e visibilidade política no movimento quilombola Sul Fluminense	45
2.4. O jongo na educação: pesquisas em foco	68
2.5. Breve aporte ao debate sobre uma Educação Quilombola	78
3. O reavivamento do jongo	83
3.1. A história de vida de uma importante liderança jongueira	89
3.2. O nascimento do projeto “Pelos Caminhos do Jongo”	110
4. Entre a tradição e a modernidade	119
4.1. “Se você é bom decifra o que eu quero te dizer”	122
4.2. “Dá licença galo velho, pinto novo quer saravar”	127
4.3. “O jongo é de apresentação, não é mais de divertimento”	133
5. O corpo no/do jongo	141
5.1. O corpo sob enfoques antropológicos	144
5.2. Por uma antropologia da dança	150
5.3. As performances no jongo: espaço para a emergência da corporalidade	156
5.4. Corporalidade e memória corporal	167
6. Jongo e educação escolar quilombola: alguns diálogos	171
6.1. A escola no quilombo de Santa Rita do Bracuí	173
6.2. Na escola não se aprende a ser quilombola	176

6.3. Valorizar a diversidade se aprende na escola	180
6.4. A escola do quilombo	185
7. Considerações finais - ponto de despedida	191
8. Referências bibliográficas	196
9. Anexos	205
9.1. Adaptação do quadro extraído do Plano de Salvaguarda do Jongo do Sudeste	205
9.2. Documento de divulgação do programa Medalha Zumbi dos Palmares da Secretaria Municipal de Angra dos Reis	207

Lista de Figuras

Figura 1 - Mapa que localiza o quilombo de Santa Rita do Bracuí	33
Figura 2 - Rua principal: Estrada de Santa Rita	34
Figura 3 - Placa que sinaliza o nome da rua principal	34
Figura 4 - Anúncio de venda de terreno na Estrada de Santa Rita	35
Figura 5 - Placa em propriedade de “imigrante”	35
Figura 6 - Jongueiros reunidos na sede da Arquisabra	61
Figura 7 - Rota de deslocamento	94
Figura 8 - Délcio Bernardo	109
Figura 9 - Jongo de São José na Festa em Homenagem aos Pretos Velhos	162
Figura 10 - Roda de jongo da comunidade quilombola de Campinho da Independência apresentada no roteiro de turismo étnico-ecológico	162
Figura 11 - Indumentária rosa de comunidade jongueira não identificada	163
Figura 12 - Roda de jongo do Bracuí na própria comunidade no dia da festa de Santa Rita	166
Figura 13 - Localização da E. M. Áurea Pires da Gama	174

*Não há transição que não implique um ponto
de partida, um processo e um ponto de chegada.
Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje.
De modo que o nosso futuro baseia-se
no passado e se corporifica no presente.
Temos de saber o que fomos e o que
somos, para sabermos o que seremos.*

Paulo Freire

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

Jeferson Alves de Oliveira (Mestre Jefinho de Tamandaré)

1

Introdução

Assim como uma roda de jongo precisa de um tempo para se formar, outro para ganhar corpo, e mais tempo ainda para se fortalecer e ser encerrada, isso tudo acompanhado de um processo ritualístico específico, uma tese de doutoramento é fruto de um investimento paulatino, que vai pouco a pouco ganhando contornos, amadurecendo e corporificando, através da escrita, um acúmulo de alguns anos de trabalho, estudos e motivações.

Toda roda de jongo é aberta com um ponto de louvação aos ancestrais. Através da reverência aos tambores, que, simbolicamente, representam 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 de então, a roda é oficialmente aberta, estando todos protegidos para entrar na dança. Para ser encerada, 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.

Ainda que de forma preliminar, trago o exemplo do ritual que ocorre na abertura e no encerramento das rodas de jongo, para iniciar a minha introdução a este trabalho. Para tanto, peço, de certa forma, a proteção e a benção também, mas, neste caso, ela será expressa brevemente pela trajetória que vim percorrendo ao longo desses anos de formação, sobre a qual acho fundamentalmente importante falar, pois contribuiu significativamente para a escolha e construção do meu objeto de estudo.

Ao final, espero ser tão clara quanto o ponto de encerramento das rodas de jongo, para anunciar a minha despedida neste trabalho. Ainda que seja uma despedida, almejo deixar algum legado para próximas imersões e novas aberturas, até porque, assistimos atualmente a um processo de ressignificação permanente do jongo, não sendo possível pensá-lo como uma prática cultural singular, e sim plural, sendo mais correto, inclusive, utilizarmos o termo jongos, justamente pelos diferentes sentidos que ele agrega. Mas antes de encerrá-la, vamos abrir a roda.

Para tanto, é fundamental apontar, primeiramente, a relação que fui construindo com tal objeto empírico.

Conheci o jongo num contexto urbano e num palco de teatro. Não lembro exatamente quando foi, mas a primeira vez que vi uma apresentação do grupo Jongo da Serrinha (uma comunidade urbana situada na zona Norte do município, no bairro de Madureira) encantei-me com sua performance, composta pela musicalidade, as vozes daqueles que cantavam, as canções e os passos executados numa espécie de coreografia específica para a dança. Com relação à musicalidade, o som gerado era uma composição harmônica entre vários instrumentos como violão, cavaquinho, tambores e, até mesmo, violino. As vozes que cantavam eram afinadas como a de cantores renomados. As letras das músicas envoltas de simbolismo e metáforas eram de difícil compreensão, mas bastante ritimadas e de fácil reprodução. A dança propriamente dita me chamou muito à atenção, pois os passos que eles executavam eram muito diferentes dos de outras danças populares que eu conhecia. Era também de difícil execução para alguém que chegasse ali pela primeira vez no intuito de dançar. Lembro-me de comentar com uma amiga que eles deslizavam no chão de forma tão suave, que era como se tivessem rodinhas nos pés. Apesar de ter achado muito bonito, não fazia ideia do que era o jongo, suas origens, o que representava ou o porquê de, até então, não ser tão popularizado. A referência que tinha do jongo era essa, no formato de apresentação, num palco, para um público que assistia, mas não participava.

No ano de 2009, logo quando iniciava meu doutoramento, tive a sorte de ingressar num grupo de pesquisa que tinha como forte aporte teórico-metodológico a antropologia e a etnografia (Laboratório de Antropologia dos Processos de Formação - LAPF). Tinha uma motivação em continuar enveredando por olhares antropológicos em minha tese, o que já havia feito, de forma ainda preliminar, em minha dissertação de mestrado em Psicologia Social, uma vez que tive a orientação de um antropólogo durante os dois anos de desenvolvimento da minha pesquisa. Pretendia também, enquanto professora de Educação Física, levantar questões relativas à cultura corporal, objeto de estudo recente da Educação Física, no âmbito da educação, dentro e fora da escola, que veio se apropriando do conceito de cultura advindo da antropologia para pensar o corpo para além das ciências naturais. Enquanto professora de Ensino Médio do

Estado, ao longo de dois anos, interessava-me pela corporalidade que observava ali em minhas aulas ministradas em uma escola localizada na periferia da região metropolitana do Rio de Janeiro. Por outro lado, inquietava-me com as aulas que ministrava em outro estabelecimento, também no Ensino Médio, com outra corporalidade, completamente diferenciada, em uma escola judaica ortodoxa na zona sul da cidade, em que meninas, separadamente de meninos, participavam das aulas de Educação Física com saias longas e blusas de manga comprida (esta deveria estar pelo menos na altura dos cotovelos), mesmo debaixo de sol e calor. Tinha encontrado no laboratório, portanto, um espaço fértil de debate que viria me auxiliar na construção de meu objeto de estudo, principalmente pelo aprofundamento no conceito primordial da antropologia denominado alteridade, que sustenta a objetivação das crenças do pesquisador no que concerne a sua descoberta e seu discernimento entre o que lhe seria familiar ou estranho.

Lembrava-me com saudosismo das aulas da disciplina de Folclore e Cultura Popular, vivenciadas por mim, ao longo do curso de Licenciatura em Educação Física. Nestas, por meio dos Maracatus, Bois, Cocos, quadrilhas de São João, Sambas de Roda, dentre outros, vivenciávamos a corporeidade e, ao mesmo tempo, refletíamos sobre a corporalidade envolvida nestas manifestações culturais. Naquelas vivências, ao mesmo tempo em que vivenciávamos um aprendizado individual por meio do corpo, percebíamos os códigos do corpo coletivo, repleto de símbolos e significados. Compreendíamos as origens destas práticas, os seus respectivos processos rituais, a configuração da sociabilidade, do pertencimento, da identidade, da inclusão. Além disso, era possível tecermos relações com os papéis sociais nas danças, relações de gênero, a construção dos corpos nos trabalhos diários, de acordo com a especificidade de cada grupo que o praticava, e assim por diante.

Voltando ao ano de 2009, logo que ingressei no grupo de pesquisa, deparei-me, claro, com o olhar da antropologia voltada às questões da educação em geral (não apenas a que ocorre no contexto escolar), mas, também, deparei-me com a instigante temática quilombola. No trinômio que respaldava um dos projetos do LAPF voltado para tal temática - terra, cultura e educação - motivei-me em refletir mais profundamente sobre a relação destes dois últimos elementos por meio da observação de práticas educativas (escolares ou não escolares)

relativas às manifestações e práticas culturais/corporais. Para tanto, inicialmente deveria fazer uma imersão no universo desse grupo étnico, para perceber qual - ou quais - manifestações e práticas seriam relevantes de serem trabalhadas. Cabe ressaltar que no próprio grupo de pesquisa, desde o início de minha participação, pude perceber a questão do jongo muito viva nas discussões. Em uma das atividades propostas pelo coordenador, realizada logo quando comecei a frequentar o grupo, tive que apresentar aos demais integrantes o laudo antropológico da comunidade quilombola de Santa Rita do Bracuí, cujo jongo aparece como prática de destaque. A partir dessa tarefa, acabei me familiarizando com a ideia do jongo existir também no contexto quilombola. Além disso, em conjunto com as discussões em grupo, rapidamente foi possível sanar algumas dúvidas sobre a origem daquele jongo que tinha assistido, há anos atrás, no formato de palco. Mas as reflexões estavam apenas começando.

Assim, por meio da indicação do meu orientador na época, ainda em 2009, fiz uma imersão no universo jogueiro e no universo quilombola, simultaneamente. Estive no mês de maio na comunidade quilombola de São José da Serra, em Valença, estado do Rio de Janeiro, na tradicional festa que eles realizam anualmente em homenagem aos pretos velhos, em alusão ao treze de maio, dia da abolição da escravatura. Esta é realizada com a presença de várias comunidades jogueiras que se apresentam ao longo da festa, que começa logo ao anoitecer, indo noite adentro. A própria comunidade de São José também tem o seu grupo de jongo sendo, portanto, uma comunidade quilombola jogueira.

A ida à festa foi o meu primeiro contato com comunidades quilombolas e, também, a primeira vez que assisti a uma roda de jongo no formato completamente diferente daquele da Serrinha. Havia uma fogueira como mais um elemento da roda. Os instrumentos eram apenas dois tambores. O canto era composto de pequenas frases que eram lançadas por um solista e repetidas por todos que estavam na roda. Aliás, todos participavam. Mesmo quem não entrava no centro da roda para dançar, alimentava o coro e batia palmas no ritmo do tambor. O passo da dança também era completamente diferente. Eram passos mais livres, simples e menos marcados. Ali nascia meu interesse em estudar o jongo, mas não qualquer jongo, e sim aquele dançado por comunidades quilombolas, pois, assim como a Serrinha, existem outras comunidades jogueiras

que não necessariamente são remanescentes de quilombo. Na própria festa me dei conta de que o jongo assumia um papel diferenciado, de acordo com cada comunidade que o dançava. Como havia várias comunidades jogueiras no evento, fiz pequenas entrevistas informais com os mestres jogueiros e, a partir disso, levei algumas questões para o LAPF, com o intuito de fomentar um debate inicial que me auxiliasse no processo de construção do meu objeto de estudo.

Foi durante a festa que descobri que as crianças e jovens, até bem pouco tempo, não participavam das rodas. Fato este que me surpreendeu, já que observei que eles eram maioria nas rodas. Tal questão foi ressaltada por todos os mestres com os quais conversei. Eles se mostravam orgulhosos de serem os responsáveis por estarem transmitindo a tradição para os mais jovens, pois, assim, tinham a certeza de que os saberes relativos ao jongo não correriam mais o risco de se perder com a morte dos velhos jogueiros. Desse modo, a construção do objeto analítico deste trabalho surge, a princípio, da observação empírica de recentes processos de ressignificação desta dança em diferentes contextos. Aqui tomamos como ressignificação o conceito de “inventividade da tradição” em Sahlins (2004).

Se no passado as crianças eram proibidas de dançar o jongo, hoje elas são maioria nas rodas, o que aponta para um processo de transmissão desta prática, representada por diversas iniciativas de institucionalização e/ou sistematização dos saberes tradicionais que o envolvem, a fim de que estes possam ser perpetuados. Alia-se a memória de uma prática a um processo de reinvenção, e ressignificação da mesma. Sendo assim, o que era apreendido e transmitido pela vivência no dia a dia, no cotidiano das comunidades, muito mais como uma forma de divertimento, até então, passou a ser ensinado, principalmente, em espaços de educação não-formal: as oficinas de jongo. Além disso, o jongo passa a subsidiar um caminho de visibilidade política, de resistência e de diálogo com a esfera pública, corroborando para a formação, no caso do movimento quilombola, de uma identidade étnica pautada num saber cultural que circunscreve, também, a corporalidade dos grupos que o praticam.

Nesse sentido, elencamos os principais objetivos desta pesquisa. São eles: analisar o processo de construção e reafirmação identitária por meio do jongo, a partir dos processos de ressignificação vinculados à sua prática, em Bracuí e no

movimento quilombola Sul Fluminense; compreender o papel do corpo e da performance cultural na emergência, formação e reafirmação identitária entre crianças e jovens quilombolas; iluminar o debate sobre a Educação Escolar Quilombola através da relação entre o jongo e a formação identitária ocorrida no contexto de educação não formal.

Tais objetivos, por sua vez, serão alcançados, primeiramente, a partir do enfoque na reconstrução da história do jongo na comunidade quilombola de Santa Rita do Bracuí, onde foi feito nosso trabalho de campo. Traremos também breves indícios sobre a “rede de resgate” do jongo que vem se consolidando entre algumas comunidades quilombolas da região Sul Fluminense, processo este em que Bracuí teve grande importância.

Em um momento posterior, reescrita a história do jongo do Bracuí e suas ressignificações, cada qual a seu tempo e com sua devida função social, encaminharemo-nos para duas outras questões. A primeira remete à relação do corpo no/do jongo, tanto do ponto de vista do conjunto de técnicas corporais, como da performance propriamente dita, com a construção da identidade étnica. Já a segunda, em consonância com a primeira, diz respeito a uma reflexão sobre a educação do/pelo corpo no âmbito formal por meio dos saberes relativos ao jongo, que pode configurar duas formatações didático-pedagógicas diferenciadas: uma seria a “educação diferenciada”, que atenda às especificidades da cultura, identidade e história quilombolas, o que pode ser representado pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012), enquanto a outra estaria pautada numa educação intercultural (Candau, 2008) com alicerce na implementação da Lei 10.639/03¹. Nesse sentido, destacamos algumas questões que pretendemos responder ao longo da pesquisa, dentre as quais: a) como surgiu e se expandiu (talvez ainda venha se expandindo) a “rede de resgate” do jongo entre as comunidades quilombolas que o praticam, bem como a troca de saberes entre elas no estado do Rio de Janeiro? b) Que saberes étnico-culturais relativos

¹ Artigo 26: 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.

ao corpo são transmitidos no jongo? c) Que performances culturais estão atreladas ao jongo? d) Como ocorre o processo de construção de uma identidade étnica através de uma prática cultural que pressupõe um saber-fazer corporal? e) A que processos de formação as crianças e jovens foram submetidos a partir do jongo? f) Em que medida os caminhos trilhados pelas práticas educativas referentes à prática cultural/corporal do jongo em comunidades remanescentes de quilombo podem vir a contribuir para a reflexão sobre uma Educação Escolar Quilombola? g) Como os saberes do jongo poderiam dialogar ou até mesmo serem incorporados à escola?

A construção do texto se deu da seguinte forma. No capítulo 2 apresentamos um *desenho do campo*. O objetivo aqui é inseri-los nos temas que nortearam a construção do objeto analítico (jongo, comunidade quilombola e educação quilombola). Desse modo, procuramos fazer uma articulação entre os conceitos que serão utilizados ao longo do trabalho, tais como: o próprio conceito do jongo, bem como seu aporte histórico; o conceito de comunidade quilombola, atrelado às ressemantizações às quais ele veio sendo submetido, desde o período da escravidão até os dias atuais; o conceito de identidade étnica. Concomitante a isso: apresentamos a comunidade quilombola de Bracuí e sua relação com o jongo; discorremos sobre a visibilidade política permitida pelo movimento quilombola jogueiro Sul Fluminense, mediante os cenários que influenciaram positivamente esse processo; resenhamos pesquisas no campo da Educação, que tiveram no jongo seus objetos de pesquisa; e, finalmente, trazemos um breve aporte sobre o plano normativo da educação quilombola.

No capítulo 3 apresentamos a trajetória do reavivamento do jongo em Santa Rita do Bracuí, sob o viés da história de vida de uma importante liderança jogueira. Além disso, discorremos sobre outras personagens (mediadores e, porque não, educadores) que foram fundamentais nesse processo que culminou com a elaboração de um projeto de educação não formal vinculado ao ensino do jongo para crianças e jovens: “Pelos Caminhos do Jongo”.

No quarto capítulo descrevemos os processos de ressignificação do jongo, desde o seu reavivamento até os dias atuais em que podemos assisti-lo num formato de apresentação. Para isso, mergulhamos na empiria, com o intuito de nominar os diferentes momentos pelos quais o jongo foi submetido e,

consequentemente, as diferenciadas funções sociais que ele assumiu em cada um deles. Partimos, assim, da relação entre tradição e modernidade para tecermos uma reflexão sobre as inevitáveis mudanças em sua prática pelo viés do conceito de “inventividade da tradição” (Sahlins, 2004).

No quinto capítulo fazemos uma leitura sobre o corpo no/do jongo, aliando estudos da área da antropologia do corpo e da dança com estudos voltados para a performance cultural. Além disso, trazemos à tona a relevância dos conceitos de corporalidade e memória corporal nas pesquisas com grupos étnicos como ferramenta para a investigação, respectivamente, de questões voltadas para a identidade do grupo, bem como para o discurso comum sobre o histórico do grupo que remetam e “comprovem”, portanto, sua ancestralidade.

Por fim, no capítulo que antecede as considerações finais aboramos alguns diálogos que vem sendo tecidos entre duas comunidades quilombolas pesquisadas e as escolas situadas em cada um de seus territórios, diálogo este que é iniciado, alimentado e analisado pelo viés do jongo.

2

Desenhando o campo

Na abertura desta pesquisa julgamos procedente apresentar um panorama sobre as temáticas principais que, de forma geral, demonstram o direcionamento da análise aqui sugerida. Desse modo, podemos dizer que o nosso *desenho de campo* abarca a correlação de três objetos de pesquisa principais que, ao longo do texto, serão desmembrados e detalhados de acordo com o desenvolvimento dos temas aqui presentes. Tais objetos são os seguintes: jongo, comunidades quilombola e educação.

Para correlacionarmos os objetos citados anteriormente, iniciamos este capítulo com a apresentação e a origem do jongo no item 2.1 por meio de pesquisas realizadas, principalmente, no campo da historiografia.

Nos itens 2.2 e 2.3, com o aporte da antropologia, apresentamos o que seria o conceito contemporâneo de comunidade quilombola para, a partir disso, demonstrarmos o papel do jongo nesse processo de construção de uma identidade étnica e, também, de fortalecimento desse novo sujeito político de direitos, uma vez que sua prática se transforma num meio positivado, encontrado por estas comunidades, de diálogo com o poder público e com a sociedade mais larga.

No item 2.4 fazemos uma análise sobre pesquisas realizadas em programas de pós-graduação em Educação, que tem no jongo seus objetos analíticos. Ressaltamos os temas que emergem desses trabalhos e a correlação ou não correlação do jongo com a comunidade em que as pesquisas empíricas foram realizadas, isto é, se há uma análise sobre a questão da prática do jongo em comunidades que são remanescentes de quilombo.

Por fim, no item 2.5 fazemos uma breve apresentação do plano normativo do que pode ser compreendido como Educação Quilombola. Nesse momento, o objetivo foi demonstrar a relevância desta discussão, inclusive no âmbito da formulação de políticas públicas.

2.1

Notas sobre o jongo e seu aporte histórico

*Ô gente, ô gente, ô gente
Eu vim de Angoma gente*

*Foi Angoma quem me ensinou
Eu sou de Moçambique
Sou negro sim senhor
(Ponto do jongo do Bracuí)*

O primeiro ponto relevante para desenharmos o campo da presente pesquisa é apresentar ao leitor subsídios que o facilitem na compreensão sobre objeto empírico do qual falamos: o jongo. Para tanto, lançaremos mão de pesquisas realizadas no campo da historiografia, que vem se debruçando sobre o tema.

Apesar de sua crescente proliferação e de seu registro como patrimônio cultural imaterial² do Brasil pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) em 2005, o jongo ainda não é facilmente conhecido e/ou reconhecido pela sociedade como um todo. Muito reconhecido em espaços de sociabilidade específicos, tais como nas próprias comunidades jogueiras, ou nas apresentações de grupos de jongo que vem se formando numa escala cada vez maior no contexto urbano da cidade do Rio de Janeiro, pouco se sabe, no senso comum, sobre os significados atribuídos à sua prática, bem como suas origens. Desse modo, podemos dizer que as pesquisas acadêmicas que vem se debruçando sobre o tema tornam-se, além de inovadoras - principalmente pelo pouco e disperso conhecimento acumulado até então - relevantes, uma vez que retratam uma prática cultural afro-brasileira que vem sendo apropriada pelo movimento quilombola da região Sudeste, dentre outros fatores, na reafirmação de sua identidade e na luta por seu território.

Num primeiro plano, cabe destacarmos que o reconhecimento do jongo enquanto patrimônio cultural imaterial pelo IPHAN foi resultado de uma pesquisa, iniciada em 2001, por especialistas e antropólogos do Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular (CNFCP). O jongo tornar-se-ia, então, a primeira manifestação reconhecida de canto, dança e percussão de comunidades do Sudeste

² Manifestações musicais, artísticas e religiosas, tal como o jongo, passaram a ocupar candidaturas 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. Nesse mesmo ano se inicia o inventário sobre o Jongo do Sudeste, que serviu como base para o seu registro com bem cultural imaterial. A partir deste Decreto, criam-se instrumentos de identificação, proteção e salvaguarda dos patrimônios imateriais.

de origem afro-brasileira. Mattos e Abreu (2007, p. 70) citam algumas justificativas para a candidatura 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.

Num segundo plano nos voltamos à contextualização histórica, cerne deste subcapítulo. Esta se faz necessária na medida em que servirá como base para a compreensão dos processos de ressignificação desta prática cultural no contexto quilombola e, mais especialmente, na comunidade quilombola de Santa Rita do Bracuí. Isso significa que será possível tecermos considerações acerca do que significa o jongo na atualidade, tanto para a comunidade pesquisada, como para o movimento quilombola Sul Fluminense, o que tangencia o debate atual entre tradição e modernidade em torno desta prática.

Jongo, caxambu ou tambu é uma prática cultural que integra canto, dança circular e percussão de tambores. Foi trazido para o Brasil por africanos do grupo etnolinguístico banto, chegados à costa do Sudeste na primeira metade do século XIX, oriundos dos países, cujos nomes hoje atendem por Angola e Moçambique (Mattos & Abreu, 2010), consolidando-se nas senzalas de cana de açúcar e de café no Sudeste brasileiro. Ele 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 (Pacheco, 2007). Slenes (2007), ao buscar as relações de parentesco do jongo com práticas culturais da África, destaca que a

³ Os tipos e o número de instrumentos e o modo de combiná-los variam de grupo para grupo. Em geral, são utilizados tambores e puítas (um ancestral da cuica) de tamanhos e tipos diversos, sendo utilizados geralmente dois tambores (tambu ou caxambu - tambor maior; e o candongueiro - tambor menor). No jongo do Bracuí, por exemplo, as rodas de jongo acontecem com apenas um tambor.

dança de casais ao centro da roda foi descrita por viajantes no interior de Luanda e sudoeste de Angola, no século XIX. Ainda segundo o autor, o canto e os versos com interação de solistas com o coro, no qual aqueles chamam e este responde, nos momentos de trabalho ou diversão, representavam um traço típico das canções observadas na região do antigo reino do Congo - norte da atual Angola - no mesmo período citado. É justamente a partir da historiografia sobre o tráfico de africanos chegados à região Sudeste do Brasil que fica evidenciada a origem do jongo e suas funções sociais nas fazendas das antigas senzalas.

No período da escravidão, o jongo foi uma forma de comunicação dos negros, que, por meio dos pontos enigmáticos ou cifrados (metáforas que apenas eles compreendiam), expressavam uma poética e complexa forma de resistência, um espaço para exercitarem sua sociabilidade em meio à situação de cativo (Perez, 2005). Para exemplificar, tais pontos podem ser considerados análogos ao que concebemos por provérbios e tratam 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.

Nesse contexto, além de fazer parte de festejos dos escravos, os jongsos⁴ eram cantigas de trabalho em grupo. Serviam também para avisar a chegada do senhor ou do feitor. A comunicação cifrada continuava nos jongsos cantados fora do trabalho, que, por vezes, eram satíricos. Stanley J. Stein (1990) transcreve a letra de alguns destes jongsos, registrados, inicialmente, quando esteve em Vassouras, entre as décadas de 1940 e 1950. O mais conhecido deles - que foi registrado em outros lugares do Sudeste, entre eventos de jongo e estudos acadêmicos - faz alusão ao deboche dos antigos escravos para com os senhores: “Com tanto pau no mato / Embaúba é coronel”. De acordo com o informante de Stein, citado em sua obra, embaúba é uma árvore inútil, pois tem madeira mole e o grande senhor costumava ser coronel na Guarda Nacional. Combinando esses

⁴ Nesse caso, estamos utilizando o termo “jongsos” para designarmos os pontos, versos, que é uma nomenclatura utilizada por pesquisas historiográficas sobre o tema. Robert Slenes, no documentário *Jongsos Calangos e Folias* (2007), ao buscar a origem do termo jongo em grupos africanos, designa-o como “bala da boca”, isto é, palavra que pode ser usada agressivamente.

dois elementos, embaúba e coronel, “os escravos produziam [esse] superficialmente inócuo, mas [mordazmente] cínico” comentário sobre o caráter de seus proprietários (Stein, p. 248 *apud* Slenes, 2007, p. 114).

Numa classificação atual sobre os pontos das rodas de jongo de hoje, Pacheco (2007) entende que estes podem desempenhar diversas funções. Existem os pontos de visaria ou bizzaria (que animam a dança), pontos de louvação (para saudar pessoas ou entidades espirituais), pontos de demanda (para lançar um desafio enigmático a outro jogueiro), pontos de despedida (que encerram o jongo). Cada comunidade jogueira se utiliza dos pontos de forma particular. Apesar de alguns pontos serem entoados por grande parte das comunidades, podemos assistir ao exercício de improviso dos mestres jogueiros nas rodas.

O documentário Jongo do Sudeste (Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular / IPHAN, 2005), além de nos fornecer um panorama geral sobre a prática do jongo na região, traz um enfoque sobre os pontos de demanda⁵, que representam o caráter enigmático do jongo. Para Slenes (2007), alguns pontos com temas conhecidos hoje eram cantados como desafios entre as lideranças, os “cumbas”⁶, na região de Congo e Angola, no início do século XX. Segundo depoimentos de mestres jogueiros, registrados, tanto nas pesquisas, como no documentário citados anteriormente, caso o jogueiro não “desatasse o ponto” ao qual foi desafiado por outro, isto é, não conseguisse “decifrar o ponto”, ele entrava em transe, correndo o risco de sofrer danos. Alguns deles relatam, inclusive, que, quando crianças, presenciaram cenas de situações como essa, onde o jogueiro não tinha sorte. Quando isso acontecia, era necessário que um jogueiro “entendido” ou “iniciado” desatasse o ponto, com o intuito de liberar o jogueiro “amarrado” do transe. Mas se atualmente o jongo é considerado um patrimônio cultural imaterial, no século XIX, “autoridades governamentais e

⁵ De acordo com nossa revisão bibliográfica e análise de documentários, não fica claro se os pontos de demanda foram extintos em todas as comunidades jogueiras. Entretanto, nossos dados empíricos apontam para a extinção das demandas ou para um acordo sobre a demanda antes do início da roda nas comunidades por nós pesquisadas. Se, por um lado, o caráter enigmático perdeu o sentido, por outro, assistimos a um processo iniciado na década de 1990 de popularização do jongo.

⁶ Segundo Stein, *cumba* tinha a conotação de mágico, mestre de feitiço. Segundo Slenes (2007, p. 110) “o jogueiro *cumba* carregava seus pontos (versos, mas literalmente fios e laças de costura - como aqueles tropeiros de arreios) com poderes especiais: em particular os pontos enigma de desafio, lançados para provocar seus pares. O tropo é implícito no desate e foi explicado pela socióloga Lavínia Costa Raymond”.

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). Desse modo, pesquisadores estrangeiros, ao passarem pela região Sudeste do Brasil, no século XIX, viram jongo e caxambu, ainda que não estivessem preocupados com as manifestações de origem africana e não tenham lhes atribuído esse nome. Segundo a pesquisa historiográfica das autoras, “batuque” foi o termo genérico que a maioria deles utilizou para qualquer reunião de pretos, inclusive para o jongo.

Um dos primeiros registros disponíveis em CD de pontos de jongo foi coletado entre os anos de 1948 e 1949 do século XX, no município de Vassouras (Rio de Janeiro) pelo pesquisador Stanley J. Stein. Ao vir para o Brasil, na década de 1940, para estudar a economia brasileira no período pós-abolição, o autor acabou gravando “cantos de trabalho e jongos escravos” (Stein, 1990, p. 15). As gravações, que ficaram esquecidas por quase meio século nas mãos de Stein, só retornaram ao Brasil em 2003 para, então, serem transformadas em um CD de áudio, que acompanha o livro “Memórias do Jongo: as gravações históricas de Stanley J. Stein” (Lara & Pacheco, 2007). Nesse sentido, o próprio Stein discorre sobre a despreziosa gravação dos pontos de jongo: “A coleta e gravação de jongos em 1948 e no início de 1949, na região de Vassouras, sua recente transposição da bobina de arame para CD e sua difusão no Brasil, parecem-me felizes acontecimentos fruto do acaso” (Stein, 2007, p. 39-40).

Para Mattos e Abreu (2007) só entre os anos de 1960 e 1970 é que folcloristas, sociólogos e antropólogos intensificam o interesse pelo jongo enquanto objeto de pesquisa. Podemos destacar o trabalho de Carneiro (1974), realizado nesse período que descreve o jongo e o caxambu como práticas diferenciadas uma da outra, sendo aquele praticado em determinados municípios em todos os estados da região Sudeste, e este último em alguns municípios dos estados do Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e em um de Goiás. Apesar de diferenciá-las, o autor traz semelhanças entre as duas, aproximando o caxambu do jongo, haja vista que havia uma escassez de referencial sobre o caxambu. Enquanto o jongo aparece descrito na obra de forma detalhada, no que remete às coreografias encontradas, o caxambu é apresentado apenas como ligado

ao jongo, principalmente no quesito coreografia. Além disso, o caxambu aparece como uma dança que tem como referência única a utilização do tambor chamado “cachambus” (p. 54). Ressaltamos que, para a maioria dos estudiosos, o jongo estaria prestes a desaparecer, concomitantemente aos velhos jongueiros que ainda o praticavam, uma vez que as crianças e os jovens eram proibidos de participar das rodas, o que era uma forma de protegê-los dos feitiços eminentes desta prática cultural que apenas os mais experientes, os “cumbas”, dominavam.

Já na década de 1980 novas pesquisas abordaram a presença do jongo nas favelas cariocas e seu papel na origem do samba (Mattos & Abreu, 2007), concluindo que, ao contrário das premissas iniciais, o jongo não desaparecera totalmente, o que sugere novos processos de reinvenção da tradição vinculados à sua prática. Um dos exemplos da reinvenção da tradição do jongo pode ser representado, tanto pela inserção de novos instrumentos, como pela adaptação ao palco, o que começou a ser introduzido na década de 1980⁷ pelo Mestre Darcy quando ele, junto à sua mãe Vovó Maria Joana - uma reconhecida rezadeira - toma a iniciativa ensinar o jongo às crianças e jovens da comunidade da Serrinha (situada no subúrbio do Rio de Janeiro, no bairro de Madureira), local em que habitavam. Com isso, inicia-se uma polêmica ainda recorrente em torno da autenticidade do jongo referente a essa nova vertente denominada de jongo espetáculo⁸

Se, por um lado, pesquisas apontam para a presença do jongo nas favelas cariocas na década de 1980 (Mattos & Abreu, 2007), por outro, pouco se tem de referencial teórico da época sobre o jongo nas comunidades que concebemos hoje como quilombolas. Com o processo de ressemantização do termo quilombo, a partir da década de 1990, que teve como marco o artigo 68⁹ do Ato das

⁷ Para um aprofundamento no tema da modernização do jongo na Serrinha, sugiro dois trabalhos: a Tese de Doutorado desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro intitulada “A construção da tradição no Jongo da Serrinha: uma etnografia visual do seu processo de espetacularização” (Simonard, 2005); e a obra de Edir Gandra: “Jongo da Serrinha do Terreiro aos Palcos” (1995).

⁸ Para um aprofundamento no tema do histórico da entrada do jongo nos palcos, recomendamos a leitura do trabalho de Silvia Cristina Martins de Souza (2009) “Que venham os negros à cena com maracás e tambores: jongos, teatro e campanha abolicionista no Rio de Janeiro”. A autora traz uma diferenciação entre o significado dos jongos nos palcos oitocentistas, dançados por pessoas que tradicionalmente não o dançavam e nem o cantavam, e aqueles que aconteciam nos terreiros ou nas roças das fazendas.

⁹ “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”.

Disposições Constitucionais Transitórias - ADCT -, da Constituição Federal de 1988, algumas comunidades negras rurais e urbanas passam a se autodenominar como remanescentes de quilombo. Nesse sentido, alguns laudos antropológicos de identificação de comunidades quilombolas do Rio de Janeiro, como o da comunidade de Santa Rita do Bracuí, localizada no município de Angra dos Reis (Bragatto, 1999), sinalizam a prática cultural do jongo como um forte caráter de autoidentificação enquanto descendentes de escravos e, conseqüentemente, remanescentes de quilombos.

A partir do exposto, cumpre destacarmos que o jongo que podemos assistir hoje - seja num palco, num terreiro ou até mesmo na rua - é bem diferente daquele presente na memória dos velhos jongueiros ainda vivos, ou no discurso produzido em torno do caráter mágico-religioso do jongo de outrora. Os pontos enigmáticos, mágicos ou de demanda proferidos pelos “cumbas” parecem ter sido abolidos na maioria das comunidades, o que aponta para um afastamento de sua origem mágico-religiosa. No lugar desses podemos observar pontos de desafio, que ocorrem quando um jongueiro resolve provocar o outro através de um ponto improvisado ou já conhecido, mas que deve ser respondido com outra improvisação, ou outro ponto que atenda ao que foi demandado. Uma brincadeira que pressupõe a criatividade dos jongueiros e a percepção atenta para o que deve ser respondido. Uma provocação oral, baseada na capacidade de versar com as palavras.

Outra mudança relevante que parece estar relacionada a esta primeira é a presença de jovens e crianças nas rodas, o que não acontecia no passado, fato este observado inicialmente na comunidade da Serrinha, na década de 1980. Crianças e jovens são chamados a aprender o jongo como uma forma de afirmarem pertencimentos culturais e identitários.

Apesar de não haver regras específicas para a realização das rodas de jongo, as festas de santos padroeiros, de nossa Senhora do Rosário ou de Santa Rita, as de algumas divindades afro-brasileiras, como os pretos velhos, as comemorações da abolição (13 de maio) e do dia da Consciência negra (20 de novembro), bem como os aniversários de pessoas importantes das comunidades, são ocasiões que mobilizam os jongueiros para cantar e dançar. Além disso, é comum uma comunidade jongueira convidar jongueiros de comunidades vizinhas

para participarem das rodas de jongo de sua festa. Mas, como nos lembra uma velha jongueira de Angra dos Reis, antigamente: “não tinha hora, nem dia para acontecer, dava vontade (...) fazia uma fogueira, uma faz uma coisa, outra faz outra” (Tia Luíza).

Desse modo, a prática do jongo vem sendo ressignificada e recriada por parte das comunidades jongueiras, e a principal razão parece ser a mudança das funções sociais atribuídas a ele. Logo, devemos falar em jongos utilizando o termo no plural, já que diferenciações quanto à performance de cada um deles, que também são formas de identificá-los e diferenciá-los um dos outros, podem ser observadas de uma comunidade para outra, principalmente nos aspectos relativos à dança propriamente dita, à indumentária e aos pontos entoados. Em comunidades católicas, por exemplo, como a de Santa Rita do Bracuí, observamos pontos com uma linguagem alusiva ao catolicismo. Em comunidades que possuem religião afro-brasileira, os pontos refletem tais práticas religiosas: “Eu vou abrir meu congo ê, eu vou abrir meu congo â, primeiro eu peço a licença, pra rainha lá do mar, pra saudar a povaria, eu vou abrir meu congo â” (ponto da comunidade jongueira de Guaratinguetá, São Paulo).

Outro ponto que nos traz a dimensão de pensar o jongo no plural são as adjetivações, algumas mais recentes, outras menos, que o acompanham: jongo espetáculo (Gandra, 1995), jongo rural (Teobaldo, 2003), jongo de rua, dentre outros que podem vir a surgir, ou mesmo que já surgiram, seja na academia, seja no movimento jongueiro. Os dois primeiros, explorados nas pesquisas referenciadas, são categorias que representam diferentes tipos de jongos. Enquanto o primeiro o trata como parte da indústria cultural, o segundo apresenta uma narrativa mais antiga do jongo, levando-se em conta, ainda, seu caráter mágico-religioso. Já o chamado jongo de rua é uma categoria que circula nas rodas que acontecem na cidade do Rio de Janeiro. Tal observação empírica sugere um movimento jongueiro emergente, que vem se fortalecendo a partir do surgimento de grupos jongueiros em diversos bairros da cidade, que fazem suas rodas periodicamente em espaços públicos específicos.

A partir da explanação sobre o aporte histórico do jongo e de uma breve apresentação sobre sua conjuntura atual, voltamo-nos à apresentação da comunidade na qual nosso trabalho de campo foi realizado.

2.2

Comunidade quilombola de Santa Rita do Bracuí: o protagonismo de uma comunidade de resistência jongueira

*Chega e chora,
o canário chega e chora,
quando a fruteira é murcha
o canário chega e chora
(Ponto improvisado em uma roda de jongo
no Bracuí narrada por Seu Zé Adriano)*

O segundo ponto do desenho do campo é a apresentação da comunidade pesquisada e sua relação com o jongo. Santa Rita do Bracuí é o nome de uma comunidade remanescente de quilombo, situada na região Sul Fluminense, no município de Angra dos Reis. Com a abolição da escravatura, os descendentes de escravos permaneceram nas terras da Fazenda Santa Rita, que foram doadas a eles formalmente pelo fazendeiro Comendador José de Souza Breves, por meio do seu testamento, elaborado onze anos antes do fim da escravidão, em 1877.

Não há um consenso sobre dados quantitativos a respeito dessa população. Nem mesmo o laudo e/ou o relatório antropológico (Bragatto, 1999; Mattos et al., 2009), sobre os quais nos debruçamos, fornecem informações sobre o número de famílias que atualmente ocupam a área, tampouco sobre o tamanho do território, uma vez que muitas terras foram perdidas devido a conflitos fundiários que vem assolando a comunidade. Tem-se a informação de que muitas famílias foram pressionadas a abandonar ou vender suas terras, recebendo pequenas indenizações. Outras optaram por vendê-las por conta própria, por vezes informalmente e sem a legalidade própria que a ação de compra e venda sugere.

Uma das lideranças locais afirma que o número de famílias do quilombo de Bracuí gira em torno de 380, número este que foi contabilizado por um censo realizado pelos próprios moradores. Entretanto, essa informação é repassada com a ressalva de que tal número pode ser ainda superior, já que algumas famílias, apesar de não morarem mais no quilombo, têm também direito à terra. Logo, essa imprecisão quanto aos que não mais estão no território pode ter gerado um valor subestimado durante a pesquisa por eles realizada.

Nesse panorama, prolifera a presença dos chamados “imigrantes” - categoria criada pelos quilombolas para designar pessoas “de fora” que vivem ou possuem



Figura 2. Rua principal: Estrada de Santa Rita (Maroun, maio 2011)



Figura 3. Placa que sinaliza o nome da rua principal (Maroun, maio 2011)



Figura 4. Anúncio de venda de terreno na Estrada de Santa Rita (Maroun, maio 2011)



Figura 5. Placa em propriedade de "imigrante" (Maroun, maio 2011)

Ao longo dos quinze minutos de conversa informal, ao observar uma grande quantidade de placas anunciando vendas, tanto de lote de terras, como de casas, perguntei-lhe se era simples comprar um terreno por ali. Ele me respondeu da seguinte forma: “não é tão fácil não, mas há venda de terras por parte dos próprios quilombolas que não querem viver aqui”. Tal situação de rejeição de alguns em assumir uma identidade quilombola e abraçar a causa da regularização fundiária vem preocupando as lideranças políticas, já que, para estas, isso pode vir a representar um possível enfraquecimento da luta:

Um dos assuntos mais sérios é a questão de alguns quilombolas não se assumirem como quilombolas. Isso atrapalha a questão da luta pela terra. Um dos assuntos mais difíceis é o interno não se assumir. Eu trabalho na escola como zeladora. E eu vi o problema que foi quando veio esse título de quilombola. A gente não tinha esse título, mas sabia que tinha descendência quilombola. “Já sou negro, ainda vou ser quilombola também”. Aí, quando chega essa questão, as pessoas pensam que vão voltar ao tempo de miséria, que vão voltar para o tronco. (Marilda, março de 2011).

Ainda na estrada principal da comunidade nos deparamos, bem no seu início, com um outro tipo de “imigrante”: a Pousada Rio Bracuhy. Para além da hospedagem (que inclui até quartos para cadeirantes), a pousada oferece serviços de atividades de lazer na natureza, tais como caminhadas ecológicas, *rappel*, tirolesa, passeio de caiaque e arvorismo¹⁰. Estas são realizadas nos ambientes naturais do quilombo, como no rio e nas trilhas de suas matas, não possuindo até então, qualquer diálogo com os quilombolas. Nesse contexto de quilombolas e não-quilombolas ocupando as terras de Bracuí, a delimitação territorial para fins de regularização fundiária, nesse momento, está sendo debatida entre a comunidade e o órgão responsável (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA). Enquanto este sugere uma diminuição da área, com a justificativa de que tal fato aceleraria o processo de titulação, aquela não abre mão da área que, de fato, é-lhe de direito.

Sendo assim, apesar da doação formal antes do fim da escravidão, a comunidade vem lutando, por mais de um século, pela titulação definitiva de suas terras. Marilda de Souza Francisco, nascida e criada na comunidade, e uma das

¹⁰ Para maiores informações, sugiro uma visita ao *link* da pousada: <http://www.pousadariobracuhy.com.br/atividades.html>

integrantes da Associação dos Remanescentes de Quilombo de Santa Rita do Bracuí (Arquisabra), destaca que, se até a década de 1970, os conflitos fundiários se davam entre a comunidade e grandes latifundiários, a partir desse período, com a abertura da Rio-Santos e a especulação imobiliária decorrente desta, o embate passa a envolver principalmente (mas não exclusivamente), a empresa Bracuhy Administração, Participações e Empreendimentos Ltda, responsável por grandes empreendimentos imobiliários na região. Depois de um longo período de conflitos fundiários com a empresa, a comunidade perdeu parte de suas terras localizadas próximas ao mar. Hoje, com a perda de parte das terras de seu território original e a ocupação crescente de “imigrantes”, Bracuí vem reivindicando a titulação de sua área sem desconsiderar as chamadas “ilhas”¹¹. Ressaltamos que a comunidade faz questão de diferenciar a grafia *Bracuí*, referente ao nome da comunidade e *Bracuhy*, relativo ao nome da empresa com a qual possui conflitos.

Mas, se a luta pela terra se inicia em Bracuí por meio da legislação que abarcava as comunidades rurais de uma forma geral (com assessoria do Sindicato dos Trabalhadores Rurais e da Comissão Pastoral da Terra), a partir do final da década de 1990, a categoria jurídica remanescente de quilombo, que resultou no surgimento de novos sujeitos políticos (Arruti, 1997), passa a ser utilizada pela comunidade como uma forma alternativa à resolução dos antigos conflitos fundiários. Para tanto, antes de discorrermos sobre o processo que levou a autoatribuição e a identificação da comunidade como remanescente de quilombo, convém apontarmos a gênese de tal categoria

O termo quilombo vem sendo submetido a constantes ressemantizações, desde o seu primeiro emprego, no período colonial, tendo sido acompanhado de diferentes significados e respondendo a questões políticas diversificadas. Interessa-nos aqui apresentar as ressemantizações que se façam necessárias para a compreensão do que seria o conceito contemporâneo de quilombo¹². Destacamos inicialmente que tal termo não possui mais relação com a antiga ideia clássica de

¹¹ As “ilhas” são demarcações de terras de núcleos de famílias que se encontram espalhadas pelo território original em áreas mais distantes da rua principal - mais facilmente reconhecida como área quilombola. Até então, foram identificadas seis “ilhas” pertencentes a três famílias diferentes. No entanto, o ex-coordenador geral da Associação de moradores ressalta que há outras ainda não identificadas.

¹² Para maiores informações sobre os processos de ressemantização do termo quilombo, desde o período colonial até os dias atuais, ver ARRUTI, José Maurício. “Quilombos”. In: Raça: Perspectivas Antropológicas. PINHO, Osmundo (Org.). ABA / Ed. Unicamp / EDUFBA, 2008.

quilombo do período colonial (ainda propagada até bem pouco tempo) como conjunto de escravos fugidos, mas com comunidades descendentes de escravos 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 definição citada anteriormente teve como base duas ressemantizações diferenciadas que, no entanto, se complementam. A primeira delas teve como marco o artigo 68 da Constituição Federal de 1988. Tal artigo viria com o intuito de reparar os prejuízos trazidos pelo processo de escravidão e por uma abolição que não foi acompanhada de nenhuma forma de compensação, como acesso à terra, por exemplo. Entretanto, a falta de uma explicitação dos critérios que definiriam esses sujeitos abriria espaço para interpretações que dificultariam, não apenas a nomeação de comunidades quilombolas, mas também o próprio processo de titulação de seus territórios (Arruti, 2008). Retomando um argumento do autor, a genealogia para o Artigo 68 aponta para, de um lado, a luta contra o preconceito racial e, de outro, a luta pela implementação de uma ampla reforma agrária. É justamente esta genealogia que vai subsidiar a segunda ressemantização para o conceito contemporâneo de quilombo.

Esta da qual falamos, posterior à Constituição, remete àquela proposta pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA), o que foi resultado de uma sequência de ressemantizações que vinham sendo operadas, tanto no meio acadêmico, como no campo dos movimentos sociais. Diferente da conceituação até então apresentada pela Constituição Federal, a ABA avança nos critérios de definição, sobre os quais os quilombos seriam: “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”. Nesse sentido, eles constituiriam grupos étnicos, isto é, “um tipo organizacional que confere pertencimento através de normas e meios empregados para indicar afiliação ou exclusão” (ABA, 1994), o que segue a definição de Barth (2000). Além disso, é apontada a questão do território “caracterizando diferentes formas de uso e ocupação do espaço, que tomam por base laços de parentesco e

vizinhança, assentados em relações de solidariedade e reciprocidade”. Por fim, a ABA conclui o documento firmando uma cooperação com Ministério Público Federal, indicando que: “nos processos que envolvam a aplicação do artigo 68 do ADCT da Constituição de 1988, caberá à Associação Brasileira de Antropologia a indicação de peritos para os laudos antropológicos que se fizerem necessários”.

Ainda que o conceito contemporâneo possa ser considerado um “objeto aberto”, sujeito a novos processos de ressemantização (Arruti, 2008, p.1), partimos da conceituação apresentada para inserir brevemente o leitor na temática quilombola, focando, a partir disso, o percurso trilhado pela comunidade Santa Rita do Bracuí, no que tange a sua autoatribuição e certificação enquanto comunidade remanescente de quilombo. Para além disso, após retomado o percurso de reconhecimento externo e certificação, apontaremos para a relação entre o jongo, a construção e reafirmação de uma identidade quilombola na referida comunidade.

Délcio Bernardo¹³, educador popular e um dos fundadores do movimento negro de Angra dos Reis, conta que começou a frequentar a comunidade no início da década de 1990, o que se deu, tanto pela sua militância no movimento negro, como pelo apoio que ele prestava ao Sindicato de Trabalhadores Rurais. Desde esse período, ele vem acompanhando os problemas fundiários da comunidade. Ele nos explica que, em 1997, foi iniciado um debate em Bracuí, em torno da utilização da Constituição Federal de 1988 para a reivindicação da sua respectiva área como terra quilombola. “No Bracuí a gente via muitos negros, você via 30 negros e 30 negras, às vezes, passava uma pessoa não-negra, de pele mais clara. A gente ficou inculcado com esse troço” (Délcio, novembro de 2010). Aliado a isso, ele comenta um fato interessante que foi decisivo para o pedido de certificação da comunidade à Fundação Cultural Palmares¹⁴: Dona Joana, até então a pessoa mais

¹³ No capítulo 3 descreveremos a história de vida deste importante personagem, no reavivamento e na consolidação do jongo em Bracuí.

¹⁴ Vale lembrar que a Fundação Cultural Palmares (FCP) foi criada em 1988. A certificação dada pela FCP é a primeira etapa para o processo de titulação de territórios quilombolas. Para a emissão desta, as comunidades interessadas devem apresentar a ata da assembleia da associação de moradores, aprovando o seu reconhecimento enquanto quilombola. Além disso, a FCP pede um relato sintético sobre a trajetória comum do grupo, isto é, a história da formação da comunidade.

antiga da comunidade,¹⁵ tinha um documento deixado pelo José de Souza Breves, que fazia menção à doação daquela terra para seus escravizados. Segundo Délcio, ela mostrava aquele documento a pouquíssimas pessoas. Conforme ele foi ficando mais próximo da comunidade, ela o chamou para mostrá-lo. Nas palavras de Délcio (novembro de 2010):

Eu acho que tinha umas três ou quatro pessoas que tinham visto aquele documento. E eu não era uma das pessoas que tinha tido acesso a esse documento. Um dia conversando com ela, ela falou: “Ah vou te mostrar”. Pegou o papelzinho, abriu assim... E assim, a gente foi, a partir daquele documento ali, e aí conseguimos pedir que a Fundação Palmares fizesse o estudo.

A FCP fez o estudo, certificando a comunidade em 1999. Para tanto, como etapa concomitante e/ou posterior à certificação, foi realizado o laudo antropológico (Bragatto, 1999) de Bracuí. Este demonstrou o histórico de ocupação da terra a partir da permanência dos escravos na fazenda Santa Rita, após a morte de José de Souza Breves (1889), em posses familiares, com uma área de uso comum, onde ficavam equipamentos, tais como o engenho de cana, e a engenhoca. Além disso, os elementos ressaltados pelo laudo sobre a apropriação do grupo na autoatribuição quilombola foram, tanto a ancestralidade comum, quanto a prática do jongo¹⁶ na tradicional festa em homenagem à padroeira da comunidade, Santa Rita.

No mesmo ano de publicação do laudo antropológico de Bracuí, a comunidade quilombola vizinha, Campinho da Independência, situada no município de Paraty, teve suas terras tituladas. Iniciou-se, a partir de então, uma aproximação e um diálogo entre Bracuí e Campinho, o que trouxe uma referência para aquela sobre os próximos passos indispensáveis no processo de titulação definitiva do seu território quilombola, após a certificação oferecida pela FCP. No entanto, o reconhecimento de Bracuí enquanto remanescente de quilombo, fato este que poderia representar a regularização das terras em nome da associação de moradores, até o momento, não resultou na conclusão exitosa do processo.

