

**COLÉGIO PEDRO II**

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura

Programa de Pós-Graduação em Educação das Relações  
Étnico-Raciais no Ensino Básico

Desirée Rocha Lima

**O JONGO ENQUANTO UM ELEMENTO  
AFROCENTRALIZADOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**  
Um estudo de caso

Rio de Janeiro  
2019



Desirée Rocha Lima

**O JONGO ENQUANTO UM ELEMENTO AFROCENTRALIZADOR NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Um estudo de caso

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico.

Orientadora: Alline Torres Dias da Cruz.

Coorientador: Renato Mendonça Barreto.

Rio de Janeiro

2019

**COLÉGIO PEDRO II**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA**  
**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**

**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

L732 Lima, Desirée Rocha

O jongo enquanto um elemento afrocentralizador na educação infantil: um estudo de caso / Desirée Rocha Lima. - Rio de Janeiro, 2019.

48 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (Ererebá)) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Alline Torres Dias da Cruz.

Coorientador: Renato Mendonça Barreto

1. Relações étnico-raciais – Estudo e ensino. 2. Educação infantil - Estudo e ensino. 3. Jongo - Dança. 4. Afrocentrismo. 5. Educação decolonial. 6. Antirracismo – Brasil. I. Cruz, Alline Torres Dias da. II. Barreto, Renato Mendonça. III. Colégio Pedro II. IV. Título.

CDD 305.8

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB-7: 5692.

Desirée Rocha Lima

**O JONGO ENQUANTO UM ELEMENTO AFROCENTRALIZADOR NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Um estudo de caso

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico.

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

---

Profª. Dra. Alline Torres Dias da Cruz (Orientadora)  
Colégio Pedro II

---

Prof. Me. Renato Mendonça Barreto (Coorientador)  
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

---

Profª Me. Michelle Botelho Silveira Lima  
Colégio Pedro II

---

Profª. Dra. Ana Paula Alves Ribeiro  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

*Às minhas avós Lindalva e Lygia (in memoriam)*

*À Tia Maria do Jongo (in memoriam)*

*À minha mãe e minha irmã*

*Às crianças da Casa do Jongo*

*Às crianças da Turma da Barriga*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família pelo apoio de sempre, em especial à minha mãe por ser fortaleza e inspiração.

Ao Rodrigo, meu companheiro, por estar ao meu lado, fazendo o possível para tornar os momentos de construção deste trabalho mais leves.

Às minhas amigas e meus amigos pela torcida.

À Escola Sá Pereira, lugar onde venho me constituindo enquanto professora, pela autonomia, por todo aprendizado, apoio e troca. Em especial à Aline, que esteve comigo ao longo do último ano, me apoiando e contribuindo para minhas observações.

Às crianças da Turma da Barriga, que foram companheiras nas descobertas acerca das possibilidades do Jongo na Educação Infantil. O aprendizado que as crianças nos proporcionam é imensurável!

À todas as mulheres do Jongo da Serrinha/Casa do Jongo pela acolhida e inspiração.

À todas as crianças da Casa do Jongo por terem me ensinado tanto, e por todo afeto.

À professora Alline, minha orientadora, pela escuta atenta.

Ao Renato, meu coorientador, amigo e integrante do Jongo da Serrinha, pela atenção e carinho.

À banca, pela disponibilidade de ler este trabalho e colaborar para minha formação.

À todas e todos os professores e colegas da Especialização em Educação das Relações Étnico-raciais no Ensino Básico por fazerem descortinar diante de mim outras perspectivas de mundo, e a necessidade real da formação para uma educação que seja de fato antirracista.

*Preta Velha jongueira, meu caxambu está lhe  
chamando  
Sinto a poeira no chão levantando, com seu  
tabiado  
Minha Vovó benzeu no tambu  
Vai caminhando para tabiar  
Aê, Vovó! Caxambu tá no terreiro  
Como é lindo Vovó, o rufar do candongueiro!  
(Lazir Sinval)*

## RESUMO

LIMA, Desirée Rocha. **O jongo enquanto elemento afrocentralizador na Educação Infantil.** Um estudo de caso. 2019. 50 f. Trabalho de Conclusão de Curso Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2019.

No presente trabalho apresentamos o jongo enquanto uma possibilidade de afrocentrar, e, portanto, decolonizar, a prática docente na Educação Infantil a partir da vivência de um projeto pedagógico que incluiu o jongo, em especial o Jongo da Serrinha, localizado no bairro de Madureira, zona norte do Rio de Janeiro, nas aulas de dança e música, em uma turma de crianças de 4 e 5 anos de uma escola privada localizada na zona sul da cidade. A cultura trazida da África pelas pessoas de origem bantu escravizadas se espalhou pelo cotidiano da turma, apontando novas perspectivas. Com o objetivo de analisar a possibilidade de uma prática docente antirracista na Educação Infantil, elegemos o estudo de caso como metodologia de pesquisa, e observamos mudanças na postura e percepção das crianças da turma ao longo do projeto. Chamou a nossa atenção o envolvimento das crianças, e o destaque que o jongo e seus protagonistas negros adquiriam durante esse processo. Compreendemos, então, ser fundamental o engajamento por uma educação antirracista desde a Educação infantil, apesar das limitações que o racismo estrutural nos impõe.