¹⁵ Pouco mais de um mês após a realização desta entrevista com Délcio Bernardo (novembro de 2010), tivemos a informação de que Dona Joana faleceu aos 101 anos (a idade é estimada, pois ninguém sabe ao certo quantos anos ela tinha de fato).

¹⁶ Vale destacar que o jongo ficou adormecido na comunidade, sendo retomado em meados da década de 1990. Nos capítulos 2 e 3 discorreremos detalhadamente sobre os processos de reavivamento e ressignificação do jongo pelas crianças e jovens, em Bracuí.

Mas, de fato, se inicialmente o diálogo com Campinho inseriu-os nos trâmites fundamentais para a reivindicação de suas terras como quilombolas, é em função da reafirmação constante de sua identidade jogueira que Bracuí vem fortalecendo a luta por seus direitos, o que já havia sido sinalizado como um ponto relevante no laudo antropológico, realizado em 1999. Na fala de um dos integrantes da Arquisabra: “Se nós somos quilombolas hoje é por causa de Campinho e do Délcio” (abril, 2011). Nesse caso, ao mencionar o nome do Délcio, ele traz à tona o seu importante papel no reavivamento e na consolidação do jongo na comunidade, assim como nas consequências positivas que tal fato trouxe para o grupo.

Como descreve Mattos e colaboradores (2009), em Bracuí, descendentes de escravos, através da tradição oral e de memórias familiares, que incluem as narrativas sobre o jongo, não visibilizadas antes através dos canais locais e regionais de divulgação e reconhecimento, constroem atualmente sua identidade como remanescentes de quilombo, no intuito de reconhecimento do patrimônio cultural que constituíram historicamente.

Desse modo, a autoidentificação como quilombola na comunidade pesquisada está diretamente relacionada, tanto a um processo de reconhecimento positivo de sua identidade enquanto tal - ao menos por grande parte do grupo -, bem como à reafirmação e valorização de suas práticas culturais, a exemplo do que ocorre com o jongo. Para retratar o exposto, lançamos mão da fala de Emerson Luís Ramos, mais conhecido como Mec, atual coordenador geral da Arquisabra e autointitulado jogueiro. Ao ser perguntado numa entrevista realizada em abril de 2011, qual o sentido que atribuía ao jongo, ele nos diz que:

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.

A prática do jongo, portanto, além de auxiliá-los na construção de uma memória coletiva do grupo a respeito de sua ancestralidade, por meio da ressignificação e perpetuação dos saberes tradicionais que o envolvem, vem assegurando um caminho de visibilidade política até então não alcançada por outros meios. Mesmo que ainda possamos assistir às folias de reis e aos bailes de calangos, é em torno do jongo que Bracuí vem reafirmando seu pertencimento étnico e estabelecendo fronteiras culturais entre *eles* e os *outros* (Barth, 2000).

Na festa em homenagem à padroeira Santa Rita, realizada na própria comunidade, em maio de 2011, pudemos assistir, tanto a folia de reis, como à roda de jongo do Bracuí. Enquanto aquela era formada por um seletivo grupo de pessoas de idade mais avançada, esta contou com a presença majoritária de crianças e jovens que, desde o início da festa, mostravam-se muito animadas e ansiosas para a hora do jongo. Na folia, além de poucas pessoas da própria comunidade terem participado, os externos que foram prestigiar o evento também não se motivaram tanto em observá-la. Por outro lado, no jongo, além da participação massiva das crianças e jovens quilombolas, que formaram uma grande roda destacada pelas saias de chita com duas estampas floridas diferenciadas, o ânimo e a curiosidade de todos os presentes foram visivelmente alavancados. Como nos lembra Délcio (novembro de 2010): “O jongo ele é presente dentro da comunidade. Algumas pessoas podem até não saber dançar jongo, mas eles sabem o que é o jongo”. Alguns externos, como eu, chegaram a entrar na roda para dançar a convite dos próprios jongueiros mirins. Outros, que preferiram não se arriscar, permaneceram fortalecendo o coro e batendo palmas.

Outro ponto importante é que, além de ser um forte elemento de reafirmação identitária, o jongo também teve um papel fundamental na organização política de Bracuí. Em 2005, para a elaboração do projeto “Pelos Caminhos do Jongo”¹⁷, a necessidade de um diálogo interno maior e de uma organização política mais concisa começa a ficar mais evidente para os próprios moradores. Estes passaram a se reunir mais, a debater mais sobre as demandas do grupo, reconhecendo que, para terem acesso a determinadas políticas, precisavam

¹⁷ O referido projeto, que tinha como objetivo oferecer oficinas de jongo para as crianças da comunidade, foi submetido e aprovado pela Brazil Foundation. Esta consiste numa organização não-governamental que apoia iniciativas da sociedade civil brasileira, que propõem soluções criativas e diferenciadas para os desafios enfrentados por comunidades de todo o País.

se organizar no formato de uma associação de moradores. Na esteira da elaboração e da submissão do projeto “Pelos Caminhos do Jongo”, a Arquisabra tem a sua primeira gestão registrada em cartório, ainda no ano de 2005. Dessa forma, podemos dizer que o movimento realizado em torno do jongo reverberou na formação de uma organização política imprescindível à luta pela titulação, haja vista que, regularizado o território, o título é registrado em nome da associação de moradores. A comunidade inicia, ainda que de forma preliminar, uma (re) organização para a permanência na luta pela terra e pelo reconhecimento através do “reavivamento de traços culturais tradicionais selecionados” (Barth, 2000, p. 63). Nas palavras do Délcio (novembro, 2010):

Só depois a gente começou a pensar nesse nome “Pelos Caminhos do Jongo” e nas coisas que o jongo tava meio que determinando pra gente (...). Como é que você vai fazer jongo se você não tem espaço, porque o Bracuí sempre viveu essa história da luta pela terra. Embora as famílias estejam num espaço que são seus, porém, você tem uma questão que é a própria urbanização, que tanto o governo municipal tem interesse em fazer, como a especulação imobiliária também. E assim, a gente começa a perceber, bom, essa luta tá colocada agora pra gente de uma outra forma. Mas ela tá ainda aí. Você não tem a terra ainda garantida. E você precisa da terra pra se fazer o jongo.

Como nos explica Steil (2001), a caracterização da disputa como uma questão étnica muda as próprias armas da luta, legitimando, por exemplo, a dança e a música, que passam a ser incorporadas, não apenas como expressões da cultura negra, mas também como uma forma de afirmação de direitos sociais. Nesse sentido, o jongo passa a ser um caminho alternativo de disputa e de resistência aos conflitos. Para Montero, Arruti, e Pompa (2009), a cultura, por ser sinônimo de uma identidade específica e irreduzível, entra no vocabulário da política e se torna uma linguagem de negociação entre movimentos sociais e Estado Nacional. Nas palavras da jovem liderança jongueira e vice-coordenadora da Arquisabra, Angélica Souza Pinheiro:

O jongo é o carro-chefe. Se tem o cinema hoje no quilombo veio através do jongo (...). O jongo veio fortalecer a comunidade, unir mais as pessoas, veio unir os jovens, veio mostrar pras pessoas a importância da cultura da comunidade (julho de 2011).

É nesse viés apresentado que compreendemos o quilombo de Santa Rita do Bracuí como uma comunidade quilombola que vem resistindo e se reinventando por meio do fortalecimento do jongo e, conseqüentemente, da sua identidade quilombola. Por isso, ela se destaca no movimento quilombola como uma comunidade de resistência jogueira. Como nos lembra Délcio, se antes a luta dos negros se dava pela força física, a exemplo da capoeira, hoje a luta se encontra ressignificada, como acontece com a prática cultural do jongo que, concomitante a outros aspectos, os insere na categoria de grupo étnico.

Com relação aos conflitos que vem dificultando a regularização fundiária, podemos dizer que estes se dão em três eixos diferenciados. O primeiro deles é o conflito gerado entre os moradores que se assumem enquanto quilombolas e os moradores que não aderiram a tal rótulo. O segundo remete à relação de ocupação entre os quilombolas e os chamados “imigrantes”. Já o terceiro é gerado entre a comunidade e a municipalidade. Nesse último caso, se por um lado, tem-se intensificado os convites da prefeitura para a apresentação do jongo em determinados eventos, por outro, segundo alguns relatos dos moradores, ela própria tem inviabilizado o movimento quilombola interno, ao se considerar proprietária do território de Bracuí.

Nesse contexto, a terceira gestão da Arquisabra que, durará três anos - a anterior permaneceu por quatro anos - registrada em cartório em julho de 2011, terá muito trabalho pela frente. Ela é formada em sua maioria por jovens (três deles cursando a graduação de Licenciatura em Educação do Campo, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro) e foi dividida em onze núcleos de interesse denominados da seguinte forma: coordenador geral; vice-coordenador; secretários; tesoureiro; fiscal; políticas públicas; diretor cultural; educação; meio ambiente; esporte e lazer; saúde. Alguns destes possuem mais de um responsável, como no caso dos secretários e dos fiscais. Os núcleos restantes são compostos por apenas uma pessoa. Salvo os que estão na Universidade, os outros componentes da Arquisabra trabalham fora da comunidade, situação que é vivida pela maioria dos moradores. Tal fato torna o quilombo um local quase que exclusivamente de moradia para os mesmos.

A juventude de Bracuí vem trabalhando com dedicação e empenho na causa quilombola, assumindo sua identidade enquanto tal, prosseguindo na luta

pelo território, já iniciada há décadas por seus familiares e antepassados. Sua massiva representação na associação, assim como seu interesse, cada vez maior, em trazer a comunidade toda para as discussões que são colocadas em torno da questão, são pontos que exemplificam o protagonismo dessa juventude no movimento. Em uma ida a campo tivemos acesso a uma chamada de reunião solicitada pelo coordenador geral da Arquisabra, via mensagem de celular, que demonstra o comprometimento e a convocatória aos moradores. Interessante também perceber a modernização dos meios de comunicação e diálogo trazidos pelos jovens. A mensagem era a seguinte: “O jornal do quilombo informa: quarta feira dia 27 de julho de 2011 haverá reunião de diretoria às 19:00 horas na sede da associação quilombola. Conto com sua presença para o cumprimento de suas responsabilidades e levar adiante a luta de nossos antepassados. Essa foi mais uma edição do jornal do quilombo”.

O coordenador geral é o filho mais novo do morador que ocupou este cargo na gestão anterior, e tem 23 anos. Além disso, destacamos que ele é um dos atuais responsáveis pelas rodas de jongo. Adiantamo-nos em dizer que o jongo do Bracuí, apesar de ser reconhecido como “das crianças e jovens”, não acontece na ausência de uma liderança reconhecida pelo grupo, isto é, de alguém para mediar, organizar e puxar a roda junto a eles. Então, prossigamos pelos caminhos do jongo e seus legados na região Sul Fluminense.

2.3

Pelos caminhos do jongo: identidade étnica e visibilidade política no movimento quilombola Sul Fluminense

*A liberdade não ficou do nosso jeito,
deram nossa liberdade, mas não deram nosso direito
(Ponto de Seu Manoel Moraes, Bracuí)*

O terceiro ponto relevante para a apresentação do desenho de campo versa sobre a identidade étnica que vem sendo construída pelos caminhos do jongo e, conseqüentemente, a visibilidade política que tal identidade vem permitindo.

No estado do Rio de Janeiro, além de Bracuí, existem mais três comunidades quilombolas jongueiras. Duas delas também estão situadas na região Sul Fluminense. São elas: Campinho da Independência (Paraty) e Marambaia

(Mangaratiba). A terceira, São José da Serra, localiza-se na região do Vale do Paraíba, no município de Valença¹⁸. Esta categoria (comunidade quilombola jongueira) é aqui empregada para classificarmos as comunidades quilombolas que dançam o jongo. Para tanto, o fato de elas dançarem o jongo significa que, por um lado, há o reconhecimento interno em cada uma delas com relação à sua identidade jongueira, isto é, autointitulam-se jongueiras, dominando os saberes relativos à sua prática, e, por outro, há um reconhecimento externo desta mesma identidade. A identidade jongueira se constrói e é reafirmada internamente através de projetos culturais ou oficinas vinculadas a sua transmissão para crianças e jovens. Já o reconhecimento externo de suas identidades jongueiras pode ser conferido através da visibilidade alcançada pelo jongo, seja nas rodas das festas tradicionais, que são abertas a visitantes ávidos por assisti-lo, seja atendendo a convites de prefeituras e organizações públicas ou privadas para apresentá-lo.

Desse modo, focaremos nossa análise na relação que vem sendo construída entre o jongo e a identidade étnica, nas três comunidades da região Sul Fluminense, uma vez que a proximidade entre as mesmas nos permitiu uma pesquisa de campo estendida aos municípios vizinhos a Angra dos Reis. A observação empírica do reavivamento e da consolidação do jongo, concomitante a apresentações externas realizadas por tais comunidades, principalmente a convite das respectivas municipalidades, aponta para a criação de uma rede de intercâmbios que começa a ganhar visibilidade no ano de 2005, o que coincide com o seu registro como patrimônio cultural imaterial do Brasil. A rede fez do jongo um elemento aglutinador, o que a nosso ver ainda está em processo de expansão nessa região. Um exemplo que retrata esse fato de expansão da rede do jongo é narrado por Délcio, em uma entrevista realizada em julho de 2011. Ele teria sido convidado, no início de 2011, pelas lideranças do quilombo Fazenda da Caixa, situado no município de Ubatuba (São Paulo), vizinho a Paraty, para ensinar o jongo para “a garotada” da comunidade, o que aponta para o desejo de entrada na rede jongueira. Apesar de já possuírem afinidade com os tambores, eles não possuíam, até então, domínio sobre o ritmo das batidas, os passos da dança e os pontos a serem cantados. Após sua ida ao quilombo, na qual ofereceu uma

¹⁸ Segundo Brito (2006), uma escola de jongo foi criada na Rasa (comunidade quilombola situada no município de Búzios). Esta informação não foi certificada.

oficina de jongo, os jongueiros de Bracuí foram convidados para participarem de uma festa tradicional da comunidade, na qual dançaram jongo junto aos quilombolas de lá. Segundo as jongueiras de Bracuí, eles estavam ainda meio “crus”, mas, ainda assim, o encontro e a roda de jongo teriam sido proveitosos. É no sentido do fortalecimento identitário que o jongo ganha destaque. Numa fala do próprio Délcio, em uma reunião com os moradores de Bracuí, é possível percebermos a relevância que a incorporação de um sinal de autoidentificação interna assume: “Que identidade quilombola é essa? É por causa do jongo, é por causa dos calangos”?

Pesquisas como as de Mattos e Abreu (2010, p. 110) discorrem sobre o teor político do jongo nas comunidades quilombolas:

Apropriando-se dessas definições as comunidades que têm o jongo como patrimônio cultural reafirmam politicamente sua trajetória histórica e sua autenticidade étnica, ganhando visibilidade e novas perspectivas de sobrevivência coletivas. Entre os grupos remanescentes de quilombo do estado do Rio de Janeiro, pelo menos três delas - São José da Serra, Bracuí e Pinheiral - constroem sua identidade cultural na prática do jongo.

No entanto, apesar dessa constatação, as autoras não fazem um aprofundamento sobre a temática, isto é, como se dão os cruzamentos entre a identidade quilombola e a identidade jongueira. Qual o papel do jongo para as comunidades quilombolas que o praticam? Como se dá esse processo de visibilidade e de novas perspectivas de sobrevivência coletivas por meio do jongo?

Para tanto, no intuito de demarcarmos essa aproximação, debruçaremos-nos inicialmente em pesquisas relacionadas à construção identitária indígena, a exemplo do que ocorreu entre as décadas de 1920 e 1940 do século XX, com a dança do Toré¹⁹. Tal proposição se justifica uma vez que compreendemos, assim como Arruti (1997, p.8), que há “uma considerável translação de especialistas (ONG’s e antropólogos) de um tema ao outro”, isto é, que estão se utilizando de um instrumental crítico e do acúmulo das técnicas de mediação e intervenção sobre a “terra indígena”, para uma atuação sobre as “terras de pretos”, ou, como

¹⁹ O Toré é um ritual ou brincadeira de índio (categoria nativa), que consiste numa dança coletiva que pode contar com um número indefinido de participantes que se apresentam, em parte, pintados de branco e/ou mascarados (nesse caso apenas os homens) (ARRUTI, 1999).

insistem nossos legisladores, terras de “comunidades remanescentes de quilombos”. Neste caso, o autor aproxima o processo de emergência das comunidades “remanescentes de quilombo” daquele ocorrido com as comunidades “remanescentes indígenas” a partir do aporte de conceitos como o de etnicidade e de etnogênese, que passam a ser utilizados, a partir das ressemantizações posteriores à Constituição Federal de 1988, para designar as comunidades negras rurais²⁰. Vejamos como se configura este modelo de análise sobre estas comunidades que, ao mesmo tempo em que se distancia dos estudos raciais, aproxima-se da categoria denominada grupos étnicos (Barth, 2000).

Segundo Arruti (1997), o conceito de etnicidade proposto por Barth, distancia-se do reconhecimento de semelhanças previamente dadas, inscritas naturalmente nos corpos e nos costumes e cuja explicação estaria no passado, configurando-se como uma atitude positiva e propositiva, através da qual seriam produzidas demandas e um projeto político comum, cuja vinculação e razão de ser está no futuro. Nesse sentido, podemos dizer que a etnicidade enquanto tema da antropologia, de acordo com o viés apresentado, enquadra-se na análise da “formação dos grupos de identidades, em luta pelo reconhecimento moral ou pela redistribuição de recursos” (Arruti, 2011, p.10).

A partir da proposição de Barth, antropólogos e sociólogos passam a utilizar uma nova chave de leitura que distingue o conceito de grupo étnico de qualquer significado cultural dado, para vê-lo como uma entidade social, que emerge da diferenciação estrutural de grupos em interação, um modo de construir oposições e classificar pessoas, no qual o que passa a ser social e simbolicamente relevante são as fronteiras sociais e culturais desses grupos, assim como os mecanismos de criação e manutenção destas (Barth, 2000).

Desse modo, ao utilizarmos a categoria grupo étnico para descrever as comunidades negras rurais historicamente vinculadas aos quilombos, devemos estar atentos aos meios pelos quais eles vêm transformando e reinventando suas tradições, e até mesmo sua memória coletiva, isto é, consolidando traços culturais

²⁰ Para um aprofundamento no tema sobre as aproximações e afastamentos entre os processos de emergências dos remanescentes quilombolas e dos remanescentes indígenas, sugiro a leitura do trabalho de José Maurício Arruti (1997): “A emergência dos “remanescentes”: notas para o diálogo entre indígenas e quilombolas”.

específicos para reafirmar suas fronteiras na sua relação com os outros. Nas palavras de Arruti (1997, p. 26):

Ainda que os conteúdos culturais possam variar no tempo, no espaço e na própria origem dos indivíduos que venham a compor o grupo étnico, a análise deve recair sobre os mecanismos de criação e/ou manutenção de uma forma organizacional que prescreve padrões unificados de interação e que regula quem faz e quem não faz parte do grupo, além das relações entre aqueles que fazem parte e entre estes e aqueles que não fazem.

Os direitos garantidos por uma legislação específica às comunidades remanescentes de quilombos, no que tange ao acesso a uma política fundiária diferenciada, assemelham-se, portanto, àqueles dos remanescentes indígenas, o que origina também um processo de etnogênese. Guardada as devidas peculiaridades desses dois sujeitos políticos (indígenas e quilombolas) e suas relações com o Estado Nacional em contextos históricos diferenciados, pode-se dizer que ambos possuem uma política pública diferenciada e individualizada, para com a regularização de seus territórios.

Nesse sentido, o conceito antropológico de etnogênese merece destaque. Este delinea a produção de novos sujeitos políticos que, ao se organizarem, passam a mobilizar uma série de elementos de identidade comum e de caráter localizado que, no caso das comunidades quilombolas, remete a um mesmo passado de escravidão e submissão, a fim de alcançarem novos recursos, em particular, os de natureza territorial. A etnogênese trata, portanto, da emergência de novas identidades étnicas (como no caso dos quilombolas e de alguns novos grupos indígenas) ou do ressurgimento de etnias já reconhecidas (como no caso exclusivo de alguns grupos indígenas que já estariam teoricamente extintos). Em ambos os casos, a categoria remanescentes, utilizada para adjetivar esses grupos emergentes, passa a se pautar, tanto no plano da etnicidade, tal como no da etnogênese, conforme descrito. Sendo assim:

A “plasticidade identitária” formadora desses grupos permite, efetivamente, que eles “resgatem”, “recuperem”, elementos substantivos de identidade que passam a integrar seus processos de emergência, mas como “matérias-primas” que precisam ser manufaturadas pelas forças mobilizadas no seu interior, na forma de desejos coletivos (Arruti, 1997, p. 28).

A partir do exposto, voltamo-nos à questão do Toré. Arruti (2004) aponta que, no caso da emergência dos remanescentes indígenas, a sua realização passou a representar uma forma de mobilização política contra conflitos gerados em torno de sua legitimidade histórica e, conseqüentemente, de conflitos fundiários. Para tanto, iniciou-se um intercâmbio respaldado em um pacote de informações que um grupo passava a outro, que representava explicitamente o ensino e a adaptação do conhecimento ritual do Toré, o que tornou possível: “levantar novas aldeias a partir de uma combinação de conhecimentos místicos (relativos ao Toré) e burocráticos (relativos à Funai)” (Arruti, 2004, p.8). A sugestão do autor é que o Toré passou a funcionar como expressão que era, tanto de uma legitimação etnológica (recriada internamente), como de um código da indianidade (sinal externo necessário à legitimação perante os órgãos oficiais indigenistas).

Nesse contexto, a dança do Toré, por desempenhar grande poder de mobilização e aglutinação, desencadeia um processo de “invenção das tradições” (Hobsbawn & Ranger, 2006), com uma potencialidade estratégica para impulsionar a legitimação do território indígena desses sujeitos políticos emergentes, a partir da reafirmação da alteridade. Tal prática permitiu aos indígenas legitimidade na apropriação de um dado território, desencadeando um processo de reafirmação e reconhecimento de sua indianidade, ou seja, de suas demandas quanto à terra e à assistência formuladas ao órgão indigenista oficial (Arcanjo, 2003). Ressaltamos que, como aponta Arruti (1999), apesar de necessário, o Toré, por si só, não é um sinal externo suficiente para o processo de reconhecimento de uma comunidade como grupo indígena.

No caso dos remanescentes de quilombos, pela falta de modelos prontamente disponíveis, como no caso indígena, torna-se relevante reconhecer o quê - ou quais - elementos vêm sendo reinventados, na perspectiva de Hobsbawn e Ranger (2006) para a reafirmação de sua condição enquanto sujeitos políticos emergentes, assim como no processo assistido atualmente de emergência de novas comunidades quilombolas. Aí reside o desafio do pesquisador que pretende trabalhar com a temática da construção da identidade étnica de tais grupos:

Percebê-los como emergentes está em reconhecer que o seu lugar, porque ainda mal definido tanto com relação às condições de acesso aos seus novos direitos, quanto às condições de exercício de sua nova identidade, antes de fazer aqueles

que o ocupam, ainda está por ser feito por aqueles que conseguirem ocupá-lo (Arruti, 2004, p. 30).

Reconhecer a “plasticidade identitária” da maioria das comunidades quilombolas, por sua vez, não significa em nenhuma hipótese, invalidar e/ou deslegitimar o lugar político no processo de reconhecimento dos que aderem ou lutam por esse rótulo. Para além disso, o analista deve estar atento aos sinais que vem sendo construídos na correlação de forças que definirá que identidade quilombola é essa e quais as formas de acesso a ela.

A partir da exposição apresentada, que norteou a emergência de grupos étnicos, demonstrando, ainda que brevemente, a relação do Toré com reafirmação e o reconhecimento identitário indígena, partimos para o caso específico do jongo no movimento quilombola.

De acordo com a nossa pesquisa de campo nas comunidades já apresentadas, podemos enfatizar que, assim como o Toré, apesar de o jongo vir se destacando como um elemento importante na reafirmação identitária e no processo de reconhecimento dos remanescentes de quilombos, ele não pode ser considerado um elemento exclusivo para a identificação e a certificação destes, nem por parte dos antropólogos que vêm se debruçando sobre o tema (inclusive na elaboração de laudos antropológicos), tampouco pelos órgãos responsáveis pela regularização fundiária. Definitivamente, nem toda comunidade que dança jongo é quilombola. Isso se exemplifica claramente, dentre outras coisas, pela questão de existirem comunidades (em geral rurais e majoritariamente negras) ou grupos jongueiros urbanos (podemos assistir atualmente a proliferação destes últimos) que, mesmo numa alusão aos ancestrais representada pela observação de uma performance “típica” conferida a uma roda de jongo, não são comunidades quilombolas. Tal fato pode sugerir dois pontos de análise que demarcam as diferentes funções sociais atribuídas ao jongo, de acordo com as respectivas conjunturas na qual ele se insere, o que torna possível diferenciá-las da função que possui no contexto quilombola.

O primeiro deles aponta para a popularização do jongo, o que corrobora para colocá-lo no patamar do acervo da cultura popular, dentre outras manifestações assim já reconhecidas. Neste caso, nos apropriamos da crítica que

Canclini (1998) faz sobre o fato de o popular não ser monopólio dos setores populares e do seu conceito de cultura híbrida, cuja concepção de modernidade do autor é vista como sinônimo de pluralidade, da mescla do tradicional e do moderno, do culto e do popular. Assim, podemos assistir a rodas de jongo embaixo dos arcos da lapa, cujo grupo chama-se “Jongo da Lapa”, no centro da cidade do Rio de Janeiro, toda última quinta-feira do mês. Esta roda, que acontece desde o ano de 2006, apresenta-se como um marco da visibilidade do jongo no contexto urbano, incluindo aí a mídia e o meio universitário que frequenta a região. Sua origem está no movimento criado pelo Mestre Darcy do jongo da Serrinha, uma vez que o mestre jongueiro responsável pelo “Jongo da Lapa” se apresenta como um discípulo dele, enfatizando a grande importância do Mestre na propagação do jongo no contexto urbano e boêmio da cidade.

Em Niterói, município vizinho ao Rio de Janeiro, mais precisamente em uma praça próxima à entrada da Universidade Federal Fluminense (UFF), acontece outra roda mensal, cujo grupo se chama “Jongo Folha de Amendoeira”. Esta começou a acontecer no ano de 2010 e conta com a participação de universitários comprometidos com a discussão vinculada à questão racial. Nesse caso, pudemos observar, em algumas visitas à roda, que o próprio grupo é formado tanto por pessoas negras como por brancas. O público que a frequenta é composto, em sua maioria, por jovens universitários, pesquisadores da cultura popular e da cultura negra e por curiosos, o que segue a tendência das rodas do “Jongo da Lapa”. Inclusive, há uma troca entre os mestres dos dois grupos que, por vezes, “atravessam a poça” - linguagem que remete à travessia da Bahia de Guanabara, que fica entre os dois municípios - para fortalecer o movimento do jongo de rua. No caso de ambos os grupos apresentados há a disseminação da cultura do jongo, baseada em “fatos e processos que atravessam as fronteiras entre as chamadas cultura popular, erudita, ou de massa, e mesmo o limite entre as diferentes camadas sociais. São veículos de relações humanas, de valores e visões de mundo” (Cavalcanti, 2001, p. 4). Trata-se, portanto, da formação de grupos sociais em si mesmos, pouco ou nada relacionados ao movimento jongueiro do estado do Rio de Janeiro, o que parece apontar para o início de um movimento paralelo em relação ao jongo voltado para o contexto urbano em espaços públicos.

O segundo remete às comunidades jongueiras situadas nas cidades do interior do Estado do Rio de Janeiro, como Barra do Piraí e Pinheiral. Ainda que não tenhamos dados concretos para exemplificar essa situação, temos a informação de que algumas destas (comunidades jongueiras não-quilombolas, em geral, comunidades rurais majoritariamente negras localizadas em cidades interioranas), que também se autointitulam jongueiras e são reconhecidas interna e externamente enquanto tal, vêm reivindicando reconhecimento enquanto quilombolas, o que aponta para uma associação de tais identidades. Tais comunidades vêm aproximando um diálogo com as comunidades quilombolas jongueiras, principalmente a partir de encontros estaduais e regionais, realizados em torno do jongo, o que pode vir a representar uma posterior emergência de novas autoatribuições daquelas enquanto remanescentes de quilombo.

Desse modo, a função social do jongo, em ambos os contextos apresentados acima, distancia-se daquele presente nas comunidades quilombolas. No caso dos grupos de jongo no contexto urbano, percebe-se uma função mais voltada, tanto para a sociabilidade como para a indústria cultural²¹. Com relação ao jongo em algumas comunidades rurais negras, podemos dizer que este não se apresenta como uma memória coletiva do grupo como um todo, mas de grupos familiares remanescentes de antigos jongueiros que, responsáveis por transmitir os saberes relativos a ele, o fazem com o intuito de não permitir que a tradição de seus antepassados desapareça. A exemplo disso, a pesquisa de Oliveira (2011), ao focar três grupos de jongo de Barra do Piraí, demonstra que estes são compostos por famílias que se reuniram principalmente pelos seus laços familiares, mas também por uma proximidade de habitação. A ligação e consolidação dos grupos são retratadas justamente pela presença das pessoas mais velhas, os mestres, os anfitriões, os chamados “guardiões da memória”, a partir das relações de aprendizagem intergeracional que se estabelecem.

No caso das comunidades quilombolas jongueiras, assistimos a um processo de formação identitária, cuja associação do jongo a uma identidade negra rural tem se apresentado tão importante, que várias comunidades que já não o dançavam, ou mesmo que nunca o dançaram, passam a reavivá-lo como modo de manifestarem, tanto para *os outros* como para *elas mesmas*, a sua adesão ao

²¹ O “Jongo da Lapa”, por exemplo, lançou, no ano de 2011, o seu segundo CD.

movimento quilombola e à luta por políticas públicas diferenciadas. Portanto, o jongo distancia-se de uma abordagem respaldada no conceito de cultura híbrida, mais voltado para sociabilidade, ou mesmo da sua limitação a um contexto familiar específico, aproximando-se de uma abordagem que o compreende como um elemento revelador de uma ancestralidade comum, o que o torna um elemento cultural diferenciado e específico, apropriado pelo grupo étnico em questão para demarcar sua identidade contrastiva. Como nos mostra uma das lideranças da comunidade de Campinho, em um evento relacionado ao jongo, realizado em março de 2010, em Bracuí:

O jongo não é só chegar ali na roda e dançar. Ele tem que saber os elementos que ele tem. Inclusive, ele tem que reconhecer que isso foi uma luta histórica e que o jongo lá atrás serviu para combater a escravidão e era muitas vezes estratégia de fuga. Então, estar ali numa roda de jongo é saber que o jongo é sim pra dançar dentro da comunidade, é sim uma manifestação, mas também é um modo da gente debater ali que a luta não terminou por aqui, ela continua. O jongo possibilitou a gente resgatar e fortalecer nossas manifestações culturais. Pra continuar essa luta vai ter que ter esse entendimento dos mais velhos, dos jovens, das crianças pra gente vencer essa luta que não acabou e não vai acabar tão cedo.

Assim, o fato de algumas comunidades quilombolas estarem vinculadas ao jongo parece significar a demarcação de uma posição política de luta pelo território. Mas, para além disso, em nossa análise, a função social do jongo se relaciona com o que Oliveira (1988, p. 54-55) chamou de “processo de territorialização”. Ao tratar os grupos indígenas e o conjunto das profundas mudanças no funcionamento das instituições e manifestações culturais de um determinado grupo social, o autor destaca a importância da atribuição de uma base territorial fixa, juridicamente determinada, no processo da construção identitária. As mudanças implicam tanto a criação de uma unidade sociocultural, como a reelaboração de relação com o grupo e sua memória - fenômenos associados ao que costumamos rotular de etnicidade - para a constituição de mecanismos políticos específicos. A noção de territorialização, segundo esse mesmo autor:

Compreende um processo de reorganização social que implica: i) a criação de uma nova unidade sociocultural mediante o estabelecimento de uma identidade étnica diferenciadora; ii) a constituição de mecanismos políticos especializados; iii) a redefinição do controle social sobre os recursos ambientais; iv) a reelaboração da cultura e da relação com o passado (Oliveira, 1999, p. 20).

É dessa forma que o jongo, no contexto quilombola Sul Fluminense, vem assumindo um papel central para crianças e jovens, a partir da ressignificação desta prática cultural, isto é, da reelaboração com o passado, que os insere num processo constante de reafirmação de uma identidade étnica.

As nossas crianças antes do jongo tinham um conhecimento, o crescimento na tradição que estavam entranhados nelas, mas não estavam potencializados e muito menos aflorados. A partir do momento em que elas começaram a fazer o jongo, elas se apropriaram de uma tal forma... é como se aquilo ali nunca tivesse deixado de acontecer na vida delas (Liderança política de Campinho. Palestra conferida no seminário Panorama Quilombola. Dezembro de 2009).

Segundo Oliveira (1999), a etnicidade supõe necessariamente uma trajetória e uma origem que também está traduzida em saberes e narrativas, aos quais vem se acoplar. O que seria próprio de uma identidade étnica é que nela, a atualização histórica, não anula o sentimento de referência à origem, mas pelo contrário, o reforça. Portanto, ainda que o jongo hoje se apresente totalmente ressignificado, apresentando mudanças significativas em sua prática, o que deve ser considerado é o uso social que se faz dele. As crianças e jovens, ao assumirem uma identidade jongueira, estão, de fato, reconhecendo sua ancestralidade comum e, ao mesmo tempo, demarcando as terras pertencentes aos seus territórios quilombolas.

Cenário 1- A “rede de resgate” do jongo nas comunidades quilombolas da Região Sul Fluminense

Nesse momento destacaremos o contexto sobre o qual ocorreram os processos cruzados entre as comunidades pesquisadas, no que remete ao reavivamento ou, como veremos adiante, à “invenção” do jongo. No entanto, não discorreremos sobre cada uma delas individualmente, mas sim sobre as relações que se fazem relevantes na contextualização do que acordamos chamar de “rede de resgate” do jongo na região Sul Fluminense. Utilizamos a categoria “rede de resgate” aqui no sentido de traduzirmos a preocupação das comunidades quilombolas desta região para com a continuidade e/ou o fortalecimento da tradição do jongo, mesmo este tendo sido submetido - e continuar se submetendo - a uma série de inevitáveis transformações que o colocam no patamar de uma tradição ressignificada.

Segundo Costa (2011), no período pós-abolição, a “expectativa do caos” ou o “grande medo”, como Albuquerque convencionou chamar, intensificou a perseguição aos batuques, já que, para a população em geral, estes eram similares ao ritmo das religiões afro-brasileiras. Em sua pesquisa sobre a migração de descendentes de escravos para a região da Baixada Fluminense, ao longo do século XX, o autor enfatiza o preconceito sofrido pelo jongo nesse processo migratório, tomado-o como “macumba”, o que corroborou para seu desaparecimento.

Em Bracuí, a memória em torno do adormecimento do jongo, ao longo do século XX, aponta para duas questões principais. A primeira era o preconceito de uma parte dos próprios moradores que procuravam negar a prática em um período cujas manifestações afro-brasileiras eram rechaçadas, tanto no nível social como no político. Ser jogueiro era reafirmar uma identidade negra acoplada à representação pejorativa de “macumba”, disseminada pelo senso comum. A segunda razão, que está diretamente relacionada à primeira, remete à rejeição da própria juventude para com o jongo. Num contexto de crescimento e modernização da cidade de Angra, eles o viam com bastante estranhamento, o que foi sendo paulatinamente revertido a partir das constantes resignificações que assolaram e continuam assolando o jongo em Bracuí, desde o momento do seu reavivamento na comunidade, até os dias atuais.

Tal reavivamento se inicia na década de 1990, processo este que será descrito mais detalhadamente em capítulo posterior. No entanto, foi apenas em 2005 que o jongo, até então apreendido e transmitido no cotidiano da comunidade, na relação dos velhos jogueiros com as crianças e jovens, passa a ser ensinado em espaços de educação não formal: as escolas/oficinas de jongo. Assim, no ano de 2005, Bracuí inicia a oficina de jongo através do projeto “Pelos Caminhos do Jongo”, escrito pelo Délcio e pela liderança jogueira da comunidade, Luciana Adriano. O jongo, na memória dos moradores mais antigos de Bracuí, esteve sempre presente em suas vidas. Dançava-se o jongo no dia a dia ou em eventos comemorativos, como datas religiosas, casamentos e aniversários. Bastava juntar um pequeno grupo de pessoas para iniciar esta prática. Mas, ainda que o jongo tenha ficado adormecido, a memória em torno dele e o contato com os jogueiros mais velhos permitiram às crianças um processo de aprendizagem muito

significativo. Quando tinham alguma dificuldade ou dúvida decorrente das práticas educativas às quais eram submetidos nas oficinas, era aos mestres jongueiros que recorriam.

No mesmo ano de 2005, a comunidade Campinho da Independência recebeu o Ponto de Cultura Manoel Martins. As oficinas oferecidas foram: capoeira de angola, jongo, cerâmica artística, capoeira, percussão, construção de tambores, cestaria, e tinham como objetivo o fortalecimento de saberes tradicionais e, conseqüentemente, dos laços identitários. Segundo uma das lideranças políticas da comunidade, foi a partir das atividades promovidas pelo Ponto de Cultura, com destaque para o jongo, que as crianças da comunidade começaram a desenvolver sua autoestima e a ter liberdade e prazer de se expressarem artisticamente. Nas palavras da liderança, este foi um momento de grande “efervescência” na comunidade, principalmente entre o público infantil e juvenil.

Sem fugir ao ano de 2005, curiosamente o ano em que o jongo foi registrado como patrimônio cultural imaterial, a comunidade de Marambaia começa a ganhar visibilidade externa com o jongo a partir da criação do Grupo Cultural Filhos da Marambaia que, dentre outras atividades e oficinas, como as de capoeira, possuía também a de jongo, o que corroborou para a criação do grupo de jongo chamado “Filhos da Marambaia”. Ressaltamos que o reavivamento inicia-se na comunidade no ano de 2003, através da iniciativa do núcleo familiar de uma das lideranças, uma vez que a prática do jongo também estava enfraquecida, apesar de presente na memória dos mais velhos.

Entretanto, se no caso de Marambaia e Bracuí, os antigos jongueiros ainda estavam presentes para transmitir os saberes relativos à sua prática para crianças e jovens, em Campinho isso não aconteceu. Aliás, em Campinho não há nem mesmo uma memória em torno da prática do jongo. Nesse caso, o apoio de Bracuí à comunidade no processo de reinvenção da tradição foi fundamental, isto é, foi por meio de Bracuí que Campinho teve a possibilidade, não apenas de “inventar” o jongo, como também de consolidá-lo, o que esteve diretamente relacionado ao contexto de objetivos políticos específicos, materializados pelo Ponto de Cultura. “A gente só consegue resgatar o jongo porque o quilombo do Bracuí é uma comunidade de resistência jongueira” (Fala de uma liderança política de

Campinho em sua palestra realizada no Seminário Panorama Quilombola realizado em dezembro de 2009).

As rodas de jongo do Campinho, até bem pouco tempo, aconteciam com a presença dos jogueiros de Bracuí. Em 2010, durante a festa do Dia da Consciência Negra no quilombo do Campinho, no mês de novembro, a comunidade de Bracuí foi convidada para participar da roda de jongo que aconteceu na festa junto a eles, ou seja, o jongo do Bracuí e o jongo do Campinho constituíram uma grande roda.

Desse modo, ao reconhecerem Bracuí como uma comunidade de resistência jogueira, as lideranças de Campinho convidam o Délcio para ministrar a oficina de jongo, em 2005. Como ele não pôde assumir isso sozinho, a Luciana, mestre jogueira de Bracuí passa a acompanhá-lo, intercalando com ele a responsabilidade pela oficina. Logo, os mesmos responsáveis pelas oficinas em Bracuí assumem a responsabilidade de ensinar o jongo também em Campinho, no mesmo período.

Um ponto que merece destaque é que a comunidade de Campinho teve a titulação de seu território no ano de 1999, quando a questão do movimento político em torno do jongo ainda não estava tão fortalecida como atualmente. Portanto, a comunidade começa a dançar o jongo seis anos após a titulação, o que sugere uma reafirmação da sua identidade quilombola, ou seja, o fato de ser quilombola evoca a necessidade de se apropriar e apreender tal prática. Indo ao encontro da adesão ao movimento quilombola por meio do jongo, apoiemos na fala de uma das lideranças de Campinho da Independência, durante uma reunião da associação de moradores que pudemos assistir: “O jongo trabalha a questão mesmo do fortalecimento da luta” (maio de 2011).

Pelo fato destas comunidades estarem sujeitas a questões muito parecidas com relação ao preconceito das autoridades locais e à luta pela terra, exceto no caso de Campinho, que possui algum conforto por já ter suas terras tituladas, o jongo vem se apresentando como um caminho de disputa. Apesar dos formatos diferenciados para o jongo em cada uma das comunidades com relação à performance - pontos cantados, percussão dos tambores, coreografia, vestimentas, indumentária, questões de gênero na dança, questões geracionais que influenciam sua estrutura, dentre outros - o uso social que fazem dele no âmbito interno e

externo, justamente pelas questões semelhantes às quais estão submetidas, é bastante parecido. De fato, o jongo conquista legitimidade pública, tornando-se um importante fator de visibilidade política socialmente positivada destas comunidades. Nas palavras de Délcio (março de 2010):

A gente vivia uma discussão do jongo nossa, muito particular, como instrumento do nosso divertimento e, de repente, o jongo mostra pra gente um caminho que é um caminho de disputa, entre aspas, e de espaço, de vários outros espaços: dentro das academias, dentro do INCRA, dentro da discussão do governo.

Nesse chamado caminho de disputa, destacamos as respectivas municipalidades, que vêm dando voz às questões quilombolas através do jongo. Se, por um lado, parece haver um embate com relação à legitimidade do território quilombola e a sua luta política, por outro, o aspecto cultural, além de aceito, é aparentemente bem recebido. Sem adentrarmos uma discussão envolta desse paradoxo apresentado, cabe demonstrarmos um retrato disso. É cada vez mais corrente o convite do poder público dos respectivos municípios para que as comunidades quilombolas apresentem o jongo, principalmente em datas específicas que fazem alusão à cultura negra, como o treze de maio e o vinte de novembro. No dia 13 de maio de 2011, por exemplo, o jongo do Bracuí foi convidado pela prefeitura de Angra dos Reis para se apresentar no centro histórico na chamada Festa da Cultura Negra.

Esta contextualização sobre a reinvenção do jongo nas comunidades quilombolas da região Sul Fluminense aponta para a importância da educação não-formal na formação de crianças e jovens e, assim, na inserção destas na chamada identidade quilombola que vem sendo construída. As próprias crianças reafirmam tal identidade, ao se reportarem ao jongo como sua raiz, como elemento representativo da história de seus avôs e avós. Com isso, há uma garantia de longevidade do movimento quilombola na região, a partir desta reafirmação identitária dos mais novos. Como nos lembra Gomes (2011), a consciência de direitos adquiridos entra mais rapidamente nos movimentos sociais do que nas políticas públicas. É justamente a relação do Estado com os movimentos sociais que gera o aparecimento de novos objetos de estudos, a exemplo do que ocorre com a “rede de resgate” do jongo no contexto quilombola, bem como seus processos de reinvenção.

Cenário 2 - Os Pontos e o Pontão

Nesse momento apresentaremos dois agentes de mediação que agenciaram/agenciam a relação que se estabelece entre Governo e comunidades quilombolas jongueiras, isto é, demonstraremos, de certa forma, o agenciamento entre estes dois atores, que contribuiu significativamente para que a “rede de resgate” do jongo fosse iniciada, continuando a contribuir para a sua expansão. Tal agenciamento ocorre a partir da utilização de uma especificidade cultural como instrumento de negociação política e pode ser conferido por meio de duas políticas de Estado. São elas: o Pontão de Cultura Jongo/Caxambu e os Pontos de Cultura.

O Pontão configura-se como um programa de extensão desenvolvido pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e pela Fundação Euclides da Cunha (FEC), em parceria com o IPHAN e com comunidades jongueiras do Sudeste. Ele surge em 2007, dois anos após o reconhecimento do jongo como patrimônio cultural imaterial, como uma política de estado de salvaguarda do jongo e dos jongueiros. Sua proposta de trabalho se baseia em três eixos: 1) articulação das comunidades (permitir, promover e organizar encontros entre comunidades jongueiras com certa periodicidade); 2) capacitação e qualificação dos jongueiros e jongueiras, o que ocorre por meio de oficinas escolhidas por jovens lideranças jongueiras e remete à leitura de editais, elaboração de planilhas e projetos, dentre outros; 3) difusão e distribuição de produtos culturais. Dentre estes, merece destaque o fichário “O Jongo na Escola”, que contempla uma coletânea de *DVDs*, acompanhada de pequenos artigos sobre jongo, destinados às instituições de ensino, como forma de incentivar e colaborar nas ações educativas pautadas na Lei 10.639/03. O desejo do Pontão, com a elaboração do fichário, é que as escolas, em particular as que se situem próximas ou dentro de comunidades jongueiras, abram suas portas ao jongo, aos jongueiros e às jongueiras, para que os projetos pedagógicos referenciados nesta importante prática cultural de matriz africana sejam coletivamente construídos. Assim, este material vem sendo paulatinamente lançado junto às secretarias de educação do Sudeste, contribuindo para a reflexão sobre uma parte da cultura e da história afro-brasileira. O Pontão atende hoje a 18 comunidades jongueiras do Sudeste, funcionando como uma grande rede de articulação e troca, materializando uma política de estado de

salvaguarda do jongo. Dentre as comunidades atendidas, a grande maioria se localiza no estado do Rio de Janeiro, seguindo de São Paulo. No Espírito Santo e em Minas Gerais há uma comunidade atendida em cada um dos estados.

Como exemplo de um evento de mediação promovido, financiado e organizado pelo Pontão, merece destaque um, dentre muitos outros, que ocorreu entre os dias 13 e 14 de março de 2010, na comunidade quilombola de Bracuí, que reuniu algumas comunidades jogueiras do estado, e do qual foi possível a nossa participação. O evento tinha como objetivo a articulação entre as mesmas para que houvesse troca e compartilhamento de ideias acerca dos pontos negativos e positivos que cada uma das comunidades vinha enfrentando nos processos de salvaguarda e transmissão do jongo. Cada uma delas exprimiu suas lutas, seus anseios e suas vitórias nesse quesito, reforçando um processo de reflexão entre as comunidades, cujo jongo se torna um forte aliado no que concerne à resistência e à visibilidade política das mesmas perante o poder público. Neste evento estavam presentes lideranças jogueiras das comunidades quilombolas de Bracuí e Campinho da Independência, e das comunidades de Barra do Pirai e Pinheiral. Conforme demonstra a foto abaixo, os presentes se posicionaram no formato de roda, de maneira que todos podiam se olhar, fazendo alusão a uma roda de jongo.



Figura 6. Jongueiros reunidos na sede da Arquisabra no dia do evento (Maroun, março 2010)

A pauta do evento versou sobre a troca de saberes entre as comunidades que já haviam tido contato com uma outra forma de mediação e as que ainda não o tinham tido, ou seja, o debate era entre as comunidades que já tinham implementado Pontos de Cultura e as que ainda não o tinham feito. Os Pontos de Cultura compreendem iniciativas culturais desenvolvidas pela sociedade civil que estão sendo potencializadas pelo Governo Federal, através do Programa *Mais Cultura*, em conjunto com os Governos Estaduais. Os recursos podem ser utilizados para a realização de cursos e oficinas, produção de espetáculos e eventos culturais, compra de equipamentos, dentre outros. O Pontão Jongo/Caxambu também é Ponto de Cultura, no entanto, diferente deste último, ele não passou por processo de seleção pública, tendo sido indicado para existir pelo próprio Estado após o registro do Jongo do Sudeste como patrimônio cultural imaterial.

Fica claro que as necessidades das comunidades com relação à salvaguarda e ao processo de transmissão do jongo vêm encontrando, nos Pontos de Cultura, um meio eficaz de resistência e de perpetuação, pois a implementação dos Pontos estrutura o funcionamento das oficinas. Muito mais do que a salvaguarda do jongo, as lideranças das comunidades apontam para a importância do jongo enquanto signo e marca de pertencimento a uma identidade negra, o que sugere a necessidade de condições dignas para trabalhá-lo neste contexto específico.

Ao longo da reunião, as comunidades de Campinho e Pinheiral, que possuem Pontos de Cultura, compartilharam suas experiências com as comunidades jogueiras que ainda não os possuíam (Bracuí e Barra do Pirai), demonstrando como lidar, principalmente, com os editais, a elaboração dos projetos e a prestação de contas, isto é, com toda a parte burocrática que acompanha o fato de ter um Ponto de Cultura atrelado à sua comunidade. Além disso, foram ressaltados os problemas e as dificuldades enfrentados pelas comunidades de Bracuí e Barra do Pirai que, apesar de empenhadas no processo de transmissão do jongo já há algum tempo, não possuem respaldo do Estado através da política cultural.

Um momento de destaque foi a fala de uma representante do Pontão. Ela cita que há uma grande dificuldade das comunidades na compreensão da lógica de funcionamento dos Pontos de Cultura, já que, para participar, os interessados devem estar atentos aos editais e aos mecanismos específicos de elaboração dos

projetos, o que muitas vezes só acontece por meio de mediadores que, até então, eram majoritariamente externos às comunidades. A elaboração e redação dos projetos foram, inclusive, as maiores dificuldades apontadas pelas comunidades, no que tange ao acesso a esta política pública de Estado.

Entretanto, ultrapassadas as dificuldades presentes na leitura dos editais e na elaboração dos projetos, podemos dizer que, ao serem implementados, os espaços educativos subsidiados pelos Pontos de Cultura oferecem práticas educativas não formais bastante significativas para as comunidades jongueiras.

Apesar de, até a década de 1980, a educação não formal, como no caso das oficinas de jongo, ter ocupado um lugar de menor importância, tanto com relação às políticas públicas como entre os próprios educadores, já que a atenção se voltava exclusivamente para o contexto da educação formal, na década de 1990 esse quadro se modifica. Segundo Gohn (2011, p. 100) nesse novo cenário:

Passou-se a valorizar os processos de aprendizagem em grupos e a dar-se grande importância aos valores culturais que articulam as ações dos indivíduos. Passou-se ainda a falar de uma nova cultura organizacional que, em geral, exige aprendizagem de habilidades extraescolares.

Nesse contexto, se há uma formação identitária diferenciada no âmbito não formal por meio do jongo, tal fato vem a sugerir uma negligência da educação formal para com os saberes tradicionais quilombolas. Neste momento, em que se tem início discussões acerca do que seria uma “educação diferenciada” para as escolas quilombolas (Arruti, 2009), torna-se relevante levantar alguns aspectos analíticos, a partir do jongo, que podem vir a subsidiar este debate. O que podemos perceber, portanto, é que os Pontos de Cultura, pelo viés do trabalho em torno de especificidades culturais, vêm apontando modelos educacionais quilombolas muito mais significativos que a própria escola.

Assim, podemos dizer que a educação não formal nas três comunidades quilombolas jongueiras pesquisadas - que juntas compõem o que chamamos de “rede de resgate” do jongo -, juntamente com a contribuição permanente do Pontão, formou uma massa de futuros militantes para o fortalecimento do movimento quilombola, assim como para a luta por políticas públicas diferenciadas, inclusive no âmbito da Educação. Os apontamentos aqui levantados

caminham no sentido da formalização de demandas sociais e políticas de reparação.

Cenário 3- Os jongueiros

Se, por um lado, podemos dizer que se instaura uma “rede de resgate” e perpetuação do jongo entre as comunidades, auxiliada e permitida também por uma política de Estado representada pelos Pontos de Cultura, devemos refletir sobre os caminhos pelos quais cada uma das comunidades pesquisadas vem conseguindo perpetuar suas lutas e, também, como o movimento jongueiro vem sendo fortalecido. Sendo assim, os mediadores que “ritualizam e negociam as categorias portadoras de identidades para ação na esfera pública, propondo, desta forma, articulação entre cultura e política” (MONTERO, Arruti e Pompa, 2009, p. 32), tornam-se peças fundamentais nesse processo. Mas que mediadores são esses? Quem são eles em Bracuí? E no movimento jongueiro, quem são ou como essa mediação se apresenta?