**Palavras-chave: Educação Infantil. Jongo. Afrocentricidade. Decolonialidade. Educação antirracista.**

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Fotografia 1</b>	–	Tabiado Tia Maria do Jongo.....	25
<b>Fotografia 2</b>	–	Aula de Jongo.....	27
<b>Fotografia 3</b>	–	Tia Maria do Jongo.....	28
<b>Fotografia 4</b>	–	Menina jongueira na roda.....	32
<b>Fotografia 5</b>	–	Carimbo de barriga.....	35
<b>Fotografia 6</b>	–	Jongo na aula de música.....	36
<b>Fotografia 7</b>	–	Tia Maria no cortejo de reabertura da Casa do Jongo.....	37
<b>Fotografia 8</b>	–	Primeira aula na Casa do Jongo (percussão com o professor Anderson Vilmar).....	38
<b>Fotografia 9</b>	–	Tia Maria gravando recado para Turma da Barriga.....	39
<b>Fotografia 10</b>	–	Jongo na festa pedagógica.....	42
<b>Imagem 1</b>	–	Desenho livre feito por uma criança da turma.....	43

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>2 DECOLONIZAR É PRECISO.....</b>	<b>10</b>
<b>2.1 Eu.....</b>	<b>10</b>
<b>2.2 A urgência de decolonizar .....</b>	<b>13</b>
<b>2.3 Afrocentrar para decolonizar .....</b>	<b>17</b>
<b>3 ESCOLA SÁ PEREIRA.....</b>	<b>20</b>
<b>3.1 Eu na Sá Pereira.....</b>	<b>21</b>
<b>4 O JONGO.....</b>	<b>25</b>
<b>4.1 O Jongo hoje.....</b>	<b>27</b>
<b>4.2 Jongo da Serrinha .....</b>	<b>28</b>
<b>4.3 Jongo da Serrinha hoje.....</b>	<b>31</b>
<b>5 O JONGO NA TURMA DA BARRIGA .....</b>	<b>35</b>
<b>6 MACHADO! .....</b>	<b>45</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>47</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A inspiração para o presente trabalho de deu no segundo mês curso de Especialização em Educação das Relações Étnico-raciais no Ensino Básico (EREREBA), no Colégio Pedro II (CPII). Naquele momento percebi que o jongo, que já estava aparecendo com força no cotidiano da minha turma, poderia ser um tema de pesquisa, e comecei a aguçar o olhar para a relação das crianças com o jongo.

Início o trabalho falando da minha trajetória enquanto professora, dos estranhamentos ao me relacionar com uma classe social diferente da minha e tudo o que isso implica, e de como isso chamou minha atenção para as relações étnico-raciais, e influenciou, desde o começo, a minha prática enquanto professora da educação infantil.

Destaco a importância que acredito ter a educação antirracista, e que ela pode e deve estar presente desde a Educação Infantil. Trago então os conceitos de colonialidade/decolonialidade (ASANTE, 2016) e afrocentricidade (CANDAU; OLIVEIRA, 2010) como possibilidades teóricas para a prática pedagógica antirracista, apontando para o jongo como um elemento capaz de afrocentrar e, portanto, decolonizar.

Então, falo da Escola Sá Pereira e da minha trajetória lá, para situarmos o trabalho pedagógico realizado com as crianças da Educação Infantil. Afinal, que escola é essa? Onde está localizada? A que público ela atende?

Em seguida trago o jongo, e me detenho mais especificamente ao Jongo da Serrinha, destacando seus protagonistas negros, sua história, e o trabalho desenvolvido hoje pelo Grupo Cultural Jongo da Serrinha, que é uma importante organização social localizada na comunidade da Serrinha, no bairro de Madureira, zona norte da cidade do Rio de Janeiro. Isso para falar sobre o jongo na Turma da Barriga, nome escolhido pelas crianças no início do ano letivo, como veremos adiante, e minhas percepções e análises acerca deste trabalho, que foi fundamental no fortalecimento dos vínculos afetivos entre as crianças da Turma, uma vez que trouxe para o espaço escolar os valores civilizatórios afro-brasileiros elencados por Azoilda Trindade (2005).

## **2 DECOLONIZAR É PRECISO**

O tema do presente trabalho é a possibilidade de uma prática antirracista, no caso afrocentrada e, portanto, a meu ver, decolonial, na Educação Infantil. A escolha se deu devido à minha trajetória enquanto professora, há dez anos, da Educação infantil, e ao modo como as relações étnico-raciais permearam o processo de ensino-aprendizagem naquele nível de formação e, particularmente, minha prática pedagógica na escola onde desenvolvi o projeto focado no Jongo.

No contexto de vigência da lei 11.645/08 que torna obrigatório que as histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas estejam presentes nas salas de aula de todos os níveis de ensino, e de todo o apagamento histórico e condições de vida aos quais essas populações foram submetidas, pensar sobre essa possibilidade é urgente.

### **2.1 Eu**

Desde pequena nas conversas de família, ficou claro para mim que eu precisava me dedicar aos estudos para ter uma vida melhor. Parte da minha educação foi paga pelos meus avós, após a morte do meu pai. Eu estudei parte do Ensino Fundamental e o Ensino Médio (pré-vestibular) em escolas particulares no subúrbio do Rio. Queria estudar na universidade pública e, a princípio, desejava cursar História. Mas não passei de primeira no vestibular e precisei trabalhar, o que foi tornando mais difícil passar para o curso de História. No meu quinto vestibular, como queria ser professora, achei melhor tentar para Pedagogia, e depois pedir transferência de curso.

Passei para a UFRJ, e iniciei a graduação no segundo semestre de 2008, e desisti de pedir transferência, pois estava muito interessada pelo currículo do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Logo fiquei desempregada e pude me dedicar à pesquisa, mas também à procura de estágios remunerados.

Desde 2009 passei por três escolas particulares localizadas na Zona Sul do Rio de Janeiro. Minha intenção desde a graduação é trabalhar na escola pública, entretanto, como sempre trabalhei e estudei, tive dificuldades para concluir a graduação e comecei a trabalhar em instituições privadas, que aceitavam me contratar sem ter concluído a graduação.