No cenário 1 trouxemos à tona a “rede de resgate” do jongo na região Sul Fluminense, demonstrando os processos cruzados que se deram entre as comunidades no reavivamento ou na “invenção” do jongo. Nesse caso, destacamos o importante papel de Bracuí na consolidação do jongo enquanto forte elemento identitário para com a questão quilombola. Já no cenário 2, procuramos demonstrar os agenciamentos que corroboraram e impulsionaram a efervescência desta “rede de resgate”, que podem ser traduzidos pela mediação entre as comunidade jongueiras e o Governo, proporcionada diretamente por uma política pública de estado que, apesar de não ser específica para a questão quilombola, tal como a questão fundiária, vem sendo por eles utilizada. Nesse âmbito, os Pontos de Cultura podem ser considerados ferramentas relevantes ao subsidiarem financeiramente projetos, contribuindo para a institucionalização de algumas práticas culturais próprias das comunidades, dentre os quais o jongo pode ser destacado. Temos também o Pontão de Cultura Jongo/Caxambu, que promove a articulação das comunidades jongueiras, com o intuito de fomentar uma discussão para além do jongo, incluindo questões relacionadas à educação para as relações étnicorraciais, à baixa escolaridade desses jongueiros e jongueiras, ao racismo, ao preconceito racial, dentre outros.

Trataremos agora dos próprios jongueiros, também mediadores, que possibilitaram ao jongo tornar-se um caminho de disputa e visibilidade política, tanto em Bracuí, foco de nossa pesquisa, como no movimento social em torno do jongo, que se dá em toda a região Sudeste.

No caso de Bracuí destacamos o papel de Délcio. Este já havia há algum tempo, perante o seu próprio núcleo familiar, assumido o compromisso com a continuidade e com a perpetuação do jongo, o que vem sendo observado pela expansão das áreas em que vem atuando. Se ele foi um ator central no reavivamento do jongo em Bracuí e em sua “invenção” em Campinho, hoje ele começa a ser reconhecido e solicitado por aqueles interessados na entrada na “rede de resgate” do jongo. O próprio movimento quilombola o reconhece como um grande mediador, mediação esta que se dá através de sua posição enquanto mestre jongueiro e, conseqüentemente, como educador popular. “Délcio é um cara que é considerado quilombola, não precisa de título nenhum” (fala do coordenador geral da última gestão da Arquisabra). Além disso, em nossa análise percebemos que ele foi o grande responsável pela entrada da juventude na luta política em Bracuí, capacitando-a enquanto líderes e futuros mediadores nas comunidades:

Uma vez o Délcio me ligou e disse que tinha uma viagem pra representar o jongo e me perguntou se eu podia ir. [...]. Délcio me deu um bolo de papel pra mim estudar e eu fui representando o jongo do Bracuí. Esse foi o meu primeiro passo no jongo na minha comunidade (Angélica, março de 2010).

Anjos e Silva (2008) já apontavam que a escolha do mediador junto às instâncias externas nem sempre coincide com a liderança política constituída na comunidade. Os autores fazem, inclusive, uma crítica aos mediadores externos, suspeitando que os quilombolas têm demandado a substituição de mediadores externos por aqueles oriundos da própria comunidade. Sendo assim, Délcio também foi um mediador/educador no que tange à formação político-pedagógica dos jovens daquela comunidade, principalmente por ter sido responsável por inseri-los no debate sobre a valorização de sua cultura local e da negritude como ferramenta, tanto na luta contra a discriminação racial, como na luta por políticas públicas diferenciadas e ações afirmativas. Em Bracuí, a formação das jovens

lideranças quilombolas que compõem hoje a Arquisabra tem relação direta com a consolidação do jongo, que os permitiu reafirmarem seus pertencimentos ancestrais, culturais e identitários. Nas palavras do Délcio:

Então, quando o jongo começa a mostrar pra gente esses caminhos, você precisa lutar pela terra, você precisa lutar por mais qualidade de vida, por uma escola melhor, lutar pra que a garotada possa frequentar uma Universidade, enfim... então você tem uma série de coisas que a gente só teve isso, a gente poderia até ter percebido isso de uma outra forma, mas a forma foi o jongo (novembro de 2010).

No interior da comunidade, destacamos que a mediação realizada pelo Délcio só foi possível e ganhou força por meio de mediadores internos: os próprios quilombolas jongueiros. Nesse caso, devemos destacar o papel da família Adriano. Ainda que o jongo estivesse vivo na memória dos velhos jongueiros, era a família de Seu Zé Adriano, viúvo da jongueira Clotilde, que representava a tradição do jongo na comunidade. O jongo, enquanto uma tradição familiar dos Adriano passou de geração em geração, chegando aos dias atuais, com duas jovens lideranças que foram formadas justamente através do trabalho realizado por uma de suas filhas: Luciana Adriano. No capítulo 3 discorreremos mais detalhadamente sobre todo o processo de reavivamento do jongo em Bracuí.

No caso do movimento jongueiro da região Sudeste, destacamos que todos os jongueiros e jongueiras assumiram um importante papel de mediação para com o fortalecimento do jongo perante a sociedade e o poder público, o que foi materializado no formato de eventos de mediação denominados de Encontros de Jongueiros. Tais encontros alimentaram cada comunidade, tanto de forma individual, como numa rede de jongueiros que se formava, o que contribuiu para o próprio reconhecimento do jongo como patrimônio cultural.

Em 1996 aconteceu no município de Santo Antonio de Pádua, Rio de Janeiro, o I Encontro de Jongueiros, resultado de um projeto de extensão da Universidade Federal Fluminense (UFF), desenvolvido pelo *campus* avançado que a universidade possui neste município. Deste encontro participaram dois grupos de jongueiros da cidade e mais um de Miracema, município vizinho. A partir daí, o encontro passou a ser anual. Hoje, cerca de dezoito comunidades jongueiras do Sudeste participam deste evento.

O mais recente encontro, cujas informações estão disponíveis, o XII Encontro de Jongueiros, foi realizado nos dias 25 e 26 de abril de 2008, no município de Piquete (São Paulo) e teve a participação de 1000 jongueiros das cidades de Valença, Barra do Pirai, Pinheiral, Angra dos Reis, Santo Antonio de Pádua, Miracema, Quissamã, Campos (ambos municípios do Rio de Janeiro), Serrinha (comunidade urbana situada na zona Norte do município do Rio de Janeiro), São Mateus (Espírito Santo), Carangola (Minas Gerais), São José dos Campos, Guaratinguetá, Campinas e Piquete (ambos municípios de São Paulo).

Numa breve análise sobre a trajetória dos Encontros de Jongueiros cabe ressaltar que, se, inicialmente, em 1996, o evento foi pensado e mediado por acadêmicos, os jongueiros, até um determinado momento, conseguiram protagonizar os encontros de acordo com suas demandas. Eles determinavam, por meio de votação, a cidade que sediaría o próximo encontro, o que se dava em função dos problemas que a comunidade vinha passando. Ter o encontro em uma comunidade era uma forma de dar visibilidade às questões levantadas e fortalecer a luta, a exemplo daquele que ocorreu em 2006, no quilombo de São José da Serra, em Valença. “A gente fazia tudo, a gente vivia o Encontro do nosso jeito” (Délcio, novembro de 2010).

No entanto, com o passar dos anos, o encontro foi perdendo a dimensão política e afastando os jongueiros de sua organização, o que se deu mediante aos patrocínios de grandes estatais brasileiras. Para exemplificar, temos o encontro de 2004, que ocorreu numa casa de shows famosa, situada na Lapa (centro do Rio de Janeiro). Armaram um cenário com terra, cercas e bananeiras, para que eles fizessem um “show”, cobraram entrada e, enquanto não dava a hora de entrarem no “palco”, cada grupo ficou esperando num minúsculo camarim, o que significou uma agressão ao verdadeiro sentido do Encontro. Na verdade, esta edição do evento pode ser considerada uma atividade vinculada à indústria cultural, e não a uma mobilização social e política do movimento jongueiro.

O que era bacana no Encontro é que as pessoas se encontravam e se falavam. A gente não podia, ficou cada grupo num lugar fechado, e aí uma das meninas nossa foi falar com a menina de São José e disseram que não podia falar com ela, só depois do show (Délcio, novembro de 2010).

Desse modo, após algumas edições, como as citadas anteriormente, alguns mestres jongueiros optaram, em nome de suas comunidades, por não mais participarem dos Encontros Anuais. Tais encontros evidenciavam a mudança no lugar e nas funções do jongo, tanto para as comunidades ou grupos que o praticam, quanto para a sociedade mais larga, incluindo aí autoridades públicas e campo acadêmico. Mas tal popularização tem servido também para a sua conversão de prática familiar e comunitária em mercadoria cultural, que introduz mudanças estruturais na sua performance, como por exemplo, a adaptação do formato da roda para o formato do palco.

Nesse sentido, os Encontros de Jongueiros em seu formato inicial, pensado organizado e protagonizado pelos próprios jongueiros foi se perdendo. Ao mesmo tempo, tais encontros foram dando lugar aos eventos produzidos pelo Pontão no eixo de articulação. Em 2008, por rejeição aos formatos que vieram caracterizando os encontros, as comunidades jongueiras, com o apoio do Pontão, realizaram a primeira edição da “Noite do jongo” na cidade de Barra do Piraí. Com o intuito de homenagear os velhos jongueiros, organizou-se um evento que reuniu, além de comunidades jongueiras da região Sul Fluminense, duas lideranças de cada uma das comunidades junto aos mestres de jongo mais antigos (Oliveira, 2011). Em outubro de 2010 ocorreu a segunda edição do evento na cidade de Vassouras, que teve como objetivo enfatizar a presença de duas lideranças jovens jongueiras de cada uma das comunidades participantes e, portanto, apresentou-se como um novo processo de ressignificação do movimento jongueiro, ao priorizar a presença da juventude em detrimento dos jongueiros mais antigos. Este evento contou com a participação de 95 jovens e 32 lideranças jongueiras de comunidades do Rio de Janeiro, Espírito Santo, Minas Gerais e São Paulo. A mediação, promovida e potencializada pelo movimento jongueiro, é retomada pelas lideranças jovens (mediadores internos) por meio de uma Política de Estado representada pelo plano de salvaguarda do Pontão²².

2.4

O jongo na Educação: pesquisas em foco

²² Para uma melhor visualização sobre a cronologia dos Encontros de Jongueiros e a materialização dos principais eventos de articulação entre comunidades jongueiras, que inclui, também, ações promovidas pelo Pontão, ver Anexo 1.

*Pombo voou, gavião pegou,
viva o jongo,
o jongo não se acabou
(Ponto de Eduardo, 13 anos, Bracuí)*

O quarto ponto relevante para o desenho do campo diz respeito à temática do jongo no âmbito das pesquisas realizadas na Educação. Para tanto, fizemos uma pesquisa bibliográfica no banco de teses da Capes com as palavras-chave “jongo” e “caxambu”, que resultou em 47 referências relacionadas àquela e 33 relacionadas a esta. Ressaltamos que, dentre o universo de 80 referências de diferentes áreas de conhecimento, 6 apareceram em ambas as buscas, o que totaliza, portanto, 74 trabalhos, ao invés de 80.

No momento posterior, coube elencarmos, dentre as 74 referências encontradas, aquelas que foram realizadas em programas de Pós-graduação em Educação, para analisarmos a forma com que os objetos de pesquisa foram construídos. Logo, deste conjunto de trabalhos, selecionamos apenas aqueles que abordavam analiticamente a prática do jongo, e que também foram desenvolvidos em programas de pós-graduação em Educação. Desta seleção, restaram apenas dois trabalhos: uma dissertação de mestrado desenvolvida na Universidade de São Paulo (Perez, 2005) e uma tese de doutorado defendida na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Passos, 2004). Um artigo ainda não publicado sobre a temática da educação do caxambu (Andrade, 2009), resultado de uma dissertação de mestrado desenvolvida no programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, já conhecida por nós, foi incorporado em nosso material de análise.

Após a leitura dos trabalhos selecionados, ao percebemos que alguns temas se repetiam, optamos por analisá-los em comparação uns com os outros. Nesse sentido, a análise que apresentaremos destes trabalhos se concentrou nos seguintes itens: a) método; b) foco na educação não escolar; c) outros temas em destaque. A leitura sistemática dos trabalhos, pautada nestes itens, permitiu-nos construir um quadro comparativo das abordagens oferecidas e, finalmente, propor uma interpretação dos processos de ensino-aprendizagem do jongo em quatro diferentes comunidades jogueiras, duas no Rio de Janeiro (uma rural e outra urbana), uma em São Paulo e uma no Espírito Santo.

A pesquisa de Passos (2004) descreve os processos de transmissão e/ou apropriação do jongo para/pelas crianças em dois grupos de jongo no Rio de Janeiro. A pesquisadora se propõe ainda a apresentar a relação dessa apropriação com a construção das identidades do grupo, assim como com a reinvenção de uma prática cultural que, ao invés de estar fixada em um tempo passado, está em constante processo de redimensionamento, de atualização.

A pesquisa de Perez (2005) discorre sobre a participação dos jovens no jongo, bem como os diferentes modos e estilos de transmissão dos saberes deste, compreendendo como se realiza a iniciação das gerações mais novas pelas gerações mais velhas ao universo dessa cultura.

A pesquisa de Andrade (2009) enfoca a construção da identidade negra por meio do ritual do caxambu e a contribuição positiva deste no que diz respeito à autoestima do negro, tanto na forma como ele se vê, tal qual no modo com que é visto pelo outro.

As três pesquisas abordam a temática da prática cultural do jongo/caxambu e das práticas educativas que o envolvem, refletindo sobre as mudanças que vêm sustentando uma espécie de reinvenção desta prática, uma vez que, crianças e jovens que tinham a participação vedada no passado, começam a se iniciar nela ou a serem iniciados. Entretanto, ressaltamos que, apesar de terem tido como campo empírico o jongo em comunidades remanescentes de quilombo (São José da Serra, Tamandaré, e Monte Alegre), tal fato é suplementado em suas análises. A opção foi trabalhar o objeto empírico do jongo sem uma contextualização mais concisa sobre os sujeitos que o praticam, uma vez que a abordagem consiste na noção de pertencimento a uma identidade negra, a florada pela entrada das crianças nas rodas, sem que haja qualquer menção ao conceito de identidade étnica.

(a) Método

Com relação ao método, nas três pesquisas há uma opção teórico-metodológica pela etnografia no sentido do que Geertz (1989) denominou de descrição densa, o que permitiu a compreensão da incorporação e apreensão de determinada prática educativa (o jongo) por meio do olhar dos próprios jongueiros e jongueiras. Logo, as pesquisas foram desenvolvidas na interface da Antropologia com a Educação. As seguintes perguntas permearam as pesquisas: que mudanças nas relações sociais das comunidades pesquisadas foram

influenciadas pela reinvenção e ressignificação do jongo? O que significa para esses novos participantes a imersão nessa prática cultural, considerando-a uma forte marca identitária e de pertencimento?

Passos (2004), ao tratar da incorporação das crianças ao jongo e dos significados que surgem decorrentes desse fato, vai ao encontro de uma busca pela interpretação dos símbolos, como proposto por Geertz (1989). Baseia-se predominantemente numa vertente interpretativista, buscando um diálogo com outros textos que permeiam o panorama descrito: as crianças vêm sendo incorporadas às rodas e isso retrata algumas mudanças nas relações sociais dessas comunidades, assim como no papel da infância nesse contexto.

Como o objetivo da autora era compreender o processo pelo qual se dava a transmissão do jongo para as novas gerações, tanto na comunidade negra rural (quilombola) de São José, bem como no Grupo Cultural Jongo da Serrinha, foi realizada observação participante nesses dois ambientes. Enquanto neste se encontrava a Escola de Jongo do Grupo Cultural da Serrinha, que oferecia aulas gratuitas diárias para 150 crianças, com direito a coordenação pedagógica, professores especializados e assistentes de coordenação, naquela havia um processo de educação informal, também diário, mas baseado na experiência cotidiana.

Dessa maneira, a autora percebeu que as crianças de São José aprendiam o jongo de uma maneira diferenciada das crianças da Serrinha, pois, na comunidade quilombola, não havia uma sistematização do ensino de jongo ainda (ela cita que havia um interesse de se começar a ensinar as crianças, tanto o jongo como a capoeira e a cultura afro). Ao perceber, em São José da Serra, o papel fundamental das mulheres no processo de ensino-aprendizagem do jongo, indagou-as sobre como ensinavam suas crianças. Obtendo respostas extremamente evasivas, a autora chega à seguinte conclusão: o jongo seria uma prática possível de ser “pedagogizada”, no entanto, as mulheres de São José não o viam desta maneira. Existe, portanto, formas diferentes de apropriação e significação da prática cultural porque são contextos sociais e históricos diferenciados, e, como a autora pretende mostrar ao longo do trabalho, dialogantes.

A pesquisa de Perez (2005) tem a preocupação em deixar claro o procedimento metodológico que a permitiu coletar os dados, tal como analisá-los,

haja vista que há uma preocupação em sistematizar o método etnográfico. Para abordar a temática do processo de ensino-aprendizagem do jongo entre jovens e mestres anciãos, ela recorre a entrevistas em profundidade, material fotográfico e captação do som durante as apresentações (os pontos nas rodas e seus sentidos). No entanto, ressalta-se que as vertentes interpretativista e culturalista da etnografia de Geertz (1989) também predominam nesta pesquisa. Não há uma busca pelas leis e regras que regem a comunidade, mas pelo aspecto simbólico relacionado à cultura, ou seja, há uma descrição densa.

Ao aprofundar o estudo da prática simbólica e educativa no jongo, Perez (2005) compreende a forma como os ensinamentos são vivenciados e apreendidos pelos jovens da comunidade joneira (também quilombola) de Tamandaré. Segundo seu estudo, a passagem dos ensinamentos acerca do jongo de uma geração para a outra acontece acompanhada de narrativas míticas e simbólicas que dão coesão ao grupo. Esse pertencimento é a herança que lhes foi legada, o patrimônio ancestral do qual são herdeiros. São as formas com as quais aprenderam, com seus ancestrais, a ver o mundo e dar uma significação à existência. Em sua etnografia, a autora atenta para o papel fundamental das mulheres nesse processo. Seriam elas as iniciadoras e educadoras dos mais jovens no jongo.

Os mais jovens relatam que uma das imagens mais fortes que têm das suas avós é quando cozinhavam e cantavam seus pontos, os quais eram aprendidos pelos netos que batucavam na madeira da mesa. Todos os jovens afirmam que as suas avós foram os seus mestres (Perez, 2005, p. 9).

Nesse sentido, a pesquisa apresenta um processo educativo pautado na transmissão da prática cultural do jongo pelas gerações mais velhas (anciãos) às mais novas (discípulos), processo este que dá coesão à comunidade, além de fortalecer sua identidade.

Finalmente, a pesquisa de Andrade (2009) enfoca a importância do caxambu na memória da comunidade quilombola de Monte Alegre, situada no Espírito Santo. A autora discorre sobre a forte relação entre a manifestação cultural do caxambu e a religiosidade presentes em sua ritualística, indo ao encontro de Geertz (1989, p. 15) que compreende “a cultura como sendo essas

teias e a sua análise, portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis.”

Em seu trabalho de campo, a autora analisou jovens, crianças, homens e mulheres da comunidade, não necessariamente os praticantes do caxambu, mas pessoas que assistem à roda e participam das festividades, enfim, que se compreendem nessa relação cultural e identitária com o caxambu. Alguns deles já fizeram parte da roda organizada pelos antepassados. Outros fazem hoje parte da roda, com a missão de preservar a tradição. Ressaltamos que a escolha da autora por esses sujeitos foi intencional e deve-se ao desejo de perceber como o caxambu influencia os modos e vivências na religiosidade dos negros do lugar, de uma forma geral. Desse modo, a pesquisa teve a intenção de desvelar como os indivíduos de Monte Alegre vivem a religiosidade presente na tradição das rodas do caxambu e de que forma essas práticas vão se perpetuando, passando de geração à geração através da oralidade.

(b) Foco na educação não escolar

Antes de adentrarmos no segundo tópico da análise, cabe fazermos uma breve apresentação sobre a classificação dos espaços educativos, cujos processos educacionais são possíveis, modificando-se apenas os seus formatos, objetivos, resultados e metodologias.

A educação é uma prática multifacetada e complexa que pode acontecer em lugares diferenciados: no interior do próprio seio familiar, na comunidade, em museus ou cinemas, projetos sociais, clubes, ou mesmo na escola. Nesta última, temos a educação formal, onde há a construção sistematizada do conhecimento. Nos demais exemplos temos, tanto espaços de educação não formais como informais, isto é, espaços de educação não escolares. Se a semelhança entre estes últimos é estar fora da escola, o que os diferencia é a intencionalidade. Enquanto a educação não formal pressupõe uma intencionalidade, seja ela da instituição que promove as ações educativas ou dos idealizadores de tais espaços educativos, que pode conjugar lazer, cultura e saberes (Cazelli & Vergara, 2007), a educação informal ocorre no cotidiano da vida de cada indivíduo de forma assistemática e casual.

Voltando aos trabalhos, percebemos a predominância de análise de processos educativos não escolares nas comunidades pesquisadas, o que sugere

uma falta de conexão entre a experiência do cotidiano das comunidades e a escola formal. Desse modo, o jongo foi analisado em contextos educativos informais e não formais. Na verdade, apesar de utilizarem o termo ensino-aprendizagem nas pesquisas, as autoras falam também em transmissão e apreensão do jongo, o que remete justamente a essa falta de sistematização do seu ensino.

Por outro lado, as pesquisas de Passos (2004) e Andrade (2009) sinalizam para uma possibilidade de “pedagogização” do jongo, isto é, de uma “curricularização” e de uma possível incorporação dele por parte da educação escolar. Entretanto, não se discute como isso poderia ser feito e nem as consequências e adaptações às quais o jongo haveria de se submeter para adentrar este campo. Inclusive, ao fazer o paralelo entre o Grupo Cultural Jongo da Serrinha e a comunidade São José da Serra, Passos (2004) pontua a dificuldade desta última em compreender o jongo como algo passível de ser ensinado de forma sistemática. Tal fato parece demonstrar uma crítica da autora com relação a esse não reconhecimento do caráter “pedagogizado” que o jongo poderia assumir.

Já Andrade (2009, p. 10) chama de “pedagogia do caxambu” a forma de ensino que alia oralidade ao movimento do corpo, expresso pela dança. De fato, mais como plataforma de intervenção do que como ferramenta de análise, a autora propõe uma sistematização positiva para o ensino do jongo, que vai ao encontro dos saberes tradicionais da comunidade.

Perez (2005) não faz nenhuma menção à relação entre a educação formal e o jongo, atendo-se empírica e analiticamente aos processos de educação informais que ocorrem das gerações mais velhas para com as gerações mais novas, a partir da convivência com a comunidade.

(c) Outros temas em destaque

A presença de crianças e jovens no jongo traz uma série de consequências importantes para se pensar a influência desta “abertura” nas organizações sociais das comunidades analisadas, bem como na produção de identidades, na perpetuação da memória e na formação cultural. No trabalho de Passos (2004), sugere-se que há uma nova concepção de infância, à medida que ela passa a ser incorporada numa prática que era determinantemente voltada aos adultos. Assim, tal estudo dialoga com as novas concepções de infância nas pesquisas mais recentes no campo da Educação.

A pesquisa de Perez (2005) faz referência à aprendizagem do jongo pelos jovens, enfatizando a relação entre o mestre (ancião) e o discípulo (jovem). Segundo a autora, essa aprendizagem veio se propagando por meio do aumento do número de mulheres praticando o jongo, pois estas, as “mães pretas”, seriam consideradas as iniciadoras e/ou educadoras no contexto da comunidade. Há, nesse caso, uma referência à questão de gênero no campo da Educação, a mulher atuando como principal responsável pelos processos educativos das crianças e jovens. Outro fator citado na pesquisa é que os jovens vêm enxergando o jongo como forma de dar significado às suas vidas, além disso, eles não querem assistir ao fim dessa prática com a morte dos mais velhos. Há, portanto, uma relação de ensino-aprendizagem forte, que ocorre num contexto extra-escolar, iniciando os jovens numa prática do jongo através da oralidade, da memória e do apego à ancestralidade.

A relevância da oralidade e da corporalidade nas práticas educativas em torno do jongo é listada no trabalho de Andrade (2009). Para a autora, a oralidade, representada por algumas histórias de experiências vividas pelos antepassados, que acompanham o ensino da dança do caxambu, pode ser considerada uma maneira interessante de incentivar o apego à ancestralidade, à memória e às origens.

As pesquisas utilizaram como opção teórico-metodológica a etnografia, tendo por campos empíricos as próprias comunidades, seu cotidiano e suas organizações sociais, seja no contexto de educação não formal ou informal. Portanto, esses processos se pautaram no ambiente em que as crianças e jovens vivem, sempre com referência à importância das gerações mais velhas na transmissão do saber-fazer por meio da oralidade, da corporalidade, da memória e do apego à ancestralidade. Nesse sentido, a prática do jongo em comunidades quilombolas jongueiras, ou em grupos urbanos, vem acompanhada de um caráter simbólico referente ao sentimento identitário de pertencimento ao grupo e da valorização de suas culturas. Ainda que a temática quilombola não tenha sido olhada com atenção, os trabalhos corroboram para a nossa análise, que versa sobre o fato de que saber praticar o jongo se torna uma espécie de símbolo do que é ser quilombola na região Sudeste.

Além dessas reflexões, deve-se ponderar sobre a Lei 10.639/03 e analisar o papel do jongo neste contexto. As pesquisas foram realizadas após a publicação da Lei, o que demonstra uma atenção maior voltada às práticas culturais afro-brasileiras em sua relação com a Educação. Se, até então, o jongo enquanto objeto de pesquisa, estava mais presente em áreas do conhecimento como a antropologia, as ciências sociais e a história, atualmente, podemos assistir a uma proliferação do interesse da Educação, tanto sobre ele, como também sobre outros temas emergentes que afloram da referida legislação nacional. A exemplo da expansão do interesse sobre o tema do jongo na Educação, na 34ª Reunião da Anped, realizada em outubro de 2011, no GT21 - Educação e Relações Étnicorraciais - dos trinta trabalhos apresentados (entre pôsteres e apresentações orais), três tratavam do tema (Fernandes, 2011; Perez, 2011; Rodrigues Junior, 2011), sem, contudo, fazer qualquer referência à relação do jongo com comunidades quilombolas.

Abaixo é apresentado um quadro analítico que representa, de forma mais objetiva, a análise descritiva apresentada até aqui sobre os três trabalhos selecionados

Quadro analítico das dissertações sobre jongo e caxambu selecionadas

Trabalho Análise	1) O jongo, o jogo a ong: um estudo etnográfico sobre a transmissão da prática cultural do jongo em dois grupos no Rio de Janeiro (PASSOS, 2004)	2) Juventude, música e ancestralidade no jongo: som e sentidos no processo identitário (PEREZ, 2005)	3) A Educação do negro na comunidade de Monte Alegre – Ritualística do Caxambu (ANDRADE, 2009)
Objeto teórico-analítico	Os processos de inserção de crianças na prática cultural do jongo.	Transmissão do jongo das gerações mais velhas para as mais novas.	A relação entre o caxambu e a religiosidade.
Objetivos	Compreender os significados atribuídos à presença da criança nos grupos de jongo, bem como as formas de apropriação do jongo por crianças, além das implicações disso no que diz respeito à construção de identidades e na reinvenção dessa prática cultural.	Analisar a transmissão e a aprendizagem do jongo em uma comunidade que há diversas gerações cultiva uma ancestralidade e uma concepção educacional extra-escolar que comunga um “aprender-com-o-outro” iniciando os jovens no jongo por meio da palavra, da	Destacar o papel desempenhado pelo caxambu na preservação da memória das tradições locais, enfatizando a conotação religiosa trazida pela dança, preservada pela

		oralidade e da memória.	comunidade, conforme os ensinamentos passados por seus ancestrais.
Método	Observação participante (durante um período de três anos). Etnografia construída a partir da <i>ciência interpretativa</i> de Geertz.	Observação participante durante dois anos.	Observação participante (não especifica o período).
Campo empírico	Grupo Cultural Jongu da Serrinha (Ong situada no município do Rio de Janeiro) e comunidade quilombola São José da Serra (Valença, RJ).	Comunidade quilombola urbana Tamandaré situada no município de Guaratinguetá (São Paulo).	Comunidade quilombola Monte Alegre situada no município de Cachoeira de Itapemirim no Espírito Santo.
Descobertas parciais interessantes	<p>1- A recente inserção da criança na prática cultural do jongo, o que não ocorria no passado, visto que estas eram proibidas de participar das rodas.</p> <p>2- Indícios de surgimento de processos de “invenção da tradição” do jongo devido à presença de crianças em sua prática.</p> <p>3- Transformação nas concepções de infância.</p> <p>4- Construção da “identidade jonguista” pelas crianças, isto é, a tradição não mais se perderia com a morte dos mais velhos.</p> <p>5- Diferença entre os processos de transmissão do jongo no Grupo Cultural da Serrinha e na comunidade quilombola de São José da Serra.</p> <p>6- Jongo em três diferentes estágios: a) prática como experiência imediata vivida no terreiro; b) processo de espetacularização da prática; c) prática do jongo escolarizada.</p>	<p>1- Aumento do número de mulheres praticando o jongo, o que veio a influenciar a iniciação de jovens na prática devido ao papel de iniciadoras e educadoras das mães-pretas.</p> <p>2- Jovens buscando o jongo na tentativa de dar significado às suas vidas e ao pertencimento ao grupo. Preocupação em perpetuar a prática do jongo após a morte dos velhos jongueiros.</p> <p>3- Mudanças na relação entre anciãos e jovens. Os anciãos seriam os detentores de saberes e conhecimentos (mestres), enquanto que os jovens seriam os descendentes (discípulos) aos quais esses saberes seriam depositados.</p> <p>4- Existência de uma relação de ensino-aprendizagem do jongo entre os anciãos e os jovens.</p>	<p>1- A presença do caxambu nas festividades contribui para o processo de identificação do negro.</p> <p>2- Rodas de caxambu conquistando um número cada vez maior de jovens na comunidade.</p> <p>3- Surgimento do caxambu mirim para atender às crianças que gostariam de participar das rodas.</p> <p>4- Para afinar a participação das crianças, são realizados ensaios acompanhados de algumas histórias dos antepassados, o que é interpretado como “Pedagogia do Caxambu”.</p>

A análise apresentada aqui informa o presente trabalho, uma vez que nos traz um panorama do formato que o jongo pode assumir, enquanto objeto

analítico, no campo da Educação. Temas como identidade, oralidade, memória, ancestralidade, corporalidade, práticas educativas não formais e os mestres desse processo, gênero, concepções de juventude e infância, formam um emaranhado de questões a serem problematizadas em torno do jongo, o que se dá pelo método etnográfico de pesquisa. Em nosso caso, focaremos a construção da identidade étnica, isto é, da identidade quilombola, a partir de um saber-fazer transmitido e apreendido por meio do corpo. Para tanto, lançaremos mão também da etnografia, mas com um enfoque na reconstrução dos processos de transmissão e fortalecimento do jongo na comunidade de Bracuí, assim como da associação da identidade jongueira à identidade quilombola, apontando para a relação entre este e a educação escolar.

2.5

Breve aporte ao debate sobre uma Educação Quilombola

*Eu fui na escola aprender o ABC,
agradeço a meu deus por ter aprendido a ler
(Ponto de Tainara, 13 anos, Bracuí)*

Por fim, o último ponto é inserir o leitor no debate ainda incipiente sobre a educação quilombola. Como nos lembra Gomes (2009), uma política pública voltada para a diversidade étnicorracial precisa reconhecer e dialogar com as lutas históricas da população negra. Uma luta repleta 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 Brasil tem um número elevado de comunidades quilombolas. Mesmo que ainda não haja um levantamento preciso, há mapeamentos que apontam existir mais de cinco mil comunidades. De acordo com o relatório das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, baseado no Censo Escolar de 2010, existe no Brasil 1.912 escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos. Desse total, 1.889 são públicas e 23, privadas. Das públicas, 109 são estaduais, 1.779 municipais e apenas uma é federal (Brasil, 2012).

Entretanto, apesar do número elevado de escolas em comunidades quilombolas, cabe ressaltar que há uma deficiência do Estado no atendimento educacional dessa população. Muitas vezes ele sequer é ofertado. Quando o é, não se insere no cotidiano e cultura das comunidades, não atendendo, conseqüentemente, suas demandas específicas. Os currículos e as práticas pedagógicas não sofrem alterações, mesmo após o reconhecimento legal das comunidades enquanto quilombolas.

Nesse sentido, é importante entender que o debate sobre o tema da educação escolar em comunidades remanescentes de quilombo se sustenta, no plano normativo, em, ao menos, seis documentos, a saber: a Lei Federal nº. 10.639/2003, cuja orientação consiste em que a Educação Básica adote nos conteúdos programáticos o estudo da história e da cultura afro-brasileira; a Convenção 169 da OIT (Organização Internacional do Trabalho), promulgada pelo decreto 5.051, de 2004, que garante o direito de uma educação apropriada às diferenças das populações étnicas; o Plano Nacional de Desenvolvimento de Populações Tradicionais (decreto 6.040, 2007), que aponta para a necessidade de se produzir modalidades de educação adequadas aos modos de vida das populações tradicionais; o Parecer nº 7/2010 do CNE Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB), que avança na garantia de uma “educação diferenciada” ao mencionar a necessidade de respeito por parte das escolas que atendem às populações do campo, comunidades indígenas e quilombolas, para com suas peculiaridades de modos de vida. Além disso, este mesmo Parecer recomenda a utilização de pedagogias condizentes com as suas formas próprias de produzir conhecimentos; a Resolução nº 4/2010 do CNE/CEB que institui as diretrizes gerais para a Educação Básica, fazendo menção na seção VII especificamente à Educação Escolar Quilombola; e, finalmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, que foram aprovadas em junho de 2012 pelo CNE. Vale lembrar que a elaboração destas segue as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Assim, de acordo com estas últimas (Brasil, 2010, p. 42), a saber:

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.

No que tange à Lei 10.639/03 e seus desdobramentos legais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnicorraciais, publicadas em 2004, podemos dizer que estas vêm atender a uma reivindicação de lutas sociais do movimento negro, mas também vêm somar ao processo de conquista de espaço para o tema da diversidade sócio-cultural, já reivindicado por diversos movimentos sociais. Esta conquista é materializada em documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais, em que ganha destaque a inserção dos temas transversais e, entre eles, o da pluralidade cultural.

Além deste suporte normativo, a educação escolar para comunidades quilombolas ganhou o seu primeiro suporte político no texto do Programa Brasil Quilombola (PBQ), de 2006. Das oito linhas de Ação do PBQ, duas são relativas à regularização fundiária, duas ao tema do desenvolvimento local e sustentável e quatro são relativas à educação. Segundo a Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (SECAD), as ações dirigidas às comunidades quilombolas incidem no apoio à formação de professores de Educação Básica, na distribuição de material didático para o Ensino Fundamental, na ampliação e melhoria da rede física escolar e na capacitação de agentes representativos das comunidades. Assim, podemos dizer que as ações educacionais se distribuem entre aquelas informais e aquelas formais, relacionadas ao funcionamento das escolas em áreas quilombolas.

O panorama geral acerca das políticas públicas educacionais voltadas para as comunidades quilombolas até 2009 (Arruti, 2009) evidencia duas formas de tratamento da questão: a primeira delas seria *uma atenção diferenciada para as escolas em territórios quilombolas*, já a segunda remete às *ações para uma escola quilombola diferenciada*. Se, por um lado, existe uma política diferenciada para a regularização dos territórios quilombolas, que implica, por exemplo, o uso comum (em oposição à propriedade privada) e uma definição de limites com base na cultura e na memória (em oposição aos critérios estritamente econômicos e agrônômicos dos assentamentos rurais), por outro, as demais políticas, relativas à

educação e à saúde, não reconheciam nenhuma diferença no tratamento dessas populações. Implicavam apenas novos recursos e expedientes administrativos para estender àquelas comunidades que, tradicionalmente, foram-lhe negados, não só pelo isolamento relativo de algumas delas, mas principalmente em função de um racismo institucional que atinge a maioria destas.

Em um quadro no qual o foco está em oferecer *uma atenção diferenciada para as escolas em territórios quilombolas*, a abordagem tende a se restringir à ênfase nas relações étnicorraciais e à remissão ao “passado africano” dessas comunidades, o que pode ser deduzido através da Lei 10.639/03. Ainda que este já seja um desafio importante, quando deslocamos o foco para a proposta de reconhecer as especificidades dessas comunidades de forma a desenvolver *ações para uma escola quilombola diferenciada*, os desafios são ampliados. O primeiro deles é justamente discutir e construir a idéia do que seria uma “educação diferenciada” para quilombos. Se a especificidade da educação quilombola já é prevista, tanto na Resolução n° 4/2010, como também no Parecer n° 7 de 2010, ambos do CNE/CEB, estas remetem à definição dessas especificidades à elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Desde 2009, porém, ocorreram mudanças significativas no quadro das políticas para quilombos no campo da educação. Foram realizados seminários nacionais e regionais (como os da PUC-Rio e da Secretaria Estadual de Educação da Bahia) e a implementação de diretrizes estaduais (como as do Paraná e do Mato Grosso do Sul) e mesmo municipais (como a de Santarém – PA) sobre o tema. Dois marcadores importantes, mas que ainda não têm suas definições finais legalmente sancionadas foram os textos do PNDE 2011-2020 (que cita como estratégias: implementar políticas específicas para a formação de professores para as comunidades quilombolas; expandir as matrículas de Ensino Médio destas; e ampliar a Educação Escolar Quilombola por meio de uma visão articulada ao desenvolvimentos sustentável e à preservação da identidade cultural) e das Diretrizes Nacionais específicas para esta modalidade da educação (Brasil, 2012).

Além destes últimos textos serem recentes demais para terem resultado em qualquer efeito prático, a sua relação com as realidades locais é complexa e pouco linear. Como nos lembra Mainardes (2006), os textos das políticas já são, por si

mesmo, resultados de disputas que, muitas vezes, expressam posições concretas e experiências locais. Seguindo esta lógica, depois de definidos os textos das políticas, a aplicação destas estará submetida a reinterpretações e novas disputas, que poderão vir a refletir outros embates locais.

Portanto, o jongo enquanto objeto empírico vem se configurando como relevante no que tange a dois aspectos no campo da chamada Educação Escolar Quilombola: o primeiro deles remete ao apelo desta população por uma “educação diferenciada. Já o segundo aspecto possui relação com a dimensão legal que enfatiza o direito à diferença e a valorização da história e da cultura negra no Brasil, expressa pela Lei 10.639/03.

Entendemos que, pelo fato de o jongo ser uma marca identitária de comunidades quilombolas, além de um dos meios eficazes pelos quais algumas delas estão alcançando visibilidade política e social, a formação identitária - também contrastiva e diferenciada e, nesse caso, vinculada a uma especificidade cultural - que se dá em torno da sua prática, torna-se um subsídio importante para a reflexão sobre que Educação Escolar Quilombola é essa que vem sendo demandada. De fato, a experiência de educação não formal a partir dos Pontos de Cultura nas comunidades por nós pesquisadas nos trazem indícios de que elementos poderiam vir a constituir modelos pedagógicos para uma escola quilombola. Nas palavras de uma liderança de Campinho da Independência:

A gente começa a enxergar que o Ponto de cultura é o fundamento do nosso modelo educacional. Porquê? Porque a partir do ponto de cultura, a partir das atividades culturais, as crianças começam a se expressar artisticamente, as crianças começam a fazer telas de artes, nas oficinas os desenhos são coloridos, tem ritmos, tem cores, tem tudo. Então a gente começa a enxergar esse apoio que o Ponto de Cultura nos traz.

Desse modo, abre-se um novo campo de estudo que é a política nacional de Educação Escolar Quilombola, que poderá se respaldar em projetos de educação não formal, cosmologias, experiências específicas, dentre outros, para ser colocada em prática, uma vez que a “educação diferenciada” é um direito assegurado por essa população perante o Estado.

3

O reavivamento do jongo

Chegamos até aqui com o desenho do campo devidamente apresentado. Neste, apontamos para, dentre outros aspectos, a relevância que o jongo vem apresentando como elemento de construção e reafirmação identitária entre comunidades quilombolas do Sul Fluminense. Se no capítulo 2 trouxemos, em alguns momentos, a empiria para enriquecermos a apresentação dos temas abordados (jongo, comunidades remanescentes de quilombo, identidade étnica e educação quilombola), aqui, no capítulo 3, adentramos de fato o campo, trazendo prioritariamente a empiria para reconstruirmos a história do jongo na comunidade quilombola de Bracuí, com enfoque nos processos relativos ao seu reavivamento e às suas ressignificações. Para tanto, torna-se relevante nesse momento apresentarmos a opção teórico-metodológica utilizada para o desenvolvimento da pesquisa, assim como os principais procedimentos adotados.

O ponto de partida para a escolha da comunidade de Bracuí como campo empírico se deu mediante ao seu reconhecimento e à sua legitimidade enquanto comunidade de resistência jongueira, que puderam ser observados tanto externamente ao quilombo, como internamente entre os próprios quilombolas. Contrariando as premissas de folcloristas que versavam sobre a extinção de tal prática, a comunidade ganha visibilidade externa e se organiza internamente justamente por meio do jongo. Se é verdade que ele perdeu a sua força, especialmente a partir da década de 1960, principalmente pela discriminação e preconceito aos quais seus saberes afro-brasileiros foram submetidos, também é fato que a comunidade nunca deixou de dançá-lo, resistindo à opressão, preservando sua identidade cultural e seus saberes tradicionais, mesmo que, para tanto, tenha sido necessário ressignificar sua prática. Dessa forma, como já explicitado no capítulo anterior, Bracuí contribuiu para o movimento de reavivamento ou até mesmo “invenção” do jongo em comunidades quilombolas próximas situadas, assim como ela, às margens da Rio-Santos, (quilombos da Marambaia e do Campinho no estado do Rio de Janeiro e quilombo Fazenda da Caixa em São Paulo).

O desenvolvimento do trabalho de campo foi pautado na interface da antropologia com a educação. A partir de conceitos como identidade étnica,

alteridade, cultura, educação quilombola (escolar e não escolar) e cultura corporal, assunto que será abordado no capítulo 5, olhamos cuidadosamente para o tema da educação/formação quilombola por meio do jongo. É nesse sentido que a antropologia - e o seu método de observação participante, denominado etnografia - vêm trazendo novas perspectivas de estudos, à medida que embasa a descrição dos sujeitos, tais quais os fenômenos sociais e culturais a eles relacionados. Por meio da etnografia, há uma reconstrução e uma análise do que é observado, isto é, há uma transformação das categorias nativas do objeto de estudo em questão em categorias de análise que fazem sentido ao pesquisador e a seus pares.

O fazer etnográfico diz respeito à descrição, observação e trabalho de imersão em campo. É uma opção teórico-metodológica que supre perguntas e/ou problemas provenientes da teoria antropológica que, em nosso caso, articulam-se com o campo das pesquisas em educação. Como nos lembra Geertz (1989), na antropologia o que os pesquisadores fazem é a prática da etnografia, isto é, estabelecem relações, selecionam informantes, transcrevem textos, levantam genealogias, mapeiam campos, mantém um diário, e assim por diante, sem, contudo, fazerem uma descrição de regras. Pelo contrário, o sentido da etnografia pelo olhar de Geertz é alcançar o conjunto de símbolos que determinam as ações por meio de uma descrição densa. Assim, a etnografia seria uma ferramenta de busca de dados da realidade relativos à cultura, sendo a antropologia, a ciência que a interpreta.

Foi dessa forma que acumulamos um rico material em nossas sete viagens a Bracuí, entre os anos de 2010 e 2011, aliando sempre a etnografia com entrevistas em profundidade²⁴.

No ano de 2010 houve apenas uma viagem que durou três dias. Em 2011, as viagens tiveram períodos de estadia diferenciados, sendo que, em uma delas, permaneci um período maior, que totalizou nove dias, abrigada na casa de umas das lideranças políticas da comunidade: Marilda. Aliás, em todas as idas à Bracuí fiquei acolhida em sua casa, o que foi muito positivo, pois facilitou significativamente a seleção dos personagens relevantes para o desenvolvimento

²⁴ No caso das entrevistas em profundidade, trabalhamos com a abordagem da história oral, compreendendo-a como fonte de pesquisa na qual a memória ocupa lugar central (ALBERTI, 2005). A partir do trabalho com a memória, por meio da história oral de personagens centrais, foi possível compreendermos as formas pelas quais o passado se relaciona com o presente.

da pesquisa. Além disso, Marilda me acompanhou inúmeras vezes até a casa de alguns deles, mostrando-se sempre disposta a me auxiliar no que eu precisasse. Mas como foi nossa aproximação com a comunidade, propriamente dita?

Em março de 2010, estivemos, pela primeira vez, na comunidade para participarmos do evento que descrevemos no capítulo 2, mais precisamente no *Cenário 2 - Os Pontos e o Pontão*. Fomos com uma equipe do Lapf, incluindo o coordenador do laboratório, e tínhamos como objetivo, além da busca por dados etnográficos, a aproximação com Bracuí e suas lideranças. Como eu já havia entrado em contato anteriormente com o Pontão, fui notificada sobre o evento por email pela própria coordenação, já que esta é que estava na organização.

Durante o evento nos apresentamos como pesquisadores e fomos muito bem recebidos pelas lideranças do Bracuí, assim como pelas lideranças jongueiras de outras comunidades. Ao final da reunião, uma grande roda de jongo se abriu e fui convidada a entrar ao centro da roda para dançar. Assim como eu, os outros integrantes da equipe também o dançaram. O evento, que durou dois dias, contribuiu significativamente para a minha inserção no campo.

Ainda em 2010, estive na festa do Dia da Consciência Negra, no quilombo do Campinho, no mês de novembro. A comunidade de Bracuí foi convidada por Campinho para participar da roda de jongo que haveria na festa, ou seja, o jongo do Bracuí e o jongo do Campinho constituíram uma grande roda. Foi um bom momento para rever os jongueiros e jongueiras de Bracuí, em sua maioria jovens e crianças. Apesar de o evento ter sido realizado em outro quilombo, o mesmo foi uma oportunidade de um novo contato com a comunidade.

Já no ano de 2011, estreitei os laços com a comunidade na segunda vez em que estive lá, no começo do mês de março, durante o Seminário do curso superior de Educação do Campo da UFRRJ. Neste evento, os jovens matriculados no curso, dentre os quais quatro jovens quilombolas do Bracuí, apresentaram os trabalhos acadêmicos que vinham desenvolvendo na universidade. No trabalho apresentado pelos mesmos o tema do jongo da comunidade e sua relação - ou melhor, a até então ausência de relação - com a escola teve destaque.

Ainda em março voltei a Bracuí, no final de semana dos dias 26 e 27. O evento tratava de uma consulta às comunidades quilombolas da região Sul Fluminense, com o intuito de ouvirmos suas demandas para a elaboração de um

dossiê sobre os Direitos Humanos das comunidades quilombolas violados, tarefa imbuída ao professor e pesquisador José Maurício Arruti. Estiveram presentes lideranças das comunidades quilombolas de Alto da Serra (localizada no município de Lídice/RJ), Campinho da Independência, e Marambaia, além de Luis Sacopã, presidente da Associação das Comunidades Remanescentes de Quilombo do estado do Rio de Janeiro (acquilerj).

Pelo evento ter ocorrido em Bracuí, havia uma grande quantidade de moradores na reunião, ávidos por falarem sobre os enfrentamentos mais delicados pelos quais a comunidade estava passando. Justamente por isso foi bem interessante para mim, pois, do ponto de vista de um pesquisador que está iniciando sua entrada em campo, conhecer as principais queixas e os principais direitos violados da comunidade são fundamentalmente importantes para configurarmos os atores externos e internos envolvidos nas principais questões apontadas por eles. A questão da educação das crianças quilombolas e da dificuldade de continuação dos estudos dos jovens no Ensino Médio devido à distância e à precariedade do transporte escolar foi um tema bastante relevante. Ao final do evento, agendei com as lideranças a data da minha próxima ida a campo, que ocorreu no mês seguinte, entre os dias 02 e 09 de abril.

Em maio de 2011, entre os dias 20 e 22, retornei a Bracuí para o dia da tradicional “festa de Santa Rita”, que ocorre em homenagem a Santa Rita, padroeira da comunidade. A festa foi realizada durante um final de semana. Com o intuito de acompanhar os preparativos, auxiliá-los e poder ter mais tempo para uma etnografia envolvendo os jovens jongueiros e os jongueiros mirins, uma vez que haveria o jongo na festa, cheguei à comunidade no dia anterior ao evento.

Em julho do mesmo ano, entre os dias 23 e 26, volto a campo num período privilegiado: a preparação de Bracuí para participação no dia estadual do jongo no Rio de Janeiro, dia 26 de julho de 2011. Desse modo, no dia 26 volto para o Rio de Janeiro junto com a comunidade, que viria para participar do evento realizado no centro, no Teatro Capanema, em homenagem ao dia estadual do jongo. A viagem foi feita em um microônibus alugado em nome do Pontão Jogo/Caxambu, que era também um dos organizadores do evento. Além disso, acompanhei todo o evento que contou com a mobilização de várias comunidades jongueiras do Sudeste, assim como lideranças, políticos e acadêmicos.

Em novembro de 2011, faço minha última imersão em campo. Retorno à comunidade no dia da consciência negra, realizada entre os dias 5 e 6.

Devemos destacar que nosso trabalho de campo, ou seja, nossa etnografia não se restringiu apenas ao próprio quilombo, o que a aproxima daquilo que Arruti denominou de “etnografia nômade” (2006, p.34). Este distanciamento de um modelo de etnografia canônico foi determinante para a análise dos fluxos que atravessam a função social do jongo em Bracuí e suas consequências para as reivindicações do movimento quilombola, principalmente no que tange à educação. Assim, estivemos presentes em diversos encontros, na busca por dados etnográficos, fossem eles acadêmicos, políticos ou culturais, vinculados, tanto ao tema *jongo*, como ao tema *quilombos*, dentre os quais destacamos: 1) participação na “Festa em homenagem aos pretos velhos”, nos anos de 2009 e 2010. Este evento é realizado anualmente no mês de maio, no quilombo São José da Serra, Valença. A festa conta com a participação de diversas comunidades jogueiras, quilombolas ou não-quilombolas, apresentando-se, portanto, como uma verdadeira festa do jongo, já que os grupos, após suas apresentações, juntam-se numa grande roda e dançam sem se preocuparem com hora para parar; 2) participação e organização no Seminário Panorama Quilombola: experiências e políticas em educação, terra e cultura, realizado em 2009, na Puc-Rio, que contou com acadêmicos, estudantes e lideranças quilombolas de todo o país; 3) ida até a sede do Pontão de Cultura Jongo/Caxambu, em 2010, para buscar, junto a sua coordenação, informações sobre a forma pela qual se dava a articulação entre as comunidades jogueiras; 4) três viagens à comunidade quilombola vizinha Campinho da Independência, entre os anos de 2010 e 2011, com o intuito de me aprofundar no tema da “rede de resgate” do jongo e no papel de Bracuí nesse processo. Cada uma delas durou 2 dias, sendo que, na última ida, pudemos assistir a uma reunião na sede da associação de moradores entre representantes da Secretaria Municipal de Educação, a direção da escola e as lideranças políticas da comunidade; 5) encontro com lideranças quilombolas do estado do Rio de Janeiro para mapeamento da violação dos direitos humanos aos quais vem sendo submetidos, no ano de 2011, no Koinonia²⁵, Rio de Janeiro; 6) participação no

²⁵ É uma entidade ecumênica de serviço, composta por pessoas de diferentes tradições religiosas, reunidas em associação civil sem fins lucrativos. Em sua vocação diaconal, compreende-se como

evento realizado em homenagem ao dia estadual do jongo, nos anos de 2011 (quando o dia foi instituído pela Assembleia Legislativa do estado do Rio de Janeiro, o que foi pleiteado pelo Pontão de Cultura Jongo/Caxambu) e 2012, que contou com a participação de vários grupos jongueiros, inclusive o de Bracuí. Grupos jongueiros de São Paulo e de Minas Gerais também estiveram presentes no evento; 7) acompanhamento do movimento denominado jongo de rua, que vem tomando corpo e crescendo na área urbana da cidade do Rio de Janeiro e na cidade vizinha Niterói, a partir do ano de 2010.

A partir desse emaranhado de agentes e fluxos, que vai para além do próprio Bracuí, foi possível destacarmos os principais personagens envolvidos no reavivamento do jongo na comunidade. Nessa pesquisa de campo, que começou antes mesmo de chegarmos de fato à comunidade, conhecemos o Délcio. Conhecê-lo no final do ano 2009, no Seminário Panorama Quilombola, no qual foi um dos palestrantes, foi o primeiro passo para organizar os poucos dados etnográficos acumulados, até então, e amadurecer a escolha pelo jongo do Bracuí como objeto empírico. Além disso, o fato de ter mantido contato com ele desde então, contribuiu significativamente para direcionarmos nosso trabalho de campo. Quando chegamos à comunidade, já tínhamos alguma noção dos principais personagens - lideranças jongueiros e lideranças políticas - mais importantes para nossa pesquisa. Mas claro que, ao longo do trabalho de campo, novos olhares foram aparecendo, apontando para novos personagens e novas questões a serem trabalhadas. Longe de querer reduzir o trabalho antropológico e o acúmulo de dados etnográficos organizados, ao longo de dois anos, às entrevistas em profundidade realizadas, trago aqui um esboço dos personagens principais dessa narrativa, personagens estes com as quais o leitor já está familiarizado ou virá a se familiarizar, com o avanço da leitura.

Personagem	Data	Local da entrevista
Angélica Souza Pinheiro - liderança jongueira e política	24/07/2011	Quilombo do Bracuí (casa da Marilda)

um ator político do movimento ecumênico e que presta serviços ao movimento social. (...) se propõe a mobilizar a solidariedade ecumênica e prestar serviços a grupos histórica e culturalmente vulneráveis e a aqueles em processo de emancipação social e política. (...) presta serviços e estabelece alianças com a população negra organizada em comunidades urbanas e rurais, trabalhadores rurais.

Délcio Bernardo (1ª entrevista) - liderança jongueira e mediador externo	20/11/2010	Quilombo do Campinho
Délcio Bernardo (2ª entrevista)	05/04/2011	Centro de Angra dos Reis
Emerson Luís Ramos (Mec) - presidente da arquibancada e liderança jongueira	08/04/2011	Quilombo Bracuí (em sua casa)
Geraldo (Seu Geraldinho) - velho jongueiro	06/04/2011	Quilombo do Bracuí (Bar do Seu Guache)
Jorge Martins (Seu Guache) - velho jongueiro e liderança da folia de reis	06/04/2011	Quilombo do Bracuí (em sua casa)
José Adriano (Seu Zé Adriano) - jongueiro mais velho da comunidade	03/04/2011	Quilombo do Bracuí (em sua casa)
Jussara Adriano (neta de Seu Zé Adriano) - jovem liderança jongueira	05/11/2011	Quilombo do Bracuí (galpão da Igreja)
Marilda de Souza Francisco (1ª entrevista) - liderança jongueira e política	10/02/2011	Quilombo do Bracuí (em sua casa)
Marilda de Souza Francisco (2ª entrevista)	02/04/2011	Quilombo do Bracuí (em sua casa)
Ráisa Francisco de Almeida (filha da Marilda) - jovem liderança jongueira	06/11/2011	Quilombo do Bracuí (em sua casa)

Desse modo, já exposta a opção teórico-metodológica utilizada, bem como os procedimentos principais que direcionaram o trabalho de campo, este terceiro capítulo é dedicado ao reavivamento do jongo na comunidade quilombola de Santa Rita do Bracuí.

O item 3.1 traz à tona a história de vida deste importante personagem, para que seja compreendido como se dá seu movimento de encontro com Bracuí e, conseqüentemente, de reavivamento do jongo na comunidade. Em outras palavras, apontaremos para os mecanismos de formação ao qual foi submetido ao longo de sua vida, bem como a relação que ele veio construindo com a comunidade enquanto um educador popular. Já o item 3.2, prolongamento do item anterior, foca o nascimento de um projeto de educação não formal de práticas educativas relacionadas ao jongo que, ao inserir crianças e jovens em sua prática, torna-se um grande aliado na construção e na (re) afirmação identitária dos mesmos, assim como na valorização dos saberes e da cultura locais.

3.1

A história de vida de uma importante liderança jongueira

Nesse momento do trabalho nos dedicaremos à história de vida de um importante personagem, uma liderança jongueira, cujo papel no reavivamento e na consolidação do jongo na comunidade de Bracuí, além de fundamental, marca um divisor de águas no processo, ainda em construção, de uma identidade quilombola.

Apesar de seu nome já ter sido citado inúmeras vezes ao longo do trabalho, torna-se relevante trazermos à tona o caminho trilhado por Délcio Bernardo no jongo, ou melhor, como se deu o processo de construção de sua identidade jongueira.

Mesmo não sendo quilombola, ou seja, não sendo descendente dos antigos escravos da extinta Fazenda Santa Rita e de não possuir parentes no local, ele é reconhecido pela comunidade enquanto tal. Em retribuição ao seu engajamento para com as questões sociais e fundiárias às quais está submetida a comunidade de Bracuí, e ao seu trabalho com o jongo, as lideranças políticas deram-lhe o “título de quilombola”. Nas palavras do ex presidente da Arquisabra: “Délcio é uma das pessoas que muito contribuiu e muito contribui”. Dentre suas grandes contribuições, destacamos a participação na elaboração e execução do projeto “Pelos Caminhos do jongo”, resultado de uma iniciativa que visava trazer, tanto apoio financeiro, como uma sistematização pedagógica para o ensino do jongo na comunidade.

Do ponto de vista metodológico sobre a utilização de dados empíricos pautados na história de vida de um ou alguns relevantes personagens, podemos enfatizar abordagens metodológicas, como a citada por Bertaux (1980), que assume claramente o uso dos materiais biográficos como fontes relevantes, em geral, nomeadas como histórias de vida. O autor propõe um mergulho nas experiências humanas, naquilo que foi vivido e na gama de saberes nativos que, em sua opinião, são muito pouco explorados. Para além disso, Bertaux tece críticas quanto ao papel da Sociologia no tratamento do mundo vivido pois, para ele, a disciplina tende a esmagar o sujeito sob o peso dos procedimentos técnicos e metodológicos, ou então, tende a gerar uma teoria sobre o social, sem considerar o que dizem os indivíduos.

Seguindo essa linha de pensamento, vamos nos ater a trajetória de vida de Délcio Bernardo, descrevendo-a cuidadosamente, uma vez que tal descrição

demonstrará o percurso pelo qual se deu, tanto sua formação política, como sua militância em torno do jongo. A partir disso, tornar-se-á possível estabelecermos a relação entre o trabalho do Délcio enquanto educador popular²⁶ e o reavivamento do jongo na comunidade de Bracuí. Para tanto, partimos de entrevistas em profundidade e da observação etnográfica permanente da relação que ele vem estabelecendo com três agentes diferenciados que, no entanto, complementam-se: a) a comunidade pesquisada; b) o movimento quilombola do estado do Rio de Janeiro; c) e, finalmente, o movimento jongueiro na região Sudeste. Compreendemos, assim como Bertaux (1980) que, histórias de vida, por mais particulares que sejam, são sempre relatos de práticas sociais, isto é, das formas com que o indivíduo se insere e atua no mundo e no grupo do qual ele faz parte.

De acordo com nossa pesquisa de campo, se em Bracuí ele tem o “título de quilombola”, que lhe é conferido pelos próprios moradores, o reconhecimento de sua importância para o movimento quilombola se estende a outras comunidades da região Sul Fluminense e adjacências, o que está diretamente atrelado à sua militância política em torno do jongo. “Se tem um cara que eu admiro muito e que é muito importante para nós, esse cara é o Délcio” (liderança do quilombo de Campinho da Independência, abril de 2011). Assim, trabalhar com sua trajetória de vida, na qual se insere a ressignificação de um bem cultural para um caminho de disputa e diálogo com as mais diferenciadas esferas políticas e sociais, torna-se um elemento central para a presente tese. Como nos mostra Montero, Arruti e Pompa (2009, p. 32):

Por meio do acompanhamento das trajetórias dos agentes a análise antropológica deve ser capaz de percorrer as mutações nos processos de significação e de legitimação que se realizam nas apropriações cada vez mais generalizantes de sentido ao longo desse arco que vai do ator, mais localizado, ao agente político com maior capacidade de representar.

Não raro, podemos observar em algumas pesquisas que se debruçam sobre a temática do jongo um equívoco com relação ao seu lugar de origem: “Délcio,

²⁶ Apesar de a educação popular hoje consistir num mosaico de teoria e práticas diversas, este tem em comum “uma recusa à educação do colonizador” (Gadotti, s/d, p. 25), reconhecendo o caráter político e emancipatório da educação para grupos menos favorecidos. Logo, o conceito de educador popular aqui utilizado remete ao sujeito responsável pela mediação entre os saberes provenientes de tais grupos e suas respectivas emancipações sociais, isto é, ele pedagogiza a política por meio da cultura.

membro da Comunidade de Negros Remanescentes do Quilombo de Bracuí, localizada no município de Angra dos Reis” (Costa, 2011, p 398). De fato, isso parece apontar para duas questões relevantes: a primeira delas é a relação próxima que pode ser percebida entre ele e a comunidade, o que dificulta a compreensão, aos olhos do pesquisador observador, sobre o lugar do qual ele fala. A segunda, decorrente desta primeira, refere-se a uma afirmação da associação de uma identidade jongueira a uma identidade quilombola. Desse modo, podemos questionar, sem o intuito de deslegitimar, o quanto a construção de uma identidade quilombola em torno do jongo é fruto, também, do diálogo entre campo empírico e meio acadêmico, já que, no plano de agentes e mediadores (no qual se encontra também este último), este acaba por fixar temas merecedores de destaque, definindo posicionamentos quase que padrões em torno daquele (Montero, Arruti, Pompa, 2009).

Délcio possui atualmente quarenta e sete anos. Nascido em Mambucaba, distrito de Angra dos Reis, no ano de 1965, sua família seguiu o movimento imposto pelo poder público e pela municipalidade local, migrando de sua área rural para o centro urbano. Na década de 1970, com a abertura da Rio-Santos e o progresso urbano representado pela construção de estaleiros e centrais elétricas na cidade, esse movimento de migração se intensifica.

A família de Délcio, composta por lavradores, enquanto morava na área rural de Mambucaba vivia do que produzia. Dentre seus saberes tradicionais existia o artesanato, do qual também tiravam algum sustento junto à agricultura de subsistência que possuíam. Seu pai era artesão, fazia balaios e cestos - objeto comum no artesanato popular brasileiro. Apesar disso, nem ele e nem seus irmãos aprenderam a fazê-los, o que se deve justamente à migração para um contexto urbano, no qual as relações sociais e familiares são modificadas, a fim de se enquadrarem numa nova realidade. Nesse caso, há a necessidade de transformação das antigas estruturas tradicionais de existência para a inserção nos novos espaços sociais. Os encontros familiares tornam-se mais escassos. Além disso, os saberes tradicionais passam a ter pouco valor e a não serem transmitidos, pois a sobrevivência nesse ambiente passa a ser o trabalho assalariado, o que difere das relações de trabalho da área rural. Abaixo trazemos um relato sobre a diferença entre o rural e o urbano do próprio Délcio (abril de 2011):

Quando você tá na área rural, essa coisa do pai, da mãe, dos irmãos, as crianças brincam muito junto e os pais participam. Quando você vem pra área urbana, meio que cada um vai fazer alguma coisa, o seu pai vai tentar arrumar um emprego, sua mãe vai tentar fazer uma outra coisa, seu irmão... Então os momentos que vocês se encontram são muito raros.

Mas, para além de lavradores e artesãos oriundos de uma área rural, Délcio define sua família como uma “família de jongueiros”. Ele nos conta que sua família por parte do seu pai era muito grande, composta por jongueiros e calangueiros²⁷: eles tocavam violão, pandeiro e sabiam versar muito bem, tanto no jongo como nos bailes de calango. Apesar de não possuírem a produção de leitura e da escrita, eles tinham o jongo como uma prática aglutinadora. O jongo aparece aqui como uma forma de sociabilidade, ludicidade e divertimento.

Com menos de um ano de idade, acompanhado de seus pais e de seus onze irmãos, Délcio foi morar no Morro do Carmo, centro de Angra dos Reis, onde já possuíam alguns parentes que fizeram o movimento de migração em momento anterior. Como nos lembra Durhan (2011), os migrantes, quando chegam à cidade, têm um endereço a procurar. Logo, é muito difícil ver um migrante “solto”, sem que haja um laço de parentesco ou compadrio no lugar de destino. Abaixo trazemos um mapa extraído da internet, que demonstra o deslocamento realizado por sua família: a letra A representa o Parque Mabucamba - local de origem; B representa o distrito de Bracuhy – onde se localiza a comunidade quilombola de Bracuí; e C representa o centro de Angra dos Reis - local de destino. A distância entre os pontos A e C é de aproximadamente 56 quilômetros, que devem ser percorridos pela estrada Rio-Santos:

²⁷ Calango é uma prática que envolve, assim como o jongo, a improvisação de versos. Os bailes de calango são compostos pela música (sanfonas e violões), pelos versos lançados pelos cantadores e pela dança em pares, onde se dança arrastando os pés.

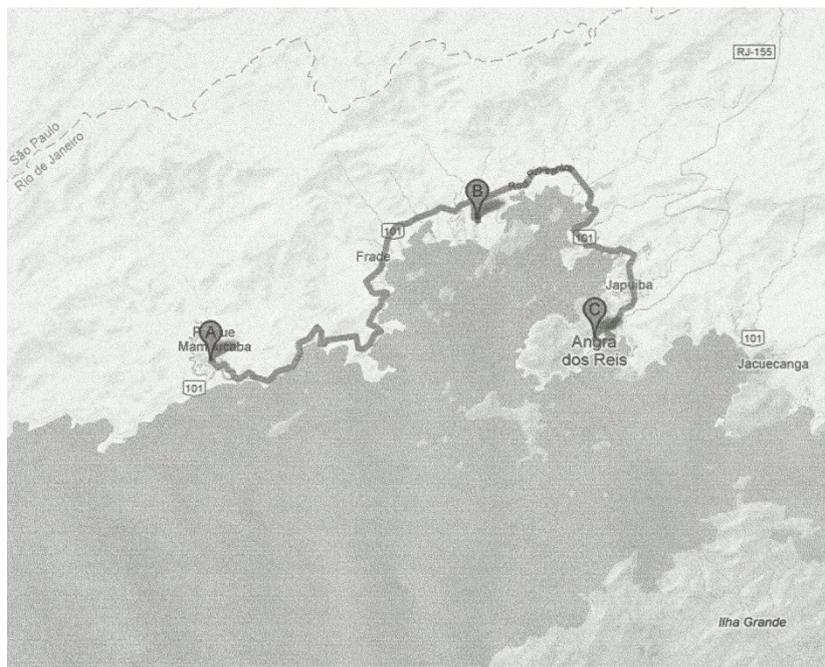


Figura 7. Rota de deslocamento (mapa extraído do Google maps)

No deslocamento do rural para o urbano houve grande dificuldade na adaptação a esta última localidade, principalmente pelas poucas condições oferecidas para aqueles oriundos da área rural - o emprego que seu pai arrumou foi de gari da prefeitura, o que fez com que ele e seus irmãos passassem por uma série de necessidades e dificuldades como, por exemplo, ir à escola sem ter tido o desjejum em casa. Por outro lado, Dêlcio reconhece que o centro lhe trouxe possibilidades de diálogo eficazes com as mais variadas esferas políticas e sociais. Como ele mesmo diz, a área rural é abandonada pelos governos, o que acaba induzindo, por falta de opção e de respaldo governamental, a migração dessa população: “Eu poderia continuar na área rural, mas desde que tivesse uma política que atendesse a área rural como ela merece ser atendida”.

Sendo assim, a primeira possibilidade de diálogo para Dêlcio permitida pela migração, ainda que este diálogo só viesse efetivamente a florescer depois da conclusão dos seus estudos escolares, foi a entrada e permanência na escola. Para Durhan, (2011, p.298) “a migração, principalmente da zona rural para a cidade mais próxima é muito marcada pelo objetivo de dar escola aos filhos”. Tal citação pode ser confirmada pela fala de sua mãe, narrada pelo Dêlcio (novembro de

2011), que traz o conceito de ascensão social por meio da escola, o que, para ele e seus irmãos, era algo incompreensível na época:

Minha mãe falava muito isso, ela tinha uma expressão que era assim: “Oh, vai pra escola, tem que ir pra escola, lá que vocês vão aprender, isso vai servir pra vocês...” A gente enquanto criança não acreditava muito nisso. Mas a gente ia pra escola. A escola que eu frequentava tinha o mar perto, eu lembro que eu matava muita aula pra ir pescar, pra jogar futebol, a gente fazia muito isso. Mas assim, essa fala dela, esse reforço de que tinha que ir pra escola, isso me acompanha até hoje. Isso é uma coisa que é muito marcante na minha vida e na história da minha família mesmo. Tanto que desses 12 irmãos só eu consegui cursar uma faculdade.

Entretanto, se a entrada na escola foi simples, sua permanência não foi uma tarefa fácil. Ele nos conta que, aos 9 anos, ao entrar pela primeira vez em uma escola, deparou-se com uma realidade totalmente diferenciada do seu cotidiano, muito distante da vida e dos saberes do seu núcleo familiar. Nesse período de sua vida escolar, iniciada ainda na década de 1970 do século XX, a escola, na esfera da racionalidade moderna, não considerava como legítimos os saberes advindos da oralidade, da corporalidade, ancestralidade ou da memória das comunidades pertencentes a grupos minoritários. Tais saberes, pelo contrário, eram completamente silenciados, rejeitados ou deslegitimados, o que, de certa forma, ainda pode ser observado atualmente no âmbito escolar, mesmo com o avanço das teorias pós-críticas voltadas para o currículo.

Ressaltamos que hoje as teorias pós-críticas, ao invés de se concentrarem apenas nos mecanismos sociais e institucionais que estavam na raiz do fracasso e da evasão escolar dos grupos minoritários, passaram a questionar também o tipo de conhecimento que estava sendo preconizado por meio do currículo escolar oferecido às crianças e jovens pertencentes a eles. Logo, as relações de desigualdade na educação e no currículo estariam para além da questão da classe social, devendo levar em conta também as relações de raça, etnia, gênero, dentre outros (Silva, 2010). Ora, se os saberes tradicionais fossem associados ao saberes escolares, ou até mesmo inseridos na escola, será que, além dele, alguns, ou mesmo todos os seus irmãos atingiriam o mesmo nível de escolaridade que ele, ou chegariam ao menos próximo ao dele? Seu núcleo familiar possuía saberes voltados para a pesca, os rios, o artesanato, a agricultura, o jongo, dentre outros, que se fossem inseridos no currículo escolar, torná-lo-iam potencialmente mais

atraentes e favoráveis para os processos de ensino-aprendizagem que os envolvesse.

Para exemplificarmos alguns dos problemas aos quais são submetidos os grupos minoritários no âmbito escolar, trazemos outra fala do Dêlcio, que expressa as dificuldades que ele teve - que é/ou pode ser compartilhada com tantos outros - ao ser inserido na escola:

Quando você chega na escola, você se depara com um mundo que não é seu, que não te pertence e que, na verdade, você até se questiona se você cabe dentro dele ou não. Então, assim, é uma obrigação estar dentro da escola. E aí, assim, de alguma forma, você acaba negando, tendo que negar, uma série de questões que você aprendeu.

Além das questões voltadas para a dificuldade de permanência na escola, por conta do distanciamento desta para com os saberes tradicionais, Dêlcio ressalta, com indignação, que faz parte de um grupo restrito da população negra que conseguiu concluir um curso superior. Para além disso, sua fala denuncia o racismo e o desejo em combatê-lo:

As pessoas costumam dizer assim: “ah, mas você se esforçou pra caramba...” E tem um determinado momento que você começa a se conformar com isso. Que realmente você é mais esforçado que as outras centenas que você conhece. Isso parece um alento. Mas, quando você vai se dando conta de todo o processo que a sociedade faz com você, principalmente nós negros e negras, você percebe como isso não é só um ato heróico meu. Mas, não se fabricam heróis todos os dias em favelas, em áreas urbanas, em áreas rurais.

Essa questão de atribuir o adjetivo de “esforçado” ao aluno negro que obtém sucesso nos estudos escolares caracteriza não só uma grande desigualdade racial no campo da educação, como também denuncia os cruéis mecanismos de racismo presentes na sociedade. Sendo assim, concordando com Dêlcio e com Paixão (2000), afastamo-nos da ilusão de que o racismo não existe na sociedade, pois entendemos que, na verdade, ele está profundamente arraigado na maioria da população, nas entidades civis e estatais, inclusive na escola, moldando-lhes os comportamentos, naturalizando as desigualdades e, concomitante a isso, favorecendo constantes processos de exclusão social.

A relação de Dêlcio com a escola é o ponto de partida para voltarmos ao tema anunciado no primeiro parágrafo deste capítulo: o reavivamento e a

consolidação do jongo na comunidade quilombola de Bracuí. Discorrer sobre a relação citada torna-se interessante à medida que nos serve como base para refletirmos sobre duas questões essenciais. A primeira delas remete à distância que os currículos escolares possuíram e, por vezes, ainda possuem daquilo que é popular²⁸, tradicional ou culturalmente afim ao alunado com o qual se trabalha, isto é, daquilo que faça sentido a ele. Já a segunda faz referência às consequências do distanciamento citado anteriormente entre saberes escolares e saberes extraescolares, instigando, portanto, possibilidades de trabalho em que ambos saberes se aproximem.

Desse modo, tanto as questões suscitadas acima, como as reflexões e críticas que emergiram nas falas do Délcio acerca dos processos de exclusão escolar e, conseqüentemente, de exclusão social experimentada pela população negra, tal como a que ocorreu com todos os seus irmãos, direcionam-nos ao tema da educação para as relações étnicorraciais. Dentre algumas perspectivas teóricas e epistemológicas na área da Educação que vem se debruçando sobre este tema, ressaltamos as pesquisas no campo do currículo, que nos lembram que: “a questão da raça e da etnia não é simplesmente um tema transversal: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade” (Silva, 2010, p.102).

E se, como já visto, a escola silenciou seus saberes e sua cultura, outros espaços educativos não formais e informais aproximaram-no de sua ancestralidade, auxiliando-o em sua formação político-pedagógica. Nesse sentido, lembramos que a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) incita sobre a abrangência da educação e seus processos formativos, os quais podem se desenvolver também fora das instituições de educação formal. Observamos, portanto, uma ampliação do conceito de educação a partir da proposição da não limitação dos processos de ensino-aprendizagem ao interior de unidades escolares formais, transpondo-os para fora dos muros da escola, ou seja, para os espaços da casa, do trabalho, do lazer, do associativismo, dentre outros (Gohn, 2011).

Sendo assim, como optamos por trabalhar aqui com o aporte metodológico de Bertaux (1980), que se baseia nas histórias de vida dos sujeitos privilegiados na

²⁸ Concordamos com Canclini (1982), quando ele destaca que o sentido de popular vai sendo conquistado nas relações sociais, pois é o uso e a capacidade de suscitar práticas ou representações populares que conferem essa identidade a algum objeto.

pesquisa, focaremos a educação para as relações étnicorraciais - que pode ser considerada uma aliada no combate ao racismo e na valorização da identidade negra - que foi introduzida e desenvolvida pelo Délcio através das práticas educativas vinculadas ao jongo, no contexto extraescolar. Ou seja, discorreremos sobre o percurso que fez com que um “aluno esforçado” se tornasse uma liderança política e um educador popular, tanto em Bracuí como no movimento quilombola do Sudeste como um todo.

Mas, antes disso, voltemos ao segundo ponto de diálogo com esferas sociais e políticas, permitidas e positivadas pelo Délcio, a partir de sua chegada ao meio urbano: o conjunto de agentes responsáveis pela sua formação no contexto extraescolar como, por exemplo, sua participação no grupo jovem da Igreja Católica, na Comissão Pastoral da Terra (CPT), no Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR), no Teatro do Oprimido, e no grupo de consciência negra de Angra dos Reis, do qual é um dos fundadores.

Na juventude, entre as décadas de 1970 e 1980, ele fez parte do grupo jovem da Igreja Católica, ainda que afirme que atualmente não a frequenta mais. Ele acabou acompanhando também o trabalho da CPT no entorno da região. Logo, a Igreja foi o primeiro espaço de educação não formal relevante para ele²⁹. Délcio também assessorou o STR, fazendo matérias sobre o tema da luta da população rural para permanecerem em suas áreas, denunciando também suas precárias condições de vida, o que ocorreu no período em que ele cursava a faculdade de jornalismo (década de 1990), na Sociedade Barramansense de Ensino Superior (Sobeu), situada em Barra Mansa, no estado do Rio de Janeiro. Nessa mesma época, além das matérias jornalísticas, ele também se dedicou ao teatro, isto é, para manter-se na faculdade ele adentrou em outro espaço educativo não formal: o Teatro do Oprimido³⁰, o que era uma forma de levantar uma renda

²⁹ Fundada em plena ditadura militar (em 1975), como resposta à grave situação dos trabalhadores rurais, a CPT teve importante papel na defesa das pessoas contra a crueldade deste sistema de governo, que só fazia o jogo dos interesses capitalistas nacionais e transnacionais, e abriu caminhos para que ele fosse superado. Ela nasceu ligada à Igreja Católica porque a repressão estava atingindo muitos agentes pastorais e lideranças populares, e porque a Igreja possuía uma certa influência política e cultural, não sendo molestada pela ditadura.

³⁰ Em uma definição breve podemos dizer que o Teatro do Oprimido é um método que reúne exercícios, jogos e técnicas teatrais elaboradas pelo brasileiro Augusto Boal. Os seus principais objetivos são a democratização dos meios de produção teatrais, o acesso das camadas sociais menos favorecidas e a transformação da realidade através do diálogo (tal como Paulo Freire pensou a educação) e do teatro.

para auxiliá-lo com o pagamento das mensalidades da faculdade. Em suas palavras:

Numa época uma coisa interessante foi que quando eu tava fazendo a faculdade - os cursos são caros, né -, então eu me lembro que eu fiz teatro. Eu fazia estágio de manhã no jornal e fazia teatro a tarde, duas vezes por semana, e aí recebia uma verba por esse teatro. A gente trabalhava com teatro do oprimido, a gente trazia uns temas sobre Aids, racismo. Então a gente trazia esses temas, apresentava na praça, interagindo com o público.

Em relação à sua formação acadêmica, além da faculdade de jornalismo, ele fez uma especialização em História da África pelo Penesb (Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira), vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense - UFF. Cumpre ressaltar que os agentes de educação formais e não formais descritos acima, junto ao próprio processo de educação informal presente ao longo de sua história de vida, devem ser considerados um grande mosaico de saberes e formações que se complementam. Assim, não devemos nos prender à linearidade temporal dos fatos, mas às interfaces que todos esses agentes educativos propiciaram à sua formação político-pedagógica.

Nesse contexto de afiliações de espaços de formação - que abarcou, tanto o debate sobre as relações raciais a partir de sua participação no Teatro do Oprimido, como o debate dos problemas relacionados às populações negras rurais do entorno de Angra, que se deu por meio de sua ligação com a CPT e com o STR - e paralelamente a isso, forma-se um dos principais símbolos da militância em sua trajetória de vida: a sua participação na fundação e organização do movimento negro³¹ de Angra dos Reis, o Grupo de Consciência Negra Ylá Dudu. Este tem como objetivo principal fomentar o debate acerca da importância das políticas públicas afirmativas, da educação para as relações étnicorraciais, do combate ao racismo, corroborando com os objetivos dos movimentos negros, que foram sendo formados pelo Brasil, com maior força, a partir da década de 1980. Dentre as

³¹ Vale lembrar que, se a partir dos anos 1960, com a ditadura militar brasileira, as manifestações de cunho racial passam a ser inviabilizadas, o movimento negro, enquanto proposta política, ressurgiu realmente em 7 de julho de 1978, quando um ato público organizado em São Paulo contra a discriminação sofrida por quatro jovens negros, no Clube de Regatas Tietê, deu origem ao Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNU). A data, posteriormente, ficaria conhecida como o Dia Nacional de Luta Contra o Racismo.

reivindicações dos movimentos negros que se formavam estavam as demandas pela educação, dentre as quais podemos destacar: o combate à discriminação racial e a veiculação de ideias racistas na escola; melhores condições de acesso ao ensino pela população negra; reformulação dos currículos escolares visando a valorização do papel do negro na história do Brasil e a introdução de matérias como história da África e Línguas Africanas; a participação dos negros na elaboração dos currículos em todos os níveis e órgãos escolares (Hasenbalg, 1987).

Mas, voltando para a questão do movimento negro criado em Angra dos Reis, é por meio do Yla Dudu que a questão do reavivamento do jongo começa a ganhar força, o que, de certa forma, significou para ele o retorno ao seu lugar de origem e à sua família.

A gente começa a discutir o movimento negro em Angra em 1987 e aí em 1988, com o centenário da abolição a Igreja Católica fez uma campanha da fraternidade³² pra escutar o clamor desse povo. Eu tava na coordenação dessa campanha, e aí se fortaleceu essa ideia de se criar o movimento negro. Então a gente sentou, discutiu, discutiu e só fundou o movimento negro em 1991, em 9 de março de 1991.

No entanto, antes do jongo se tornar um símbolo importante na construção da identidade negra e no debate em torno das relações raciais em Angra, um longo caminho, sobre o qual discorreremos brevemente, foi trilhado por Délcio.

A partir da criação do movimento negro, na divisão de tarefas para discutir relações raciais em Angra dos Reis, Délcio optou por trabalhar com a capoeira, isto é, ensiná-la aos jovens e crianças negras. Mas, como ele mesmo diz: “quando eu optei trabalhar com a capoeira eu já não estava pensando na capoeira em si, eu estava pensando no jongo”.

Sendo assim, nesse período do início da década de 1990, simultaneamente ao seu trabalho com a capoeira no movimento negro, ele começa a buscar contato com os velhos jogueiros ainda vivos, dentre os quais havia alguns familiares,

³² A Campanha da Fraternidade é uma campanha realizada anualmente pela Igreja Católica Apostólica Romana, no Brasil, sempre no período da Quaresma. Seu objetivo é despertar a solidariedade dos seus fiéis e da sociedade em relação a um problema concreto que envolve a sociedade brasileira, buscando caminhos de solução. A cada ano é escolhido um tema, que define a realidade concreta a ser transformada, e um lema, que explicita em que direção se busca a transformação. Em 1988, o tema escolhido foi “Fraternidade e o Negro”, que teve como lema “Ouvi o clamor deste povo!”

como tios e tias, uma vez que seus pais já haviam falecido. Pensando na discussão sobre identidade negra no movimento negro pelo viés do trabalho com o jongo, ele toma a iniciativa de reconstruir a memória em torno desta prática entre seu grupo familiar e outros velhos jongueiros para, a partir disso, trabalhá-lo no contexto da discussão das relações raciais da juventude negra de Angra, isto é, de trazer um debate sobre uma educação para as relações étnicorraciais. Como ele mesmo nos diz (novembro de 2010):

Foi no movimento negro que, de fato, eu tive uma outra visão, se é que a gente pode falar dessa forma. Nosso papel enquanto negro, nossa função enquanto negro, o que é, de fato, essa coisa do racismo, quanto isso pesa na vida da gente, quanto não pesa, quanto é importante discutir isso ou não. E a gente tinha um grupo de pessoas que comungavam desse mesmo sentimento. Então, esse momento do movimento negro ele foi muito legal, porque a gente redescobriu uma série de coisas, uma série de questões relacionadas à nossa família. Aí nesse momento do movimento negro entra essa questão do jongo, porque a gente começou a discutir essa questão da construção da identidade.

Ao iniciar um processo de reconstrução da memória junto aos velhos jongueiros, Délcio começa a perceber a importância que o jongo teve ou ainda tinha na vida das pessoas que o praticaram no passado ou, em determinados casos, que ainda o praticavam: “Quando aquelas pessoas falavam de jongo, elas mudavam a fisionomia delas. Ela tinha outra postura, ela se impostava, tinha um prazer muito grande de falar daquilo, daquela manifestação cultural, daqueles momentos de jongo”. Ao aprender com eles sobre o jongo e seus feitiços, Délcio começa a perceber o desejo latente de alguns na perpetuação e consolidação dessa prática. Para exemplificar, apresentamos a fala de uma de suas tias jongueiras, pronunciada por Délcio em uma das entrevistas realizadas por nós: “O que eu queria do jongo é que tivesse alguém que nos ajudasse, enquanto vida a gente tivesse, para que o jongo não morresse, que o jongo não acabasse”.

O desejo de sua tia foi atendido. Ela passa para Délcio a responsabilidade de perpetuar aquele jongo familiar, símbolo de sociabilidade e divertimento no interior de sua família, num contexto mais ampliado, haja vista que ele era a única pessoa ainda viva da família que se interessava por tal prática. Grande parte dos antigos parentes jongueiros já havia morrido, muitos deles vítimas do alcoolismo. Era função do Délcio, então, trabalhar para que o jongo não desaparecesse. Para tanto, o caminho escolhido foi trazer as crianças e jovens para as rodas, pois só

assim haveria a possibilidade de vislumbrar uma vida longa ao jongo, afastando-o paulatinamente da extinção que o acompanharia com a morte dos velhos jongueiros. Mas antes disso, ele precisava reconstruí-lo e ressignificá-lo, para que as crianças pudessem ter sua participação garantida.

Nesse processo entre aproximação, reconstrução e resignificação da prática do jongo, Délcio, além de acionar os velhos jongueiros e aprender sobre sua prática, inicia um processo de reconstrução da sua própria memória sobre o jongo a partir das vivências que ele teve no interior do seu núcleo familiar. Em suas palavras (abril de 2011):

Eu assisti ainda criança, eram rodas de demanda né, nunca vi uma feitiçaria dessas que eles falam de jogar um alfinete e virar uma cobra, jogar uma gravata e virar um sapo, mas era uma roda de demanda muito forte. A gente criança não participava, era roda mesmo de bambas jongueiros.

Destacamos em sua fala que, quando Délcio fez menção aos “bambas jongueiros”, ele estava se referindo aos chamados “cumbas”, os mestres que detinham os saberes mágicos e os feitiços do jongo. Logo, sua fala reforça a questão da proibição das crianças nas rodas.

Ao evocar, tanto a memória coletiva como a individual e, considerando a responsabilidade assumida por ele, nossa plataforma de análise aponta para algumas questões norteadoras com relação ao reavivamento do jongo pelo viés da liderança jongueira: 1) As crianças não participavam e, portanto, não cresceram imersas nesse contexto cultural. Alguns dos jongueiros mais antigos negavam o jongo - o que enfraquecia o movimento de consolidação em torno dele. Nesse sentido, o que deveria ser feito para que ele continuasse acontecendo, se fortalecesse, e não fosse extinto? 2) Como fazer a juventude e as crianças não apenas entrarem nas rodas, apreenderem seus saberes, mas também assumirem o jongo para que, assim, ele pudesse ser perpetuado e, futuramente, transmitido aos mais novos? 3) Como a prática do jongo entre crianças e jovens poderia contribuir para a valorização, reconhecimento da cultura negra e para o debate em torno das relações étnicorraciais na educação?

Na reconstrução de sua memória individual em torno do jongo, Délcio destaca que, no Morro do Carmo, num contexto posterior às migrações que se intensificaram a partir da década de 1970, mesmo com rejeito da vizinhança que o

relacionava à “macumba”, as rodas aconteciam, com menos força e frequência, se comparado ao contexto rural, mas aconteciam. Como ele mesmo nos diz, além da rejeição, havia também o problema da falta de um espaço próprio para o jongo, já que as casas não possuíam quintal para que ele pudesse acontecer noite adentro. As relações de trabalho encontradas no contexto urbano também contribuíram para o seu enfraquecimento, pois os jongueiros tinham que acordar cedo para trabalhar, o que inviabilizava a realização das rodas até muito tarde.

Como nos lembra Costa (2011), o jongo, ao migrar de um contexto rural para o urbano, foi mais coibido e combatido do que outras práticas culturais, como a folia de reis, por exemplo. Tal argumento do autor se baseia em alguns depoimentos coletados em sua pesquisa, que analisa a migração de pretos e pardos no período pós-abolição do Vale do Paraíba para a Baixada Fluminense:

Diversos são os relatos sobre o preconceito sofrido em relação ao jongo. Dona Mariana afirma em depoimento que o pai fazia jongo em Itaperuna, no interior do Rio, e tentou trazê-lo para Mesquita. Todavia, sofreu muito preconceito na região de sua residência porque seus vizinhos acreditavam estar ele praticando “macumba” (Costa, 2011, p. 398).

Mesmo com as dificuldades encontradas para a permanência do jongo na área urbana, Délcio e os velhos jongueiros ganham destaque na história do jongo atual para além de Angra dos Reis. Eles o levaram para outros caminhos, escrevendo uma nova história para o jongo, história essa totalmente diferenciada daquela conhecida até então³³. As crianças não dançavam o jongo, no entanto, deveriam apreendê-lo. Para que isso acontecesse, os feitiços deveriam ser extintos das rodas em decorrência da entrada delas³⁴. Seu objetivo era fazer com que a juventude começasse a dançá-lo, o que não era uma tarefa simples, já que a maioria tinha vergonha de praticá-lo. Havia uma resistência por parte daquela em afirmar sua ancestralidade. Dessa forma, a iniciativa pessoal de Délcio de reconstruir a memória, assim como seu próprio empenho em apreender mais sobre

³³ Cumpre destacarmos que outras lideranças jongueiras também contribuíram para os processos de reavivamento do jongo no Bracuí, como um dos irmãos do Délcio (Rosaú).

³⁴ Acreditamos que a extinção dos feitiços no jongo não foi uma questão ligada apenas à entrada das crianças nas rodas, mesmo que seja verdade que este fato tenha sido um motivo justificável, mas também a um processo de ressignificação inevitável para popularizá-lo e torná-lo um forte elemento de visibilidade positivada de comunidades jongueiras quilombolas e não-quilombolas. Mantendo-se o feitiço, manter-se-ia a invisibilidade destas comunidades perante os governos e a sociedade em geral, pois o jongo se manteria como um fim em si mesmo.

os saberes relativos à sua prática, contribuíram significativamente para que o processo de ressignificação em torno do jongo acontecesse e, em função disso, emergissem práticas educativas vinculadas a ele. Dêlcio, enquanto um educador popular que inicia seu trabalho com a capoeira, aproveitou esse espaço para ir inserindo paulatinamente alguns elementos do jongo, até o momento em que ele fosse aceito e requisitado pelo próprio grupo. Foi através das oficinas de capoeira que esse movimento de transmissão começou a ser introduzido para a juventude de Angra, no Morro do Carmo. Entre um encontro e outro, no início e/ou no fim das rodas e das gingas, ele traz à tona o debate da questão racial, que era promovido dentro do próprio movimento negro do qual fazia parte. No próprio debate, o tema do jongo era inserido. Como ele nos conta:

E a gente foi, montou esse grupo de capoeira... Eu já tinha feito capoeira, eu fiz capoeira desde os 9 anos de idade, quando eu entrei na escola eu joguei direto capoeira, de manhã, de tarde de noite. E aí eu comecei a fazer esse tipo de acompanhamento com esses meninos. Devia ter uns 15, 16 meninos mais ou menos. E a gente começava, só que o que a gente fazia? Antes de começar a gente conversava muito na roda. Então, sei lá, a gente tocava todo o domingo de manhã e a gente conversava, né, aí falava do jongo, falava da questão racial, falava de capoeira. Enfim... E foi muito bacana, tanto que a gente nunca faltava. O grupo tava sempre ali. E aí eu comecei a brincar com os meninos essa coisa do jongo (abril de 2011).

O jongo passa a ser transmitido para os jovens por meio da oralidade. No entanto, Dêlcio também se apoiou em outro recurso: pequenos textos de jongo produzidos por ele mesmo. A partir do debate sobre o que significou o jongo no passado e de como o conhecimento sobre ele poderia auxiliar no debate contemporâneo em torno das relações étnicorraciais, o educador popular foi incitando-os a aprenderem a praticá-lo. Inicialmente, as meninas começaram a fazer a roda de jongo com os velhos jongueiros, reunidos pelo Dêlcio. Posteriormente, os meninos foram entrando nas rodas, aprendendo o ritual composto pelas batidas do tambor, os gestos corporais da dança e os cantos expressos pelos pontos de jongo.

Então, inicia-se um processo de aprendizagem do jongo e de todo o seu significado nas oficinas de capoeira. Os meninos e meninas aprendiam juntos uns aos outros, vivenciando e experimentando na prática das rodas. Um saber-fazer construído de forma coletiva, que veio a se transformar num outro jongo, um tanto

quanto distante daquele expresso pela memória dos mais velhos, mas com a presença de fortes elementos identitários. No entanto, ainda assim, a seguinte questão se colocava: como fazer com que esse outro jongo se fortalecesse e fosse perpetuado pelos jovens jongueiros que estavam nascendo?

A solução encontrada por Délcio foi formar um grupo de jongo: o jongo do Morro do Carmo. Assim, institucionaliza-se um espaço educativo para o jongo, ao mesmo tempo em que se traz visibilidade a ele, aos seus praticantes e suas demandas. Para ilustrarmos tal fato, o jongo do Morro do Carmo passou a estar presente em alguns eventos promovidos pela prefeitura de Angra dos Reis, como o vinte de novembro, disseminando sua prática para a sociedade que não o conhecia, e, também, promovendo seu reconhecimento perante aos grupos que o vinham negando como elemento cultural relevante para fomentar o debate acerca da educação para as relações étnicorraciais.

Délcio faz questão de frisar que a repercussão atual do jongo e o reconhecimento público do importante papel que ele mesmo teve em torno da sua “rede de resgate” não foi algo planejado. Apesar de ele ter contribuído significativamente para o reavivamento do jongo, os acontecimentos posteriores que se deram em torno desta prática, inclusive a proliferação da “rede de resgate”, foram acontecendo de forma espontânea, livre de qualquer tipo de planejamento. A ida a Bracuí em busca do jongo, ou melhor, de jongueiros, também se deu dessa forma: “A gente tava fazendo uma roda na praça (no Centro Histórico de Angra) e chegou um camarada e falou assim: *Lá no Bracuí tem essa dança aí*. Aí eu falei: *Eu conheço Bracuí, conheço o pessoal lá*. Aí ele: *Pô, então vamos lá*. Aí eu fui pra Bracuí”.

Délcio já havia ido a Bracuí na década de 1980 devido a sua atuação no STR. Já em meados da década de 1990, com a visibilidade que o jongo passava a assumir, principalmente em decorrência da formação do grupo de jongo do Morro do Carmo - que de certa forma, anunciava o início da criação de uma “rede de resgate” - a liderança jongueira retorna à comunidade, mas agora, em busca do jongo e dos velhos jongueiros. Lá, ele passa a frequentar a casa do Seu Zé Adriano. Para a sua surpresa, tanto ele como outros velhos jongueiros já não falavam mais sobre jongo. Havia uma rejeição muito grande em torno de sua prática. Além disso, outras manifestações e práticas culturais tinham se tornado

mais interessantes para os mais jovens, como por exemplo, o gênero musical do *funk*.

Em busca da referência do jongo na comunidade, Délcio insiste, mesmo após uma sucessão de tentativas frustradas, em fazer Seu Zé Adriano tocar, cantar ou falar sobre o jongo. Após alguma insistência, ele começa a se abrir. A estratégia utilizada para fazê-lo falar sobre o jongo foi provocá-lo com pontos de demanda. Assim, Seu Zé Adriano não apenas cantou pontos de jongo, como começou a falar sobre sua prática por meio de histórias vivenciadas por ele nas rodas. Como nos lembra Délcio, os velhos jongueiros não gostam de ser provocados:

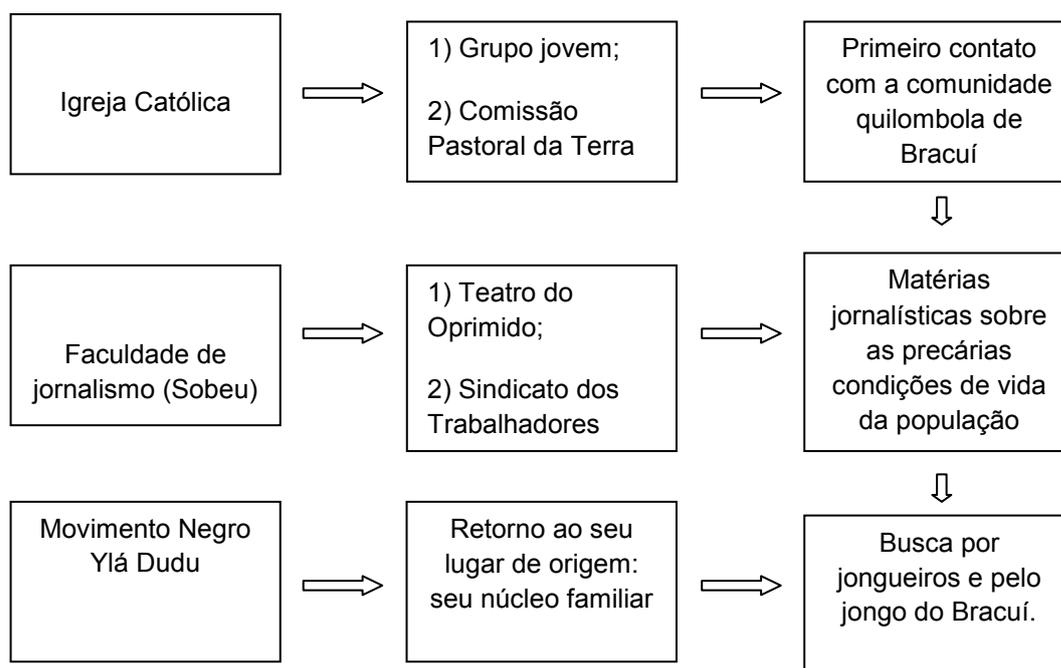
Eu descia na Rio-Santos e caminhava até a casa do Seu Zé. Só que o Seu Zé... a coisa do rejeito ao jongo, as pessoas não queriam fazer mais jongo. Você tem esse choque da cidade com as outras manifestações, os meninos mais novos que fazem opção por outras manifestações. Enfim... e aí entra a questão também do preconceito. Então eu pensei, tenho que fazer esse maluco cantar jongo. Daí pegava o tambor pequeno e ia na casa do Seu Zé. Aí ficava lá e tocava e nada do Seu Zé cantar. Foi quando eu peguei essa coisa de cantar o ponto de demanda, porque se você provocar ele canta. Aprendi os pontos de demanda. Teve um dia que eu cantei uns quatro pontos de demanda, aí ele respondeu, respondeu, e a gente ficou lá nessa de “vamos fazer jongo”, e a garotada fechou o mesmo processo do Morro do Carmo. A garotada assumiu o jongo. Começamos a fazer o jongo no quintal do Seu Zé mesmo, depois fomos lá pro galpão (novembro de 2011).

Além de ter cedido seu quintal para as rodas acontecerem inicialmente, Seu Zé Adriano também auxiliou o Délcio na articulação entre os velhos jongueiros ainda vivos da comunidade e na transmissão do jongo para as crianças e jovens. Mas o processo de reavivamento no âmbito da comunidade quilombola de Bracuí será detalhado mais adiante. Nosso foco nesse momento ainda é a trajetória de vida dessa importante liderança jongueira. Se inicialmente foi o jongo que incitou Délcio a voltar à comunidade, não podemos dizer o mesmo sobre sua permanência por lá.

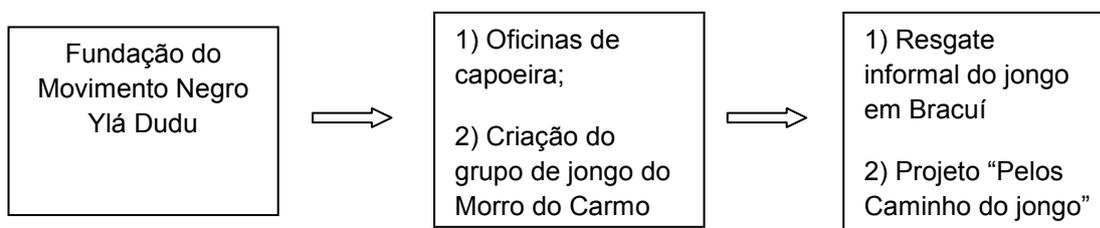
Concomitante à busca pelo jongo do Bracuí, em seu trabalho com o movimento negro, Délcio começa a debater sobre as precárias condições de vida, tanto da população negra urbana, como da população negra rural. Para entender a dinâmica que o processo de urbanização impôs à sua família e a tantas outras famílias negras rurais que migraram, ele estreita sua relação com Bracuí. Num

movimento de retorno ao seu lugar de origem, Délcio começa a perceber várias condições de vida comuns na área rural que precisavam ser rompidas: “você tem em comum uma educação de baixa qualidade, poucas pessoas formadas, enfim, uma série de questões, problema com terra, casa que não tem banheiro, pessoas vivendo mal”. Seu principal objetivo era fomentar uma espécie de rompimento com a conformidade expressa por alguns no que diz respeito às péssimas condições de vida às quais eram submetidos. Em suas palavras: “a gente tinha que chacoalhar o pessoal”, o que foi sendo introduzido a partir da visibilidade política mediada pelo jongo. Desse modo, podemos dizer que a proposta do Délcio era trazer uma formação vinculada ao debate étnicorracial, tanto para a juventude negra do Morro do Carmo como para os quilombolas de Bracuí, a partir da inclusão e mobilização do grupo ou da comunidade como um todo em práticas educativas não formais e até informais.

Abaixo apresentamos um esquema que visa a traduzir e resumir, ainda que de forma bem simplificada, os principais agentes de formação vinculados ao Délcio, que o levaram tanto à comunidade pesquisada, como ao jongo do Bracuí. Nesse caso, excluimos a educação escolar por termos percebido a sua pouca ou nula influência sobre sua formação político-pedagógica. Lembramos que não estamos preocupados com a linearidade histórica dos agentes educativos aos quais ele foi submetido, mas sim com a conjuntura global de sua formação.



Já no esquema abaixo, apresentamos os espaços educativos em que ele atuou enquanto educador popular, o que foi possível em função da formação apresentada acima. Ressaltamos que enumeramos aqui apenas os espaços que se relacionam direta ou indiretamente ao reavivamento do jongo em Bracuí:



Chegamos até aqui com uma explanação sobre a trajetória de vida de uma importante liderança jogueira, já que tal personagem possui relação direta com o reavivamento do jongo na comunidade pesquisada. Discorreremos sobre o papel de Délcio Bernardo, enquanto um educador popular atento às desigualdades sociais em torno da questão racial, no reavivamento do jongo e na sua transformação em símbolo de mediação e de visibilidade política na luta da população negra em geral. Além disso, introduzimos, ainda que muito brevemente, sua chegada a Bracuí e seu empenho na consolidação com o jongo da comunidade.

Seguindo essa linha de raciocínio e voltando para o foco desta tese, devemos nos ater aos processos de construção de uma identidade quilombola em torno do jongo em Bracuí. Desse modo, resta-nos prosseguir para abordar os caminhos do jongo na comunidade desde o seu *renascimento* - representado pelos processos de reavivamento informal mediado também pelo Délcio -, passando por uma proposta de sistematização das práticas educativas vinculados a ele, a partir de um projeto vinculado à educação não formal e, finalmente, chegando aos dias de hoje, quando podemos assisti-lo num formato de apresentação. Abaixo trazemos uma foto desta importante liderança jogueira que registra o momento de sua fala na primeira edição (26 de julho de 2011) do evento realizado em função do dia estadual do jongo no Teatro Capanema, centro do Rio de Janeiro:



Figura 8. Dêlcio Bernardo (Maroun, 2011).

Antes de adentrarmos a descrição dos três momentos do jongo mencionados acima na comunidade em questão³⁵, isto é, dos processos de ressignificação vinculados a ele, cabe trazermos à tona o tema da luta pelo reconhecimento a partir de novas formas de direito, que emergem dos conflitos étnicos. Nesse sentido, o jongo, no caso de algumas comunidades quilombolas, como em Bracuí, torna-se um elemento simbólico que “sustenta e autoriza as experiências particulares, individuais e coletivas, de reivindicação de “especificidade cultural”, assim como o seu vínculo com a conformação de tais demandas por direitos” (Montero, Arruti, Pompa, 2009). Logo, para analisarmos o papel do jongo na perspectiva dos três momentos citados, não podemos trabalhar restritamente com as noções de “invenção” ou “manipulação,” sustentadas pela sociologia e pela historiografia. Estas, apesar de terem cumprido sua função analítica em um momento inicial do debate, tornaram-se insuficientes do ponto de vista da experiência social e simbólica da identificação e do reconhecimento, já que, “efetivamente, toda tradição é inventada e toda identidade é manipulada”

³⁵ Os processos de ressignificação do jongo em Bracuí serão descritos no capítulo 4.

(Montero, Arruti, Pompa, 2009). O que importa, em nosso caso, é a compreensão dos modos de produção e operação de sentido do discurso e da apropriação local criados em torno do jongo: uma mediação que é pensada como um campo de produção de significados, trabalhada na constituição dos próprios agentes.