Desde o início as questões relacionadas às relações étnico-raciais me eram caras. Eu buscava valorizar as culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras, entretanto isso acontecia muito mais de forma intuitiva, com pouco investimento em pesquisas e nenhuma ideia da produção de conhecimento que há na área das relações étnico-raciais.

Hoje, compreendo que o interesse por essas questões se dava devido à minha origem socioeconômica e racial, e a um estranhamento da nova realidade profissional na qual me inseri, do convívio com pessoas de maior poder aquisitivo, das crianças brancas com suas babás negras. Realidade com a qual só tive contato já adulta.

Ao longo da minha vida compartilhei o ponto de ônibus com essas mulheres; tínhamos um mesmo ponto de partida. Muitas delas, como minha mãe e minha avó, a caminho do trabalho em casas de família, ou outros empregos pouco valorizados e mal remunerados. Eu, a caminho da escola, do trabalho, da faculdade – graças ao suor e incentivo da minha mãe, da minha família.

Estudar e trabalhar na Zona Sul, morando em Cavalcanti, bairro com pouca infraestrutura, na Zona Norte do Rio de Janeiro, me impunha algumas vezes três horas de deslocamento, entre caminhadas, trem e ônibus muito lotados. Chegar ao destino era mesmo como chegar a uma outra cidade: mais limpa, mais silenciosa, mais segura, mais branca. Branca pela cor da pele das pessoas, branca pela cor do uniforme das babás também. Essas foram algumas das percepções que tive também quando eu pisei pela primeira vez em Ipanema, endereço da escola onde fazia estágio pelos próximos meses.

Entendo que é também na alteridade que vamos nos (re)conhecendo, e hoje consigo perceber que aquele momento foi de imensa importância: eu passei a entender melhor quem eu sou, de onde eu venho; a compreender que, de fato, minha origem, minha história, são outras. É a história marcada pelos apagamentos, pelas perdas, pela falta de oportunidade, pela opressão colonial. Digo "opressão colonial" para enfatizar o teor histórico e para trazer à tona a colonialidade que, ainda que extinto o colonialismo enquanto regime jurídico-político, se faz presente na reprodução das opressões culturais, sociais e econômicas nos países colonizados (GROSFROGUEL, 2008).

Desta forma, dar visibilidade e valorização aos povos historicamente oprimidos naquele espaço escolar que eu passei a ocupar, foi a saída que eu encontrei para lidar com a situação que, de alguma forma me era imposta. Imposta porque, de fato, não tive muita escolha: se trabalhasse perto de casa, estaria fadada a receber no máximo o piso

do salário de professora, talvez sem carteira assinada e sem benefícios garantidos. Depois de um estágio um tanto assustador em uma escola de uma rede grande na Zona Norte, agarrei a primeira oportunidade de trabalho na Zona Sul, perto da faculdade de Pedagogia que eu cursava.

Inicialmente enquanto estagiária, muito inexperiente, eu problematizava algumas falas das crianças, como “*os pobres do Leblon fedem*”, trocava com a professora sobre essas falas, mas não era algo valorizado ou trabalhado pedagogicamente com as crianças, e isso me incomodava.

A relação que essas crianças tinham com as pessoas que limpavam a escola também me incomodava: havia aquela clássica invisibilidade. As crianças não interagiam com esses funcionários, não tinham também responsabilidade e cuidado com seu lixo e a sala acabava sempre ficando muito suja. Inicialmente eu não sabia como agir então observava, buscava compreender a dinâmica, e entender como poderia intervir, sem ser desrespeitosa com a professora da turma.

De alguma forma essas situações mexiam pessoalmente comigo, e eu passei a perceber o quanto seria importante que aquelas pessoas fossem valorizadas, que aquele trabalho fosse valorizado. E valorizar aquelas pessoas e aquele trabalho era também, de alguma forma, valorizar a minha história, a minha família. Aquelas pessoas eram negras, nordestinas (algumas com traços indígenas). Fui compreendendo que aquelas pessoas precisavam ser protagonistas em sala de aula. Que aquelas crianças precisavam sair de seus umbigos privilegiados, e enxergar ao redor com respeito.

Para além das questões sócio-históricas e culturais, passei a observar, na minha prática enquanto estagiária em uma turma de educação infantil desta escola em Ipanema que a educação oferecida àquelas crianças (todas brancas) era muito diferente da oferecida às crianças (majoritariamente negras) da escola do meu estágio anterior, na Zona Norte, e das escolas públicas e particulares nas quais eu havia estudado.

Na Zona Sul, a maioria das escolas de Educação Infantil, pelo menos no discurso, são construtivistas. Era o caso da escola em questão. Embora a escola não fosse de fato construtivista, as relações estabelecidas com os adultos eram outras: as professoras eram chamadas pelo nome (e não de "tia"), as crianças tinham certa autonomia, havia espaço para suas falas, seus desejos. Havia escuta. As crianças não

eram obrigadas a andar em fila indiana e fazer folhinha de tarefa, e podiam se sujar, explorar materiais etc.

Estava ali, na minha frente, a educação que me foi negada e isso me impressionava. Ficou nítido que aquelas crianças são educadas para serem livres, autônomas, líderes. Enquanto as outras são educadas para repetir e obedecer, como eu fui. E há aí, um recorte de cor e classe social, sem dúvidas.

Compreendo que tais constatações e incômodos foram importantes para aguçar minha percepção sobre as relações étnico-raciais forjadas na nossa sociedade, em especial no Rio de Janeiro, e, especialmente, no espaço escolar.