O próximo passo, portanto, é a descrição do nascimento de um projeto educativo não formal em Bracuí, que teve como principal objetivo, e também mérito, trazer as crianças e jovens para o jongo, de forma que eles se voltassem para o interior de sua comunidade, adentrando a luta por reconhecimento e, conseqüentemente, pelo território. Entretanto, tal luta passa a ser redimensionada por meio do fortalecimento de sua identidade enquanto remanescentes de quilombo que, enquanto tal, detém uma “especificidade cultural” chamada jongo. É nesse sentido que se torna relevante descrevermos o nascimento do projeto descrito anteriormente, já que este introduz o público jovem na temática de luta e regularização fundiária à qual a população quilombola, em geral, é submetida.

3.2

O nascimento do projeto “Pelos caminhos do jongo”

Se o reavivamento do jongo em Bracuí ocorreu inicialmente através de uma iniciativa informal de retomá-lo com pequenas rodas no galpão da Igreja, organizadas pelo Délcio e pelos velhos jongueiros da comunidade, sua apropriação por parte das crianças e jovens ocorreu, principalmente, a partir do projeto “Pelos caminhos do jongo”. A implementação desse projeto trouxe uma gama de responsabilidades para os jovens quilombolas que, além da identidade jongueira, passaram a assumir um diálogo direto com o poder público através da visibilidade permitida pela prática do jongo. Mas, antes de chegarmos a ele, cabe descrevermos brevemente o percurso que o originou.

Como já descrito anteriormente, o primeiro passo para reconstruir o jongo na comunidade e torná-lo um instrumento de mediação externa foi dado por Délcio Bernardo. Ainda que isso só tenha sido possível devido ao reconhecimento de Bracuí enquanto uma comunidade de resistência jongueira, o protagonismo da iniciativa de Délcio é confirmado por nós sob dois vieses diferenciados: o primeiro é pela fala do próprio educador popular, com o qual fizemos duas longas entrevistas em profundidade; já o segundo é pela fala dos jongueiros mais antigos

da comunidade que, ao serem perguntados sobre o jongo em Bracuí, respondem fazendo menção à responsabilidade do Délcio como grande incentivador nesse processo. Como nos disse Seu Zé Adriano: “Foi aquele menino, o Délcio, que começou com esse negócio do jongo” (abril de 2011).

Em nosso trabalho de campo tivemos oportunidade de estreitarmos o diálogo com os jongueiros antigos, dentre os quais destacamos o próprio Seu Zé Adriano, Seu Guache, Seu Geraldo e Dona Olga, irmã deste último. Outros dois reconhecidos jongueiros que encerram a pequena lista de velhos jongueiros vivos da comunidade são Seu Manoel Moraes e Dona Celina, sendo esta última uma das filhas de Seu Zé Adriano. Não foi possível chegarmos até os dois, uma vez que suas casas se localizam em uma região mais afastada dentro do território quilombola. Dona Clotilde, falecida esposa de Seu Zé Adriano, também era jongueira, no entanto, quando começamos o trabalho de campo, ela já havia falecido.

Interessante, aqui, é que as falas sobre o jongo, em cada um dos jongueiros entrevistados, assemelharam-se umas das outras. Todos possuem um discurso semelhante, que remete aos pais jongueiros e a proibição de participarem enquanto crianças. Seu Zé Adriano nos contou que seus pais gostavam de “brincar de jongo” e que eles o levavam para as rodas. No entanto, ele frisa que foi só aos dezoito anos que, de fato, entrou na roda. Antes disso, ele ficava apenas olhando.

Délcio também contou que seus pais o levavam para o jongo enquanto ele era criança, mas que, no entanto, ele ficava apenas observando a roda e ouvindo os pontos. Ele acrescenta que: “conforme você vai ficando maiorzinho, vai se aproximando da roda, é que o pessoal vai te indicando como é que você faz pra entrar”.

Dona Olga, considerada uma liderança jongueira em Bracuí - que, inclusive, recebeu um título de premiação do Pontão de Cultura Jongo/Caxambu, por preservar e disseminar essa prática cultural, importante legado dos africanos bantos -, conta que sua mãe ia para o jongo e voltava na manhã do dia seguinte. Ela reforça a questão da proibição das crianças antigamente e ressalta que hoje, pelo contrário, a roda é delas, ainda que alguns dos velhos jongueiros se sintam um pouco desconfortados com tal fato. Em sua juventude, ela também começou a dançar o jongo, assim como Seu Zé Adriano.

A partir da análise da fala dos velhos jongueiros, percebemos alguns pontos em comum, que identificam a memória criada em torno do suporte material e ritualístico do jongo: 1) A prática do jongo havia sido algo corriqueiro entre seus antepassados e, portanto, foi por eles adquirida no próprio contexto familiar, a exemplo do caso do próprio Délcio, que caracterizou sua família como uma “família de jongueiros”; 2) Estes enquanto crianças, não podiam participar, mas, apesar disso, cresceram imersos nessa prática cultural que, muitas vezes, era acessada pela observação direta das rodas e/ou pelo discurso corrente dos familiares mais velhos; 3) Ao discorrerem sobre os pontos de feitiço ou demanda nas entrevistas, os jongueiros fazem questão de frisar que nunca os proferiram ou sequer os ouviram. Sempre os colocam em situações externas a eles, isto é, acreditam que tais pontos existiam, mas negam qualquer envolvimento ou vivência com isso; 4) Todos eles falam que o jongo ficou um tempo parado na comunidade por conta de preconceito e de desinteresse, entretanto, ao serem indagados sobre exemplos de situações preconceituosas, não citam nada muito concreto.

Burke (1992), na tentativa de sistematizar a variedade dos meios de organização e transmissão da memória, atenta para cinco formas diferenciadas, dentre as quais enfatizamos a memória ritual, que remete às ações sociais repetitivas, como os rituais, cerimônias, assim como as técnicas corporais. Logo, a partir do reavivamento e da reconstrução do jongo na comunidade, tais pontos comuns apresentados passaram a contemplar a memória desta em torno dele.

Mas, para além da memória em Bracuí, de fato, o jongo era uma prática comum na área rural de Angra dos Reis, isto é, orientava as festividades de outros núcleos familiares. Tanto é que o conjunto desses núcleos, que também resistiram ao tempo, mesmo após um período de enfraquecimento, compõe o chamado “Jongo de Angra”³⁶. São eles: Mambucaba, Gamboa, Bracuí e Morro do Carmo (este, como já citado, foi criado pelo Délcio, na esteira do seu trabalho no movimento negro, iniciada na década de 1990, num contexto urbano, mas que não mais existe).

³⁶ O “jongo de Angra”, por englobar outros núcleos e, portanto, uma quantidade maior de jongueiros, foi fundamental no início do processo de reavivamento do jongo em Bracuí, uma vez que a adesão de crianças e jovens ainda era pequena. Desse modo, jongueiros de outros núcleos iam até a comunidade e colaboraram no sentido de fortalecer o movimento e a rede de troca de saberes.

Voltando ao reavivamento do jongo em Bracuí, no ano de 1994, com o grupo de jongo do Morro do Carmo já formado, Délcio inicia, junto com os velhos jongueiros, um processo de reavivamento informal, reunindo-os, primeiramente, no quintal do Seu Zé Adriano e Dona Clotilde (ainda viva), depois, no galpão da Igreja da comunidade. Nesse momento, inicia-se a busca por memórias individuais e a construção de uma memória coletiva, o que se deu mediante a recordação de antigos pontos e seus cantos, junto aos passos da dança na roda. Novos pontos de jongo também eram criados à medida que um desafiava o outro, estimulando a criação de versos improvisados ali na hora. A diferença é que os pontos de feitiço ou demanda, presentes na memória sobre o jongo do passado, foram substituídos por improvisos orais do tipo pergunta-resposta. Assim, podemos dizer que o trabalho com o jongo, iniciado e incentivado pelo Délcio, pode ser considerado um tema da educação informal (Gohn, 2011). Tal fato se justifica por razão de a educação informal decorrer de processos espontâneos ou naturais, ainda que seja carregada de valores e representações.

Dona Olga conta que, quando o jongo começou a ser reconstruído, ficavam ela, Seu Geraldo, Dona Celina, Seu Zé Adriano e Seu Manoel Moraes dançando na frente da Igreja. As crianças, ao verem aquilo, caíam na gargalhada, achavam aquilo super engraçado. “Eles chamavam a gente de maluco, nem se aproximavam, ficavam de gozação com a nossa cara”. (Dona Olga, abril 2011). Como o jongo ficou adormecido por algum tempo, as crianças nunca tinham presenciado uma roda. Logo, é compreensível que tenham tido um estranhamento com tal prática e, até mesmo, que a tenham rejeitado.

Entretanto, pouco a pouco as crianças e jovens vão adentrando esse espaço com os mais velhos, aprendendo com eles, tanto os significados do jongo, como a sua representatividade para a comunidade no passado e na vida de seus antepassados. Inicialmente não foi um movimento da maioria, mas, ainda assim, anos após o início do processo de reavivamento informal, em 2000, o movimento jongueiro estava fortalecido em Bracuí, abarcando junto aos velhos jongueiros, crianças e jovens. Nas palavras de Délcio: “a gente foi com o pessoal do Bracuí pra Brasília, pra marcha dos 500 anos. A gente organizou uma ida pra lá e fomos. Então, depois a gente não parou mais. Daí em diante, foi direto”.

Essa fala “foi direto” representa a consolidação de sua prática, que culminou com a elaboração do projeto “Pelos Caminhos do Jongo”, no ano de 2005, cinco anos após a marcha dos 500 anos. Como já citado no capítulo anterior, Délcio o escreveu junto com Luciana Adriano, uma das filhas de Seu Zé Adriano, e o mesmo foi submetido a uma organização não-governamental (Brazil Foundation). Além de jongo, o projeto oferecia também outras oficinas. Eram estas: 1) Capoeira angola; 2) Percussão; 3) Meio ambiente; 4) História da África; 5) Artesanato.

A explicação para o nome do projeto é bem interessante. Segundo Délcio, o termo “caminhos do jongo” representava o trajeto físico que ele fazia da Rio-Santos até a casa do Seu Zé Adriano. “Foi até uma idéia minha. Era esse caminho da Estrada do Bracuí... E eu fazia aquilo com o tambor nas costas. Com um tamborzinho. Botava o tambor nas costas e subia até o Seu Zé”. Ele complementa dizendo que o jongo foi mostrando caminhos de disputa para a comunidade, abrindo novas frentes de diálogo nas esferas políticas e sociais.

Desse modo, podemos dizer que foi o projeto que inseriu institucionalmente as crianças e jovens no jongo, a exemplo do que ocorreu com Angélica, que nunca tinha ouvido falar dele, até o momento em que o projeto começa e, junto a ele, as demandas na sua organização. Vejamos a sua fala (julho de 2011): “Primeira vez que eu vi o jongo, não lembro a data certa, foi na Igreja de Santa Rita. Eu achei aquilo muito estranho. Todos os preconceitos que as pessoas tinham com relação ao jongo, eu, quando vi, também não conhecia, achei estranho”.

Sua fala aponta para o imaginário preconceituoso ligado ao jongo que assolava, inclusive, os próprios quilombolas. Mas, contrariando as premissas de rejeitá-lo, mesmo sem nunca ter ouvido falar de jongo, e muito menos de tê-lo dançado, Angélica é hoje uma das responsáveis por ele. Um ano após a implementação do projeto, em 2006, ela foi convidada a representar a associação de moradores da comunidade num evento em São Paulo, relacionado à premiação que o projeto recebeu do programa Cultura Viva,³⁷ na categoria manifestações

³⁷ Idealizado pelo Ministério da Cultura, com patrocínio da Petrobras e coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) o Prêmio Cultura Viva tem por objetivo mobilizar, reconhecer e divulgar práticas culturais desenvolvidas em todo o território brasileiro.

tradicionais. A partir de então, como tantos outros jovens e crianças quilombolas - que não convém aqui enumerar -, ela seguiu uma trajetória junto ao jongo e, conseqüentemente, junto às demandas que foram se fortalecendo e ganhando novos contornos junto aos caminhos que o projeto seguia.

Inicialmente, as oficinas de jongo eram ministradas pela Luciana Adriano e por Dona Celina (ambas filhas de Seu Zé Adriano, sendo, esta última, décadas mais velha que a primeira). Dona Celina, no entanto, não pôde continuar devido a problemas de saúde no aparelho locomotor, mais especificamente, na articulação dos joelhos. Tal fato a impedia de andar travessias longas. Desse modo, atravessar o rio que separa sua casa da sede da associação de moradores, espaço onde são realizadas as oficinas, tornou-se inviável. Assim, Luciana acaba se tornando a principal responsável pelas oficinas, a educadora popular da comunidade, que transmitia o jongo.

Abre-se então um espaço de educação não formal na comunidade, o primeiro deles institucionalizado e financiado, o que se dá através do registro de um CNPJ, em nome da associação de moradores. Neste, o jongo é tanto o principal saber compartilhado, como a ferramenta escolhida para o trabalho com outras temáticas, numa vertente educativa transdisciplinar e diferenciada, que trazia questões específicas e culturalmente relevantes para serem trabalhadas, tais como: baixo nível de escolaridade dos quilombolas, racismo, preconceito e discriminação aos quais são submetidos, capacitação para a luta pelos direitos constitucionais, fortalecimento identitário, aumento da autoestima, valorização dos saberes locais, ao invés de rejeitá-los e silenciá-los, falta de diálogo com a escola localizada no território, dentre outros. Tal fato pode ser retratado pela dinâmica das oficinas, que sempre aconteciam aos sábados, às 14:00 horas, na sede da associação, englobando duas partes: um primeiro momento teórico e um segundo prático. O primeiro referi-se ao debate em torno do jongo - o que se dava também por meio dos temas transversais a ele - o que, por vezes, era feito através de documentários do fichário “O Jongo na Escola,” produzido pelo Pontão de Cultura Jongo/Caxambu e outros, por meio de pessoas externas à comunidade, que vinham dar depoimentos e fomentar debates. Era um processo de formação, mais do que isso, de formação identitária. Assim, eram trabalhados também temas correlacionados ao jongo, tais como: sua origem; seu significado no período da

escravidão; como era feito antes e como é feito agora; onde se dança; como se dança; o significado dos pontos, dentre outros. Já o segundo momento das oficinas fazia menção à própria roda em si, ou seja, todo o encontro proporcionado pela oficina terminava com a prática do jongo, que acontecia livremente. Neste, dispensava-se qualquer processo pedagógico de ensino-aprendizagem, o que não significa dizer que havia ausência de uma prática educativa ali. Simplesmente se aprendia fazendo, vivenciando o próprio ato de jogar. Como nos lembra Gohn (2011), um dos pressupostos básicos da educação não formal é a aprendizagem que ocorre em função da prática social, isto é, a produção de conhecimento é gerada por meio da vivência de determinadas situações, e não pela absorção de conteúdos previamente sistematizados, que devem ser apreendidos. A aquisição de saberes ocorre fundamentalmente no plano da oralidade, da corporalidade, da performance, que carregam todo um conjunto de representações e tradições culturais transmitidas e que forjam o processo de construção de uma identidade silenciada e negada pela escola.

Conversando com alguns jongueiros mirins e com as próprias lideranças jongueiras da comunidade, foi possível compreendermos o processo de apropriação do jongo. Se as oficinas aconteciam aos sábados com a Luciana, era ao longo da semana que as crianças buscavam informações com os mais velhos, para criarem seus pontos. Seu Zé Adriano, por exemplo, auxiliava-nas na criação destes e, até mesmo, criava novos pontos para elas. Além disso, em suas brincadeiras cotidianas, umas ensinavam as outras os passos da roda. Na confluência de um processo educativo não formal com um informal, forma-se uma geração de novos jongueiros.

O projeto “Pelos caminhos do jongo” foi ganhando visibilidade. A novidade do projeto que tinha no jongo seu “carro chefe” é que o foco num bem cultural impulsionou significativamente um diálogo político propriamente dito. Como nos lembra Gohn, (2011, p. 25-26):

Raízes culturais são acionadas e tradições tem sido resgatadas, não para cultuar a memória de um passado que não mais existe, mas para amalgamar novas práticas, para fincar raízes nas novidades que a criatividade e a invenção, fruto da imaginação e das representações coletivas, estão gerando. Inúmeros desses processos se inserem na esfera da educação não formal. Com a globalização da economia, a cultura se transformou num importante espaço de resistência e luta social.

Portanto, o jongo disseminado entre a própria comunidade quilombola e praticado também por crianças e jovens representa uma forma de resistência mediada pelo viés da construção e, posteriormente, da (re) afirmação identitária. Uma reinvenção da tradição pautada na necessidade de um sinal externo que representa o acesso dessa comunidade negra rural a esse “sujeito político e de direitos” denominado remanescente de quilombo. Assim, o jongo tomou corpo e ganhou destaque dentre as outras oficinas oferecidas, tornando-se o elemento símbolo da identidade quilombola de Bracuí. No caso das crianças e jovens, tal prática contribuiu significativamente para o autorreconhecimento de sua ancestralidade, da (re) construção de sua identidade negra, mas também quilombola, do fortalecimento de sua autoestima, da valorização de sua cultura e da reafirmação do sentimento de pertencimento ao grupo.

Em 2010, o projeto “Pelos Caminhos do Jongo” é contemplado com um Ponto de Cultura ligado à Secretaria de Cultura do Estado do Rio de Janeiro. Para que isso acontecesse, foi fundamental o papel anterior de formação do Pontão, já que, dentre algumas de suas ações, encontra-se a assessoria às comunidades jongueiras. Assim, as lideranças escreveram um novo projeto, entretanto, mantiveram o mesmo nome do anterior. Cumpre ressaltarmos que nesse período, já passados alguns anos do trabalho iniciado com o jongo a partir do Délcio e de outros mediadores - como o próprio Pontão - a comunidade começa a seguir de forma mais autônoma e independente. Segundo Angélica (julho de 2011): “tudo aconteceu através do jongo, e foi aí através desse projeto que as pessoas começaram a se reunir mais, a conversar mais”.

A partir do exposto até aqui, dos subsídios apresentados para a compreensão de como foi o reavivamento do jongo em Bracuí, faremos uma análise sobre os seus processos de ressignificação ao longo do tempo. Se neste presente capítulo abordamos o tema do processo de seu reavivamento informal até a criação de um projeto voltado para a educação não formal, no próximo, faremos uma análise sociológica, sob o enfoque da relação tradição *versus* modernidade, por meio das mudanças estruturais relacionadas à sua prática. Levando em conta que tal análise veio sendo feita num formato livre até então, pretendemos delinear e categorizar os diferentes jongos e os diferentes jongueiros da comunidade de Bracuí, a partir de três elementos: a memória dos velhos jongueiros sobre o jongo;

a entrada das crianças nas rodas; a observação empírica do formato atual das rodas de jongo do quilombo.

4

Entre a tradição e a modernidade

Neste quarto capítulo faremos uma análise sobre o reavivamento do jongo na comunidade de Bracuí e, conseqüentemente, os processos de ressignificação ao qual tal prática foi sendo submetida, desde o seu *renascimento* até os dias atuais, quando podemos contemplá-la no formato de apresentação. Apesar das duas categorias (reavivamento e ressignificação) já terem sido utilizadas ao longo do texto, em capítulos anteriores, entendemos que é chegado o momento de caracterizá-las analiticamente.

Ao trabalharmos com a categoria reavivamento ou reinvenção (compreendidas ao longo do texto com o mesmo sentido) ou ainda “invenção” (que utilizamos para enfatizar a criação do jongo em comunidades como as de Campinho da Independência e Fazenda da Caixa, que não possuíam memória em torno de sua prática e, portanto, passaram por um processo diferenciado na chamada “rede de resgate”), estamos fazendo menção à noção de “tradição inventada” (Hobsbawn, 2006). Esta sinaliza para uma espécie de continuidade que se dá entre o passado e o presente que, operando ideologicamente em conjunturas sócio-históricas determinadas, acomoda-se na construção de campos políticos. Quando falamos do reavivamento ou da “invenção” do jongo, seja pela ideia de uma rede de troca entre comunidades jogueiras, que se dá, tanto através de mediadores externos, assim como de contextos de mediação específicos, seja no interior da própria comunidade de Bracuí, através de educadores populares que contribuíram para transformar uma tradição familiar em tradição coletiva, estamos partindo da invenção de uma tradição - no caso um bem cultural - datada do período da escravidão no Brasil, que legitima hoje, no caso das comunidades quilombolas, sua ancestralidade e, portanto, seu direito sobre o território ocupado. Logo, a memória coletiva, construída em torno do jongo enquanto uma tradição praticada no passado, permitiu tanto a sua reinvenção como, em alguns casos, sua própria “invenção”, ainda que ambos - tanto esta como aquela - possam ser considerados símbolos identitários, sendo irrelevante questionarmos sua legitimidade ou autenticidade.

Mas, se por um lado, falamos em reavivamento, reinvenção ou “invenção”, o que segundo o trabalho de campo só foi permitido mediante a memória da

tradição do jongo entre os descendentes das antigas fazendas escravistas, por outro, há processos de resignificação que assolam essa “tradição inventada”. Esses processos podem ser tanto universais (comum a várias comunidades ou grupos jogueiros), como particulares (nesse caso, as resignificações são capazes de diferenciar uns dos outros, fazendo com que haja uma grande variedade de jongs praticados). Não queremos, portanto, fazer uma busca do passado no presente, ainda que tenhamos descrito no segundo capítulo o porquê de Bracuí ser considerada uma comunidade de resistência jogueira. Interessa-nos, aqui, discorrer sobre as constantes resignificações do jongo na comunidade, isto é, as mudanças relacionadas à sua estrutura ao longo do tempo. Para tanto, recorreremos ao viés da “inventividade da tradição” (Sahlins, 2004), que compreende as tradições na história moderna como modalidades culturalmente específicas de mudanças recriadas no, e para, objetivos presentes. Nas palavras do autor: “[...] nenhuma cultura é *suis generis*. E a fabricação mais ou menos consciente da cultura em resposta a “pressões” externas imperativas, é um processo normal [...]” (Sahlins, 2004, p. 522).

Como já descrito no capítulo anterior, o jongo do Bracuí passou por três momentos principais de resignificação. O primeiro deles representou o seu *renascimento*. Para que tal fato ocorresse de forma positivada, houve a necessidade de um primeiro processo de resignificação³⁸, que se deu em duas esferas diferenciadas que, no entanto, complementam-se: a extinção dos pontos de demanda ou feitiço e o convite às crianças para entrada nas rodas, o que não necessariamente ocorreu nessa ordem narrada. No entanto, cumpre destacarmos que, caso a primeira resignificação não acontecesse, o jongo do Bracuí correria o risco de ser extinto, já que os saberes relativos à sua prática morreriam junto aos velhos jogueiros que ainda estavam vivos. Intitulamos o jongo deste momento de *renascimento* na comunidade de *jongo renascido*.

³⁸ Lembramos que o jongo vem sendo resignificado desde o período da escravidão, isto é, vem passando por constantes processos de modernização e mudanças estruturais relacionados à sua prática. Foi rechaçado por um longo período pós-abolicionista em diversas partes do estado do Rio de Janeiro, principalmente nas áreas urbanas que recebiam os velhos jogueiros migrantes originários da área rural. Entretanto, neste trabalho interessa focarmos os processos de resignificação que surgiram a partir do *renascimento* do jongo em Bracuí, uma vez que estamos trabalhando com a relação entre esta prática e a construção de uma identidade étnica vinculada ao quilombo.

Após o *renascimento*, há um segundo processo de ressignificação do jongo em Bracuí, que remete à sua incorporação como prática cotidiana na vida das crianças e jovens, o que foi fortalecido a partir do projeto “Pelos Caminhos do Jongo”, como já descrito no capítulo 3. Ainda que alguns velhos jongueiros não tenham gostado muito desse fato, as crianças e jovens passam a dominar as rodas. Como consequência disso, podemos dizer que os processos educativos vinculados a ele contribuíram significativamente para a formação identitária dos mesmos, bem como para uma espécie de instrumentalização político-pedagógica para adentrarem na luta pelos direitos quilombolas, garantido uma continuidade e um fortalecimento do movimento social promovido, tanto internamente à comunidade de Bracuí, como externamente, com a articulação estadual e nacional do movimento. Intitulamos o jongo neste segundo momento de ressignificação de *jongo de formação*.

Um movimento recente em relação ao jongo vem sendo literalmente observado nos últimos anos, tanto por nós pesquisadores, como pelos “outros,” em geral. Tal movimento deu origem ao terceiro processo de ressignificação, cujo papel do jongo passa a ser o de visibilidade política e (re) afirmação identitária para além da comunidade e dos próprios quilombolas. Como resultado desta ressignificação há uma adaptação que transforma as rodas, que ocorriam no interior da comunidade - ou entre comunidades jongueiras - num formato de celebração e sociabilidade, numa apresentação aos “externos”, com tempo de duração pré-estabelecido, recebimento de ordenado (cachê), palco, sendo, até mesmo, acordados antecipadamente os pontos de jongo que serão cantados por este ou aquele jovem jongueiro. Este último e mais recente processo de ressignificação observado foi intitulado por nós como *jongo de apresentação*.

Sugerimos que, no contexto do que chamamos de “inventividade da tradição” trazido por Sahlins (2004), com a identidade étnica devidamente fortalecida entre eles mesmos, internamente, os jovens quilombolas jongueiros de Bracuí não teriam outra alternativa para permanecerem na luta por seus direitos constitucionais e por políticas públicas diferenciadas, que não fosse recriar-se à imagem que os outros fazem deles. E é justamente nesse ponto de legitimá-los - tanto por parte do poder público, como por parte do meio acadêmico e, também,

da sociedade em geral - enquanto quilombolas, que se encontra a mais recente ressignificação do jongo, que intitulamos como sendo o *jongo de apresentação*.

Desse modo, no que tange à dicotomia tradição e modernidade, o jongo em Bracuí apresenta uma trajetória que pode ser traduzida por três processos de ressignificação, experimentados em três momentos diferentes, que acompanhou objetivos sociais específicos em cada um deles, desde o seu reavivamento, pautado na “tradição inventada”, aos quais nominamos numa ordem cronológica de: 1) *jongo renascido*, sobre o qual já discorreremos no capítulo 3, e teve como protagonismo o Délcio e os velhos jongueiros; 2) *jongo de formação*, representado pelo projeto “Pelos Caminhos do Jongo”; 3) *jongo de apresentação*. Mas, antes de adentrarmos estas duas últimas categorias analíticas, cabe trazeremos um pouco da memória construída em torno daquilo que pode ser considerado, na comunidade, de *jongo tradicional*, para que seja possível, a partir dessa explanação inicial, compreendermos melhor cada um dos processos vinculados à “inventividade da tradição”. A seguir, damos voz aos velhos jongueiros de Bracuí para a descrição desta memória.

4.1

“Se você é bom, decifra o que eu quero te dizer”

“Se você é bom, decifra o que eu quero te dizer” foi a resposta de um jovem quilombola, de 22 anos, quando perguntado sobre o que seria um ponto de demanda ou desafio³⁹. Em Bracuí eles utilizam demanda e desafio com o mesmo significado para a classificação de um ponto de jongo de caráter enigmático ou mágico. Outras pessoas, como no caso da Marilda, consideram pontos de demanda e pontos de feitiço como sendo a mesma coisa. Estamos falando aqui da memória de um jongo que existia antes do seu *renascimento* na comunidade, representada pela experiência dos velhos jongueiros ainda vivos e/ou pelo discurso construído em torno dele, a partir de sua reinvenção. É o que estamos

³⁹ Um exemplo de um ponto de desafio que pudemos registrar, cantado pelo Seu Guache (Jorge Martins, 56 anos) durante uma conversa informal conosco: “400 bois andando, marchando por um sertão, eles indo eles voltando, quantos rastros tem no chão”. A resposta para esse ponto seria a seguinte: “Comecei a fazer minha conta no barracão do Zê da Cunha, depois da conta somada, dá 3.600 unhas”. Outro exemplo de ponto de feitiço foi cantado pela Marilda, numa entrevista concedida a nós: “Passei na ponte, a ponte tremeu, se essa água tem veneno, baiano que bebeu morreu”.

chamando aqui de *jongo tradicional*, sobre o qual processos de modernização ocorreram, dentre os quais, a extinção dos pontos de demanda/desafio/feitiço.

Para além do título acima, que expressa o ponto de demanda/desafio/feitiço, podemos falar sobre outras questões que emergem na/da performance desse *jongo tradicional* que reverberam, justamente, dessa “espontaneidade” nos cantos. Nesse caso, se há uma provocação oral, há, conseqüentemente, o improviso da resposta que, ainda que seja tirada na hora, deve ter coerência com o que foi demandado, isto é, com o desafio lançado. Além disso, a versatilidade dos pontos traz uma maior liberdade no toque dos tambores (ritmo) e, por consequência, nos passos dançados ao centro da roda. Ora, se o jongo era dançado pelos mais velhos, podemos dizer que a técnica corporal do casal no centro da roda não era coreografada e nem exigia grande dificuldade, ou seja, não existia uma técnica ou um gesto específico, o que havia era uma expressão corporal que permitia a cada um deles criar uma dança à sua maneira. Isso pode ser traduzido pela dança de um casal em que a mulher fazia um passo básico, que tinha como objetivo fazer a saia rodar (movimento chamado de pião), enquanto o homem marcava os passos com total liberdade.

Mas, como era uma roda de jongo dançada pelos jongueiros de Bracuí? Segundo os relatos que obtivemos, o *jongo tradicional* acontecia num formato diferenciado dos jongs ressignificados, que categorizamos anteriormente (*jongo renascido, jongo de formação e jongo de apresentação*). Para começar, os jongueiros não necessariamente dançavam em rodas. Seu Zé Adriano nos contou que “antigamente não se faziam rodas assim não, os casais dançavam livremente ao som do tambor”. Além disso, os jongueiros improvisavam pontos no exato momento da roda, utilizando elementos simbólicos voltados para situações vivenciadas por eles, como se ali fosse um momento para se resolver ou expor alguma pendência, como nos mostra o exemplo a seguir, narrado por Seu Zé Adriano (abril de 2011):

Um rapaz que vinha sempre aqui brincava com a gente, começou a namorar uma moça daqui. Daí ele chegou um dia e viu que ela tava com outro rapaz. Ele chegou no jongo, parou o tambor e cantou assim: “Chega e chora, o canário chega e chora, quando a fruteira é murcha o canário chega e chora”. Ele tirou esse ponto de jongo na hora ali e ninguém sabia o que ele tava cantando.

Marilda nos lembra sobre os pontos de feitiço contandoo que, quando a pessoa não sabia responder ao ponto ao qual foi demandada, ela ficava “amarrada” e a roda podia até acabar. Quando tinha um terceiro jongueiro “entendido,” ele se metia e “desamarrava” o ponto. De acordo com Travassos (2010), na linguagem jongueira, *amarrar* é um trunfo dos melhores e mais experientes cantores de jongs. No jongo, um jongueiro fica amarrado quando alguém entoa um ponto enigmático que os outros não sabem interpretar, ou melhor, “desatar”. Funciona como uma competitividade entre jongueiros que se provocam reciprocamente e recebem prestígio com pontos de efeitos extraordinários. Os enigmas de tais pontos são construídos com base em metáforas, algumas delas praticamente congeladas numa espécie de código que somente os jongueiros mais experientes dominam. Ainda que em Bracuí, e em grande parte das comunidades que visitamos ao longo do trabalho de campo, o caráter enigmático dos pontos tenha sido abolido, não descartamos a possibilidade de que ainda haja jongs pela região Sudeste que mantenham esta tradição.

Além dos pontos de feitiço, Marilda também discorre sobre o processo antigo de apreensão do jongo, que ocorria por parte das crianças, mesmo estas sendo proibidas de entrarem nas rodas, diferenciando-o completamente daquela que ocorre nos dias atuais. Elas aprendiam-no vendo e ouvindo os mais velhos, principalmente os pontos, que eram cantados por vezes no dia a dia mesmo, durante as atividades cotidianas, como no momento de cozinhar ou do trabalho nas plantações.

Dona Zélia, outra quilombola de Bracuí, fala sobre este processo tradicional de apreensão do jongo no cotidiano. Ela conta que, enquanto criança, apreendeu os pontos no dia a dia, ouvindo-os dos mais velhos⁴⁰. Ela faz questão de tecer algumas críticas ao jongo que vem sendo dançado atualmente, dizendo, enfaticamente, que não era assim que se dançava. Em suas palavras: “tá tudo errado!” A primeira crítica dela é com relação aos tambores utilizados hoje, muito diferentes dos utilizados no *jongo tradicional*, que eram feitos com couro de caça, de porco do mato. O barulho deste tambor era muito mais alto do que os de hoje. “Ouvia-se de longe as batidas de uma roda de jongo”. Outra crítica diz respeito à

⁴⁰ Ela aprendeu alguns pontos com seu irmão mais velho. Um deles foi cantado por ela quando visitei sua casa: “Bate tambor arrepiá a biborna, cuidado minha gente, tem nego na morna”. Para este ponto ela emenda o ponto resposta cantando: “ê ê ê ê ê ê ê”.

performance. Segundo a mesma, no *jongo tradicional*, isto é, na memória construída em torno do jongo que foi presenciado em sua infância e juventude, não se batia palma na roda, o que era muito importante para ouvir os pontos que eram colocados, e para respondê-los adequadamente. Em suas palavras: “hoje todo mundo fica batendo palma e não se escuta a voz e nem os pontos direito. Fico olhando de longe só pra constatar como tá tudo errado”.

Percebemos, então, que, do ponto de vista da performance, há um consenso de que o *jongo tradicional* foi modificado - continuando a se modificar - processo este que teve como marco substancial o seu *renascimento* em Bracuí. Os elementos destacados a seguir, relativos à performance do que teria sido o *jongo tradicional*, emergiram da fala dos velhos jongueiros, não de forma a deslegitimar o jongo dançado hoje na comunidade, mas com o intuito de valorizar o que seria, em suas visões, o verdadeiro e autêntico jongo, aquele que eles dançaram, conheceram e apreenderam: liberdade e espontaneidade dos passos na dança, isto é, ausência de uma coreografia; formato livre para o jongo, que não necessariamente pressupõe uma roda; recusa com relação à participação de crianças; enfoque para a característica do tipo pergunta e resposta no canto dos pontos e, por isso, a necessidade de não se bater palmas; a espontaneidade e os feitiços dos pontos e, portanto, a exacerbação do caráter mágico do jongo, isto é, da linguagem cifrada.

Dentre estes elementos citados anteriormente, que expressam a memória construída com relação à performance do jongo, o que houve mais dificuldade em ser investigado, ao longo do trabalho de campo, foi o tema dos pontos de demanda. Por outro lado, este foi o único item que pareceu não trazer nenhum saudosismo por parte dos velhos jongueiros. Estes garantem que não há nenhum caráter de feitiço no jongo dançado atualmente na comunidade, o que, em nossa análise, sugere uma concepção positiva por parte deles em relação a tal ausência. Na verdade, pudemos perceber que esse tema é revestido de segredos, pois quando perguntávamos aos velhos jongueiros sobre os pontos de demanda ou sobre os feitiços do jongo, eles demonstravam que isso não lhes pertencia mais, que o jongo hoje era das crianças, que só estas poderiam falar sobre ele, mudavam o foco da conversa, esquivavam-se do assunto.

Perguntei sobre os pontos de demanda algumas vezes para Seu Zé Adriano, se ele já tinha visto ou se tinha vivido isso. Após alguma insistência, consegui a seguinte resposta dele: “Ah isso aí não... nunca demandei com ninguém... Antigamente existiam essas coisas. Aqui até tinha alguns, só os senhores mais velhos, meu pai... só essa gente mais vivida”. Há um paradoxo em sua fala. Ao mesmo tempo em que é negado o envolvimento com a magia e os feitiços do jongo, certa proximidade é demonstrada através do envolvimento de jongueiros próximos, como seu pai, por exemplo, que era considerado um jongueiro “cumba”.

Entretanto, se os velhos jongueiros não gostam de falar sobre esse assunto, os jovens, pelo contrário, discorrem abertamente sobre os pontos de demanda/desafio/feitiço do *jongo tradicional*. Apesar de nunca terem visto um feitiço em roda de jongo, já escutaram muitas histórias contadas pelos mais velhos. Ainda que hoje estes se neguem a falar sobre isso, em algum outro momento isso era falado no interior da comunidade, o que, de certa forma, explicava a proibição das crianças e jovens no jongo, justificativa esta que era passada de geração para geração.

Ao perguntar a um jovem quilombola se ele acreditava nos feitiços do jongo, obtive a seguinte resposta: “como seria possível não acreditar nos feitiços do jongo, se o que se ouvia aqui em Bracuí sobre os feitiços foi narrado exatamente igual em outras comunidades, sendo que nós nunca se viu antes”? (Leandro, Novembro, 2011). Ele continua sua fala dando o exemplo da banana verde que, ao longo da noite de jongo, amadurecia por conta da *marafunda* da roda, e me explica que tal fato é narrado por outras comunidades jongueiras também. Ressaltarmos que a memória coletiva em torno do que convenhamos chamar de *jongo tradicional* está impregnada de casos, ou melhor, *causos* que exprimem a propensão ao feitiço, proveniente da prática do jongo.

Como já dito anteriormente, outras características do *jongo tradicional* são sentidas como perdas por alguns dos velhos jongueiros de Bracuí, que assistem, um tanto quanto incomodados, às mudanças relacionadas à sua prática. Com raras exceções, é incomum os vermos nas rodas junto às crianças e aos jovens. Tanto que foi sugerido às lideranças quilombolas, a criação de um jongo só dos adultos, do qual as crianças não participariam. Até onde avançamos, não vimos tal

sugestão vingar. Uma das razões para isso é que não haveria homens em quantidade suficiente no quilombo, o que tornaria esta sugestão inviável, já que, no jongo do Bracuí, as rodas acontecem necessariamente com um homem e uma mulher dançando no centro simultaneamente, o que não é uma regra seguida por outras comunidades ou grupos jogueiros.

A partir da explanação sobre o que chamamos de *jongo tradicional*, entraremos adiante na descrição do segundo momento de ressignificação do jongo em Bracuí, que ocorreu mediante a implementação de um projeto de educação não formal. Este momento foi intitulado de *jongo de formação*. Para tanto, uma vez que já foi descrito o processo de *renascimento* do jongo no capítulo anterior, faz-se necessário demonstrarmos a passagem do *jongo renascido* pra o *jongo de formação*, o que será feito menos do ponto de vista da performance, e sim enfatizando o ponto de vista da função social que ele passa a exercer. Trata-se também de apontarmos as consequências dessa ressignificação - que dá às crianças e jovens autonomia, ainda que parcial, no comando das rodas - para os velhos jogueiros que vivenciaram o chamado *jongo tradicional* e/ou cresceram envolvidos ao seu discurso corrente.

4.2

“Dá licença galo velho, pinto novo quer saravar”

Iniciamos este subcapítulo trazendo à tona uma cena narrada por Dona Olga e repetida pelos jovens jogueiros de Bracuí, que faz menção à rejeição de alguns velhos jogueiros em relação às crianças nas rodas. Desse modo, a partir dessa explanação, esperamos marcar a transposição do *jongo renascido* para o *jongo de formação* na comunidade.

Dona Olga contou que, na última roda que o “Jongo de Angra”⁴¹

⁴¹ No ano seguinte, no dia 13 de maio de 2011, houve um evento promovido pela prefeitura de Angra dos Reis denominado “Festa da Cultura Negra”. A programação do evento contava com a apresentação do Jongo do Bracuí, e não mais do Jongo de Angra. Tal questão tornar-se-á importante para a construção do subcapítulo seguinte, intitulado o *jongo de apresentação*. emancipação do jongo do Bracuí do tradicional jongo de Angra aponta para um fortalecimento daquele em detrimento deste, o que ocorreu principalmente pela formação político-pedagógica que se deu por meio do jongo na comunidade e pela sua entrada na “rede de resgate” do jongo. Os jogueiros de Mambucaba e Gamboa não parecem ser tão favoráveis às transformações sobre as quais o jongo vem se submetendo, inclusive com relação à participação efetiva das crianças e jovens. Nesse sentido, eles vêm perdendo espaço (e também jogueiros, já que preconiza apenas a presença dos velhos jogueiros) na esfera do movimento jogueiro do Sudeste.

se apresentou, por convite da prefeitura municipal de Angra dos Reis, no dia 19 de novembro de 2010, Rozaú - irmão de Délcio e representante do jongo da Gamboa - quis monopolizar os pontos, ao longo da roda. Dona Olga disse que “ele tirava um ponto atrás do outro e não deixava as crianças tirarem”. Considerei este fato narrado como um fato interessante para ser analisado. Sendo assim, resolvi confirmar essa história com a Jussara, perguntando como havia sido essa roda de jongo, uma vez que Dona Olga já havia me contado que Rozaú foi desafiado neste dia pela própria Jussara que, incomodada com a sucessão de pontos tirados por ele, resolveu interrompê-lo, colocando um novo ponto de jongo. Lembramos que o sentido do desafio, nesse caso, não está relacionado ao caráter mágico do *jongo tradicional*, mas à interrupção do ponto que está sendo cantado por meio da colocação de um novo ponto por outro jongueiro que tem como objetivo passar uma mensagem, ainda que esta venha acompanhada de um caráter metafórico.

Ao falar com a jovem jongueira, ela não só confirmou o ocorrido, como complementou sua fala, fazendo uma queixa ao Rozaú e a outros jongueiros (do chamado “Jongo de Angra”), que não aceitam muito bem os mais jovens nas rodas, principalmente no aspecto que diz respeito à colocação de pontos. Segundo a mesma, ele sempre fica um período longo no mesmo ponto, diferente das crianças, que vão mudando os pontos com frequência. No caso da roda mencionada anteriormente, tanto Jussara como Dona Olga narraram a mesma situação: em um determinado momento, com as crianças já cansadas de não participarem tanto, Jussara colocou a mão no tambor e pediu licença ao velho jongueiro: “Dá licença galo velho, pinto novo quer saravar”. Ao ouvir o ponto dela, ele colocou outro ponto, no intuito de cortar a Jussara. Entretanto, quem pensa que ela se acanhou, está enganado. Jussara corajosamente rebateu o velho jongueiro: “Água com areia não pode combinar, a água vai embora, areia fica no lugar”. Essa resposta foi muito interessante, pois remete à relação entre o jongo dos mais velhos e a sua ressignificação por parte das crianças e jovens. Os jongueiros velhos seriam a água se esvaindo, indo embora, enquanto as crianças seriam a areia ressignificando a tradição herdada dos mais velhos.

Ao contrário dos mais velhos, as crianças e jovens preferem as rodas junto com os jongueiros mais experientes, mas claro, desde que estes concebam-lhes a

participação plena. Na visão das crianças, a roda se prolonga na presença dos mais velhos, pois elas sozinhas acabam se dispersando, ao logo do tempo, o que dificulta o processo de criação e a capacidade de versar com pontos originais, característica marcante dos velhos jongueiros.

Assim sendo, com raras presenças de velhos jongueiros, em geral, no jongo que pode ser contemplado atualmente, os pontos colocados são aqueles conhecidos por todos os jongueiros ali presentes, que foram criados em algum momento anterior, tendo sido devidamente assimilados por todos, o que, de forma alguma, impede que algum deles resolva criar o seu, no exato momento da roda, e colocá-lo ao grupo. A criação de ponto espontâneo criado na hora já foi observada por nós, mas podemos dizer que não é algo muito comum - principalmente pelo formato mais recente do jongo do Bracuí, que remete à apresentação. O único jovem que observamos criando pontos na hora foi o Emerson (Mec), fato este que ocorreu numa roda de jongo durante a festa em homenagem à Santa Rita, em maio de 2011, sobre a qual faremos uma descrição etnográfica mais adiante.

Se por um lado é o Délcio quem resgata o jongo, por outro, é a família do Seu Zé Adriano que se incumbem de perpetuá-lo e fortalecê-lo dentro da comunidade. Isso se comprova porque, além de os seus netos dançarem, quando as oficinas começaram, em 2005, como já mencionado no capítulo 3, foram suas filhas que ficaram responsáveis pelos encontros, justamente por terem suas habilidades jongueiras reconhecidas, habilidades estas herdadas de seus pais. Mas não foi nada fácil inserir as crianças da comunidade no jongo, já que muitas delas não faziam ideia do que ele era, até porque algumas famílias não tinham a tradição do jongo no seu interior.

Numa das idas a campo, Raísa (filha da Marilda) que está em contato com o jongo desde o início do projeto “Pelos caminhos do Jongo”, trouxe-nos a trajetória das crianças nesta prática. Raísa conta que as crianças, assim como ela, foram aprendendo com a Luciana nas oficinas e, aos poucos, entendendo o seu significado. No início, todo mundo tinha muita vergonha de dançar. Ninguém queria entrar na roda, nem mesmo puxar ponto. Elas ficavam tão apavoradas que, quando tinha jongo, fosse nas oficinas ou na própria comunidade, pediam para não serem chamados para dançar ao centro da roda. Nessa questão, foi muito importante o papel da mediadora Luciana que, durante as oficinas, insistia para

que todos que estivessem ali participassem, convencendo-os de que não havia razão para tanta vergonha. “O jongo se fortaleceu mais pela insistência da Luciana mesmo. Hoje a gente sente falta quando fica muito tempo sem ter jongo” (Raísa, novembro de 2011). Ainda na entrevista que realizei com ela, perguntei se costumava puxar pontos nas rodas e ela me disse que não, pois tinha muita vergonha, sentimento este que assola outros jovens jongueiros também. Nosso campo aponta para o protagonismo dos netos do Seu Zé Adriano, por serem eles os jongueiros jovens que mais colocam pontos nas rodas. Além de puxarem a maioria dos pontos, eles também tocam muito bem os tambores e entram com frequência no centro da roda para dançarem. São eles: a Jussara e o Eduardo (irmãos); e o Patrick (filho único da Luciana).

Nesse contexto, no momento atual podemos perceber que a jovem Jussara (15 anos) vem sendo preparada para assumir a responsabilidade sobre o jongo da comunidade. Isso pode ser facilmente observado por meio do acompanhamento das rodas de jongo do Bracuí. Na última que assistimos foi ela quem abriu a roda, colocando o primeiro ponto, e sendo a primeira a dançar, e não mais sua tia Luciana, como era de costume.

Outra questão interessante é que, por mais que tenhamos dito que a Jussara está sendo preparada para assumir o jongo, de fato, todos os jongueiros são considerados responsáveis pelas rodas. Como nos conta o Mec (novembro de 2011): “na verdade nós todos somos responsáveis pelo jongo. Não tem um em especial”, o que traz à tona o aspecto dos laços de solidariedade e coletividade do grupo, perpetuado entre crianças e jovens. Ele ressalta que, hoje em dia, as crianças apreendem o jongo umas com as outras. Desse modo, quando citamos que a Jussara estaria sendo preparada para assumi-lo, significa dizer que ela, dentre as outras crianças e jovens, seria a responsável por comandar as rodas do jongo do Bracuí, ou seja, ela vem sendo preparada para ser uma liderança jongueira na comunidade.

Percebemos, então, um incentivo à emancipação dos jovens jongueiros nas rodas, o que pode ser observado tanto internamente à comunidade, como na “rede de resgate,” que vem sendo criada em torno dele. Se, no momento de seu *renascimento*, a presença dos velhos jongueiros e do Délcio foi fundamental e, até mesmo, majoritária, num segundo momento, no formato de um projeto de

educação não formal, que se inicia no ano de 2005, o jongo, enquanto um elemento cultural passa a ser um instrumento de formação e, enquanto tal, supriu uma lacuna advinda do campo da educação escolar em torno da história local da comunidade, de suas demandas políticas, de seus direitos constitucionais e de seu reconhecimento legítimo, enquanto um grupo étnico atravessado por estruturas de diferenciação. Como nos lembra Santos (1983, p.45):

Cultura é um território bem atual das lutas sociais por um destino melhor. É uma realidade e uma concepção que precisam ser apropriadas em favor do progresso social e da liberdade, em favor da luta contra a exploração de uma parte da sociedade por outra, em favor da superação da opressão e da desigualdade.

Este momento do jongo que enfoca crianças e jovens em seu caráter formativo, o que se deu tanto na comunidade de Bracuí, como no movimento jongueiro do Sudeste, foi chamado aqui de *jongo de formação*.

Um bom exemplo que retrata a preocupação na inserção e consolidação das crianças e jovens no jongo pode ser exemplificado pelo evento organizado pelo Pontão de Cultura Jongo/Caxambu, já citado brevemente no capítulo 2, denominado “Noite do Jongo”. Este, ao privilegiar e subsidiar a presença de dois jovens jongueiros de cada uma das comunidades jongueiras do Sudeste, pode ser considerado tanto um evento de mediação, voltado para a rede em torno do jongo que vem sendo estabelecida, como também de formação dos jovens jongueiros, uma vez que são justamente encontros desse tipo que possibilitam o intercâmbio entre as comunidades e seus saberes, além do fortalecimento do movimento jongueiro como um todo, por meio da valorização de sua cultura. O objetivo do evento era criar uma rede de trocas entre os jovens jongueiros que representavam suas respectivas comunidades, fazendo com que cada um apresentasse o seu jongo para os demais. No caso de Bracuí, as representantes do jongo foram a Raísa e a Jussara. Desse modo, lançamos mão da obra de Gonh (2011, p. 44) para retratar a valorização da cultura jongueira, num evento como a “Noite do Jongo” que, conseqüentemente, contribuiu para o trabalho de temas relevantes, que emergem desta cultura, fazendo sentido para aqueles que o praticam, no caso, a juventude e as crianças jongueiras:

A cultura é também uma força, enquanto uma prática plena de significados. Ela demarca diferenças porque estas são produzidas no interior dessas práticas de significações. O exercício das práticas produzem continuamente novos significados, por muitas vezes está se procurando demarcar as diferenças de outra forma. O preconceito racial, por exemplo, é uma diferença carregada de negatividade, que busca separar, segregar, excluir. Contra ela, os grupos organizados lutam e procuram construir outros significados para a questão da raça, baseados em valores positivos. Ao fazer isso, geram identidade a partir da demarcação do campo de suas diferenças.

Ao conversar com as duas sobre o evento, elas falaram com grande entusiasmo sobre tudo o que ocorreu. Entretanto, o que mais chamou à atenção foi a colocação da Raísa sobre a vergonha de entrar nas rodas que lá aconteceram, já que, como havia jongueiros de diversos lugares, os passos eram diferentes daqueles característicos do jongo do Bracuí, eram as chamadas “umbigadas”⁴² - categoria nativa que designa passos de jongo dos outros grupos. No último dia, as duas foram questionadas por um senhor presente no evento sobre o porquê de não terem entrado na roda. Ele insistiu para que elas dançassem do jeito que quisessem, enfatizando que não deveriam deixar de entrar. Raísa conta que, de repente, começaram a bater o tambor no ritmo do jongo do Bracuí e, só por isso, ela teve coragem de entrar. Depois que entrou, não queria mais sair. Disse também que acabou aprendendo alguns passos de “umbigada” de outros grupos, que, aliás, ela faz questão de dizer que são muito lindos. Inclusive, elas começaram a identificar as diferenças nos passos, de acordo com cada uma das comunidades que dançam o jongo.

A questão da rede de troca de saberes entre os jovens jongueiros pode ser retratada também pelo exemplo a seguir. Numa viagem que o jongo do Bracuí fez para um evento de jongo em Campinas, um grupo lá de São Paulo, em determinado momento, lançou a seguinte frase: “Agora vamos cantar um ponto do jongo do Bracuí”. Todos os quilombolas jongueiros de Bracuí que estavam presentes ficaram muito orgulhosos. Da mesma forma, ao longo do trabalho de campo, eu pude assistir às “umbigadas”, assim como pude ouvir pontos da Serrinha, numa roda do jongo do Bracuí, que ocorreu no próprio quilombo.

⁴² Quando as meninas aprendiam as umbigadas nas oficinas, no interior da comunidade, encontravam-se fora do horário destas para ficar treinando os novos passos. Elas os achavam muito difícil. Aqui fica claro que há um gesto diferenciado para o jongo que identifica a comunidade jongueira que o faz. Cada “umbigada” vem acompanhada de um determinado tipo de ponto e de um jeito específico de bater o tambor.

Desse modo, o conhecimento de passos diferentes daqueles típicos da sua comunidade ou grupo e o seu respectivo saber-fazer possibilita a inserção da criança e do jovem na rede de trocas de conhecimentos, além da ampliação dos seus acervos técnico-corporais. Mas é importante destacar que tudo isso tem que fazer parte do universo desses novos jongueiros, pois tal fato é um pressuposto para participarem efetivamente dos eventos relacionados à rede de jongueiros, a exemplo da situação da Raísa, que não queria entrar na roda, com medo de errar os passos.

O chamado *jongo de formação* em Bracuí se encontra, dessa forma, como um símbolo de (re) afirmação identitária que, tanto a nível local, como em nível de uma rede de jongueiros, atenta para a importância da formação político-pedagógica desses não futuros, mas já militantes da causa quilombola, o que foi legitimado e positivado, a partir da utilização do caráter relacional da cultura, com significados construídos nos processos de interação. A partir do jongo, novas frentes de diálogo e disputa política vão se abrindo.

4.3

“O jongo é de apresentação, não é mais de divertimento”

A frase acima, dita por Marilda, não apenas determinou o título do presente subcapítulo, como também trouxe uma pauta referente aos novos rumos que o jongo, mais recentemente, vem assumindo na comunidade. Percebemos que as rodas de jongo realizadas para fora, isto é, que ocorrem tanto externamente ao território de Bracuí, como para os externos, ainda que seja realizada dentro do quilombo, vem corroborando, tanto para um reconhecimento externo de sua identidade quilombola, como para uma visibilidade política e um diálogo com a esfera pública, até então não alcançados por nenhum outro meio.

Durante nosso trabalho de campo, presenciamos visitas ao quilombo de alguns grupos externos, alguns deles compostos por curiosos e outros por turistas. Nessas visitas, a apresentação do jongo poderia configurar como uma das “atrações” oferecidas no passeio. Como nos disse Marilda, durante um passeio por Bracuí com um grupo (Ong) que vinha do Rio de Janeiro, para conhecer uma comunidade quilombola: “Eles querem ver um pouco de jongo. Daí, a gente faz. Reúne as crianças e faz”.

Como exemplo de diálogo e visibilidade política, destacamos a relação entre Bracuí e a prefeitura de Angra dos Reis. Se, por um lado, há indícios de um embate com relação à legitimidade do território quilombola e a sua luta política, travada pelo próprio município, por outro, o aspecto cultural que se dá mediante a apresentação de uma roda de jongo, é bem recebido. É por aí que eles conseguem se afirmar enquanto “sujeito político de direitos”. Como nos lembra Sahlins (2004), as diferenças culturais encontradas em costumes e tradições sempre existiram, mesmo aos olhos do antropólogo, do colonizador ou do imperialismo. No entanto, podemos assistir atualmente a uma outra função social para a cultura, colocando-a no patamar de um valor superior e um direito político que a torna uma “consciência cultural” capaz de controlar as relações de um grupo com a sociedade dominante, incluindo o controle sobre meios técnicos e políticos, até então utilizados para vitimá-las ou inferiorizá-las. “Todos descobrem ter uma cultura” (Sahlins, 2004, p. 506).

No dia 13 de maio de 2011, quando o jongo do Bracuí foi convidado pela prefeitura de Angra dos Reis para se apresentar no centro histórico, na chamada Festa da Cultura Negra, houve o pagamento de um cachê no valor de 400 Reais. Ressaltamos que os cachês recebidos pelas apresentações são revestidos para a associação de moradores. No caso específico desta apresentação citada, pudemos presenciar uma polêmica com relação ao que seria feito com o dinheiro. De um lado, a sede da associação precisava de uma janela. Do outro, as meninas queriam comprar tecido para fazer novas saias de jongo. No fim das contas, a janela de que estavam precisando foi comprada, e um churrasco foi feito com o dinheiro restante, para as crianças e jovens do jongo. As roupas dos jongueiros não puderam ser modificadas.

No intuito de destacarmos a relação entre a prefeitura e a comunidade, no tocante à valorização da especificidade cultural própria ao dia festivo, trazemos à tona o convite para a festa da Cultura Negra citada acima, realizada em maio de 2011, uma vez que este faz menção à apresentação do jongo do Bracuí, como grifado abaixo. Ressaltamos que este folder foi-nos enviado pelo Délcio, por meio de correio eletrônico:

Festa da Cultura Negra

A Prefeitura de Angra, através da Fundação Cultural de Angra (Cultuar) vai realizar, pela primeira vez em sua história, um grande ato para valorização da cultura negra no município, denominado “A Festa da Cultura Negra”. O evento será realizado no dia 13 de maio, na Praça Zumbi dos Palmares e nos salões do prédio da Casa Larangeira, no Centro de Angra.

O grande ato acontecerá das 10h às 22h. Contará com a participação de representações das religiões católicas e espíritas, comunidades quilombolas, Irmandade de São Benedito, Escola de Samba Vila Isabel, dentre diversas outras manifestações culturais.

A programação será abrilhantada por **diversas atrações**, como procissão com a Irmandade de São Benedito, missa afro, posse do Comitê gestor de políticas para promoção da igualdade racial, inauguração de um busto em homenagem a Zumbi dos Palmares; roda de capoeira; palestras com a participação de representantes do grupo de **movimento negro de Angra, Ylá Dudu**, comunidade quilombolas e com professora Magaly da Silva Almeida; **apresentação do jongo do Bracuí** e de um grupo de candomblé; concerto com o Coral da Cidade executando músicas sobre o tema; apresentação de capoeira com os grupos Senzala e Congo; espetáculo teatral “Raízes”, com a Cia. Teatro Parceiros; e grande show musical com a Velha Guarda da Escola de Samba Vila Isabel homenageando Zumbi dos Palmares.

A Festa da Cultura Negra também contará com exposição de artesanato, feijoada, exibição de filmes, fotografias, roupas e adereços relacionados à cultura negra, além de barracas oferecendo pratos típicos



Outro exemplo de apresentação do jongo do Bracuí ocorreu no dia 14 de outubro de 2011, num encontro realizado em Angra dos Reis intitulado TEDx, que tinha como objetivo trazer “ideias para uma Baía Sustentável,” em virtude do crescimento acelerado e desordenado ao qual a região vem sendo submetida nas últimas décadas. Neste evento, o cachê cobrado pela apresentação foi de dois mil Reais. Antes da organização do evento “contratá-los”, uma representante foi até o quilombo para ver uma pequena apresentação do jongo. Eles se apresentaram rapidamente a ela, na própria sede da associação e, então, o “contrato” foi firmado, assim como o valor do cachê foi imediatamente aceito. O combinado era que o jongo fosse feito no evento por mais ou menos vinte minutos.

Esta foi a primeira apresentação cujo cachê teve um valor relevante. Nas apresentações ocorridas até então, na própria comunidade, para grupos externos interessados na cultura e nas tradições quilombolas, por vezes, nada era cobrado, e, quando o era, o valor era uma pequena ajuda de custo. Já as externas, como a realizada a convite da prefeitura, começam a acontecer especificamente para o jongo do Bracuí (e não mais para o jongo de Angra), apenas no ano de 2011, ou seja, muito recentemente.

Com relação ao cachê pedido à organização do TEDx, as próprias lideranças contaram que, ao pedirem tal valor, já havia a expectativa de negociar para um valor inferior, o que não chegou a ocorrer, já que foi aceito, de imediato, e sem questionamento, o valor cobrado pela apresentação. Sobre o evento propriamente dito, eles contaram que, ao invés dos vinte minutos, dançaram apenas cinco, tendo cantado somente três pontos de jongo. Além disso, tiveram que dançar num formato que não era, de fato, uma roda, pois não havia espaço suficiente no palco, o que fez com que os tambores ficassem separados dos jongueiros, um pouco acima destes.

Em novembro, um mês após a apresentação citada, voltei à comunidade e perguntei a uma das lideranças o que fariam ou o que já tinham feito com o dinheiro recebido. Ela me explicou que eles conseguiram investir na confecção de novas roupas para os jongueiros e jongueiras, o que já queriam ter feito há algum tempo, e não fizeram por falta de verba. Inclusive, eles já tinham estabelecido a nova indumentária: blusa de cor bege para os meninos, com uma flor no meio, e saias iguais para as meninas, com uma única estampa florida, diferente das que elas usam até o momento, que possui duas estampas floridas intercaladas.

No evento realizado em função do dia estadual do jongo, em julho de 2012, ao encontrar a Jussara e outros jovens jongueiros com as mesmas roupas, utilizadas até então na roda do jongo do Bracuí, perguntei-lhes sobre como andava a confecção da nova indumentária para as apresentações. Eles me disseram que já haviam tirado as medidas e que agora aguardavam a confecção das roupas, o que não tinha data ainda definida. Perguntei-lhes também sobre qual tinha sido a última vez que tinham feito o jongo, e eles me responderam sobre uma apresentação que fizeram na própria comunidade, para um grupo de turistas estrangeiros - segundo os mesmos era um grupo da Bélgica, informação da qual

não tinham certeza. Com relação ao valor do cachê recebido para esta última apresentação, eles não souberam responder.

A partir da conjuntura apresentada é que desenhamos a mais recente ressignificação do jongo do Bracuí, isto é, o último momento, até então observado, e que ainda se encontra em processo de transformação. Este foi denominado de *jongo de apresentação*. Seguindo a lógica proposta por Sahlins (2004), atualmente os quilombolas (refiro-me aqui especialmente à comunidade pesquisada, já que compreendemos que o jongo, apesar de relevante em alguns casos, não pode ser considerado o único elemento utilizado na construção identitária quilombola) não teriam nada a fazer, senão recriar-se à imagem que, externamente, é feita sobre eles.

Atrelado à lógica de visibilidade política, podemos assistir também ao processo de “mercadorização” da cultura popular, neste caso do jongo, a partir da análise acerca da expansão daquilo que pode ser chamado de turismo cultural ou patrimonial, na contemporaneidade:

Os vários processos de apropriação da cultura popular, ou melhor dizendo, no seu plural, das culturas populares, decorrentes de ciclos temporais diferenciados e de movimentos eruditos ou acadêmicos distintos, que a emolduraram, começam agora a ser também eles objecto de configuração e estudo. A este processo de apropriação, soma-se outro que resulta do movimento transformador das sociedades contemporâneas em sentido mais lato. Um processo de mercadorização, promoção e divulgação que começa rapidamente a despontar novos contornos no cenário por onde se movem as expressões das culturas populares contemporâneas. Nomeadamente através da sua procura, projecção e construção mediática e ainda pelo exponencial crescimento do chamado turismo cultural ou patrimonial (Raposo, 2002, p. 3-4).

Sendo assim, a partir do contexto apresentado, podemos dizer que algumas transformações do jongo na atualidade, que se dão tanto na esfera da comunidade de Bracuí, como mais amplamente, em tantas outras comunidades ou grupos jongueiros, podem ser compreendidas como inevitáveis. Até porque, não podemos desconsiderar que tais comunidades estão inseridas em complexos sistemas de rede (como a “rede de resgate” do jongo ou a rede representada pelos eventos realizados pelo Pontão de Cultura Jongo/Caxambu) que estão para além da própria comunidade local, influenciando-as significativamente. Raposo (2002), ao eleger como pauta de estudos o papel da “tradição” na contemporaneidade, lança

mão do trabalho de Canclini (1998) para fazer uma análise sobre a reformulação do “popular”, contestando os modelos clássicos dos folcloristas acerca do papel das “tradições”. A análise se pauta em alguns itens, dentre os quais destacamos que: o desenvolvimento moderno não suprimiu as culturas populares tradicionais, ainda que estas possam ter se transformado; a preservação das tradições em sua “autenticidade” não é sempre o melhor recurso para a sua reprodução (mercantilizada); o popular não deve ser considerado monopólio dos setores populares.

Obtivemos a informação de que a associação de moradores está pensando em gravar os pontos de jongos mais antigos, para que eles não se percam com a morte dos velhos jongueiros. Tal fato, aliado ao investimento feito recentemente com as novas roupas para os jongueiros e jongueiras, além da própria relação estabelecida atualmente com o jongo no interior da comunidade, aponta para um processo de profissionalização, fruto do reconhecimento público externo dessa identidade étnica, construída a partir da “reinvenção da tradição” e dos processos de ressignificação aos quais vem sendo submetida. Desse modo, concordando com Raposo (2002, p. 7), compreendemos que as “culturas populares” parecem desejar vender os seus produtos como mercadorias ou como bens, numa percepção objetiva do “valor patrimonial” que suas “tradições” possuem, manipuladas estrategicamente para afirmarem a sua identidade.

Na festa do vinte de novembro, realizada em 2011, em Bracuí, foi possível observarmos que a função social que o jongo assumiu passa a ser o diálogo com o poder público, com os externos, o que o configura como “em formato de apresentação”. Desse modo, o jongo que era dançado no interior da comunidade em festividades, como forma de sociabilidade e divertimento, o que se deu desde o seu renascimento até o seu momento formativo, começa a perder aderência dos jovens e das crianças, atuais responsáveis pelas rodas. Estes passam a dançar o jongo principalmente nesse contexto de apresentação. Na festa acima citada, apesar de o jongo estar presente na programação, houve uma discussão constante entre os jovens, para decidirem se iriam dançá-lo ou não. Uma pequena parte queria dançar. A grande maioria não estava com tanta vontade. Esta última preferia fazer outras coisas, como jogar bola ou ajudar na organização da festa. Após os dois dias de festa e de mudança na programação referente à roda de jongo

(na programação seria sábado, mas lá decidiram que seria no domingo), de fato, a festa terminou e o jongo do Bracuí não se apresentou.

Se, por um lado, este novo formato do jongo é positivo do ponto de vista político, assim como pelas possibilidades geradas pelo turismo cultural, que acabam por contribuir para o movimento de promoção da autoestima e orgulho local, por outro, há um estranhamento dos próprios jongueiros com relação à sua nova estrutura. Contrariando a ideia de Raposo (2002, p. 3) de que “o popular não é vivido pelos sujeitos populares com complacência melancólica para com as tradições”, percebemos que alguns dos velhos jongueiros que permaneceram nas rodas, mesmo diante das transformações do jongo, além de terem aceitado o domínio das crianças, tiveram recentemente que encarar mais uma ressignificação relativa ao tempo reservado para as apresentações das rodas, que limita, outra vez, as possibilidades dos jongueiros usufruírem da capacidade de versar propiciada pelo jongo de antigamente, isto é, do *jongo tradicional*. Dona Olga, por exemplo, não gosta do jongo para festas ou eventos, do *jongo de apresentação*, pois tem hora pra acabar, o tempo é muito reduzido, e isso acaba sendo ruim, pois, quando começa a engatar, eles têm que parar. Ela diz que fica muito marcado, o que choca justamente com a liberdade e o improviso dos versos. Pelo contrário, os pontos a serem cantados já são determinados, antes mesmo da roda começar.

Outra questão relevante é a adaptação a novos formatos que não sejam exatamente uma roda. Tudo vai depender do espaço que eles tiverem para se apresentarem. Nessa conjuntura, a apresentação pode ocorrer em meia-lua, os tambores podem ficar fora da roda, pode-se adaptar a roda para um palco, dentre outras mudanças. Mas vale ressaltarmos que os próprios jovens não gostam de fazer o jongo nesse formato adaptado. Por isso, sempre que possível, eles procuram fazer do modo que apreenderam.

Ressaltamos, no entanto, que as mudanças no jongo, que o colocam num formato de apresentação e/ou no largo campo do chamado turismo cultural, apesar de, nem sempre, serem bem aceitas, representam, por outro lado, a promoção e a revitalização das celebrações e das tradições locais, ultrapassando a mera fruição autocelebratória. Bracuí e outras comunidades jongueiras se redescobrem através dos “externos”, o que as encorajou e contribuiu para a reflexão sobre suas próprias tradições, saberes e culturas.

As categorias criadas para se pensar a trajetória do jongo em Bracuí na relação dicotômica tradição/modernidade se encerram aqui, junto com a finalização do trabalho de campo. Mas, como nos lembra Cabral (1973 *apud* Sahlins, 2004): “a luta pela libertação é, acima de tudo, um ato cultural”. Logo, a “inventividade da tradição” estará sempre a serviço dos princípios de existência de um grupo específico, o que significa dizer que um determinado bem cultural ainda pode vir a responder num movimento de libertação de forma totalmente improvisada, isto é, num formato de algo que nunca se viu ou se imaginou antes, e não apenas no formato de uma repetição de costumes antigos.

Nesse sentido, ao apontarmos para os três momentos de ressignificação do jongo (renascimento, formação e apresentação), assim como para a memória construída em torno do que convenhamos chamar de *jongo tradicional*, compreendemos que a hibridização e os conteúdos simbólicos que revitalizam e modificam as tradições, contribuem significativamente para marcar novos usos e novas formas para elas. Mas, é por meio das técnicas corporais e das expressões performáticas que todas essas mutações podem ser observadas.

5

O corpo no/do jongo

Será que a cultura existe de facto? Existe um lugar para a cultura residir? Está ela situada, localizada? É uma questão da ordem da mente ou/e da ordem da **corporalidade**? (Raposo, 2004, p.1, grifo nosso)

Neste quinto capítulo, que intitulamos “o corpo no/do jongo”, nos voltaremos, de um lado, ao corpo **no** jongo, ou seja, às questões ligadas à subjetividade e aos aspectos simbólicos desse corpo - individual/coletivo, natural/cultural, tradicional/moderno, jovem/velho - inserido em tal prática. Por outro, abordaremos o corpo **do** jongo, isto é, o foco, nesse caso, se volta para as técnicas corporais e a performance da roda. Apesar dessa diferenciação ter sido brevemente destacada aqui, ressaltamos que as duas chaves de análise diferenciadas, apresentadas até então sobre o corpo imerso no contexto da prática cultural do jongo, não podem ser consideradas separadamente uma da outra. O corpo simbólico estará sempre alimentando o conjunto de técnicas corporais e, conseqüentemente, a performance, como o contrário também é verdadeiro.

Seguindo a linha de raciocínio da citação que abre este capítulo, entendemos que é no uso social que se faz do corpo biológico, que podem ser observados elementos culturais, identitários e/ou étnicos de determinada comunidade, tribo ou grupo. O corpo, na sua relação com os elementos do cotidiano e inserido em sociedade, expressa costumes, em certa medida, específicos do grupo ao qual pertence, mostrando-nos, pelas suas expressões corporais, que cada uma delas possui hábitos que lhes são particulares. A este conjunto de expressões e práticas corporais, impressas nos corpos naturais, que englobam necessariamente, e respectivamente, um conjunto de técnicas corporais (Mauss, 1974), compreendido como fenômeno social em sua totalidade, demos o nome de corporalidade. Um dos instrumentos - e porque não o mais significativo deles - de compreensão do processo de construção de uma identidade quilombola em Bracuí passa por uma análise do corpo no/do jongo.

Silva, Silva e Tucunduva (2011) compreendem que, no caso de comunidades quilombolas, é pela experiência de pertencer a uma comunidade remanescente de quilombo - e não tanto pelo reconhecimento dessa palavra

recentemente incorporada pelas comunidades em seu vocabulário - que é possível perceber a gestualidade, os modos e costumes com que as corporalidades criam identidades e performances próprias. É na experiência na relação com os demais, portanto, étnica cultural e historicamente construída, que a identidade quilombola mostra-se por meio dos corpos. Nesse caso, a experiência foi compreendida no sentido empregado por Thompson (1981, p. 111): como um conceito polifuncional que remete a culturas específicas, marcadas por uma condição étnica e de classe, histórica e geograficamente datada que constituem os indivíduos “homens e mulheres, em sua vida material, em suas relações determinadas, em sua experiência dessas relações e em sua autoconsciência dessa experiência”. Desse modo, podemos dizer que a experiência no jongo entre os próprios jongueiros quilombolas passa a ditar a relevância desta tradição em suas construções identitárias, o que ocorre pelo viés da corporalidade.

Partimos do princípio de que o corpo é tanto linguagem como veículo de comunicação. Este é submetido a constantes processos formativos, ao longo do tempo, o que ocorre à medida que determinada técnica corporal, ou o conjunto destas, é considerado eficaz sendo transmitido de geração a geração (Mauss, 1974). Portanto, a corporalidade contribui significativamente para a construção de uma identidade coletiva e, até mesmo, para o fortalecimento desta. A partir da performance observada em uma tradição como o jongo, expressa por gestos e movimentos corporais específicos, comunidades quilombolas e comunidades negras rurais e urbanas conseguem ser trazidas para o debate com o poder público, o que até então não tinha sido possível, fato este que as deixava às margens das políticas de reconhecimento e, portanto, da luta por políticas diferenciadas, já garantidas constitucionalmente. Destacamos que as teorias de reconhecimento podem ser definidas como:

Lutas moralmente motivadas de grupos sociais, sua tentativa coletiva de estabelecer institucional e culturalmente formas ampliadas de reconhecimento recíproco, aquilo por meio do qual vem a se realizar a transformação normativamente gerida das sociedades" (Honneth, 2003, p. 156).

O corpo no/do jongo e, conseqüentemente, a performance que emana desta dualidade, no caso da comunidade quilombola de Bracuí, ganha destaque ímpar

nesse processo de reconhecimento e legitimação de sua identidade quilombola, ao ser apresentado aos “externos”.

Ressaltamos que, indo além de uma concepção de corpo enquanto produto de determinada cultura e datada em um contexto histórico específico, compreendemos que ele também é responsável por produzi-la, transformá-la e legitimá-la, principalmente no campo das teorias de reconhecimento. Esperamos demonstrar tal posicionamento ao longo do presente capítulo.

No item 5.1 trazemos uma contextualização antropológica para o corpo, apontando os principais autores, tanto no campo da antropologia, como no das ciências sociais, da história e da própria educação física, que se voltaram a ele com o olhar pautado nas ciências humanas, e não mais nas ciências naturais. Pretendemos pensar o corpo aqui como um objeto de pesquisa relevante para a compreensão de fenômenos sociais que o colocam no patamar, simultaneamente, de produto e produtor de cultura, partindo do princípio de que toda a prática cultural é também corporal, isto é, toda a prática é condicionada à experiência sensível/corpórea.

No item 5.2 lançamos mão de pesquisas etnográficas que se voltam para a antropologia da dança. O intuito é pensar que tal prática exerce uma função social que varia de acordo com o contexto na qual está inserida. Nesse sentido, pretendemos apontar para o corpo no/do *jongo de apresentação* da comunidade de Bracuí, que dança e performativa nas rodas. Além disso, abordaremos brevemente os processos de transmissão e apreensão das técnicas corporais das danças citadas nas etnografias analisadas, com o objetivo de nos respaldarmos analiticamente na reflexão sobre os dados empíricos acumulados a respeito dos processos de transmissão do jongo entre as comunidades observadas, ao longo do trabalho de campo.

No item 5.3 vamos nos ater aos estudos da performance, para embasar as diferentes experiências vividas e observadas por nós nas rodas de jongo de algumas comunidades quilombolas jongueiras. Abordaremos, também, a relação entre o que é universal e o que é particular nos diferentes jongs observados. Além disso, no intuito de caracterizar o jongo do Bracuí, traremos uma etnografia de uma roda realizada dentro da comunidade em uma data festiva.

Por último, finalizamos este capítulo no item 5.4 buscando promover uma breve análise entre a prática cultural/corporal e a luta pelo reconhecimento e, portanto, pelo território, promovida pelo movimento quilombola jongueiro de Bracuí. Faremos aqui uma análise com ênfase nos conceitos de corporalidade e memória corporal no processo de subjetivação e construção da identidade quilombola na comunidade, assim como no discurso sobre sua formação histórica.

5.1

O corpo sob enfoques antropológicos

Nosso objetivo aqui é trazer uma abordagem antropológica sobre o corpo enquanto instrumento privilegiado e representativo em pesquisas no campo das ciências humanas e sociais.

“O corpo é revelador de sociedades inteiras” (Soares, 2001, p. 1). Neste contexto, percebemos o corpo como espaço no qual se produz linguagem e existência no mundo. Como nos lembra Morin (1973), desde o nascimento, todo o indivíduo começa a receber a herança cultural, que determina sua formação, sua orientação e seu desenvolvimento enquanto ser social, o que ocorre também em função dos padrões corporais a serem seguidos. Se levarmos em consideração que as práticas culturais expressam-se por gestos, não podemos esquecer que esta linguagem é, ao mesmo tempo, orgânica, cultural, social, e que instaura também uma forma de comunicar. “Os gestos são considerados um sistema comunicativo, e obedecem a regras e normas preconizadas pela cultura vigente” (Mendes, 2002).

Segundo Braunstein e Pépin (1999), o corpo não se revela apenas enquanto componente de elementos orgânicos, mas também como fato social, psicológico, cultural e religioso. Sua subjetividade está sempre produzindo sentidos que representam, diferenciadamente, sua cultura, desejos, paixões, afetos, emoções, enfim, o seu mundo simbólico.

Além dos aspectos culturais, sociais, psicológicos e religiosos relacionados ao corpo, a noção de historicidade não pode ser descartada. Nenhuma comunidade, sociedade ou grupo nasceu pulando, saltando, arremessando, jogando ou jongando. Cada uma destas práticas corporais foi construída de acordo com determinada época histórica, como respostas a certos estímulos, desafios, ou necessidades (Coletivo de autores, 1992).

Alves (2003) defende a ideia de que existe um tipo de herança corporal, de dimensão expressiva e gestual, que não está condicionado a um determinismo genético, mas a algo que se envolve com a pluralidade, emergindo nas vivências, nos contatos, nos diálogos entre corpos, que têm intencionalidades, expressividade, experiência, vida. Por isso, não existe um corpo adulto natural, mas um corpo simbólico, que representa determinada cultura e sociedade, tal como adverte Vaz (2001, p. 59) quando diz que “memória e história se recolocam no corpo. Seja nos gestos miméticos que nos inscrevem numa tradição, seja nas marcas pessoais e intransferíveis que carregamos em nossos corpos”.

Um sentido comumente utilizado em abordagens antropológicas e sociais sobre o corpo enquanto objeto analítico, seja em pesquisas realizadas na área da própria antropologia, da história ou até mesmo da educação física, é o de pensá-lo, ao contrário das ciências naturais, como uma construção sócio-histórico-cultural. Tentamos descrever, portanto, este viés de análise do corpo a partir das concepções de alguns autores que vem, mais contemporaneamente, trabalhando com a temática do corpo nas ciências humanas.

Apesar de termos iniciado a abordagem trazendo as concepções de autores contemporâneos, ressaltamos, contudo, que Mauss (1974) foi o primeiro pesquisador que propôs pensar o corpo enquanto objeto da cultura. Para além disso, o autor colocou o corpo no patamar de fato social total⁴³, tal como a religião, a linguagem, as relações de troca, os rituais de passagem, os sistemas jurídicos, dentre outros. Ele acreditava que as ciências humanas deveriam olhar o modo pelo qual toda sociedade impõe ao indivíduo um uso rigoroso do seu corpo. Para ele, é por meio da transmissão de determinadas ações corporais que a estrutura social impõe sua marca sobre os indivíduos.

Ao longo de sua obra, o autor exemplifica técnicas corporais diferenciadas, observadas por ele empiricamente, bem como analisa exemplos retirados de estudos etnográficos de outros pesquisadores, realizados sob o enfoque de diferentes usos do corpo. A partir do acúmulo destes dados, Mauss propõe uma enumeração biográfica das técnicas corporais, seguindo o que ele chama de biografia normal do indivíduo, classificando-as na forma com que elas são

⁴³ Entende-se por fato social o que Durkheim, tio de Marcel Mauss, e uma de suas grande influências, denominou como as diferentes maneiras de pensar, agir e sentir exteriores ao indivíduo e dotadas de um poder coercitivo e generalista.

ensinadas. Desse modo, ele analisa sete técnicas corporais: 1) Técnicas do nascimento e da obstetria; 2) Técnicas da infância; 3) Técnicas da adolescência; 4) Técnicas da idade adulta; 5) Técnicas de cuidados corporais; 6) Técnicas de consumo; 7) Técnicas da reprodução; 8) Técnicas dos cuidados. Cada uma delas é analisada pelo autor e exemplificada por meio de dados etnográficos.

Através da comparação destas técnicas, o autor tenta demonstrar o quanto elas podem ser variadas e simbolicamente particulares, de acordo com a cultura nas quais estão inseridas. Mas o que ele chama de técnica? O que seriam as técnicas corporais? Mauss chama de técnica corporal um ato tradicional eficaz, pois a transmissão desta só ocorre por meio daquilo que se considera tradicional.

Desse modo, segundo o autor, há um processo de transmissão cultural das chamadas técnicas corporais em toda e qualquer sociedade. “Entendo por essa palavra as maneiras como os homens, sociedade por sociedade e de maneira tradicional, sabem servir-se de seus corpos” (Mauss, 1974, p. 211). Isso remete a um processo de educação corporal que ocorre desde o nascimento e prossegue ao longo da vida das crianças tanto no âmbito extra-escolar, como na própria escola. “Quando uma geração passa a outra geração a ciência de seus gestos e de seus atos manuais, há tanta autoridade e tradição social quanto quando a transmissão se faz pela linguagem” (Mauss, 1979 *apud* Daolio, 2007, p. 47). Mauss (1974) inaugura, portanto, uma pauta de reflexão antropológica e sociológica em torno do corpo, compreendendo-o como um objeto relevante para o estudo das representações sociais e simbólicas de grupos e sociedades inteiras. Como nos lembra Daolio, (2001, p. 47-48):

A tradição oral, a mais conhecida e muitas vezes mais valorizada, é apenas uma dentre as tradições simbólicas. Qualquer técnica corporal pode ser transmitida por meio do recurso oral. Pode ser contada descrita, relatada. Mas pode também ser transmitida pelo movimento em si, como expressão simbólica de valores aceitos na sociedade. [...] É justamente pela eficácia das técnicas corporais que se pode, segundo Mauss, conceber que os símbolos do andar, da postura, das técnicas esportivas são do mesmo gênero que os símbolos religiosos, rituais, morais, etc. É por meio dos símbolos que a tradição vai sendo transmitida às gerações seguintes.

Na esteira da proposta de Mauss, um conjunto de trabalhos trouxe uma contribuição importante para a reflexão de enfoques antropológicos sobre o corpo.

Estes⁴⁴ são citados no trabalho de Seeger, Da Matta e Viveiros de Castro (1979, p. 11) e, para além do trabalho de Mauss, ressaltam a centralidade do corpo não como “simples suporte de identidades e papéis sociais”, mas como um instrumento que articula sentidos e significados cosmológicos, matriz de símbolos e objeto do pensamento. No campo da etnologia indígena, os autores (re) descobrem o corpo no processo de compreensão das culturas e das filosofias ameríndias e, conseqüentemente, das organizações sociais dessas sociedades. Para tanto, as noções de corporalidade e pessoa passam a ser centrais em suas análises. “Alguns exemplos dessa corporificação da experiência, ou centralidade do corpo na experiência coletiva e individual, são a forma pela qual se dá, em muitos desses grupos, o aprendizado e a socialização das crianças [...]” (Maluf, p.93).

Um trabalho recente que pode ser destacado no campo do que chamamos de enfoques antropológicos sobre o corpo é o de Csordas (2008). Partindo de uma crítica em relação à abordagem com que historicamente a antropologia vem tratando o corpo, o autor apresenta um novo foco. Mais do que discutir o corpo como objeto da antropologia e lugar da cultura, ele propõe o conceito de *embodiment*⁴⁵ que é definido como um novo paradigma nos estudos da cultura, paradigma este que traz no corpo o “sujeito da cultura”, isto é, o corpo seria considerado a “base existencial da cultura”. Para ele, a antropologia até então, ao tomar o corpo simplesmente enquanto matéria crua biológica, na qual a cultura opera e se instaura, tem o efeito de excluir o corpo de uma participação primordial no domínio da cultura. De fato, a preocupação de Csordas não se limita a discutir novas formas de abordar o corpo como objeto da antropologia. Seu objetivo é constituir um novo paradigma para o estudo da cultura, que tem como ideia principal a experiência cultural corporificada.

⁴⁴ “Reflexões sobre o papel do corpo como matriz de significados sociais e objeto de significação social aparecem na obra de Turner (o polo sensorial de toda metáfora ritual: 1967 e 1974); Mary Douglas (a experiência social lança mão dos processos corporais para tornar-se pensável: 1970 e 1976) e C. Levi Strauss (as qualidades sensíveis, e a experiência do corpo como operadores de um discurso social: (1962, 1966, 1967).

⁴⁵ O termo *embodiment* foi traduzido para o português como corporeidade. Ressaltamos que o tradutor optou por esse termo em detrimento do termo corporalidade após discussão com o próprio autor, já que sua fundamentação teórica se pauta, em parte, nos estudos de Merleau-Ponty, isto é, na fenomenologia da percepção (2006). No entanto, observamos que algumas pesquisas que fazem referência ao trabalho de Csordas utilizam o termo corporalidade, ao invés de corporeidade. Apesar de termos optado por manter o termo sem traduzi-lo, compreendemos em nossa análise que o termo *embodiment* se aproxima mais do conceito de corporalidade, em detrimento do de corporeidade.

Observamos a criação de uma “rede de resgate” do jongo entre as comunidades quilombolas na medida em que se começa a perceber uma relevante função social a ele atribuído. Para tanto, modificam-se também as estruturas que envolvem a sua prática, ressignificando aquilo que seria a tradição, a historicidade e a memória presentes no corpo. Tal fato resultou em novos formatos para a performance do jongo, que foram (re) criados num determinado contexto, por meio de novos gestos de jongueiros e jongueiras. Desse modo, o conceito de *embodiment* nos permite pensar na construção de um saber cultural por meio de um saber-fazer corporal, isto é, transformar a cultura a partir da experiência sensível corpórea.

O processo de registrar e renovar nos corpos tudo o que nós e nossos antepassados vivemos pode ser compreendido como *habitus*, “essa história incorporada e resgatada constitui a história feita coisa a qual é levada, atualizada, reativada pela história feita corpo e que não só atua como traz de volta aquilo que leva” (Bourdieu, 2001, p.83). Por essa razão, consideramos que as várias formas de expressão da corporalidade emergem consideravelmente do *habitus* de cada indivíduo que é, também, coletivo. Várias são as linguagens que a corporalidade expressa, o que será condizente com o que cada sujeito traz de sua história coletiva e, portanto, de sua coletividade, que vai perpassando geração a geração, sendo renovadas constantemente com outros significados e concepções.

Assim, as sociedades se formam pela multiplicidade de corpos. E é justamente essa pluralidade que se traduz em alicerces de muitas maneiras de ser, de agir e de conviver, de modo que a realidade cotidiana de cada sociedade é complexa, abrangendo o diálogo entre múltiplas expressividades, múltiplos saberes e múltiplos *habitus*. Há na expressão verbal e não verbal significados e intencionalidades de cada corpo e de muitos corpos que se constroem na interação com o mundo. Corpos que dizem e ouvem, que criam e recriam, que aprendem e ensinam ao longo de suas histórias de vida. Fazem-se verdadeiros em seus rituais, em suas celebrações, em suas atitudes. Formulam seus conceitos, suas concepções, seus conhecimentos (Alves, 2003, p. 53).

A partir da exposição realizada até aqui, algumas questões podem ser evocadas: o que dizem da coletividade os corpos nas rodas de jongo? Em que medida a corporalidade determina fronteiras sociais entre quilombolas e não-quilombolas? De que forma a corporalidade quilombola, expressa por meio do jongo, torna-se uma ferramenta na luta política por seus territórios? Poderíamos

pensar na corporalidade enquanto componente educacional relevante para tais comunidades? Em quais dimensões? Com que efeitos sobre a educação formal?

Percebemos que o corpo no/do jongo se torna escritura de histórias coletivas. As relações citadas no capítulo anterior entre tradição e modernidade no jongo do Bracuí demonstram que cada um dos momentos do jongo na comunidade só foi possível de ser fortalecido devido à adesão a um projeto político comum entre todos aqueles que aderiram ao título de quilombola. Desse modo, tal projeto foi gerado, primeiramente, em torno da valorização de uma prática cultural/corporal representada pela construção de técnicas corporais e de um *habitus* que inserisse as crianças nas rodas, a partir da reinvenção de uma tradição. Em seguida, criou-se um projeto de educação não formal com intuito de fortalecimento deste *habitus* e destas técnicas corporais, o que contribuiu, contudo, para o movimento de protagonismo das crianças e jovens na recriação de novas formas de jogar. Finalmente, a corporalidade no/do jongo passa a ser modificada à medida que ele passa a ser um elemento externamente valorizado no processo de reconhecimento quilombola e, para tanto, ele passa a ocorrer em um formato de apresentação.

Pelos caminhos da corporalidade, há uma enunciação de significados próprios da etnicidade do sujeito, de sua cultura e de sua sociedade de origem. Na relação do corpo com a etnicidade, consideramos que ele traz em si as marcas de sua cultura. Sua memória cultural/corporal é preservada ao longo das gerações através do seu *habitus*. Entretanto, isso não significa que toda cultura seja transmitida à geração seguinte do mesmo modo como era na geração anterior, sobretudo porque o *habitus* possibilita a renovação, bem como cultura não é algo cristalizado, a ponto de ser perpetuada sem transformações. É no encontro das relações cotidianas das vivências e das convivências entre pessoas de gerações diferentes e inseridas em um mesmo grupo étnico-cultural que se dá a transmissão, a preservação ou a renovação de saberes tradicionais, o que não pode estar desvinculado da história coletiva da comunidade na qual se encontram inseridos.

Ao falarmos sobre enfoques antropológicos sobre o corpo no/do jongo, estamos partindo do princípio que estes permitem a observação de fronteiras sociais relevantes, positivados pelos próprios atores envolvidos. Além disso, tal

enfoque permite uma análise acerca dos processos de sistematização no que tangem a sua transmissão e apreensão, o que nos leva a crer que a corporalidade, não apenas aquela referente ao jongo, é um elemento presente e socialmente valorizado no âmbito da chamada educação/formação quilombola.

Sendo assim, através do estudo da corporalidade do jongo, será possível analisarmos a coletividade na qual ela se insere, assim como a formação e manutenção de suas identidades. Mas, para além disso, pensar na corporalidade expressa por meio do jongo, traz-nos uma possibilidade de reflexão acerca da corporalidade afro-brasileira como conteúdo pedagógico, principalmente no que tange à Lei 10.639/2003, ou, de outro prisma, de refletirmos sobre uma “educação diferenciada” que remeta à corporalidade, valorizando-a enquanto conteúdo político-pedagógico, que pode vir a trazer particularidade às práticas educativas vinculadas à formação e valorização da identidade étnica. Mas, sobre estes últimos aspectos citados, que envolvem a relação do jongo com uma educação para as relações étnicorraciais ou com uma “educação diferenciada” para comunidades quilombolas, discorreremos, mais detalhadamente, no próximo capítulo.

5.2

Por uma antropologia da dança

Neste subcapítulo nos debruçaremos sobre algumas pesquisas etnográficas realizadas no campo da antropologia da dança. Este, apesar de não configurar uma linha de estudos consolidada na antropologia, traz-nos subsídios importantes para pensarmos o caso do jongo. Aliado aos estudos da performance, que serão abordados, mais detalhadamente, no item 5.3, tais pesquisas nos auxiliam no processo de análise descritiva da prática do jongo.

Dentre algumas das questões que emergem da leitura deste conjunto de trabalhos que abordam a temática da dança sob o viés da antropologia, destacamos os seguintes: a dança é um elemento sempre coletivo - e nunca individual - e, portanto, assume função social específica de acordo com o contexto cultural no qual se insere; os processos de transmissão e apreensão da dança, ocorridos respectivamente das gerações mais velhas para as gerações mais novas, , concretizam-se por meio da inserção propriamente dita destas últimas em sua

prática; a dança possui alguns elementos básicos que a configuram, tais como a canção, os movimentos corporais, os instrumentos utilizados, dentre outros. Estes, ao serem analisados em conjunto, apontam para a sua estrutura. Todas essas questões elencadas podem ser transportadas para o caso do jongo nas comunidades quilombolas jongueiras pesquisadas.

Segundo Gonçalves (2010), o estudo etnográfico intitulado “Learning to dance” realizado pelo casal de antropólogos Bateson e Mead, em Bali, é pioneiro na problemática de pensar as técnicas corporais da dança para além de simples atos mecânicos do corpo. Pelo contrário, os antropólogos que fizeram a etnografia sobre a transmissão dessas técnicas perceberam que as crianças, desde muito pequenas, eram treinadas para a repetição e imitação dos gestos corporais específicos da dança balinesa. Logo, por meio da observação do aprendizado da dança em Bali, os autores compreendem que este não estava apenas ligado à transmissão de um conjunto de técnicas corporais, mas de uma forma de estar no mundo, que se dava a partir da transformação de uma técnica corporal em um ato cultural. Essa forma de lidar com o corpo, mais do que um aprendizado mecânico, ajustava-se ao que seria um componente do *ethos* balinês.

Outro autor que fez uma etnografia da dança nos traz uma nova possibilidade de abordá-la na antropologia. Mitchell (1956), ao estudar a dança kalela, em seu estudo “The Kalela Dance”, analisa as relações culturais, históricas e socialmente construídas, estruturadas e inferidas nas relações sociais, compreendendo-as por meio do estudo de interações e redes. Para tanto, o autor analisa o “tribalismo” presente na dança kalela - uma dança que, apesar de tribal, expressa pouco esta condição, sendo facilmente disseminada pelo contexto urbano - em cidades recém-criadas da Rodésia do Norte, no intuito de investigar a tradição na cidade. O autor encontra na dança um paradoxo interessante que remete, por um lado, ao fato desta ser uma dança tribal em que as diferenças tribais são enfatizadas, mas, por outro, a língua e o idioma das canções, assim como a roupa, fazem referência a uma existência urbana, que tende a atenuar o “tribalismo”.

Apropriamo-nos da descrição realizada até aqui para abordarmos a transmissão e apreensão da tradição do jongo. Em nossa pesquisa de campo, deparamo-nos com crianças bem novas (na faixa dos quatro anos de idade)

participando, efetivamente, das rodas, isto é, dançando no centro, fazendo os gestos adequados, respeitando a performance que inclui, também, um conjunto de técnicas corporais que foram passadas a elas ali, no cotidiano das rodas, fossem estas realizadas nas oficinas de jongo, fossem realizadas em festividades, na própria comunidade ou em apresentações externas e/ou internas.

Em uma roda, na comunidade de Campinho da Independência, nos surpreendemo-nos com uma criança de menos de dois anos de idade vestida com as roupas típicas e batendo palmas junto à sua mãe, o que demonstra, de um lado, o desejo das gerações mais velhas pela imersão, cada vez mais precoce, das crianças no *habitus* jongueiro e, de outro, na vivência propriamente dita destas crianças nesse saber-fazer corporal - no *embodiment* - que os insere na cultura e no que convenhamos chamar de identidade quilombola. Temos, desse modo, a inserção de crianças cada vez mais cedo numa corporalidade quilombola voltada para a tradição do jongo. Contudo, devermos ressaltar que elas não apenas reproduzirão as técnicas corporais lhes transmitidas, mas também irão recriá-las, a partir de suas experiências, fazendo do corpo um lugar de produção e base existencial para a cultura. Sobre o aprendizado de gestos durante a infância, trazemos uma citação de Cascudo (2003, p.19-20), que aparece em sua obra “História de nossos gestos”, publicada inicialmente em 1976:

Os gestos são moedinhas de circulação indispensável e diária, mas ignoramos sua emissão no tempo. O gesto é anterior à palavra. [...] Dedos e braços falaram milênios antes da voz. [...] Não havendo a obrigatoriedade do ensino mas sua indispensabilidade no ajustamento da conduta social, todos nós aprendemos o gesto desde a infância.

Evans-Pritchard, em seu trabalho intitulado “The Dance,” realizado em 1928, é tomado por nós como roteiro para pensarmos minuciosamente a estrutura de uma roda de jongo.

Nesse trabalho, o autor tem como objetivo principal discorrer sobre a função social que a dança pode exercer em um determinado contexto, compreendendo-a essencialmente como uma atividade simbolicamente representativa. Para isso, ele faz uma análise das principais facetas de uma dança específica sobre a qual pesquisou. Aliado a isso, ele tece uma crítica à falta de relevância dada à dança nos relatos etnológicos, considerando que esta é muitas vezes percebida como uma atividade independente, sendo descrita,

frequentemente, sem qualquer referência ao contexto de sua existência na vida nativa do grupo. Desse modo, em sua pesquisa, ele correlaciona as danças para cada momento da vida em comunidade:

Existem danças especiais para cerimônias de circuncisão, outras especiais para as várias sociedades secretas, outras especiais para filhos de chefe, outras restritas para mulheres ou, por exemplo, aquelas para cerimônias funerárias e outras que são realizadas apenas como acompanhamento do trabalho econômico (Evans-Pritchard, 2010, p.3).

Assim, dentre uma gama de possibilidades diversas de danças encontradas entre os Azande do Sudão Anglo-Egípcio, o autor optou por focar a dança da cerveja, para demonstrar a função social que ela exerce na comunidade. O artigo é dividido em oito partes, que funcionam como um interessante roteiro para qualquer etnógrafo interessado em descrever uma dança a partir da compreensão de que ela não ocorre de forma independente do grupo no qual está inserida. O autor traz os principais elementos que compõem a dança, tal como pode ser visto abaixo, compreendendo que esta só pode existir em função da coexistência dos elementos que ele destaca ao longo do seu texto como partes estruturantes da dança. Em outros termos, na ausência de um desses elementos, a estrutura da dança da cerveja se perde.

Na abertura do trabalho, isto é, no primeiro momento, o autor aborda a dança, enfocando que ela sempre vai possuir uma função social, seja qual for. Principalmente pelo fato de compreendê-la como coletiva e nunca individual, ele enfatiza que a dança não pode ser considerada apenas uma diversão, apesar de também poder sê-la para aqueles que a vivenciam. Sendo assim, ela deve ser compreendida, não apenas pelas funções psicológicas e fisiológicas que exerce, mas, principalmente, pelo seu valor social perante o grupo ao qual pertence. A partir dessa breve introdução sobre a relação da dança tanto com o grupo ao qual pertence, bem como com o momento na qual ocorre, é iniciada a descrição minuciosa dos sete elementos que compõem a estrutura.

Inicialmente o autor aborda dois elementos relacionados, a nosso ver, à musicalidade. O primeiro deles é intitulado **música**. Neste, o foco é a descrição dos instrumentos utilizados e os materiais necessários para fabricá-los. Aponta-se também para os acessórios utilizados nos instrumentos como, por exemplo, as

baquetas, que são utilizadas para bater os tambores, assim como o posicionamento que os músicos devem possuir para tocá-los. O segundo elemento relativo à musicalidade é chamado de **canção**. Neste, o foco é sobre a “música da voz humana”. As melodias são transitórias e o significado expresso pelos que cantam e/ou escutam as canções vai depender do quanto estão familiarizados com as pessoas ou os acontecimentos neles referidos. Além disso, o autor cita que a habilidade em ridicularizar os inimigos por meio da canção é o que torna um criador de canções popular e perspicaz. Tal como no jongo e na maioria das canções africanas, a canção da dança da cerveja etnografada é antifonal, isto é, cantada alternadamente por um solista e pelo coro. O corpo e os gestos que acompanham os responsáveis pelo canto compõem e integram a canção, tanto quanto as palavras.

Em seguida, o autor entra no formato da estrutura da dança propriamente dita, o que compreendemos ter relação com a performance da dança analisada. Este momento é contemplado por três elementos: **movimento muscular**, **padrão da dança** e **liderança da dança**.

O primeiro deles, **movimento muscular**, versa sobre o movimento do corpo realizado na dança. “O africano dança com o corpo todo” (Evans-Pritchard, 2010, p.7). Na dança da cerveja nem todos realizam os mesmos movimentos, no entanto, todos são feitos no mesmo ritmo. O autor insiste na ausência de uma marcação coreográfica específica, dizendo que não acredita que haja alguma correlação específica entre um tipo de passo e um tipo de melodia. Há apenas um ritmo que os leva a movimentar os corpos livremente.

O segundo ponto remete à dinâmica da dança em sua coletividade. Para demonstrar o **padrão da dança**, além de ter desenvolvido um esquema gráfico referente a ele, o autor o descreve detalhadamente sob dois prismas: primeiro em função do posicionamento assumido por homens, mulheres, crianças, solistas e os próprios instrumentos (tambores) na dança; em seguida a partir dos movimentos corporais que cada um desse conjunto de personagens descritos anteriormente assume em relação aos outros, com exceção, nesse caso, dos tambores que compõe a roda sem, contudo, fazerem qualquer movimento.

Finalmente, o último elemento abordado sobre o formato da dança propriamente dito é a **liderança na dança**. Neste, o autor aborda o tema da

liderança, ou seja, ele tanto descreve os líderes de canções da dança da cerveja, como discorre sobre o processo de formação aos quais os interessados em tornarem-se líderes devem se submeter - na condição de aprendiz - para, mais tarde, assim o serem. A função do líder é organizar a atividade. “O prestígio do líder é obviamente condicionado por sua habilidade na composição e no canto das canções, mas tal habilidade, aos olhos dos Azande, deve-se à posse da magia certa” (Evans-Pritchard, 2010, p. 10). O autor também cita as formas de transmissão da magia, que são passadas dos líderes para os aprendizes que, futuramente, ganharão o título e o reconhecimento da comunidade enquanto líder da dança.

Finalizando seu trabalho etnográfico, o autor aponta para dois elementos que, em conjunto, podem ser correlacionados ao valor social que a dança da cerveja assume entre os Azande.

O primeiro deles é intitulado **função social da dança**. O autor inicia a narrativa desse elemento com a seguinte questão: “qual é o valor da dança na sociedade primitiva, que necessidade ela satisfaz, qual o papel desempenhado por ela na vida nativa?” (Evans-Pritchard, 2010, p. 11). Uma das questões que emerge dessa reflexão é a inserção de crianças ainda bebês numa sociedade que está para além de seu pequeno núcleo familiar, ou seja, mães levam seus bebês para a dança e, assim, inserem-nos socialmente, na vida em comunidade. Seria, portanto, a forma de inserção e apresentação dos recém-nascidos ao grupo. Além disso, a dança também exerce função sexual, à medida que permite e estimula o flerte entre a juventude que a vivencia. Já com relação aos adultos, o autor cita que o objetivo principal é fomentar a sociabilidade e o divertimento, espaço de troca de experiências.

O segundo elemento é intitulado **papel da dança em cerimônias religiosas**. Aqui, o autor aborda as especificidades dos ritos relacionados à dança, de acordo com a cerimônia que a envolve. Em relação aos atos funerários, por exemplo, Evans-Pritchard (2010, p. 16) diz que: “a multidão torna o banal e desagradável trabalho de levar as pedras para o túmulo, as vergonhosas discussões acerca da quantidade de lanças ou de cerveja a ser trocada, uma ocasião memorável”.

A partir do contexto apresentado no campo da antropologia da dança, retomamos o jongo nas comunidades pesquisadas. Vamos abordar alguns elementos relacionados às performances observadas em algumas rodas, ao longo do trabalho de campo, no próximo subcapítulo para, em seguida, trazermos à tona uma etnografia do jongo do Bracuí. Nesta etnografia, utilizaremos, na forma de um recurso auxiliar, alguns dos elementos que Evans-Pritchard empregou em sua etnografia da dança da cerveja, para analisar o jongo do Bracuí.

5.3

As performances no jongo: espaço para a emergência da corporalidade

No presente subcapítulo, apontaremos para a(s) performance(s) do jongo de comunidades ou grupo jongueiros, o que significa dizer que abordaremos também a corporalidade das mesmas. Estamos considerando o jongo aqui como uma dança que possui estrutura e elementos típicos, tais como os descritos no item 5.2 deste capítulo, além de importante função social no caso de algumas comunidades quilombolas, a partir da reafirmação identitária que sua prática promove.

Dentre as muitas rodas que observamos ao longo do trabalho de campo - em contextos urbanos ou rurais; em comunidades jongueiras quilombolas e não quilombolas; em apresentações externas ou em apresentações no interior das comunidades; em festividades próprias dos grupos ou em eventos externos realizados mediante o convite de atores “de fora”; com e sem recebimento de cachê - algumas performances puderam ser destacadas e, portanto, contrastadas umas com as outras. Considerando que o jongo é uma dança tradicional e um patrimônio cultural imaterial, compreendemos que a análise de suas performances pode nos trazer elementos relevantes para refletirmos, no caso das comunidades quilombolas jongueiras, sobre a luta do movimento quilombola pelo seu território e por políticas públicas diferenciadas e específicas à sua condição de grupo étnico.

A partir da relação entre o que é universal e o que é particular, no universo de um conjunto de jongs, composto por performances diferenciadas, que refletem cada uma das comunidades com as quais tivemos contato e, mais especificamente, com relação à performance do jongo do Bracuí, é possível

tecermos considerações sobre os aspectos, históricos, identitários, étnicos, culturais, e religiosos de cada uma delas. Para além de uma análise sobre as comunidades em si mesmas, podemos trazer considerações relevantes para o movimento jogueiro do Sudeste.