Desta forma pretendo, com este trabalho, analisar a possibilidade de uma prática antirracista na Educação infantil, tendo o Jongo como elemento "afrocentralizador", identificando no jongo os elementos para uma proposta educativa afrocentrada, antirracista e decolonial e destacando a importância desta proposta na Educação Infantil.

## **2.2 A urgência de decolonizar**

Para que haja de fato uma educação antirracista, compreendo que é necessário decolonizar nossas práticas pedagógicas. Como referência para essa perspectiva, utilizo aqui um grupo transdisciplinar que conta com a contribuição de pesquisadores de diferentes universidades: o Modernidade/Colonialidade.

(...) formado por intelectuais de diferentes procedências e inserções, que busca construir um projeto epistemológico, ético e político, a partir de uma crítica à modernidade ocidental em seus postulados históricos, sociológicos e filosóficos. Consideramos as contribuições desse grupo de especial relevância e originalidade, apresentando potencial instigante para reflexão sobre interculturalidade, relações étnico-raciais e educação no contexto atual do continente latino-americano e, especificamente, no nosso país. (CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p.16).

Através de suas pesquisas o grupo mostra que, apesar de o colonialismo ter acabado, a colonialidade permanece: “as estruturas subjetivas, os imaginários e a colonização epistemológica ainda estão fortemente presentes” (CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p.19). São presentes e impostos aos povos submetidos à colonização, ao passo que subjuga e deslegitima o imaginário desses povos.

Normalmente, enquanto professores, os autores que pesquisamos e usamos como referência para nossos estudos, os artistas que oferecemos como referência para as crianças, bem como as histórias infantis, têm como base produções europeias; as assumimos como o “clássico”, o “universal”, indispensável à formação de cidadãos cultos, críticos, hábeis, produtivos, enquanto há um apagamento histórico acerca da contribuição dos povos originários e dos que vieram para o Brasil na diáspora africana forçada.

Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (TORRES, 2007 apud CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p.18).

A colonialidade presente em nossas vidas à revelia segue naturalizando a marginalidade e até uma “não existência” que estão presentes na formação das crianças desde muito novas. É o que Quijano (2005), citado por Candau e Oliveira (2010), chama de colonialidade do poder: “o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário”.

Ao longo desses anos como professora da Educação Infantil fui surpreendida algumas vezes com falas de crianças de 4 ou 5 anos que deixam isso claro, como podemos observar no registro que fiz em 2016, na escola onde atualmente trabalho:

As crianças estavam conversando na mesa de desenho livre, falando dos dinossauros, quando chegaram à chegada dos portugueses no Brasil (que salto! Rs)

(...)

- Aí quando os portugueses chegaram não tinha nada aqui no Brasil.

- ...

- Ué, não tinha nada? (eu)

- Não... Não tinha ninguém...

- Quem já estava aqui quando os portugueses chegaram? (eu)

- Ah tá... Os índios...

- Então... (eu)

- Mas a gente tá falando de pessoas. Os índios não são pessoas. (outra criança)

As crianças que estavam na mesa ficaram divididas, algumas disseram que os índios são pessoas, e surgiram algumas falas que chamaram nossa atenção:

- Ah é, os índios usam folha pra tampar o pintinho (risos)

- É eles matam os animais. Não pode matar os animais.

Conversamos um pouco, falei que há várias etnias, que os índios não são todos iguais, que atualmente alguns se vestem como nós. As crianças me olharam incrédulas. (Registro pessoal, 2016)

Essa conversa aconteceu em uma turma de crianças de 4 e 5 anos, no ano de 2016, quando o tema do projeto institucional da escola eram os Direitos Humanos. Após esse momento eu Bruna, professora auxiliar, tivemos certeza de que era necessário abordar as culturas indígenas e africanas, e realizamos um projeto junto às crianças

Aliás, essa fala em relação aos povos indígenas é recorrente. No primeiro semestre desse ano, em uma turma de primeiro ano do ensino fundamental, as crianças estavam criando uma história com a professora de música e resolveram que um dos personagens seria um menino indígena. Uma criança respondeu prontamente, bem chateada: *“mas eu queria que ele fosse gente de verdade!”*. Logo respondi que um menino indígena é gente de verdade, e ela disse *“eu sei, mas tô falando de gente assim, como a gente.”*. A partir dessa fala, apresentamos para as crianças o filme “Das crianças Inkpeng para o mundo”.

As crianças, que já tinha entrado em contato com algumas lendas indígenas ao longo do semestre e algumas sinalizaram o interesse por pesquisar essas histórias no segundo semestre. É claro que eu e Bianca, minha auxiliar, aproveitamos para pensar em um projeto sobre os povos indígenas (mas especificamente sobre as narrativas indígenas, já que o projeto institucional desse ano é sobre a comunicação).

Fica clara uma desumanização, e no caso dos indígenas, uma folclorização. É como se eles fossem seres mágicos da mata; também acontece bastante de as crianças acharem que não existem mais índios. Ao longo do projeto sobre as narrativas indígenas agora, no segundo semestre, conseguimos levar o artista Denilson Baniwa para uma visita, em uma oportunidade ótima para as crianças conhecerem um homem indígena que vive em contexto urbano, e não corresponde ao estereótipo do índio folclorizado. Mesmo depois da visita, falas como: *“naquele quadro eles (indígenas) estão com roupa de humano”*, ou *“mas ainda existem índios?”* estiveram presentes na turma.

A questão é tão estrutural, tão enraizada nessa colonialidade que segue nos regendo, que nem conhecendo pessoalmente uma pessoa indígena, as crianças acreditam

que sim, ela existe. E isso é muito violento, muito sério. Essa ideologia tão eficazmente difundida segue legitimando o genocídio e a invisibilização.

Estou falando dos indígenas, mas com os negros não é diferente. Na verdade, a diferença é que as crianças sabem de sua existência, mas essa existência também é historicamente desumanizada. As crianças logo percebem que os moradores de rua são negros, e passam a naturalizar essa realidade, por exemplo. Negro, para as crianças, está muitas vezes relacionado à pobreza, ao que é feio.

Esse ano, um aluno virou para mim e disse que eu sou muito negra, e por isso minha auxiliar (branca), é mais bonita, mas estilosa. Eu agachei, olhei para ele e perguntei se ele estava me dizendo que a Bianca é mais bonita que eu por conta da cor da pele dela. Ele ficou nervoso, e não conseguiu me responder. Embora eu ainda tenha muitas dúvidas em relação à minha identidade racial, naquele momento pude experimentar pela primeira vez na pele o racismo explícito, e constatar que de fato, ter a pele negra, para as crianças, pode estar relacionado à feiura, por exemplo.

À feiura, à pobreza, à criminalidade: Em 2014, uma criança, em um momento de descontração, contou que viu um menino negro na rua pedindo dinheiro, e que ele queria “pegar” o dinheiro dela. E prosseguiu dizendo que “*esses meninos não estudam, só querem pegar o dinheiro dos outros*”. Nesse caso, acredito que haja também a observação da fala de algum responsável da criança, que provavelmente se sentiu incomodado ou ameaçado pelo menino que pedia dinheiro, o que sem dúvidas também é resultado do racismo que está entranhando em nossa sociedade.

Esta e outras experiências deixaram explícito para mim a necessidade de decolonizarmos nossas práticas pedagógicas, de tomarmos como referência outras formas de ser, agir, pensar, se relacionar, e ver o mundo. A escola não é o espaço exclusivo para essas mudanças, mas sem dúvidas, é um espaço importante uma vez que funciona tanto como um microcosmo das relações sociais quanto como um produtor de preconceito e discriminação.

Compreendo que o fato de as crianças, ainda tão novas, terem (pre)conceitos tão consolidados acerca dos povos colonizados, está justamente relacionado a essa colonialidade estrutural que permeia nossas existências.

Além da colonialidade do poder Quijano (2005), citado por Candau e Oliveira (2010), propõe também os conceitos de colonialidade do saber e do ser. O primeiro

consiste na negação de todo legado histórico de produção de conhecimento dos povos subalternizados, relegando a estes termos como “primitivos” e “irracionais”, e reafirmando a hegemonia epistemológica da modernidade europeia e, conseqüentemente, o racismo epistêmico.

Entretanto, de acordo com os pesquisadores do grupo Modernidade/Colonialidade, é no conceito de colonialidade do ser que fica mais visível a força dos conceitos anteriormente citados, pois estaria relacionado a uma não — existência produzida pelo colonialismo: é a desumanização, no nosso caso, dos negros e indígenas, que sofrem sistematicamente violência simbólica, física, epistêmica, o que tem, sem dúvidas, conseqüências nefastas nas vidas dessas populações.

Ratifico então a importância e a urgência de decolonizarmos nossas práticas, nossos currículos, nossas escolas. E cito primeiro nossas práticas, pois sem dúvida é o que é mais possível a curto prazo: as histórias que escolhemos para contar, os conteúdos a serem abordados para trabalhar conceitos importantes para as crianças, as imagens utilizadas, os artistas, as músicas. Enfim, nosso aparato didático pode trazer referências não hegemônicas e antirracistas para as crianças, e isso é importante.

### **2.3 Afrocentrar para decolonizar**

Dependendo do tema a ser abordado, o conceito de afrocentricidade pode e deve ser um aliado importante para uma prática docente decolonial.

A Afrocentricidade emergiu como um repensar da caixa conceitual que tinha aprisionado os africanos no paradigma ocidental. Isso foi um Eurocentrismo que tinha finalmente esgotado a si mesmo. Eu escrevi o livro *Afrocentricity: The Theory of Social Change* [Afrocentricidade: A teoria de mudança social] em 1980 como uma lança no ventre do eurocentrismo que tinha estrangulado a criatividade intelectual dos povos africanos em uma gaiola do pensamento imperial ocidental. (ASANTE, 1980, p.10).

Asante traz no conceito de afrocentricidade a possibilidade de retomada da agência africana, do lugar de sujeitos que criam, promovem transformações, pensam e se expressam por si mesmos. Ele explica que o deslocamento físico promovido pelo sequestro para o trabalho escravo promoveu um afastamento forçado dos centros culturais, psicológicos, econômicos e espirituais dos africanos de diferentes etnias, impondo à força a cosmovisão europeia.

O objetivo não é, de forma alguma, impor ao restante do mundo as culturas e valores dos povos africanos, mas sim trazer a compreensão de que há outras possibilidades que não a ocidentalidade, e que já é tempo delas serem respeitadas. Afinal, por que precisamos engolir a cosmovisão europeia, que parte de um contexto específico, enquanto normativa e universal?

Assim, a Afrocentricidade é uma afirmação do lugar de sujeito dos africanos dentro de sua própria história e experiências, sendo ao mesmo tempo uma rejeição da marginalidade e da alteridade, frequentemente expressas nos paradigmas comuns da dominação conceitual europeia (MAZAMA, 2003 apud ASANTE, 1980, p. 10).

Compreendo então que ao assumir uma postura afrocêntrica estamos assumindo uma postura decolonial, que permite caminhos pluriversais, sem hierarquias ou imposições desprovidas de significados, e isso se choca diretamente com a colonialidade que ainda orienta os países que sofreram o mal da colonização bem como aqueles que empreenderam o colonialismo.