A primeira questão importante que deve ser destacada é justamente o valor que as performances vêm assumindo nas políticas de reconhecimento. À medida que as manifestações e práticas culturais/corporais que caracterizam identidades coletivas passam a ser concebidas como patrimônios imateriais - como no caso do jongo, que deve ser preservado e transmitido às gerações mais novas, ao longo do tempo, por meio de um plano de salvaguarda - a autenticidade da tradição deixa de ser um requisito demarcado, dando lugar a uma recriação singular e expressiva da corporalidade expressa por cada uma das performances, que vão surgindo de acordo com os interesses e as necessidades de cada grupo. “Não se trata mais de estabelecer um “valor de ancianidade” baseado na estetização do passado em que o que é mais tradicional é o mais antigo” (Vianna e Teixeira, 2008, p, 126). No entanto, ressaltamos que dentro da particularidade de cada grupo ou comunidade jogueira há elementos universais capazes de identificá-los enquanto detentores da tradição do jongo e, portanto, responsáveis por perpetuá-lo.

Desse modo, apenas a título de complementação, vamos até o campo dos estudos voltados para a patrimonialização de objetos imateriais, para apontarmos a relevância da performance nesse contexto. Assim como o jongo, outras manifestações e práticas culturais só podem ter suas candidaturas legitimadas enquanto patrimônios imateriais e, conseqüentemente, ser registradas enquanto tais pelo viés da etnografia, de uma descrição densa e minuciosa, o que ocorre, em muitos casos, pela narrativa da performance que os acompanha. Contudo, o foco passa a ser a valorização e garantia objetiva de condições concretas para a realização dos processos de produção, e não dos produtos culturais em si, isto é, preconizam-se as condições e motivações de “performar”, no aqui e agora específico do ato concreto de (re) criação, expressão e comunicação (Vianna e Teixeira, 2008) . Ainda que haja uma descrição da performance de uma tradição⁴⁶

⁴⁶ O dossiê do jongo no Sudeste (Brasil, 2007, p.34) produzido pelo IPHAN, por exemplo, traz elementos para o jongo que nem sempre são reproduzidos nas comunidades entre os jogueiros e jogueiras. “Apresentam alguns traços comuns: a) a formação dos participantes numa roda animada por pelo menos dois tambores de tamanhos diferentes; b) os solos coreográficos de

que tenda para uma universalização de sua estrutura, a particularidade e a especificidade às quais esta mesma tradição poderá estar submetida resultará em novas e legítimas performances.

Mas como definirmos performance? “O termo performance deriva do termo francês antigo *parfournir*, que significa exatamente completar ou expressar de modo total uma experiência” (Vianna e Teixeira, 2008). Como nos lembra Schechner (2011, p. 2):

Performances marcam identidades, dobram o tempo, remodulam e adornam o corpo, e contam estórias. Performances - de arte, rituais, ou da vida cotidiana - são “comportamentos restaurados”, “comportamentos duas vezes experienciados”, ações realizadas para as quais as pessoas treinam e ensaiam.

Como não foi nossa intenção fazer um inventário criterioso sobre as particularidades relativas às performances no jongo entre comunidades jogueiras, trazemos, aqui, algumas considerações que foram mais facilmente observadas em nosso trabalho de campo.

No contexto do que é universal a todas as comunidades jogueiras, levamos em conta os seguintes itens: a musicalidade (no que tange ao tipo de instrumento - tambores; a forma do canto que é lançada por um solista e repetida pelo coro; a escassez de pontos improvisados); o padrão da dança (que é preferencialmente em círculo, podendo ser modificado para o formato de meia-lua, principalmente se a apresentação ocorrer em um palco, tendo ao centro para executar a dança algumas das seguintes possibilidades de combinações: um casal, o que é mais comum e disseminado. Um indivíduo sozinho. Quando isso ocorre geralmente é uma reconhecida liderança jogueira que tem liberdade para “performar” à sua maneira. Duas pessoas do sexo feminino, o que pode ser observado em determinadas situações específicas, quando a quantidade de homens na roda é muito inferior ao das mulheres, ou quando há duas lideranças femininas

indivíduos ou de casais, geralmente no centro da roda; c) as várias formas de alternância entre um solista (homem ou mulher) que puxa o ponto e o coro dos dançarinos que o repete, na íntegra ou parcialmente, ou que canta um estribilho; d) os pontos, geralmente improvisados, que constituem enigmas a serem decifrados por outros solistas; e) as narrativas sobre os efeitos extraordinários produzidos por pontos não decifrados ou pelo poder que emana do jongo; f) as reverências aos ancestrais jogueiros e, algumas vezes, aos tambores, com eles identificados”. Destes itens podemos dizer que a letra *a* e a letra *d* não são regras. Algumas rodas observadas por nós possuíam um único tambor e, na grande maioria, escutamos pontos que não eram improvisos, tendo sido muito raras as vezes em que pudemos observar tal fato.

que desejem dançar juntas; e, por fim, a liderança na dança (toda a roda vai ser aberta pelo líder jongueiro ou jongueira). Quanto a este último elemento relativo à liderança nas rodas de jongo, devemos destacar algumas questões interessantes.

A liderança na roda é sempre representada pelo jongueiro mais velho que esteja presente, seja ele um jovem ou velho jongueiro. Em geral, o título de liderança no jongo nos grupos é passado ao aprendiz, no interior do próprio núcleo familiar. Assim, o título é passado às gerações mais novas pertencentes a uma mesma família, desde que esta seja reconhecida perante a comunidade como detentora dos saberes que o envolvem. Todos que dançam e participam podem ser considerados jongueiros, independente de serem ou não filhos de jongueiros. Todos também podem tocar o tambor com a mão e interromper o canto no intuito de colocar um novo ponto a qualquer momento, o que não foi observado por nós, já que apenas alguns se sentem seguros para colocá-los. Para produzir o som com o tambor basta saber batê-lo e, nesse quesito, observamos que há uma grande rotatividade. Contudo, apenas a liderança pode abrir a roda e colocar o primeiro ponto. Além disso, só a liderança tem o direito de fazer sua performance própria no centro da roda. Vale lembrar que, em alguns grupos, há várias lideranças jongueiras. No caso de Bracuí, com o seu mais recente processo de ressignificação, cujo foco se volta para a apresentação e para o domínio das crianças e jovens, as lideranças jongueiras são passadas de geração a geração, no interior da família Adriano.

Com relação às particularidades das diferentes performances jongueiras, observamos os seguintes espaços nos quais elas podem ser evocadas: o movimento muscular, a canção (no tocante tanto do significado e da familiaridade com os pontos, assim como em relação ao ritmo impresso às batidas do tambor) e a função social da dança.

Em relação aos movimentos musculares, a noção de técnicas corporais nos permite perceber que cada comunidade tem sua própria maneira de dançar, ou seja, sua própria coreografia. Em relação à musicalidade, no quesito canção, apesar do tipo de canto ser semelhante, cada comunidade terá seus próprios pontos, muitas das vezes criados em contextos específicos e de compreensão apenas para aqueles imersos no grupo. O ritmo das canções também será diferenciado, o que afetará diretamente a forma de dançar e a forma de cantar o

ponto. Com relação à função social da dança, como já abordado aqui, esta vai variar de acordo com a comunidade que a pratica. No caso de Bracuí, o jongo passa a ser o elemento positivamente apropriado para a construção e reafirmação de uma identidade quilombola.

Nesse sentido de demarcar mais enfaticamente as particularidades das performances no jongo entre os grupos e as comunidades que o praticam, voltamos à questão das coreografias, já que, além destas serem um campo de interesse privilegiado para a pesquisa, puderam ser mais facilmente observadas em nosso trabalho de campo do que os elementos referentes à musicalidade⁴⁷ e à função social.

Observamos ao menos três coreografias diferentes, sobre as quais podemos descrever. São elas: as das comunidades quilombolas de São José da Serra e Santa Rita do Bracuí, e do grupo de jongo da Serrinha. Ressaltamos, contudo, que, ainda assim, cada um dos indivíduos colocará seu próprio estilo na coreográfica pré-determinada, ou até mesmo originalidade na forma de jogar. Aliás, não podemos desconsiderar a inventividade da tradição presente entre jongueiros e jongueiras, pois se não fosse por isso, talvez não tivéssemos mais o jongo entre nós.

Em São José, a coreografia básica de quem dança ao centro da roda pode ser descrita por um movimento simples de giro de 360 graus sobre o próprio eixo do corpo. Partindo da posição inicial, com os dois dançarinos de frente um para o outro, no centro da roda, dividimos a descrição em três momentos, para melhor facilitar a compreensão. Lembramos que o movimento de ambos é feito simultaneamente.

No primeiro momento, há um movimento da perna direita cruzando a esquerda à frente, como se os joelhos dos dois dançarinos fossem se tocar. No segundo, essa mesma perna direita pisa ao lado direito do corpo, impulsionando o giro para o lado direito. Para tanto, a perna esquerda necessariamente acompanha o movimento, auxiliando a finalização do giro, com uma pisada no solo. O

⁴⁷ Há uma grande dificuldade em atribuir os dados autorais aos pontos de jongo. Segundo a coordenadora do Pontão de Cultura Jongo/Caxambu, a questão dos direitos autorais vem sendo uma reivindicação dos jongueiros, já que, para além do jongo de domínio público, existe o jongo autoral. Ela nos dá um exemplo de uma situação delicada que ocorreu no lançamento do livro Memórias do Jongo, lançado junto a jongueiros e jongueiras do Sudeste. Num determinado momento, ao receber um exemplar do livro e abri-lo, um dos jongueiros presentes se deparou com seu próprio ponto descrito na parte inicial do livro, sem que houvesse qualquer menção à autoria, que, no caso, era sua.

terceiro momento ocorre quando a volta em torno do eixo do corpo é completada e os dançarinos voltam a ficar na frente um do outro, isto é, na posição inicial. No entanto, para concluir o giro, o pé direito se coloca ao lado direito do tronco e, assim, volta-se finalmente para a repetição do passo que é o cruzamento da perna direita sobre a esquerda. Em cada passo básico, ou seja, em cada giro sobre o próprio eixo do corpo, o pé direito tocará três vezes o chão, enquanto o esquerdo apenas uma.

Na Serrinha, dentre alguns passos que são ensinados para as crianças e jovens, destacamos o principal deles, que é chamado de “tabeado”. Neste, os dançarinos devem pisar o chão primeiramente com o calcanhar do pé direito para posteriormente repousar toda a planta do pé no solo. Entre aproximações (umbigadas) e afastamentos dos dançarinos, que sempre terminam no “tabeado”, temos o movimento de pisada alternada, de pé direito e pé esquerdo no solo. Funciona da seguinte forma: os dois dançarinos se aproximam, dando dois passos, pisando primeiramente com a direita e depois com a esquerda, realizam o “tabeado” para, posteriormente, afastarem-se com o recuo dos mesmos passos que fizeram para se aproximar (pé direito e pé esquerdo), finalizando novamente com o “tabeado”. Alguns realizam giros em torno do eixo do próprio corpo, sem, contudo, deixar de marcar o compasso do tambor “tabeando”. Junto a ele, observamos o movimento de elevação dos braços na altura dos ombros, em sinal de reverência ao companheiro de dança, no momento em que os dois dançarinos se aproximam e fazem a umbigada.

Em Bracuí o movimento realizado é mais livre, se comparado às duas descrições realizadas até aqui. Isso se deve a ausência das umbigadas, como as presentes no jongo da Serrinha, e a não obrigatoriedade do giro em torno do corpo, como aquele que configura o jongo de São José. O passo básico do jongo do Bracuí é composto por movimentos alternados entre pé direito e esquerdo, que são executados à frente do corpo, cruzando sempre o pé que faz o movimento com aquele que está no solo. Com esse passo são realizados deslocamentos em várias direções, podendo haver o giro em torno do corpo, desde que seja respeitado o ritmo das batidas do tambor. O movimento dos braços e das mãos é livre, mas em geral, as mulheres balançam suas saias com as mãos, enquanto os homens as movimentam junto com o tronco, as pernas e os pés, sempre no ritmo dado pelo

tambor. Adiante traremos uma descrição etnográfica do jongo do Bracuí onde alguns elementos descritos poderão ser detalhados.

Ainda em relação às particularidades relativas ao jongo, ressaltamos que algumas comunidades dançam com todos os jongueiros de branco, fazendo alusão à religiosidade afro-brasileira, como no caso de São José e da Serrinha. Outras utilizam cores representativas de seu município ou comunidade, como os santos padroeiros. Há aquelas que optam por saias de chita bem floridas (como no caso de Bracuí) e/ou investem nos adornos de cabeça, como lenços e turbantes.



Figura 9. Jongo de São José na Festa em Homenagem aos Pretos Velhos (Maroun, maio 2009)



Figura 10. Roda de jongo da comunidade quilombola de Campinho da Independência, apresentada no roteiro de turismo étnico-ecológico (Maroun, abril 2010)

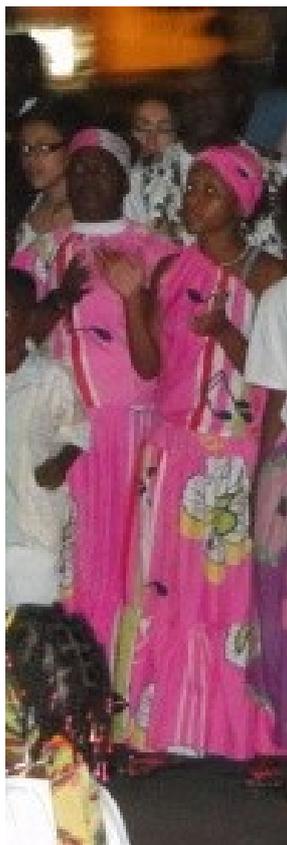


Figura 11. Indumentária rosa de comunidade jongueira não identificada. Foto tirada no dia estadual do jongo (Maroun, julho 2011)

Desse modo, a performance do jongo expressa pelo corpo, isto é, pelas corporalidades, representam a memória e a história da resistência de comunidades negras rurais descendentes dos africanos, que foram escravizados no Brasil. Esta representação ocorre especialmente em dois âmbitos diferenciados que, no entanto, complementam-se: os movimentos musculares que os jongueiros realizam nas rodas, tanto com relação à dança propriamente dita, como também em outros momentos e movimentos, tais quais o ritual de entrada e saída do centro da roda, a reverência ao tambor, a forma de parar o canto para se colocar um novo ponto, bem como pela indumentária e/ou pelos adereços que revestem os corpos dos jongueiros, compondo os elementos estruturantes de suas performances culturais. Entre o universal e o particular observamos um conjunto de jongs ressignificados e capazes de “performar,” segundo a especificidade cultural do grupo e a função social que almejam.

Etnografia do jongo de apresentação

Trazemos aqui uma descrição etnográfica de uma roda de jongo observada na comunidade quilombola de Santa Rita do Bracuí, no dia 22 de maio de 2011, na festa em homenagem à padroeira da comunidade: Santa Rita. Trata-se do *jongo de apresentação*.

Configuração inicial de uma roda, com apenas um tambor inserido dentro da mesma. Jussara se coloca ao lado do tambor e abre a roda de jongo. Luciana Adriano estava na roda, mas não colocou nenhum ponto. Sua única fala aconteceu um tempo depois do início do jongo, quando convidava as pessoas “de fora” para participarem e entrarem na roda de jongo, se assim quisessem.

Jussara abre a roda com desenvoltura e muito segurança. Ela foi a liderança jongueira principal dessa roda, ao passo que Luciana Adriano a observava. Ela colocou o ponto de abertura e, no ponto seguinte, que ela mesma puxou novamente, entrou na roda, escolheu um par e assim deu início ao ritual da dança do jongo, momento em que conciliava a dança ao canto. A partir daí, a roda foi evoluindo com seu processo performático próprio. Quem quisesse colocar um ponto, chegava até o tambor e colocava a mão, ao passo que, quando isso ocorria, tanto o canto como a dança cessavam. Com relação à dança, quem está dentro, escolhe o seu par para dançar no centro da roda, como bem exemplifica um dos pontos que foi colocado nessa roda: “é a dança do jongo gente, como é que é, a mulher tira o homem, o homem tira a mulher”. Dessa forma, a partir da abertura, partindo do princípio que o primeiro casal já está no centro da roda, quando um dos dois resolver sair e voltar para a roda junto aos demais, o que permanece se aproxima daquele que quer que seja seu novo par, flexiona o tronco em sua direção e retorna ao centro com o escolhido. Isso vai ocorrendo sucessivamente. Além disso, quando os escolhidos para entrar na roda adentravam-na, em algum momento, que não necessariamente era logo à entrada, aproximavam-se do tambor e faziam reverência. Alguns faziam o sinal da cruz e tocavam o tambor com a mão, outros apenas se aproximavam e faziam a reverência, curvando o tronco em direção ao instrumento.

Dentre as crianças e jovens que colocaram pontos, tivemos a própria Jussara, o Patrick, que também bateu o tambor em determinado momento, e o Mec. Este chegou após o início da roda e entrou imediatamente, tocando o tambor

- gesto que significa parar tudo para que o jongueiro que o tocou seja escutado - colocando um ponto improvisado por ele na hora que fazia uma crítica à prefeitura de Angra dos Reis. Mec se colocou muito seguro também e todos se animaram com o seu ponto, tornando o coro enfaticamente forte naquele momento.

Dona Olga entrou bastante na roda. Ela não colocou pontos. O que ela gosta é de “balançar a saia,” como ela mesma diz. Sempre que entra para dançar, mostra grande entusiasmo. Por outro lado, Dona Celina, que está com problemas de locomoção, e estava fora da roda sentada, de repente, corre até o tambor com uma agilidade e rapidez incoerentes com seu estado de saúde e coloca um ponto de jongo que fazia menção ao seu problema de joelho que não a permitia dançar mais. Quando ela colocou seu ponto, todos riram bastante e a roda ficou bem animada. Também foi um ponto de improviso, criado na hora. Dos velhos jongueiros, apenas estas duas mencionadas anteriormente participaram da roda.

A roupa das mulheres era bem demarcada. Todas estavam com suas saias de chita e, ao adentrarem a roda, seguravam-nas e as balançavam no ritmo dos movimentos que faziam com seus pés. Balanço das saias em sincronia com os passos dos pés no ritmo das batidas do tambor compunham o passo básico delas. A maioria estava com a blusa do Pontão de Cultura Jongo/Caxambu. Já os meninos estavam com vestimentas aleatórias. Pelo frio que fazia, a maioria estava de calça e de casacos. Seus passos na roda eram mais livres e o estilo de cada jongueiro variava mais, se comparado com o padrão feminino. Alguns deles, inclusive, dançavam com uma ginga que remete à dança oriunda do ritmo do *funk*, o que não era observado na performance das meninas.

Um ponto de jongo da Serrinha, do Mestre Darcy, também foi cantado, puxado pela Jussara. Nesse momento, muda-se o ritual. O passo passa a ser outro, mais técnico, o chamado “tabeado”. A batida no tambor também passa a ser diferente. A própria dinâmica de entrada na roda se modifica. Agora quem está na roda batendo palma e fortalecendo o coro decide a hora que deve entrar e “corta” aquele que escolher tirar do centro. Ao entrar na roda pede licença a um dos dois, no caso o homem tira um homem e a mulher tira uma mulher. A entrada é diferente, pois se entra na roda fazendo reverência primeiro ao tambor para, só depois, aproximar-se da pessoa que será substituída na dança.



Figura 12. Roda de jongo do Bracuí, na própria comunidade, no dia da festa de Santa Rita (Maroun, Maio 2011)

Num dado momento, um menino me viu próxima da roda e perguntou: “moça quer dançar?” Eu respondi que sim e entrei na roda com ele. Estava no finalzinho. O mais difícil quando entrei foi escolher o meu par, pois, de repente, o menino que me escolheu para dançar no centro retorna à roda, já que ele estava a mais tempo dançando, deixando-me só. Como tinha ficado no centro, tinha que escolher um novo par dentre as opções dos que estavam formando a roda que envolve os dançarinos. Tive certa dificuldade, pois não sabia qual era o gesto correto a se fazer na frente da pessoa escolhida, para que ela entendesse que eu a estava chamando. Acabou que consegui me aproximar de um jovem e, depois de alguns passinhos dançados junto ao meu par, retornei a roda principal. Por sorte, nesse momento as batidas e, conseqüentemente, os passos, já tinham voltado para o jongo deles, isto é, já se configurava o jongo do Bracuí, e não mais o jongo da Serrinha, o que facilitou minha performance junto ao jongueiro escolhido.

A roda durou aproximadamente vinte minutos. Além de mim, apenas outras duas pessoas externas à comunidade participaram dançando no centro da

mesma. A atenção dos que estavam de fora era grande para com o jongo. Alguns se aproximaram e fortaleceram a roda, batendo palmas, já outros apenas observaram com olhares atentos.

Inferimos, a partir da descrição etnográfica aqui apresentada, que a categoria *jongo de apresentação* nada mais é que o jongo do Bracuí, que pode ser assistido atualmente em seu próprio território - em datas festivas, como o dia da padroeira Santa Rita, ou no formato próximo do que vem sendo feito em Campinho da Independência, denominado de turismo étnico-ecológico ⁴⁹ - assim como pode ser assistido em espaços externos ao quilombo.

5.4

Corporalidade e memória corporal

Chegamos até aqui com alguns elementos que nos trouxeram subsídios para uma reflexão em torno do jongo como prática corporal/cultural. Esta, enquanto uma dança coletiva, expressa uma corporalidade sobre o meio no qual está inserida, o que pode ser observado por meio da performance, que ocupa um lugar central na reprodução da tradição. Portanto, pretendemos abordar, nesse momento, a relevância da memória em torno de uma tradição em Bracuí para a construção de um discurso histórico sobre sua condição étnica, bem como o fortalecimento desta identidade.

Partindo do princípio de que a memória é a principal responsável por instituir um discurso histórico comum sobre a origem e a formação de grupos étnicos, discurso este imprescindível, no caso dos quilombolas, ao longo do processo de regularização fundiária por parte das instituições responsáveis - principalmente nas fases iniciais de reconhecimento e certificação - tomamos como foco os suportes materiais para sua transmissão. Quais são os meios pelos quais a memória pode ser transmitida?

Para responder a esta questão, remetemo-nos, mais uma vez, ao exercício feito por Peter Burke (1992), que pretendeu sistematizar alguns possíveis suportes

⁴⁹ Percebemos que a comunidade de Bracuí vem refletindo, ainda de forma incipiente, mesmo que o jongo já tenha entrado nesse circuito, sobre a possibilidade de turistificação cultural e patrimonial de alguns dos seus saberes tradicionais, assim como de seus patrimônios naturais. Utilizando-se de ruínas ainda presentes no território da comunidade, eles vêm pensando na criação de um museu a céu aberto, que contemple sua história e memória.

de transmissão da memória. O autor aponta cinco formas de transmissão da memória. São elas: tradições orais; memórias escritas; memórias das imagens; o espaço (físico ou imaginário); as ações sociais e repetitivas (referente aos rituais, cerimônias e técnicas corporais).

Podemos dizer que o espaço físico e/ou imaginário, isto é, o território, vem sendo o mais comumente suporte utilizado para a emergência e transmissão da memória. Arruti (2006, p. 242) faz uma narrativa densa sobre a ocupação do território de Mocambo, comunidade quilombola por ele pesquisada no nordeste brasileiro, demonstrando que, antes de uma memória histórica, é uma memória territorial que os mocambos trazem, já que “para falar do seu passado temos que visitar todos os *topos* que marcam a passagem do tempo e registram a existência de personagens importantes”. Ainda segundo o autor, a relação privilegiada entre memória e território definiu uma interpretação sobre a origem histórica do Mocambo.

Segundo Alvarez e colaboradores (2011), os estudos sobre quilombolas desenvolvidos no Brasil vêm enfatizando a questão da identidade, baseado em limites étnicos entre as comunidades e a população local. Para tecer considerações sobre essas fronteiras sociais que determinam quem é ou não um grupo étnico, tais estudos tiveram ênfase na territorialidade e foram fundamentalmente importantes para as demandas de reconhecimento, transformando-se num insumo, por exemplo, nos processos de titulação de terras quilombolas.

No caso de Bracuí, interessa-nos trabalhar com o suporte referente às ações sociais e repetitivas (Burke, 1992). Isso se justifica pelo fato de o jongo ser um ritual de transmissão da memória entre os quilombolas, uma vez que compreende um conjunto tradicional e eficaz de técnicas corporais que vem sendo transmitido mediante constantes processos de ressignificação de sua performance desde o período da escravidão. Logo, a relação privilegiada entre memória e corpo torna-se capaz de nos revelar a ancestralidade do grupo, bem como a história de sua origem. Como nos lembra Mec (julho de 2011): “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 trabalho de Silva e Falcão (2011) é uma coletânea de artigos que versa sobre o diagnóstico da corporalidade, em cinco comunidades quilombolas do

estado de Goiás. Neste, foram analisadas suas manifestações tradicionais, jogos, brincadeiras, festejos e danças, sem perder de vista as estruturas sociais, políticas e econômicas que, em maior ou menor grau, constituem suas vidas. A partir da descrição destas práticas, os pesquisadores abordam questões identitárias dos grupos pesquisados sem, contudo, entrar no mérito da autenticidade, atendo-se, principalmente, às funções sociais que elas ocupam na coletividade e em sua relação étnica.

Lara e colaboradores (2009) analisaram práticas corporais/culturais (mais especificamente ligadas ao esporte e lazer) na comunidade quilombola Paiol de Telha (reconhecida como quilombola desde 1988), abordando os sentidos da criação de uma companhia de música e dança chamada *Kundun Balê*. Os autores explicam que a criação da companhia veio justamente para preencher uma lacuna na questão da suposta ausência da cultura negra na comunidade. Nesse sentido, eles promovem oficinas e realizam espetáculos que mesclam elementos musicais, teatrais e coreográficos com representações de rituais afro-brasileiros, recriando, assim, a corporalidade do grupo e, conseqüentemente, o fortalecimento da identidade étnica.

As danças podem representar um espaço privilegiado de expressão da corporalidade e, conseqüentemente, da identidade. Na região quilombola de Kalunga, a dança chamada sussa, própria da tradição cultural, apresenta-se como um forte índice de identidade do grupo (Alvarez et al., 2011).

Para 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”. Assim, o autor compreende a cultura e, conseqüentemente, as práticas corporais/culturais, como um resultado da organização de um grupo, e não como algo pré-concebido. No caso do presente trabalho, podemos dizer que a corporalidade expressa pela tradição do jongo passa a ser reavivada e/ou (re) inventada em algumas comunidades quilombolas, com o objetivo destas reafirmarem seus pertencimentos étnicos e culturais, o que ocorre por meio da diferença expressa por um saber que os diferencia e os legitima.

Se, por um lado, já existe uma linha mais consolidada de estudos sobre comunidades quilombolas com ênfase na territorialidade e na memória territorial em relação à construção, respectivamente, da identidade étnica e do discurso

comum sobre o histórico dos grupos, por outro, o conjunto de trabalhos citados acima vem trazendo uma nova plataforma de análise, que aponta para o papel da corporalidade e do que convenhamos chamar de memória corporal na construção desses mesmos elementos.

As ideias aqui apresentadas apontam para a relevância da análise minuciosa da corporalidade no contexto dos estudos de grupos étnicos, uma vez que esta traz novos subsídios para a reflexão sobre seus saberes, isto é, sobre a identidade de comunidades que não privilegiam exclusivamente a transmissão da memória pelo viés da oralidade, de imagens ou da territorialidade em si, mas que enfatizam esta transmissão por meio da corporalidade. No entanto, não podemos desconsiderar a influência da memória corporal na construção da corporalidade dos grupos. A partir da emergência da memória corporal, que observamos condições objetivas para a resignificação, “invenção” ou reinvenção da corporalidade expressa pela performance, como no caso do jongo na comunidade de Bracuí. O discurso sobre o jongo praticado pelos antepassados na comunidade foi descrito e repetido ao longo de todas as entrevistas e etnografias realizadas por nós. O discurso comum sobre a condição quilombola advém principalmente da reconstrução desta memória corporal, atrelada ao jongo que acontecia ali mesmo, no próprio território, como forma de divertimento, sociabilidade e reprodução de saberes tradicionais.

6

Jongo e Educação Escolar Quilombola: alguns diálogos

Este capítulo tem com objetivo principal apontar possíveis diálogos entre o jongo e a Educação Escolar Quilombola. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012), a categoria Educação Escolar Quilombola se destina tanto à educação formal oferecida em escolas localizadas em território quilombola, como àquela ofertada em escolas que atendem alunos oriundos de territórios quilombolas. Ressaltamos que as escolas situadas nos limites do território quilombola são classificadas pela legislação citada anteriormente como escolas quilombolas.

Ao longo do trabalho, abordamos as questões acerca dos processos de transmissão e apreensão do jongo, exclusivamente no âmbito extraescolar, tanto na comunidade de Bracuí, como no movimento quilombola jogueiro Sul Fluminense. A ausência da escola até aqui não é fruto do acaso. Ao reescrevermos a história do jongo do Bracuí a partir do seu reavivamento, percebemos que a escola não teve qualquer contribuição relevante na formação identitária e na valorização dos saberes tradicionais entre crianças e jovens quilombolas, jogueiros e jogueiras que, somente no interior da comunidade, fosse por meio das oficinas ou de práticas educativas informais, ou nos encontros com outros grupos jogueiros, puderam apreender e valorizar sua ancestralidade, memória, corporalidade, cultura, história, oralidade.

Trouxemos uma série de fatos e narrativas que apontam para o protagonismo de Bracuí na consolidação de uma “rede de resgate” do jongo entre comunidades quilombolas vizinhas, o que foi possível mediante a emergência de uma memória corporal e, conseqüentemente, da resignificação de sua performance. Foi por meio da troca e da transmissão de saberes entre as mesmas, propiciadas pelos encontros promovidos tanto pela própria “rede de resgate” protagonizada - até um certo período - por jogueiros e jogueiras, como pelo Pontão de Cultura Jongo/Caxambu, que o movimento quilombola jogueiro se fortalece, formando jovens lideranças políticas para persistirem na luta em nome dos direitos constitucionais de suas comunidades.

Diante da ausência da escola no processo de construção e reafirmação identitária, os Pontos de Cultura, como já citado no capítulo 2, tornaram-se ferramentas pedagógicas indispensáveis à condução de uma educação que atendesse aos saberes, modos de vida, e culturas quilombolas, o que representou uma necessidade urgente, haja vista que eles estavam sendo submetidos a constantes processos de invisibilidade, desvalorização, preconceito e violação dos direitos muito recentemente conquistados e, mais recentemente ainda, incorporados às suas agendas políticas. Os conteúdos curriculares pouco ou nada dialogavam com a experiência vivida no cotidiano pelas crianças e jovens de Bracuí. Quando o faziam, limitavam-se às famosas datas que fazem alusão ao povo negro, como o 20 de novembro e o 13 de maio, não incorporando, de fato, os saberes tradicionais quilombolas na escola, de forma contextualizada e referenciada. Assim, merece destaque o papel dos educadores populares no âmbito de educação não formal, que realizaram um trabalho de mediação e formação por meio da pedagogização da política através da cultura jogueira. Nesse sentido, as oficinas de jongo seguiram o projeto político das comunidades, tanto no caso de Campinho como no de Bracuí. A partir delas foram construídos valores em torno do orgulho e da afirmação da identidade étnica e do sentimento de pertencimento ao grupo. Então, o movimento em torno da luta pelo território e pelas políticas públicas diferenciadas começa a ganhar contornos mais sólidos em Bracuí, o que culminou com o nascimento da associação de moradores (Arquisabra), no ano de 2005.

Se as políticas culturais atenderam de forma satisfatória à necessidade urgente de uma “educação diferenciada” e específica em áreas quilombolas, impulsionando-os também a se organizarem politicamente por meio de uma associação, segundo nossos dados de campo, as recentes políticas educacionais voltadas para uma Educação Escolar Quilombola a nível nacional⁵⁰ produziram efeitos muito pouco expressivos no processo de escolarização dos alunos oriundos de tais comunidades.

⁵⁰ Sobre as políticas educacionais, sugerimos ao leitor retomar o segundo capítulo deste trabalho, mais especificamente, o item 2.5. Tais políticas não se restringem apenas às Diretrizes, documento mais recente, mas aos documentos anteriores que já faziam menção à Educação Escolar Quilombola, ainda que em alguns casos este termo não fosse utilizado.

Desse modo, propomos uma reflexão sobre a Educação Escolar Quilombola, categoria analítica emergente e, portanto, ainda aberta, através de uma reflexão sobre o jongo no contexto da comunidade quilombola de Bracuí. A questão que norteará esta reflexão terá como pano de fundo alguns dados empíricos e outros epistemológicos, que demonstrem a relação entre esses dois atores principais, tendo como ponto de partida a reivindicação da comunidade de incorporação do jongo pela escola local. Em determinados momentos, poderemos lançar mão da mesma relação (jongo e escola local) observada na comunidade vizinha Campinho da Independência, com o intuito de enriquecermos nossa análise em meio a contextos diferenciados.

Entretanto, procuraremos traçar aqui um diálogo frutífero, que possa ultrapassar a questão localizada de Bracuí ou Campinho, servindo como aporte analítico para a reflexão sobre a educação escolar em áreas remanescentes de quilombo, ou que atendam alunos oriundos destas, com foco na relação entre seus saberes tradicionais e os saberes escolares, tanto no que diz respeito a uma “educação diferenciada”, como com relação à implementação da Lei 10.639/03 e suas respectivas diretrizes. Não com o intuito de afirmarmos que o jongo deva ou não adentrar a escola, mas, em outro formato, objetivando trazer uma reflexão sobre este debate, que pode vir a iluminar tantos outros debates referentes à relação entre saberes tradicionais e saberes escolares no campo de pesquisa ainda em construção, denominado de Educação Escolar Quilombola.

6.1

A escola no quilombo de Santa Rita do Bracuí

Localiza-se no território quilombola de Santa Rita do Bracuí a Escola Municipal Áurea Pires da Gama, na estrada de Santa Rita, principal rua do quilombo, bem próximo a “pista”, ou seja, a Rio-Santos, oferecendo atualmente todo o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).



Figura 13. Localização da E. M. Áurea Pires da Gama

Apesar de localizada no território quilombola, curiosamente, esta não é classificada pelo censo escolar como escola quilombola. Mesmo compreendendo que a simples classificação atribuída pela direção escolar não “implica a existência de qualquer diferenciação na sua forma física, nos métodos pedagógicos, na sua gestão, na composição e formação dos seus professores ou nos materiais didáticos utilizados” (Arruti, 2010 p. 8), entendemos que há um problema político e/ou de desconhecimento por parte dos gestores no tocante à correta forma de classificar as escolas localizadas nesses territórios étnicos⁵¹. Trazemos abaixo a fala de uma das gestoras da Secretaria Municipal de Educação de Angra dos Reis, em sua palestra proferida no Seminário Panorama Quilombola, realizado no ano de 2009, na PUC-RIO, que demonstra o desconhecimento sobre a questão quilombola e a classificação das escolas

⁵¹ A Escola Municipal de Campinho, localizada no território do quilombo Campinho da Independência, também não é classificada como escola quilombola no censo escolar, e sim como escola rural. Tal fato corrobora, no mínimo, para a reflexão sobre uma resistência por parte dos gestores e das Secretarias de Educação em aceitar e legitimar uma política educacional que contemple as demandas de uma “educação diferenciada,” colocada pelo movimento quilombola e assegurada por legislação específica, voltada para os seus costumes, saberes tradicionais e modos de vida. No contexto desta comunidade, tivemos oportunidade de entrevistar uma das gestoras que trabalha dentro da Secretaria Municipal de Educação de Paraty. Fica evidente que há uma enfática recusa política em classificar a escola como quilombola, o que é justificado pelo fato desta atender também alunos não quilombolas. A referida gestora não compreende e não concorda com a demanda da comunidade de Campinho por uma escola quilombola.

localizadas em seu território. O trecho abaixo retrata a apresentação da referida gestora sobre escola Áurea Pires da Gama (escola quilombola):

É uma escola próxima à comunidade quilombola de Santa Rita do Bracuí, escola que é na verdade uma escola do município que atende às crianças de Bracuí, mas não tem nenhuma proposta de ser uma escola quilombola. É uma escola municipal como qualquer outra. **E nem é uma escola no quilombo**, como é o caso da escola lá de Paraty, **nem no quilombo fica, fica longe um pouquinho** (L. novembro, 2009, grifo nosso).

Sua fala aponta para duas questões principais. A primeira delas é a falta de conhecimento sobre o quilombo de Bracuí, isto é, sobre qual é o seu território, compreendendo-o apenas como a região que contempla a sede da associação de moradores, que se localiza aproximadamente a seis quilômetros da escola. A segunda remete à questão desta atender alunos não quilombolas e, por isso, não poder ser classificada como uma escola quilombola. Ademais, sua fala de diferenciação quanto à escola de Campinho (que em sua concepção seria quilombola) não é procedente, uma vez que esta também atende alunos oriundos de regiões que se localizam no entorno da área quilombola.

Arruti (2010) aponta para a diversidade do público atendido pelas escolas localizadas em áreas de remanescente de quilombo, as chamadas escolas quilombolas, iniciando uma pauta de estudos denominada educação quilombola. Segundo o autor, esta se apresenta por meio do complexo campo da “educação diferenciada”, representada por entraves políticos que se dão, não apenas no âmbito da sua regularização, ou seja, classificação, mas também no contexto pedagógico e curricular, baseado nos saberes e fazeres quilombolas.

Essas escolas podem não atender apenas as crianças desta comunidade, da mesma forma que escolas situadas na vizinhança, mas fora do território comunitário, podem atender massivamente as crianças de uma determinada comunidade (Arruti, 2010, p.8).

Construída no início da década de 1970 do século XX, a partir da abertura do Rio-Santos, que cortou o território quilombola de Bracuí em duas partes, denominadas de Santa Rita de cima (a parte que adentra o sertão de Bracuí) e Santa Rita de baixo (a parte litorânea), de fato, a escola Municipal Áurea Pires da Gama recebe hoje um percentual pequeno de alunos oriundos do quilombo.

Apesar de a escola não possuir um cadastro que permita contabilizarmos quantos são os alunos quilombolas que lá estudam⁵², há um dado estimado realizado pelas jovens lideranças políticas de lá. O resultado da pesquisa aponta que, num universo de aproximadamente mil alunos, pelo menos 50 sejam quilombolas⁵³.

Diante do exposto até aqui, indagamos: como ficaria, então, a Educação Escolar Quilombola no campo das especificidades que suas respectivas diretrizes mencionam? Permaneceremos tornando-os invisíveis em prol de uma educação homogeneizante, branca e eurocêntrica? O que muitos podem conceber como uma demanda social incoerente - uma escola de fato quilombola, não apenas no tocante ao reconhecimento representado pela classificação perante o censo escolar, mas também com referências às suas especificidades - pelo fato de existir em escolas quilombolas alunos não quilombolas, assim como escolas não quilombolas que atendem alunos oriundos de tais comunidades, é reconhecido pelo estado como um direito: dar atendimento diferenciado a essa população, tal como ocorre com a população indígena e os povos do campo, promovendo uma interlocução com esses dois campos, a fim de respaldar *ações para uma escola quilombola diferenciada* (Arruti, 2009).

As questões colocadas até aqui nos fazem questionar a situação da escola localizada no território de Bracuí, não com o intuito de deslegitimar o direito a uma “educação diferenciada”, mas de refletir como fazê-la, ou mesmo, se há demanda por fazê-la, em meio a um contexto heterogêneo de alunos contemplados por nordestinos, indígenas⁵⁴ e negros quilombolas e não quilombolas.

6.2

⁵² Isso se deve a uma aparente dificuldade dos administradores da escola em identificá-los, ou seja, eles desconhecem que - ou quais - critérios deveriam ser utilizados para classificá-los enquanto quilombolas ou não quilombolas.

⁵³ Devemos ressaltar que esse montante de 50 alunos estimados pela pesquisa realizada por um grupo de jovens lideranças políticas de Bracuí contempla apenas os moradores da rua principal e de seu entorno. O censo foi realizado com a mobilização das lideranças em irem de casa em casa para buscar as informações. Desse modo, as próprias lideranças enfatizam que há a possibilidade desse número ser mais alto, pelo fato de algumas áreas serem de difícil acesso e, por isso, não terem sido investigadas por elas. Além disso, elas não descartam a possibilidade de alguns quilombolas, apesar de ocuparem o território quilombola, serem desconhecidos ou não se intitularem como tal.

⁵⁴ Há uma aldeia indígena no território quilombola chamada de Guaranis do Bracuí. Este chegaram na década de 1970 à comunidade, mediante os “progressos” e as expulsões advindas, na década de 1970 do século XX, da construção da Rio-Santos.

Na escola não se aprende a ser quilombola

Apresentaremos aqui alguns fatos que demonstram aproximações e afastamentos entre a escola Áurea Pires da Gama e a comunidade quilombola de Santa Rita do Bracuí.

A relação com a escola municipal localizada no território de Bracuí vem sendo um campo de disputa política, desde o seu nascimento, que veio a substituir um padrão de educação comunitária que atendeu quase que exclusivamente às crianças quilombolas, até a década de 1970. Quem sabia ler e escrever, ensinava aos outros. A educação para os quilombolas, até esse momento, tinha como objetivo principal inserir os alunos na leitura e na escrita, quando não, restringia-se a assinatura do nome. Nesse contexto histórico da relação entre escola e comunidade, destacamos Marilda como uma informante privilegiada: liderança política da comunidade, ex-aluna da escola, mãe de alunos que frequentaram a escola e, atualmente, funcionária pública da rede municipal de educação de Angra dos Reis, locada como zeladora na referida escola, desde a década de 1990 do século XX.

Ao longo desses quase quarenta anos de existência, houve uma longa gestão, que representou um bom momento de aproximação entre escola e comunidade. Esta se inicia no final da década de 1990, estendendo-se até quase o ano de 2005, e é lembrada com saudosismo por Marilda: “quando a Elisa entrou, a Elisa também continuou porque ela também era uma pessoa festeira, então ela gostava de tá em contato com o povo daqui da comunidade” (maio de 2011). A fala da Marilda demonstra a aproximação afetiva de Elisa, diretora da escola durante mais de uma década, com a comunidade. Desta aproximação, destacamos dois resultados relevantes: o livro “Bracuí suas lutas e história”, escrito por alguns professores da escola, em parceria com a comunidade, que objetivava trazer para o currículo a rica história do povo de Bracuí; e a realização do evento “Frutos da Terra”⁵⁵, que foi uma iniciativa da comunidade, respaldada pela direção da escola.

⁵⁵ “Frutos da Terra” consiste numa feira que leva os saberes quilombolas para serem expostos na escola. Vendem-se também frutas, artesanatos e pratos típicos. Ficava livre a cada quilombola interessado em participar, levar o que achasse mais conveniente. A primeira versão do evento foi realizada em 2003. No ano seguinte, o evento foi realizado novamente, tendo uma representação massiva dos quilombolas. Entretanto, com a mudança da direção escolar entre os anos de 2004 e 2005 (sai a Elisa e entra a Marta), o evento perdeu o protagonismo quilombola, pois começaram a criar temas para embasar a feira, iniciando-se, assim, um período de afastamento desta com a

Este evento também traz um marco importante da entrada do jongo na escola, pois foi com a feira “Frutos da Terra”, iniciada no ano de 2003, que o jongo do Bracuí se apresenta pela primeira vez para a comunidade escolar.

Mas, apesar de o jongo ter sido inserido na escola no ano de 2003, na gestão posterior à da diretora Elisa, iniciada no ano de 2005, há um distanciamento da escola para com a comunidade, o que acaba por contribuir para a invisibilidade desta última no contexto escolar. O jongo e, conseqüentemente, a comunidade de Bracuí, retorna algumas vezes para a escola desde então, até os dias atuais, mas de forma superficial e folclorizada, apenas para contemplar as datas específicas que fazem alusão à cultura negra e para cumprir a agenda referente à Lei 10.639/03, como se simplesmente chamar o jongo para a escola contemplasse tal política educacional. A herança da cultura africana, apesar de constituir uma importante matriz da cultura brasileira, vem ocupando uma posição marginalizada.

Tais apontamentos demonstram que, se no período da gestão da Elisa havia indícios de um diálogo entre escola e comunidade, muito mais por uma afinidade afetiva e/ou política da diretora para com o quilombo, do que por uma implementação de políticas públicas específicas, atualmente observamos que não há qualquer atenção por parte da escola e de sua direção voltada para uma educação escolar para alunos quilombolas. Ressaltamos que no período das oficinas de jongo em Bracuí, iniciadas em 2005, as mesmas crianças que nestas se autoafirmavam enquanto quilombolas, num processo de construção e valorização identitária, negavam-se a assumi-la no contexto escolar, envergonhando-se de sua condição étnica. Marilda nos traz um relato interessante, que expressa essa situação:

Quando eles sabiam que aquela criança era daqui, eles começaram: “Ah, seu quilombola!” Aí, a criança chorava, se acabava de chorar: “ah eu não sou quilombola não, ai, ai, ai”... Aí teve uma vez que a menina estava quase se acabando de chorar lá atrás. Aí eu cheguei lá e perguntei por que a criança tava chorando, e ela disse que os meninos estavam chamando ela de quilombola, no termo pejorativo, de agressão, de diminuir mesmo a pessoa. Aí ela estava chorando, aí eu peguei e falei assim para ela: “não se preocupa, você não fica triste por causa disso não”. Na época eu não tinha muito entendimento do que era

escola, o que permanece ainda nos dias de hoje. O evento continua a acontecer anualmente, mas os temas propostos nem sempre têm afinidade com as demandas da comunidade.

isso não. Eu falei pra ela assim: “se você ficar assim chorando eles vão falar mais ainda que você é quilombola. Você deve erguer a cabeça e falar para eles, assim”: “eu sou quilombola mesmo e daí?” Porque daí eles não vão ficar mais te chamando assim, porque eles vão ver que você não está mais ligando para aquilo. E ela dizia: “mas tia eu tô ligando sim, eu não quero ser quilombola!” (Marilda, maio de 2011).

No caso de crianças que não estavam vinculadas ao jongo, a situação da negação da identidade era ainda mais delicada, pois não havia nenhum espaço de diálogo para que tal classificação pudesse ser explicitada para as crianças. Reportamos-nos, mais uma vez, à fala da Marilda (maio de 2011), que retrata uma situação ocorrida dentro do contexto escolar:

Você tem uma comunidade normal, que nem as outras e de repente você ter um título, quilombola, foi... vamos dizer assim, um choque cultural. Teve uma vez que estavam dois meninos brigando lá, aí eu perguntei por que aqueles meninos estavam brigando? “Ah porque aquele lá chamou o outro de quilombola”. E o garoto era clarinho né?! E ele disse que não é quilombola não. Aí eu fui saber da família dele e realmente ele era quilombola.

Tais exemplos retratados demonstram que, apesar de o jongo ter sido um elemento fundamental na afirmação identitária e no desenvolvimento da autoestima das crianças do quilombo do Bracuí, a escola não os reconheceu e, tampouco, valorizou-os enquanto tal. Pelo contrário, permaneceu a invisibilizá-los, negando-os e afastando-os de seus saberes tradicionais. Como nos demonstra Kabelenge Munanga (2005, p.16), o fato de a escola Áurea Pires da Gama receber majoritariamente alunos não quilombolas não justifica a ausência de discussões e conteúdos curriculares relativos ao saberes étnicos de seu povo:

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

Diante do exposto até aqui, fica evidenciada a dificuldade encontrada em escolas quilombolas para com um trabalho voltado aos alunos ditos

“diferenciados”. Para além de pensarmos numa educação voltada para a diversidade, devemos refletir sobre o racismo e o preconceito instituído no campo da educação, que, pautada no próprio conceito de diversidade, opta por homogeneizar a escolarização e seus conteúdos, a partir da negação e da invisibilidade de uma parcela da população em idade escolar, silenciada e desvalorizada a longas décadas na sociedade brasileira. De fato, na escola não se aprende a ser quilombola.

6.3

Valorizar a diversidade se aprende na escola

Se a situação escolar não era favorável às crianças no início da autotitulação enquanto remanescentes de quilombo, já que para muitos a própria condição de ser negro já era um complicador, atualmente a situação parece estar ganhando novos contornos. Iniciativas da Secretaria Municipal de Educação de Angra dos Reis, aliadas ao fortalecimento político da comunidade por meio de algumas jovens lideranças jongueiras estão contribuindo para uma aproximação entre escola e comunidade. Esta última vem demandando que suas crianças e jovens sejam reconhecidos pela comunidade escolar enquanto quilombolas, o que, a princípio, seria realizado por meio da inserção do jongo na escola.

Existem quatro jovens lideranças quilombolas de Bracuí cursando a Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Estes vêm trazendo para a comunidade alguns dos resultados de suas pesquisas desenvolvidas na universidade, que tem como foco a vida comunitária e suas relações com a escola. Nesse sentido, uma nova pauta de demandas vem sendo colocada. Por meio da pedagogia da alternância, em um Seminário realizado em Bracuí - representativo do chamado tempo comunidade - pude assistir à apresentação de seus trabalhos acadêmicos. Nestes, eles traziam um panorama das relações entre a escola local e a comunidade, apontando para o abismo que estes dois espaços, principalmente no que remete à participação incipiente da comunidade no projeto político pedagógico da escola. Dentre os resultados parciais da pesquisa realizada por eles, obtiveram destaques: a insatisfação de boa parte da comunidade com a Escola Municipal Áurea Pires da Gama, principalmente por considerá-la “fechada à comunidade”; e a apresentação

de uma pauta inicial de trabalho a ser realizado, que viabilize a incorporação do jongo na escola por meio do projeto político pedagógico. Tal fato seria um caminho para a inserção de uma discussão sobre a identidade quilombola no currículo escolar, contemplando questões que envolvem a contextualização histórica do Bracuí, por meio da valorização de sua cultura jogueira.

No momento atual, tanto em função das demandas colocadas pela comunidade, como pela reformulação de políticas no interior da própria Secretaria Municipal de Educação de Angra dos Reis, observamos que a direção da escola se volta para a comunidade, retomando um diálogo que tinha ficado em suspenso, desde o fim da gestão da Elisa. O momento é propício para o debate sobre a inserção do jongo no currículo. Segundo Angélica: “a gente tinha pensado várias vezes em fazer isso, mas nunca tivemos uma abertura com a escola e agora a própria direção que chamou a gente pra conversar” (julho de 2011).

Numa entrevista realizada posteriormente ao seminário da UFRRJ com a própria Angélica, uma das autoras da pesquisa apresentada pelos jovens quilombolas universitários, questionei-a sobre como eles estavam planejando a inserção do jongo na escola. Ela me disse que a ideia era trabalhar tanto a parte teórica vinculada ao jongo (a história do jongo, de onde veio, o porquê do jongo e, atrelado a isso, a história da própria comunidade), como a parte prática propriamente dita (dança, música, canto). De acordo com sua fala havia jogueiros da comunidade dispostos a ir até a escola para dar as oficinas (como o Mec) e, em outros casos, velhos jogueiros dispostos a receber os alunos em suas casas e quintais, para falar do jongo e dançar o jongo (como no caso de Dona Celina e seu pai, Seu Zé Adriano, ambos com dificuldades de locomoção). Ela ressalta também a importância das lideranças sentarem junto aos professores para elaborarem um planejamento que, de fato, seja pensado em conjunto - escola/comunidade. Ela nos conta que, numa primeira reunião com a direção e os professores, ficou evidenciado que alguns destes não se mostraram muito abertos para esse tipo de trabalho.

Nessa mesma entrevista, indaguei-a sobre qual seria a reflexão das jovens lideranças em torno dos pontos positivos, para a comunidade, de se inserir o jongo na escola. Angélica respondeu da seguinte maneira:

Quando o jongo vai pra escola de Bracuí, ele é convidado na época de festa, festa junina - que esse ano nem teve - festa interna entre escola e aluno, que foi aberto à comunidade. Tem a festa da escola que é a “Frutos da Terra”. Então assim... quando vai dançar o jongo nessa época de festa as pessoas, os alunos, tem muito preconceito com o jongo, não conhecem o jongo. Então o jongo entrando na escola é uma forma dos alunos estarem conhecendo a própria cultura... Muitos quilombolas que não moram aqui nessa rua estão conhecendo... E para aqueles que não são quilombolas também estarem conhecendo (julho de 2011).

Em entrevistas informais realizadas com jovens jongueiros como a Jussara e o Patrick, questionei-os sobre qual relação eles possuem com o jongo. Eles responderam à questão de forma sucinta, dizendo que gostam muito de dançá-lo e que o jongo, além de bonito, é um processo educativo que pode auxiliar no combate ao preconceito racial.