Embora fique claro que o conceito de afrocentricidade trate da agência dos africanos (no continente e das diásporas) sobre suas histórias, filosofia, cultura, valores, sobre suas vidas, peço licença para utilizá-lo em outra perspectiva. Me apropriado enquanto professora, buscando afrocenrar minha prática, no sentido de trazer as pessoas, as histórias, a filosofia, a cultura e os valores africanos e afro-diaspóricos para a sala de aula como referências conceituais e metodológicas para as crianças.

Entendo que utilizar essas referências é fundamental para que elas tenham a possibilidade de experimentar, ver, ouvir, sentir o mundo no qual estão inseridas através “lentes” diversas. Não tenho dúvidas de que, ao longo de sua trajetória escolar terão contato permanente com a cultura europeia, e por isso busco garantir que elas tenham contato com as culturas originárias e africanas e afro-brasileiras.

Além disso, com práticas pedagógicas afrocenradas essas crianças passam a ver as pessoas negras de outra forma, afinal, em seu cotidiano, negras são as babás, as empregadas, os motoristas, os porteiros, os garçons... Não há nada de mal em trabalhar dignamente nessas profissões, entretanto é preciso que elas entendam e passem a se relacionar com o fato de que pessoas negras deveriam ter as mesmas chances de acessar outras esferas socioeconômicas, e, que, além disso, são produtoras de conhecimentos,

expressões artísticas e cosmovisões baseadas em valores ancestrais, tão legítimos quanto aqueles gerados pelos saberes ocidentais.

É preciso que essas crianças entendam que não são universais, é preciso que conheçam outras realidades e compreendam sua importância. Que sejam de fato empáticas e que não reproduzam o racismo ainda tão presente em nosso cotidiano. Estrutural. Estruturante.

Por isso, para mim, na busca de uma prática antirracista, decolonizar e afrocentrar são fundamentais. E com as crianças da turma da Educação Infantil eu pude perceber o quanto trazer os valores civilizatórios afro-brasileiros (TRINDADE, 2005) para a sala de aula é importante, inclusive para as relações estabelecidas naquele ambiente.

### 3 ESCOLA SÁ PEREIRA

A Escola Sá Pereira nasceu como uma escola de música, em 1948. Seu nome é o sobrenome de um músico e educador influente no cenário da educação musical, em especial no Rio de Janeiro: Antônio Sá Pereira. Antônio foi casado com a tia das atuais diretoras da escola, Maria Teresa e Cecília.

Localizada em Botafogo, zona sul da cidade do Rio de Janeiro, é uma escola de Educação Básica (Educação Infantil, Primeiro e Segundo Segmentos do Ensino Fundamental), que valoriza a educação artística, e fundamenta-se em bases construtivistas e sociointeracionistas. A construção do conhecimento se dá de forma contextualizada e significativa, as crianças exercitam a autonomia, o pensamento crítico, e expressam-se livremente. A Pedagogia de Projetos é utilizada para nortear o trabalho pedagógico.

O trabalho através de Projetos vem nos permitindo viver uma escola alicerçada no real, aberta a múltiplas relações, onde a criança e o jovem se aproximam, gradativamente, dos procedimentos de estudo e de pesquisa, observando, analisando, selecionando, relacionando, sintetizando criticamente, e se apropriam de sua aprendizagem, não apenas no que diz respeito à seleção de informações pertinentes, mas também na busca de soluções adequadas para cada momento vivido.

O conhecimento passa a ser abordado de forma globalizadora e transdisciplinar. Através dessa abordagem, podemos tentar entender melhor o mundo sem segmentá-lo em áreas que para muitos de nós, durante longos anos, foram entendidas como paralelas. A complexidade de qualquer tema de estudo aponta para uma maneira de representar o conhecimento escolar que favoreça mais e mais o desenvolvimento de estratégias de indagação, de pesquisa e de interpretação. A escola precisa ser um espaço gerador de cultura, um espaço de reflexão e crítica, que utilize novas estratégias para abordar problemas que vão além da compartimentação disciplinar. Para tentar entender um fenômeno natural, cultural ou social, precisamos de conhecimentos de diversas áreas. (ESCOLA SÁ PEREIRA, s.d, s.p)

Anualmente, um tema é eleito pela comunidade escolar. Esse tema é organizado pelo corpo docente, coordenação, orientação e direção em um Projeto Institucional, que norteará as pesquisas de todas as turmas, de acordo com o interesse das crianças. Inicialmente nós, professores, planejamos atividades que sensibilizem as crianças para o Projeto Institucional, atentos às reações, impressões e falas das crianças, para identificar um caminho de pesquisa a ser seguido pela turma.

Conheci a Sá Pereira no ano de 2012, quando cursava a disciplina de Prática de Ensino em Educação Infantil, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ), com a professora Patrícia Corsino, que já havia trabalhado na escola, e indicou que eu fizesse o estágio obrigatório lá. Eu dei preferência por cumprir a maior parte das horas em uma escola municipal, tendo apenas completado o tempo na Sá Pereira.

Eu já era professora em outra escola privada na Zona Sul, no Leblon, entretanto ao realizar parte do estágio na referida escola, me encantei. O encantamento era inevitável diante do trabalho realizado com tanta seriedade, embasamento, entrega, compromisso, ética e estética. O estágio na Turma do Bambolê foi muito significativo para minha formação enquanto professora da Educação Infantil, e o interesse de permanecer na Sá Pereira era grande. Em 2013 fui contratada como professora auxiliar, e em 2014 me tornei professora.

### **3.1 Eu na Sá Pereira**

Ao chegar à Sá Pereira, três anos depois do estágio em Ipanema, eu já estava mais familiarizada com a realidade da Zona Sul. Na época eu alisava o cabelo, e sempre tive um jeito de vestir que era valorizado nesses espaços. Nunca tive problemas para conseguir vaga nestas escolas. O estranhamento e certo não pertencimento me acompanhavam (ainda me acompanham), mas eu fui aprendendo a lidar, a me adaptar.

O estágio foi um momento de muito aprendizado e encantamento por perceber que o que eu estudava na faculdade como sendo o ideal, acontecia naquele espaço, apesar, é claro, dos desafios presentes no cotidiano. A convivência com os professores, a turma e os funcionários da escola foram muito importantes para minha formação enquanto professora.

Eu trabalhava em outra escola como professora, e por isso foi complicado estar na Sá Pereira, e muitas vezes faltei o estágio. De toda forma, fui bem avaliada pela professora da turma que eu acompanhava, participei do processo seletivo para o ano seguinte e fui selecionada.

Na Sá Pereira, passei a realizar a construção de uma prática voltada para as questões étnico-raciais de forma mais consciente e mais consistente, uma vez que os

temas são pesquisados de acordo com o projeto a ser desenvolvido, e a pesquisa é imprescindível para o nosso trabalho lá. Ainda assim, não era o suficiente para uma prática de fato antirracista (NOGUEIRA, 2012), afrocentrada (ASANTE, 2016) e decolonial (CANDAUI; OLIVEIRA, 2010).

De toda forma, ainda que sem ter ciência do quanto eu precisava investir na minha formação, buscava junto às minhas companheiras de trabalho trazer as culturas indígenas e africanas para a sala de aula sempre que possível, fazendo uma ponte com os temas dos projetos institucionais e os interesses de pesquisa das turmas.

Em 2014, meu primeiro ano como professora, o projeto institucional se chamava “Você tem fome de quê?”, e segundo a justificativa elaborada pela comunidade escolar, o tema seria mesmo a alimentação. No primeiro semestre, minha turma, interessada pela capa da agenda, que era uma obra de Picasso retratando a amamentação, partiu para um projeto sobre amamentação e sobre o leite em nossa alimentação chamado “Do leite da mamãe ao leite da caixinha”.

Durante os planejamentos para o segundo semestre, pensando mesmo nos meus interesses relacionados às relações étnico-raciais, a coordenadora pedagógica sugeriu que eu fizesse um projeto sobre a feijoada. Achei ótima a ideia, mas quis checar com as crianças se, de alguma forma, fazia sentido levar esse tema para elas.

No retorno das férias, nossa panela surpresa trouxe uma pergunta: “Que alimentos estão presentes em nossas refeições?” A partir das respostas, elaboramos uma tabela e constatamos que o alimento mais citado pelas crianças foi o feijão. Era a deixa que eu precisava para desenvolver o projeto sobre a feijoada.

Pesquisamos então sobre o feijão (e a possível origem da sua domesticação, nos Andes, e trouxemos um pouco da cultura andina), e logo depois apresentamos outro alimento, a mandioca, e começamos a abordar as culturas indígenas e africanas, sempre buscando mostrar para as crianças o quanto temos dessas culturas em nossas vidas, apesar de desconhecermos.

Atualmente, relendo o projeto e os registros feitos ao longo do semestre com a turma, consigo perceber que não houve nas minhas pesquisas a preocupação de valorizar a produção de artistas e autores indígenas. É como se eu não estivesse olhando

para as pessoas indígenas enquanto sujeitos de sua história, e eu sequer tinha noção de que talvez estivesse reproduzindo uma visão folclorizada, tanto dos indígenas quanto dos africanos, ao me deter às suas culturas de forma rasa, sem atentar para as contribuições reais e fundamentais para nossa sociedade.

Em 2016 o projeto institucional "Nós. Saber conviver, saber cuidar." Também trouxe a possibilidade de fazer valer a lei 11.645/08. A justificativa do projeto girava em torno das questões sociais, da Declaração dos Direitos Humanos, da diversidade, das questões ecológicas etc. Nesse ano, minha turma, que tinha 20 crianças de 4 a 6 anos, se batizou de Turma dos Amigos e tinha um grupo de crianças que vinham juntas dos anos anteriores e eram muito próximas, um aluno negro, e um aluno novo na escola.

Como parte da sensibilização para o tema do projeto institucional, todas as turmas foram ao Museu do Amanhã, devido ao convite de um pai de duas alunas da escola, funcionário da Fundação Roberto Marinho (o que me causou grande incômodo devido às obras controversas e desocupação forçada da região portuária) e nós trouxemos as perguntas que orientam a visita para as crianças: de onde viemos? Quem somos? Onde estamos? Para onde vamos? Como queremos ir?

A partir dessas perguntas as crianças trouxeram seus conhecimentos prévios, elaboraram hipóteses, e então apareceram algumas falas que denunciaram para nós a urgência de falar sobre as histórias e culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras, sobre preconceito e respeito, sobre as relações étnico-raciais (como pudemos observar na citação anterior).

Então, começamos o projeto da turma através de atividades que fizeram eles se olharem, identificarem suas próprias características físicas, e depois olharem para os outros, observando as diferenças. As crianças pesquisaram com suas famílias e falaram sobre seus antepassados negros, indígenas, europeus e asiáticos. Então pesquisamos sobre a história do Brasil, enfatizando as culturas indígenas e africanas.