Como demonstrado até aqui, a demanda atual da comunidade em relação à escola, que vem se apresentando mais recentemente aberta ao diálogo, ou seja, ao saberes quilombolas, vai para além das iniciativas realizadas até então com relação ao jongo na escola. Se ele estava restrito a apresentações folclóricas, em festas típicas ou em datas comemorativas, agora o foco é inseri-lo num contexto de problematização que combata, de um lado, o racismo, e, de outro, o preconceito estabelecido, principalmente pelo desconhecimento no que remete à identidade quilombola. Como nos alerta Gomes (2003, p.77):

No caso específico da educação escolar, ao tentarmos compreender, debater e problematizar a cultura negra, não podemos desconsiderar a existência do racismo e da desigualdade entre negros e brancos em nossa sociedade. Por quê? Porque ao fazermos tal ponderação inevitavelmente nos afastaremos das práticas educativas que, ao tentarem destacar essa cultura no interior da escola ou no discurso pedagógico, ainda a colocam no lugar do exótico e do folclore.

No plano de ações voltadas para a diversidade na escola, citamos um programa recente, iniciado em 2011, promovido pela Secretaria de Educação de Angra dos Reis⁵⁶ denominado Medalha Zumbi dos Palmares. Trata-se de uma

⁵⁶ Não podíamos deixar de tornar a apontar para o papel importante do mediador Délcio Bernardo. Funcionário público da prefeitura de Angra dos Reis desde 1992, tendo prestado concurso inicialmente para a Secretaria de Saúde, desde 2010 ele atua na Secretaria Municipal de Educação. Foi ele o principal responsável pela ideia de criar o programa Medalha Zumbi dos Palmares, o que aponta para a relevância de seu trabalho na secretaria, no que diz respeito às ações voltadas para a diversidade na escola. Em 2011 ele é nomeado coordenador do Comitê Gestor de Políticas de

premiação que ocorrerá anualmente, destinada a identificar, reconhecer, apoiar e estimular experiências educacionais que promovam políticas pedagógicas, programas ou projetos que gerem experiências relevantes para a promoção da igualdade racial. Seu objetivo principal é motivar os educadores e profissionais da educação da rede municipal a implementar, de forma qualitativa, a Lei 10.639/03, ampliada pela Lei 11.645/08. No segundo anexo se encontra o documento oficial de divulgação do programa, que teve sua primeira premiação realizada entre os dias 29 e 30 de novembro de 2012, no IV Seminário sobre Diversidade Cultural e Étnica e Práticas Escolares. Quinze escolas da rede receberam a medalha Zumbi dos Palmares por seus trabalhos voltados para a diversidade cultural e étnica. Destacamos que a Escola Áurea Pires da Gama recebeu duas premiações: uma com o projeto chamado “Semente Viva”, relacionado ao cultivo da semente da jussara⁵⁷, e o outro com o projeto do professor de história e vice-diretor intitulado “Eu, pesquisador: uma jornada de descobertas”, voltado à elaboração do jornal da escola, que contava a história da Áurea Pires e publicações de alunos. O evento contou também com uma apresentação do jongo do Bracuí.

As duas iniciativas apresentadas até aqui, tanto a da comunidade como a da Secretaria Municipal de Educação, apresentam uma discussão sobre a diversidade na escola, que não necessariamente perpassa a adesão ao conceito de “educação diferenciada”, podendo ser traduzidas de duas formas: uma é pautada do fazer pedagógico, a partir da implementação da Lei 10.639/03. A outra remete a uma discussão no campo científico da educação, representada, a grosso modo, pelos estudos do multiculturalismo ou da interculturalidade. Vejamos como esses dois pontos se articulam.

Iniciamos trazendo Candau (2008, p.75) para demonstrar a polissemia desse último campo citado:

Configura-se como um termo amplo e polissêmico, uma vez que pode ser entendido a partir de diferentes perspectivas. Não há consenso na literatura disponível, embora a maior parte dos autores proponha uma “análise semântica”

Promoção da Igualdade Racial (CGPPI) na cidade, que tem como objetivo articular a discussão de políticas de igualdade racial com movimentos sociais e governo.

⁵⁷ "Içara", "açai-do-sul", "palmito-doce" ou simplesmente "jussara" é um tipo de palmito em processo de extinção devido à exploração predatória que, atualmente, é objeto de diversos projetos agroecológicos que buscam novos usos para o seu fruto (do qual se retira um suco muito parecido com o açaí), e folhas (usadas no artesanato local do quilombo).

para tentar esclarecer o conflito conceitual entre prefixos como multi, pluri, inter e trans.

Já Forquin (1993) compreende o multiculturalismo como a situação de coexistência objetiva de grupos de origem étnica, geográfica, religiosa, dentre outros, em cada país, isto é, a realidade multicultural de uma determinada sociedade. Em relação ao multiculturalismo na educação, o autor assinala que esta só se apresenta multicultural quando faz escolhas pedagógicas que representam em seus conteúdos e métodos a diversidade cultural do público ao qual se dirige.

A Lei 10.639/03 e seus desdobramentos legais, como as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnicorraciais, publicadas em 2004, vêm atender uma reivindicação de lutas sociais do movimento negro, que tiveram início com o fim da escravidão, e vieram se fortalecendo nos últimos 30 anos. O fortalecimento do movimento negro, a partir da década de 1970 do século XX, trouxe uma nova dimensão às propostas educacionais que buscavam a articulação com a diversidade cultural e o respeito às diferenças. Tais propostas se pautaram, principalmente, na discussão sobre a educação de grupos indígenas, presente na América Latina como um todo, a partir da década de 1940 do século XX. Ressaltamos que o documento das Diretrizes faz referência à questão quilombola:

O ensino de História Afro-Brasileira abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história de **quilombos**, a começar pelo de Palmares, e de **remanescentes de quilombos**, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (Exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos, realizações próprias de cada região, localidade (Brasil, 2004, grifo nosso).

Reconhecendo a pluralidade cultural da sociedade brasileira, a referida Lei vai ao encontro de uma educação multicultural no que remete às relações étnicorraciais, uma vez que ela se volta para a urgência do ensino de conteúdos curriculares negligenciados até então. Trata-se de trazer para a educação um debate mais consciente sobre o que Candau (2008, p. 74) chama de hibridização das culturas: “De acordo com esta perspectiva, o encontro entre duas ou mais

culturas não implica necessariamente exclusão, uma vez que, no processo de hibridização cultural, diferentes misturas culturais se interpenetram”.

Portanto, a Lei 10.639/03 é um caminho possível para trabalharmos com uma educação multicultural, haja vista que traz à tona a obrigatoriedade de se enxergar as contribuições e a formação da sociedade brasileira, sob o viés da história e da cultura dos afro-brasileiros, na perspectiva da interpenetração das culturas. Ressaltamos que uma educação multicultural pautada nas diferenças étnicorraciais é apenas uma vertente da interculturalidade, que pode e deve ser promovida no âmbito escolar. Devemos ponderar sobre uma educação multicultural que atenda as especificidades da Lei 10.639/03 por meio do jongo, tanto no contexto da reivindicação da comunidade quilombola de Bracuí de sua inserção na escola, como nas iniciativas que começam a ser produzidas pela Secretaria Municipal de Educação de Angra dos Reis. A partir disso, há a possibilidade de uma utilização do jongo para introduzir o ensino da cultura e história dos quilombolas (afro-brasileiros) da comunidade, bem como para promover uma discussão sobre formas de resistência através dos constantes processos de resignificação desta prática cultural ao longo do tempo, como demonstradas no capítulo 4.

Por fim, cabe explicitarmos que a comunidade quilombola de Bracuí, ao demandar a inserção do jongo na escola, assim o faz na perspectiva de se aproximar desta e, ao mesmo tempo, de se reconhecer na educação formal por meio de sua cultura jogueira.

6.4

A escola do quilombo

A partir de uma luta ainda em curso por políticas públicas diferenciadas no campo, inclusive, educacional, iniciadas no começo da década de 1990 do século XX, logo após a institucionalização, mediante a Constituição Federal (1988), de um novo “sujeito político de direitos”, observamos o nascimento da reivindicação de uma “educação diferenciada” para remanescentes de quilombos. Esta começa a ser formada a partir do atendimento, ao menos no plano normativo, às reivindicações quilombolas acerca de uma educação diferenciada para seu povo.

O primeiro marco que inicia o movimento de reivindicação por uma educação diferenciada para comunidades quilombolas ocorreu na Marcha em homenagem a Zumbi dos Palmares, realizada no ano de 1995, em Brasília. Nesta Marcha aconteceu o I Encontro Nacional das comunidades quilombolas, momento significativo para a luta do povo negro, que culminou com a apresentação de uma série de reivindicações ao governo pelo reconhecimento de seus direitos. Saiu desse evento a primeira formação da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Quilombolas (Conaq), responsável pela representação quilombola a nível nacional, desde então até os dias atuais.

Esse momento tornava-se importante por promover o início de uma articulação nacional acerca da necessidade de inserir tais comunidades em políticas públicas específicas, mencionando também a necessidade de uma educação diferenciada como um direito, tendo em vista as especificidades das comunidades quilombolas. Notemos alguns tópicos do documento, redigido no I Encontro Nacional das comunidades quilombolas:

1. Reivindicamos que o governo federal implemente um programa de educação 1º e 2º graus especialmente adaptado à realidade das comunidades negras rurais quilombolas, com elaboração de material didático específico e a formação e aperfeiçoamento de professores;
2. Extensão do programa que garanta o salário base nacional de educação para os professores leigos das comunidades negras;
3. Implementação de cursos de alfabetização para adultos nas comunidades negras quilombolas. (CARTA DO I PRIMEIRO ENCONTRO NACIONAL DE QUILOMBOS, Brasília, 1995).

Desse modo, ao mesmo tempo em que as comunidades quilombolas buscavam o direito pelo acesso à educação, lutavam para que esta incorporasse as suas especificidades, ou seja, uma educação que viesse a fortalecer suas identidades quilombolas.

Pesquisas acadêmicas mais recentemente vêm se debruçando sobre o tema da chamada “educação diferenciada” em comunidades quilombolas sem, contudo, estarem respaldadas em um conceito comum para tal categoria. Em geral, são retratadas iniciativas isoladas, em que podem ser observadas relações convergentes entre o projeto político da comunidade e a educação formal, ou seja, descrições que apontam para a escola como extensão do projeto político da comunidade. Nesse sentido, fica a questão: o projeto político de cada uma das

comunidades quilombolas brasileiras é tão variado quanto às suas próprias histórias e mitos de origem.

A pesquisa de mestrado de Silva (2012) aponta para a iniciativa de uma “educação diferenciada” em sua comunidade quilombola de origem, a partir da proposta de pedagogia escolar pautada em processos educativos não formais, situados nas mais variadas formas de organização de Conceição das Crioulas, localizada no sertão do estado de Pernambuco. Já a dissertação de Oliveira (2006) traz uma diferenciação analítica entre a escola *no* quilombo e a escola *do* quilombo na comunidade quilombola de Mangal/Barro vermelho, situada no Oeste Baiano. Esta diferenciação demonstra a mudança na relação entre escola e comunidade, a partir da conquista do controle político pedagógico daquela por parte desta. Os conteúdos escolares que, tradicionalmente, compõe o currículo proposto, foram questionados e transgredidos, mesmo com as barreiras impostas pela política educacional do município.

Atualmente, observamos que algumas comunidades quilombolas, tal como a de Campinho da Independência, que possuem escolas localizadas nos limites de seus territórios, vem reivindicando uma escola quilombola⁵⁸, o que pode ser respaldado pelo fato de existirem princípios constitucionais que atestam o direito das populações quilombolas a uma “educação diferenciada”. No entanto, esta reivindicação não significa uma certificação dada pelo governo sobre o que é, ou não, uma escola quilombola, mas sim uma construção que se coloca ainda de forma complexa e heterogênea, tanto no plano dos movimentos sociais, como no plano da academia. Como nos fala uma das lideranças políticas da comunidade:

Eu não acredito numa escola que o governo chegue, implante e ponha lá o nome escola quilombola. Não acredito nisso. Eu acredito que a escola que a gente quer, que reconheça nossos valores tal qual como somos, essa escola ela tem que ser construída, e tem que ser construída por nós (novembro de 2009).

A Educação Escolar Quilombola pode ser abarcada através de dois focos diferenciados: de um lado, ela pode ser compreendida como uma prática contemplada por meio da aplicação da Lei 10.639/03 e das teorias

⁵⁸ Quando falamos em reivindicação de uma escola quilombola, estamos nos referindo ao controle político pedagógico da escola local por parte das lideranças políticas da comunidade para a implementação de uma “educação diferenciada”.

multi/interculturais que preconizam uma educação voltada para a diversidade cultural; de outro, ela implicaria uma abordagem própria, fundada na ideia de especificidade cultural, tal como ocorre no caso da educação indígena e da educação do campo, que possuem diretrizes curriculares próprias.

O foco no primeiro ponto descrito acima, o da diversidade, foi exemplificado por nós, tendo como base a relação escola/comunidade, por meio da demanda da incorporação do jongo ao projeto político pedagógico escolar, no quilombo de Santa Rita do Bracuí. O segundo foco, o da especificidade cultural, será retratado aqui de forma breve, com base na relação escola/comunidade, observada por nós na comunidade quilombola de Campinho da Independência.

Apesar de os dados de campo apontarem para uma não reivindicação de uma escola quilombola em Bracuí, e sim para uma educação voltada para a diversidade, compreendemos que a educação escolar que ocorre em comunidades quilombolas está respaldada para além da Lei 10.639/03. Ainda que concordemos que esta atenda a uma função importantíssima no âmbito educacional, principalmente no que tange à educação das relações étnicorraciais, não podemos deixar de refletir sobre a especificidade de uma educação voltada para um grupo étnico imerso, em sua maioria, num contexto rural.

No tocante à especificidade de uma Educação Escolar Quilombola, retomamos o conceito de “educação diferenciada”. No plano normativo, a Educação Escolar Quilombola foi contemplada recentemente por uma documentação específica, constituída por diretrizes curriculares nos níveis municipais, estaduais, e, também, no nível nacional, tendo sido esta última homologada em novembro de 2012. De acordo com o documento:

A Educação Escolar Quilombola organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais, fundamentando-se, informando-se e alimentando-se de memória coletiva, línguas reminiscentes, marcos civilizatórios, práticas culturais, acervos e repertórios orais, festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país (Brasil, 2012, p. 296).

Desse modo, fica claro que uma Educação Escolar Quilombola pressupõe, antes de qualquer coisa, uma relação dialógica e estreita entre a comunidade escolar e quilombo, o que, na prática, é um fato dificilmente observado. Pelo

contrário, as relações em geral são marcadas por conflitos e embates políticos, muitas vezes arrastados por anos, e sem prognósticos positivos. Um exemplo que retrata essa situação é o caso da comunidade de Campinho. Com seu território titulado desde 1999, e com uma longa trajetória de militância política no movimento quilombola estadual e nacional, a comunidade vem entrando em embates políticos com a escola local que, apesar de vir tentando uma aproximação com as lideranças, com o intuito de exercitar uma escuta mais atenta às demandas locais, sequer reconhece a escola como sendo quilombola, rejeitando qualquer possibilidade de aderir a esse rótulo.

Diante dessa situação, as lideranças políticas vêm tecendo uma discussão, ainda inacabada, sobre a construção de uma escola do quilombo, recusando enfaticamente o modelo atual da escola, que apenas se localiza em seu território. Tal recusa é tão grande, que eles começaram a evitar inserir os saberes tradicionais na escola, uma vez que a inabilidade e o distanciamento dos professores e gestores para com a “pedagogia quilombola” - pedagogia esta que pode ser experimentada com o trabalho das oficinas dos Pontos de Cultura - poderia vir a ameaçar todo o trabalho de construção identitária com as crianças, no contexto extraescolar. Nas palavras de uma liderança (maio de 2011): “Eu não quero levar o jongo pra escola, porque o objetivo deles lá é didatizar o jongo. Eles vão acabar com o jongo! As crianças vão achar uma chatice”.

O posicionamento de Campinho até então é o de repensar a escola e lutar para que ela se transforme numa escola do quilombo, atendendo ao projeto político da comunidade, por meio de uma “educação diferenciada” que, por exemplo, seja capaz de não apenas incorporar o jongo na escola, mas trabalhá-lo por meio de uma pedagogia própria. Nesse caso, o jongo em Campinho seria um saber tradicional revestido de ritos e saberes próprios, incoerentes com as formas tradicionais de ensino que mais comumente circulam na escola.

Para além de definirmos o conceito de “educação diferenciada”, tentamos trazer uma discussão com dados empíricos relativos às duas comunidades quilombolas citadas, para demonstrar dois diferentes objetivos da Educação Escolar Quilombola. Destacamos que esta deve atender à especificidade de cada comunidade quilombola, respeitando e valorizando cada uma de suas tradições, memória, história, territorialidade, corporalidade, oralidade, dentre outros. Além

disso, a Educação Escolar Quilombola deve estar a favor do projeto político da/de comunidade, da construção e reafirmação identitária, assim como da ideia de futuro que almeja para suas crianças e jovens que, em alguns casos, distanciam-se completamente no que conceberíamos como ideal. É por isso que nos agarramos ao conceito de alteridade.

7

Considerações finais - ponto de despedida

Antes de traçar algumas considerações finais, ou de colocarmos o ponto de despedida na roda, atrevo-me a dizer que o desenvolvimento deste trabalho, muito mais que um produto acadêmico, foi para mim um significativo processo de aprendizagem pessoal. A convivência com os quilombolas de Bracuí, sem dúvida alguma, modificou minha forma de conceber a educação, assim como me permitiu enxergar um pouco mais do mundo visto por aquele olhar, olhar este completamente diferenciado do meu. Vivi experiências fundamentalmente educativas junto a jovens e crianças, homens e mulheres, sendo que estes últimos, em alguns casos, não tinham domínio da escrita e da leitura, mas que, nem por isso, eram menos mestres que muitos mestres formados. As rodas de jongo nas quais estive presente, dentre tantos grupos e momentos diferenciados, significaram também para mim um processo de formação e consolidação de uma outra história para a população negra, história esta que nunca aprendi na escola e nem em qualquer outro espaço educativo: uma história silenciada. Posso dizer que, para além da finalização deste trabalho, que por si só, já é uma grande vitória, tive a oportunidade de vivenciar e apreender sobre outros saberes que, não fosse pela pesquisa, passaria por uma vida inteira sem sequer saber que eles existiam.

Ao me deparar com o rico material empírico acumulado, pude perceber um emaranhado de questões sobrepostas. O desafio estava justamente em torná-las legíveis por meio de uma divisão analítica que permitisse, em primeiro lugar, entendermos a relação da comunidade para com o jongo e sua identidade quilombola para, posteriormente, traçarmos um debate com a escola local. No entanto, logo percebi que o caminho a ser tomado era dar voz e corpo a eles, isto é, tornar público, a partir da oralidade e da corporalidade, quais eram as suas demandas. Resolvi, portanto, tomar como foco a comunidade. A partir dela, segui uma trajetória que permitiu compreender como se dava a relação desta com alguns dos agentes externos que configuram o desenho desta pesquisa, em especial: as comunidades quilombolas vizinhas; o Pontão de Cultura Jongo/Caxambu e outros mediadores, com destaque para o Délcio; o movimento jogueiro do Sudeste, e a

“rede de resgate” do jongo; a Secretaria Municipal de Educação de Angra dos Reis; e a Escola Municipal Áurea Pires da Gama.

Chegamos até aqui conscientes de que, ao descrevermos a trajetória do jongo na comunidade quilombola de Bracuí e suas respectivas ressignificações, estávamos também delimitando o processo de construção e reafirmação identitária ao qual a comunidade foi submetida. Nesse caso, destacamos os espaços educativos informais e não formais, assim como os velhos jongueiros, mestres e educadores populares, que foram responsáveis pela transmissão do jongo entre crianças e jovens, que nem mesmo faziam ideia do que ele significava. E, se é verdade que o reavivamento do jongo foi um elemento positivamente incorporado nessa construção identitária, é ele mesmo que os permite, atualmente, reconhecimento e respeito dos “externos,” enquanto quilombolas, o que ocorre mediante o *jongo de apresentação*. Desse modo, ao aderirem ao rótulo de quilombola e se autorreconhecerem enquanto tal, uma série de novos campos de disputa por direitos diferenciados e políticas de reconhecimento começa a se abrir para eles, inclusive no âmbito da educação.

Em diversos momentos em que estive na comunidade, ficava buscando o jongo entre as crianças e jovens, de forma objetiva, entre rodas, umbigadas e batuques. Muitas vezes isso não acontecia. Tal fato inicialmente me instigou a pensar que o jongo não era um elemento presente na comunidade, já que só o presenciava em festividades ou em momentos específicos tanto internamente, como externamente. Felizmente essa hipótese logo foi rejeitada. O jongo já estava presente no discurso dos jovens e crianças que, mesmo sem fazê-lo propriamente dito, tinham se apropriado dele enquanto ferramenta política. Se, para muitos daqueles velhos jongueiros que entrevistei no trabalho de campo, a educação escolar não havia tido espaço em suas vidas, o que os dificultou em vários aspectos que remetem à inserção plena na sociedade para além do quilombo, inclusive em relação ao debate com o poder público local e à inabilidade no controle e na recepção de políticas públicas, por outro, elementos como a oralidade e a corporalidade presentes no jongo do Bracuí os legitimavam dentro e fora da comunidade. Era principalmente no/pelo jongo que eles se tornavam mestres e educadores, isto é, que eram socialmente valorizados e reconhecidos, uma vez que ali, nas rodas, tinham um espaço para demonstrarem o domínio do

conhecimento sobre seus respectivos saberes. Logo, ao transmitirem o jongo para as crianças e jovens, fosse pelas práticas educativas informais, presentes no cotidiano no período de seu reavivamento, fosse pelas participações nas rodas junto a eles, esses mesmos mestres jongueiros, totalmente distantes de uma educação escolarizada, contribuíram significativamente para uma formação diferenciada dos jovens jongueiros e dos jongueiros mirins. Em outros termos, esses mestres jongueiros instrumentalizaram politicamente os jovens e as crianças para a permanência na luta pelo território e, também, para uma renovação no diálogo entre escola local e comunidade.

Fazendo uma relação com a capoeira, também originada nas senzalas, podemos perceber a função social relevante do corpo e da performance no contexto das comunidades negras rurais descendentes de escravos. De um lado, temos a capoeira que, no período da escravidão, instrumentalizou e sistematizou técnicas corporais que representaram uma forma de resistência e autodefesa, já que, na ausência de artefatos específicos, os escravizados tinham no próprio corpo a arma para a sobrevivência e a luta. De outro, temos o jongo no contexto quilombola atual. Na ausência de uma escolarização satisfatória, que além de não considerar suas culturas, identidades, territórios e memória, tornando-os invisíveis, muitas vezes nem chega a alguns deles, saberes tradicionais como o jongo passam a assumir a função de resistência e luta, mesmo que não física, como no caso da capoeira, mas sim no âmbito da performance.

Nesse contexto, recapitulando a narrativa desenvolvida ao longo da tese, percebemos que a questão do jongo enquanto forte elemento identitário em Bracuí nos coloca de frente com um problema mais amplo, e ainda carente de uma conceituação mais específica e disseminada, que é o de refletir sobre a escola quilombola. Entendemos que, para além de uma política educacional própria expressa, dentre outros documentos oficiais, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, o que está em jogo é pensar sobre as formas de incorporá-la no campo prático, sob o viés de uma participação efetiva dos próprios quilombolas nesse processo.

Ao pensarmos sobre uma escola quilombola, devemos refletir sobre as questões voltadas para a identidade, territorialidade, memória, história e corporalidade, indo além de simplesmente aceitarmos a adoção de um vocabulário

cultural no trato dessas comunidades, introduzindo-as no repertório da Lei 10.639/03 ou de imaginarmos currículos diferenciados, sendo mais urgente e necessário criarmos condições reais de participação dessas comunidades nos diferentes processos que lhes dizem respeito. Tanto em Bracuí como em Caminho o jongo torna-se, então, um elemento privilegiado para confrontarmos a educação não formal - assim como seus bons frutos - que foi realizada dentro da comunidade por meio das oficinas de jongo, aliada à sua respectiva pedagogia particular e diferenciada, e a educação desenvolvida entre os muros da escola aliada às suas diretrizes próprias e homogeneizantes. De um lado, a participação massiva e exclusiva das comunidades, que teve como principal resultado o fortalecimento identitário, a legitimação e a permanência na luta. Do outro, a ausência das comunidades que, em ambos os casos, significou, cada qual a sua maneira, uma negação de suas identidades e, conseqüentemente, um embate político tanto para com a escola, como em relação à função que o jongo poderia vir a assumir nesse contexto, ao ser por ela incorporado.

Um outro ponto importante a ser levantado, e que começa a ganhar contorno nas pesquisas realizadas sobre o tema da chamada educação quilombola, é a questão que anuncia - ou denuncia - o velho preconceito contra os descendentes de escravos, isto é, contra os quilombolas. No caso deste trabalho, ele pode ser exemplificado pelo não reconhecimento e pela negação por parte dos respectivos gestores das secretarias municipais de educação em, ao menos, classificar corretamente as escolas quilombolas localizadas nos territórios de Campinho e Bracuí. Por outro lado, Arruti (2011) sinaliza para o fato de que em alguns casos, quando a classificação de escola quilombola ocorre, muitas vezes ela tem como objetivo simplesmente multiplicar recursos, já que tal classificação implica o aumento do valor/aluno destinado à instituição pelo FUNDEB. O autor traz exemplos etnográficos que demonstram, inclusive, que em alguns casos, a classificação da escola como quilombola ocorre sem que haja qualquer correspondência com uma comunidade remanescente de quilombo no local em que ela se localiza, ou no atendimento a essa população.

Encerramos aqui a nossa roda, na esperança de termos deixado algum legado para que, futuramente, novas rodas se abram, de modo que seja possível observarmos outras práticas culturais, corporalidades e performances vinculadas a

outros processos de construção e reafirmação de outras identidades étnicas. O ponto de despedida, portanto, se baseia na reflexão de que práticas educativas quilombolas, pautadas fundamentalmente em seus saberes tradicionais, suas identidades e em seus projetos políticos - que venham a fazer sentido para as comunidades quilombolas, e talvez não para nós - por enquanto, parecem estar ainda muito distante da escola quilombola que lhes é um direito.

8

Referências bibliográficas

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

ANDRADE, Patrícia Gomes Rufino. **A educação do negro na comunidade de Monte Alegre - ES em suas práticas de visibilidade da cultura popular negra**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, 2007.

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

ALVAREZ, Gabriel Omar et al. Tradição cultural e práticas corporais em comunidades quilombolas de Goiás: notas para uma política de esporte e lazer. In: SILVA, Ana Márcia & FALCÃO, José Luiz Cerqueira. (Orgs.). **Práticas corporais em comunidades quilombolas de Goiás**. Goiânia, Goiás: Ed. da PUC Goiás, 2011, p. 77-91.

ALVES, Teodora de Araújo. **Heranças de corpos brincantes: os saberes da corporeidade/africanidade em danças afro-brasileiras**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2003.

ANJOS, José Carlos dos & SILVA, Paulo Sérgio da. A rede quilombola como espaço de ação política. In: NEVES, Delma Pessanha. (Org.). **Desenvolvimento social e mediadores políticos**. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2008.

ARCANJO, Jozelito Alves. **Toré e Identidade Étnica: os Pipipã de Kambixuru**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco, 2003.

ARRUTI, José Maurício. A emergência dos “remanescentes”. Notas para o diálogo entre indígenas e quilombolas. **Mana**, Rio de Janeiro, v.3, n.2, p. 7-38, 1997.

ARRUTI, José Maurício. A árvore Pankararu: fluxos e metáforas da emergência étnica no sertão do São Francisco. In: OLIVEIRA, João Pacheco. (Org.). **A viagem da volta: Etnicidade, polílitia e reelaboração cultural no Nordeste indígena**. Rio de Janeiro: Contra-Capa, 1999, p. 229-277.

ARRUTI, José Maurício. A produção da alteridade: o toré como código das conversões missionárias e indígenas. **Anais do VIII Congresso Luso-Brasileiro de Ciências Sociais**, 2004.

ARRUTI, José Maurício. **Mocambo: antropologia e história do processo de formação quilombola**. Bauru, SP: Edusc, 2006.

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

ARRUTI, José Maurício. Políticas Públicas para quilombos: terra, educação e saúde. In: PAULA, Marilene de & HERINGER, Rosana. (Orgs.). **Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009, p. 75-110.

ARRUTI, José Maurício. Escolas em comunidades quilombolas: conceitos, números e o esboço de uma pauta de trabalho. **Educar em Revista**, 2010.

ARRUTI, José Maurício. Da “educação do campo” a “educação quilombola”: identidade, conceitos, números, comparações e problemas. **Raízes**: v.33, n.1, 2011.

ARRUTI, José Maurício. Etnicidade. In: **Dicionário crítico das Ciências Sociais dos países de fala portuguesa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011 (no prelo).

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.

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

BERTAUX, Daniel. L'approche biographique. Sa validité méthodologique, ses potentialités. **Cahier Internationaux de Sociologie**, v. LXIX, 1980.

BRAGATTO, Sandra. **Laudo antropológico da Comunidade Remanescente de Quilombo de Santa Rita do Bracuhy**. Parecer nº004/FCP/MinC, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB, nº 9.394. Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL, Ministério da educação. **Lei Federal 10639 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". Brasília, DF, 2003.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, DF, 2004.

BRASIL, **Decreto Federal nº 5.051**. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Brasília, DF, 19 abr. 2004.

BRASIL, **Decreto Federal nº 6.040**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília, DF, 8 ago. 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Brasília, DF, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Brasília, DF, 2012.

BRAUNSTEIN, Florence & PÉPIN, Jean-François. **O lugar do corpo na cultura ocidental**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BURKE, Peter. A história como memória social. In: BURKE, Peter. **O mundo como teatro**. Estudos de antropologia histórica. Lisboa: Difel, 1992.

CANCLINI, Nestor Garcia. **As culturas populares no capitalismo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas - estratégias para entrar e sair na modernidade**. São Paulo: Edusp, 1998.

CANDAU, Vera Maria. **Sociedade, educação e cultura (s): questões e propostas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

CARNEIRO, Edison. **Folguedos Tradicionais**. Rio de Janeiro: Conquista, 1974.

CASCUDO, Luiz da Câmara. **História dos nossos gestos**. São Paulo: Global, 2003.

CAVALCANTI, Maria Laura viveiro de Castro. Cultura e saber do povo: uma perspectiva antropológica. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, p. 1-11, 2001. Disponível em <http://www.cnfcp.gov.br/pdf/Cultura_e_Saber/CNFCP_Cultura_Saber_do_Povo_Maria_Laura_Cavalcanti.pdf>. Acessado em 21 de maio de 2012.

CAZELLI, Sibebe & VERGARA, Moema. O passado e o presente das práticas de educação não formal na cidade do Rio de Janeiro. **Encontro de história da educação do estado do Rio de Janeiro**. Niterói, RJ. Anais. Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2007.

COLETIVO DE AUTORES, **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COSTA, Carlos Eduardo. Folia de Reis, a metáfora da migração. A Folia de Reis e a migração de pretos e pardos no pós-abolição: Vale do Paraíba e Baixada Fluminense (1888-1940). In: ABREU, Martha & PEREIRA, Matheus Serva. (Orgs.). **Caminhos da Liberdade: histórias da abolição e do pós-abolição no Brasil**. 2011, p 391-413.

CSORDAS, Thomas. **Corpo / significado / cura**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2008.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas, SP. Papyrus, 2007.

DURHAN, Eunice Ribeiro. Entrevista: Revisitando o “Caminho da cidade. **Ideias**, Campinas, SP, n. 2, p. 293-307, 2011.

EVANS-PRITCHARD. Edward Evan. The dance. In: Africa: **Journal of the International African Institute**. v.1, n.4, 1928, p. 446-462. Traduzido por DINIZ, Igor Mello, 2010.

FERNANDES, Lygia de Oliveira. Valores e saberes da afro diáspora e as linguagens pedagógicas do jongo: diálogos sobre articulações, possibilidades. **Anais da 34ª Reunião Anual da Anped**, Natal, RN, 2011.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GADOTTI, Moacir. Paulo freire e a educação popular. **Revista trimestral de debate da Fase, proposta nº 113**, s/d. Disponível em . Acessado em março de 2012.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GOHN, Maria da Gloria. **Educação não formal e cultura política**. Impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, Nilma Lino. **Cultura negra e educação**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n. 23, p. 75-85, 2003.

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.

GONÇALVES, Renata de Sá. **A dança nobre do carnaval**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2010.

HASENBALG, Carlos Alfredo. O Negro nas Vésperas do Centenário. **Estudos Afro-Asiáticos**. n.13, p. 79-86, 1987.

HOBBSAWN, Eric & RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

HONNET, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Ed. 34, 2003.

LARA, Larissa Michele et al. Esporte e lazer na comunidade quilombola Invernada Paiol da Telha: realidade, perspectivas e desafios. In: **Anais do XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**, 2009.

LARA, Silvia Hunold & PACHECO, Gustavo. **Memória do jongo**: as gravações históricas de Sanley J. Stein. Rio de Janeiro: Folha Seca; Campinas, SP: CECULT, 2007.

MAINARDES, Jeferson. Abordagem do ciclo das políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MALLUF, Sônia Weidner. Corpo e corporalidade nas culturas contemporâneas: abordagem antropológica. **Esboços**, Florianópolis, SC, v.9, n.9, p. 87-101, 2001.

MATTOS, Hebe & ABREU, Martha. Jongo, registros de uma história. 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. 69-106.

MATTOS, Hebe & ABREU, Martha. O mapa do jongo no século XXI e a presença do passado: patrimônio imaterial e a memória da África no antigo sudeste cafeeiro. In: REIS, Daniel Aarão. (Org.). **Tradições e modernidades**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010, p. 95-113.

MATTOS, Hebe et al. **Relatório antropológico de caracterização histórica, econômica e sócio-cultural do quilombo de Santa Rita do Bracuí**. INCRA - SRRJ, UFF, FEC. Niterói, RJ, 2009.

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

MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza. Corpo Biologia e Educação Física 2001. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, SP, v.24, n.1, p. 9-22, 2002.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MITCHELL, J. Clyde. The Kalela dance. **Rhodes Livingstone Paper**. Manchester: Manchester University Press, 1956.

MONTERO, Paula; ARRUTI, José Maurício; POMPA, Cristina. Para uma antropologia do político. In: LAVALLE, Adrian Gurza. (Org.). **O horizonte da política**: agendas de pesquisa e questões emergentes. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

MORIN, Edgar. **O paradigma perdido**: a natureza humana. Portugal : Europa-América, 1973.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, 2005.

OLIVEIRA, João Pacheco. Uma etnologia dos “índios misturados”: situação colonial, territorialização e fluxos naturais. In: OLIVEIRA, João Pacheco. (Org.). **A viagem da volta**: Etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena. Rio de Janeiro: Contra-Capa, 1999.

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

OLIVEIRA, Luanda da Silva. Memórias de patrimônio familiar: um estudo de caso sobre o jongo/caxambu. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História ANPUH**, São Paulo, 2011.

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. Desenvolvimento Humano e as Desigualdades Étnicas no Brasil: um retrato de final de século. **Revista Proposta**. Ano 29, n. 86. Rio de Janeiro: FASE/ Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional, 2000.

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.

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.

PEREZ, Carolina dos Santos Bezerra. O ensinar e o aprender do jongo em comunidades quilombolas: a maestria dos jongueiros cumba. **Anais da 34ª Reunião Anual da Anped**, Natal, RN, 2011.

RAPOSO, Paulo. **Cultura Popular**: Autenticidade e hibridização. Conferência ao Colóquio Cultura Popular em Contexto Rural, Mafra, 2002. Disponível em:

http://www.academia.edu/818918/Cultura_Popular_Autenticidade_e_Hibridizacao. Acessado em 20 de out. 2012.

RAPOSO, Paulo. **A cultura está em todo o lado...** e em lugar nenhum. Conferência ao 1º Colóquio Ibérico de Belgais - A cultura e a interioridade, 2004. Disponível em: <https://sites.google.com/site/pjraposo/>. Acessado em 20 de out. 2012.

RODRIGUES JUNIOR, Luiz Rufino. Narrativas afro brasileiras: memória e identidades na prática cultural do jongo. **Anais da 34ª Reunião Anual da Anped**, Natal. RN, 2011.

SAHLINS, Marshall. Adeus aos tristes tropos: a etnografia no contexto da moderna história mundial. In: SAHLINS, Marshall. **Cultura na prática**. Rio de Janeiro. Ed. UFRJ, 2004, p.503-534.

SANTOS, José Luis. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SEEGER, Anthony; DA MATTA, Roberto; VIVEIROS DE CASTRO, E. B. A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras. IN: LEITE, Yonne de Freitas. (Org.). **Boletim do Museu Nacional: a pesquisa etnológica no Brasil**, Rio de Janeiro, n.32, p. 2-19, 1979.

SCHECHNER, Richard. O que é performance. In: SCHECHNER, Richard. **Estudos de performance: uma introdução**. Tradução de ALMEIDA, R. L. Publicada sob licença creative commons, classe 3, 2011. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/54471900/Richard-SCHECHNER-o-que-e-performance>>. Acesso em dez. 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010.

SILVA, Ana Márcia; SILVA & FALCÃO, José Luiz Cirqueira. **Práticas corporais em comunidades quilombolas de Goiás**. Goiânia, Goiás: Ed. da PUC Goiás, 2011.

SILVA, Ana Márcia; SILVA, Ana Paula Salles da; TUCUNDUVA, Tatiana. Corpo, cultura e natureza em terras quilombolas. In: SILVA, Ana Márcia & FALCÃO, José Luiz Cerqueira. (Orgs.). **Práticas corporais em comunidades quilombolas de Goiás**. Goiânia, Goiás: Ed. da PUC Goiás, 2011, p. 47-75.

SILVA, Givânia Maria da. **Educação como processo de luta política: a experiência de “educação diferenciada” do território quilombola de conceição das crioulas**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília, 2012.

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

Vassouras, 1949. Rio de Janeiro; Campinas, SP: Folha Seca; Cecult, 2007, p. 109-156.

SOARES, Carmem Lúcia. **Corpo e História**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

STEIL, Carlos Alberto. Política, etnia e ritual - o Rio das Rãs como remanescentes de quilombos. In: PEIRANO, Marisa. (Org.). **O dito e feito**: Ensaio de antropologia dos rituais. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001, p. 197-210.

STEIN, Stanley J. **Vassouras - um município brasileiro do café, 1850-1900**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

STEIN, Stanley J. Uma viagem maravilhosa. In: LARA, Silvia Hunold & PACHECO, Gustavo. (Orgs.). **Memória do jongo**: as gravações históricas de Stanley J. Stein. Rio de Janeiro: Folha Seca; Campinas, SP: CECULT, 2007, p. 35-42.

TEOBALDO, Délcio. **Cantos de Fé, de trabalho e de orgia**. O jongo rural de Angra dos Reis. Rio de Janeiro: E-papers, 2003.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TRAVASSOS, Elizabeth. Palavras que consomem: contribuição à análise dos cocos-de-embolada. **Revista Ieb**, São Paulo, n.50, p. 13-40, 2010.

VAZ, Alexandre F. Memória e progresso: sobre a presença do corpo na arqueologia da modernidade em Walter Benjamin. In: SOARES, Carmem Lúcia. (Org.). **Corpo e História**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

VIANNA, Letícia C. R. & TEIXEIRA, João Gabriel L. C. Patrimônio imaterial, performance e identidade. **Concinnitas**, Rio de Janeiro, v.1, n. 12, p. 121-129, 2008.

Outras fontes: documentários

Bracuí: velhas lutas, jovens histórias. Realização: Observatório Jovem do Rio de Janeiro, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense - UFF, 2007. Direção: Paulo Carrano.

Memórias do cativo. Direção: Hebe Mattos e Martha Abreu. Rio de Janeiro: UFF, 2005.

Jongos, calangos e folias. Música negra, memória e poesia. Direção: Hebe Mattos e Martha Abreu. Rio de Janeiro: UFF, 2007.

Sou de jongo. Realização: Pontão do Jongo e do Caxambu - UFF, 2009.
Produção: Observatório Jovem – UFF. Direção: Paulo Carrano.

9

Anexos

9.1

Cronologia dos Encontros de Jongueiros e de fatos importantes que marcam a articulação das comunidades jongueiras, do reconhecimento do Jongo/Caxambu como Patrimônio Cultural do Brasil e das ações do Pontão de Cultura Jongo/Caxambu. Adaptação do quadro extraído do Plano de Salvaguarda do Jongo do Sudeste:

- 1996 - Os jongueiros de Santo Antônio de Pádua e de Miracema e o Professor Hélio Machado de Castro (UFF) realizam o I Encontro de Jongueiros em Campelo, distrito de Santo Antônio de Pádua, Noroeste do Estado do Rio de Janeiro. Motivo: Falecimento de Dona Sebastiana, Mestre do Caxambu de Pádua, em 1995. O Encontro de Jongueiros é realizado como um projeto de Extensão da UFF e conta apenas com recursos comunitários e pequenas doações.
- 1997 - Realização do II Encontro de Jongueiros, em Miracema, município vizinho da Pádua, nos mesmos moldes do primeiro.
- 1998 - III Encontro de Jongueiros, em Santo Antônio de Pádua, nos mesmos moldes dos dois encontros anteriores.
- 1999 - IV Encontro de Jongueiros, na Lapa, Centro da Cidade do Rio de Janeiro, nos mesmos moldes dos anteriores. Participação de novos grupos.
- 2000 - V Encontro de Jongueiros, em Angra dos Reis, Sul do Estado do Rio de Janeiro, nos mesmos moldes dos anteriores; Criação da Rede de Memória do Jongo/Caxambu.
- 2001 - VI Encontro de Jongueiros, em Valença, Vale do Paraíba, Sul do Estado do Rio de Janeiro, nos mesmos moldes dos anteriores.
- 2002 - VII Encontro de Jongueiros, em Pinheiral, Vale do Paraíba, Sul do Estado do Rio de Janeiro, nos mesmos moldes dos anteriores; Solicitação de reconhecimento do jongo como patrimônio cultural por comunidades jongueiras.

- 2003 - VIII Encontro de Jongueiros, Guaratinguetá, Estado de São Paulo, Vale do Paraíba, nos mesmos moldes dos anteriores. Início do Inventário do Jongo do Sudeste.
- 2004 - IX Encontro de Jongueiros, na Lapa, Centro da Cidade do Rio de Janeiro (patrocinado por uma grande empresa estatal brasileira).
- 2005 - X Encontro de Jongueiros, Santo Antônio de Pádua (patrocinado por uma grande empresa estatal brasileira); Registro do Jongo como Patrimônio Imaterial do Brasil.
- 2006 - XI Encontro de Jongueiros, no Quilombo São José da Serra, em Valença, Vale do Paraíba, Sul do Estado do Rio de Janeiro (patrocinado por uma grande empresa estatal brasileira); Seminário no CNFCP com comunidades jongueiras, para elaboração do Plano de Salvaguarda do Jongo. Atividades regionais das comunidades jongueiras.
- 2007 - Oficinas de elaboração de projetos para comunidades jongueiras no Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular como ação de salvaguarda; Debate sobre Pontão de Cultura como ação de salvaguarda entre comunidades jongueiras; Discussão e elaboração do projeto do Pontão de Cultura.
- 2008 - Início das atividades do Pontão de Cultura Jongo/Caxambu; XII Encontro de Jongueiros, em Piquete, Estado de São Paulo, Vale do Paraíba (patrocinado por uma grande empresa estatal brasileira). Realização da Noite do Jongo (Barra do Pirai), em homenagem aos Mestres Jongueiros.
- 2009 - Participação no I Encontro Capixaba de Jongs e Caxambus - ES.
- 2010 - Realização da Noite do Jongo (Vassouras), com ênfase na Juventude Jongueira. I Encontro de Jongueiros do Vale - São José dos Campos/SP.
- 2011 - II Encontro de Jongueiros do Vale - Guaratinguetá/SP; Criação do Dia Estadual do Jongo no Rio de Janeiro (26 de julho).

9.2

Documento de divulgação do programa Medalha Zumbi dos Palmares da Secretaria Municipal de Angra dos Reis.



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA MUNICIPAL DE ANGRA DOS REIS
Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia
Subsecretaria de Educação
Núcleo Educacional de Programas e Projetos

MEDALHA ZUMBI DOS PALMARES

Justificativa

Zumbi dos Palmares foi uma liderança quilombola que lutou pela liberdade de seu povo durante o período escravista, participando ativamente da organização de um núcleo social que rompia com a lógica colonialista da época. Morto em batalha no dia 20 de novembro de 1695, na Serra da Barriga, em Alagoas, a figura de Zumbi e seus atos heróicos se tornaram mais conhecidos a partir da década de 1980. Naquela época, por iniciativa do Movimento Negro de Porto Alegre, Zumbi foi transformado em herói nacional, ficando o dia de sua morte instituído como Dia Nacional da Consciência Negra.

A saga de Zumbi e a do Quilombo dos Palmares nos apontam a possibilidade de construção de um mundo melhor; nos desafiam a lutar por um mundo sem racismo, sem preconceitos, ou qualquer outro tipo de discriminação: um mundo que valorize as diferenças, que contribua para um meio ambiente saudável e para a busca de uma democracia de fato e de direito.

Ao instituir a Medalha Zumbi dos Palmares, a Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia quer homenagear esse grande líder da nossa história e, ao mesmo tempo, agradecer as Unidades Escolares e Creches que durante esse ano letivo venham a promover ações que combatam o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata e que, transversalmente, valorizem a Diversidade Cultural e Étnica, a Educação Ambiental, a Educação Sexual, a Educação Patrimonial, entre outros conceitos tão importantes que permeiam o trabalho pedagógico.

1- Disposições Gerais

A Prefeitura de Angra dos Reis (PMAR), através da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia (SECT), por intermédio do Núcleo Educacional de Programas e Projetos (NEPP), divulga e estabelece as normas específicas para abertura de inscrições e realização na Rede Municipal de Ensino da concessão da **MEDALHA ZUMBI DOS PALMARES** aos profissionais da educação e unidades escolares que promoverem ações, programas e projetos que valorizem as manifestações culturais das comunidades tradicionais de Angra dos Reis, em especial as negras e indígenas, em seu Projeto Político Pedagógico.

A **Medalha Zumbi dos Palmares** destina-se a identificar, reconhecer, apoiar e estimular experiências educacionais que promovam políticas pedagógicas, programas ou projetos que gerem experiências relevantes para a promoção da igualdade racial nas escolas e creches municipais de Angra dos Reis. Dialogando com o pensamento exposto, a SECT almeja também motivar os educadores e profissionais da educação da rede municipal a implementar de forma qualitativa a Lei 10.639/03, ampliada pela Lei 11.645/08.

A **Medalha Zumbi dos Palmares** será concedida anualmente, em novembro e terá caráter exclusivamente cultural e educacional, sem nenhuma modalidade de sorteio ou pagamento pelos participantes, tampouco sendo vinculada à aquisição ou uso de qualquer bem, direito ou serviço.

2- Objetivos

- 2.1 - Motivar os (as) educadores (as) e profissionais da educação a construir projetos que promovam a igualdade racial e a valorização das culturas das comunidades tradicionais de Angra, em especial, as negras e indígenas nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas e creches municipais de Angra dos Reis;
- 2.2 - Fortalecer as iniciativas realizadas nas Unidades Escolares e creches do município que auxiliem na redução das desigualdades raciais e na promoção de uma cultura não-discriminatória;
- 2.3 - Valorizar experiências que assegurem à comunidade escolar, independente de sua cor, raça, orientação sexual, o exercício pleno de sua cidadania e melhores condições de vida;
- 2.4 - Estimular a continuidade e a ampliação de iniciativas de sucesso na promoção da igualdade racial;
- 2.5 - Incentivar a criação e contribuir para o aumento do respeito entre os grupos étnicos existentes na Rede de Ensino;
- 2.6 - Divulgar os projetos premiados nos meios de comunicação local com objetivo de documentar os trabalhos e estimular o desenvolvimento de iniciativas similares em outras unidades escolares, respeitando a realidade das mesmas;
- 2.7 - Motivar, nas unidades escolares e creches da rede municipal de ensino, o cumprimento da Lei 10.639/03, atualizada pela Lei 11.645/08 de forma articulada ao cumprimento de outras Leis Educacionais (Música, Educação Ambiental, Prevenção ao Uso Indevido de Drogas, entre outras);
- 2.8 - Promover debates e parcerias entre unidades escolares, comunidades e grupos ligados à promoção da igualdade racial;
- 2.9 - Ampliar os debates sobre a temática de políticas de ações afirmativas na Rede Municipal de Ensino.

3- Da Abrangência

A concessão da Medalha Zumbi dos Palmares é de abrangência municipal e poderão participar todas as unidades escolares e creches da Rede Municipal de Ensino.

4- Condições para inscrição

4.1- A inscrição do(s) projeto(os) implicará no conhecimento e na tácita aceitação das normas e condições estabelecidas neste edital, em relação às quais o(s) candidato(s) não poderá alegar desconhecimento;

4.2 - Poderão se inscrever, individualmente, profissionais da educação e/ou, coletivamente, profissionais de uma unidade escolar/creche, cujos projetos estejam em andamento durante o segundo semestre de 2011;

4.3 - Cada profissional da educação e/ou unidade escolar/creche poderá inscrever 01 (um) projeto;

4.4 – As inscrições estarão abertas a partir do dia 01 de julho a 30 de agosto de 2011;

4.5 – Para efetuar a inscrição, os proponentes deverão entregar a ficha de inscrição, acompanhada do escopo do seu projeto, impressos e gravados em CD, na Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia - Praça Marques de Tamandaré, 116, Centro – Angra dos Reis. Cep.23900-070 - no período de 08:30 às 17h de segunda a sexta-feira.

5.4- O material apresentado para fins de inscrição será devolvido aos proponentes 05 dias após a cerimônia de entrega da medalha, na Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia, em local e horário mencionados acima.

5- Da Habilitação

5.1- Os envelopes remetidos para inscrição deverão conter obrigatoriamente a ficha de inscrição, devidamente preenchida e assinada, acompanhada dos seguintes documentos:

- cópia da cédula de identidade e do CPF do (a) coordenador (a) do projeto;
- escopo do projeto, contendo as informações solicitadas no roteiro a ser enviado posteriormente;
- material complementar – DVDs, folhetos, CDs, fotografias, folders e outros que julgar necessário para boa compreensão do projeto;

5.5- É de competência da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia a análise da habilitação dos projetos;

5.6- Os projetos entregues fora do prazo e das normas descritas neste edital serão automaticamente inabilitados.

5.7- A Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia comunicará aos proponentes inscritos o resultado da sua habilitação;

5.8- Os projetos habilitados irão receber a visita da Comissão de Seleção.

6- Da Comissão de Seleção

6.1 - Responsável pela análise e parecer das iniciativas, a Comissão de Seleção será formada por representantes da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia e Assessores Especialistas.

6.2 - A análise e o parecer sobre os projetos, realizados pela Comissão de Seleção, irão contemplar os seguintes critérios:

- a capacidade de gerar mecanismos continuados que promovam a igualdade racial na unidade escolar, creches e em seu entorno;
- a adequação do projeto, ação ou proposta ao público a que se destina;
- o público envolvido, levando em consideração os valores absolutos (quantidade) e o alcance na região ou comunidade a que se destina;
- a adequação do mesmo ao perfil socioeconômico e cultural em que se insere;
- o caráter inovador e as perspectivas de continuidade;
- a ênfase na valorização das culturas das comunidades tradicionais, em especial as negras e indígenas, com enfoque nas relações de gênero, orientação sexual, religiosidade, meio ambiente e geração de renda, entre outros;
- a capacidade de articulação com outros projetos e ações desenvolvidos na comunidade (públicas ou da sociedade civil).

8 - CRONOGRAMA

8.1 - Inscrição:	01 de julho a 30 de agosto 2011;
8.2- Análise inicial dos projetos:	01 a 15 de setembro 2011;
8.3-Visita aos projetos pré-selecionados	15 de setembro a 10 de outubro 2011
8.4- Resultado final da análise dos projetos	30 de outubro de 2011;
8.5 - Cerimônia de entrega da medalha	29/30 de novembro de 2011.

Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia
Subsecretaria de Educação
Núcleo Educacional de Programas e Projetos

Angra dos Reis, 01 de abril de 2011.