Os pais do aluno negro participaram ativamente, fizeram atividades com as crianças, e nos ajudaram a desconstruir o senso comum que temos sobre o continente africano. A avó de outro estudante era antropóloga, e nos visitou, compartilhando sua experiência. Nós também fomos ao Museu do Índio, e as crianças foram guiadas pelo instrutor Xamaia Kaká, fulni-ô, o que foi muito importante, afinal de contas, os

indígenas existem, vivem em cidades, ainda que essa última informação não seja parte de nosso senso comum.

Em ambos os projetos eu busquei leituras, estive atenta na tentativa de não reproduzir estereótipos, e principalmente, busquei fazer com que as crianças refletissem de alguma forma sobre as questões étnico-raciais presentes em nossa sociedade.

Entretanto hoje compreendo que apenas no ano de 2018, ao ingressar no curso de Especialização em Educação das Relações Étnico-raciais no Ensino Básico (EREREBÁ), finalmente entrei em contato com leituras, conceitos e reflexões fundamentais para minha prática.

O EREREBÁ passou a fazer parte da minha vida quase que simultaneamente à Turma da Barriga, minha turma de Educação Infantil em 2018, e minhas intenções pedagógicas e reflexões teóricas ganharam mais consistência e embasamento, o que influenciou minha prática pedagógica, a relação com minha equipe de trabalho, com as famílias, e com as crianças.

Assim, pretendo, no próximo capítulo, analisar neste trabalho de conclusão do EREREBÁ a possibilidade de uma prática antirracista na Educação infantil tendo o Jongo como elemento "afrocentralizador".

## 4 O JONGO

Fotografia 1 – Tabiado



Fonte: Arquivo pessoal

*Bendito, louvado seja, meus irmãos  
Agora mesmo que eu cheguei foi pra saravá!  
Bendito louvado seja, Senhora Santana  
Agora mesmo que eu cheguei foi pra saravá!  
Bendito louvado seja  
É o Rosário de Maria  
(Ponto de abertura do Jongo da Serrinha)*

Segundo Nei Lopes, o jongo era (é) conhecido principalmente na região sudeste, talvez seja originário da região de Benguela (atual Angola), e “seu nome origina-se, provavelmente, do umbundo *onjongo*, nome de uma dança dos Ovimbundos.” (LOPES, 2004, p. 365)

O jongo teria chegado no período chamado de Brasil-colônia, mais especificamente ao Vale do Rio Paraíba, com os africanos, do povo Bantu (ou Banto), em sua diáspora forçada para o trabalho escravo. Adailton (2006), fala sobre as relações que encontrou, ao longo de seus estudos, entre jongo e os Bantus.

Enquanto Nei Lopes alinha o Jongo com outras formas de expressão da População Negra que vive no Brasil, Kazadi Wa Mukuna (1998) irá encontrar no Jongo um sinal da contribuição Bantu na música popular brasileira. (...) Mukuna afirma ser o Jongo uma forma antiga do Samba criado pelos negros. De acordo com os dados apresentados na tabela I da página 74 de seu livro, pode-se resumir o Jongo como uma dança de pares em que há a presença de umbigada e era praticada (na época) em toda a região do Vale do Paraíba, nos Estados do Rio de Janeiro e São Paulo. (SILVA, 2006, p. 40)

Tambu, caxambu, tambor, batuque, jongo. São vários os nomes, e seus significados variam. Em algumas comunidades, por exemplo, o evento como um todo se chama tambu, e quando se referem aos pontos, chamam jongo. O nome varia, de acordo com as práticas da comunidade onde está inserido, assim como a dança. Tambu e caxambu também são os nomes de dois dos tambores utilizados. Ainda há um terceiro tambor, chamado candongueiro. Importante considerar que em algumas comunidades apenas dois tambores são utilizados. Em outras é utilizada ainda a angoma-puíta ou cuicão, que é um instrumento de fricção.

As músicas, chamadas de “pontos”, ou jongo em algumas comunidades, consistem em versos que poderiam ser improvisados (um jongueiro se encaminhava para os tambores, e “puxava” o jongo, ao que os demais interagem), ou os pontos de abertura, louvação, visaria, demanda e despedida.

Originalmente, o jongo era dançado à noite, e crianças não podiam participar. Isso porque, para além de um momento de confraternização da população escravizada, a roda de jongo era também uma oportunidade importante para aquelas pessoas se comunicarem, resolverem problemas comunitários e até mesmo combinarem motins, fugas. Para tal, os jongueiros utilizavam (e ainda hoje utilizam, para tecer críticas, por exemplo), uma linguagem cifrada, cheia de metáforas.

Estes momentos também eram permeados pela magia:

Também conhecido como ‘dança das almas’, o jongo é sempre revestido de uma aura sobrenatural, e seus praticantes gozam de fama de mágicos e feiticeiros. A mitologia do jongo, que só deve ser dançado à noite, é repleta de casos de encantamento e prodígios. (LOPES, 2004, p.366)

Importante também destacar, como nos mostra Carvalho (2000), que o jongo (e eu acrescentaria as expressões da cultura popular brasileira em geral), tem em suas danças, no movimento do corpo brincante e nas músicas, uma relação estreita com o trabalho desenvolvido nas fazendas, no caso do jongo, de plantação de café. O autor cita as habilidades manuais, a força muscular nos braços e pernas, a tenacidade e a disposição, inclusive para os possíveis confrontos físicos.

Como apontam Lopes e Silva, é claro que, ao longo do tempo, estudiosos de diversas áreas se dedicaram a pesquisar sobre o jongo, sua origem, a dança, a música, suas dinâmicas, sua importância para a música brasileira, a resistência e permanência na

cidade, e no meio rural. Alguns destes aparecerão pelas linhas subsequentes deste trabalho, sem dúvidas, entretanto eu gostaria de aproveitar esse espaço para privilegiar a minha vivência e o aprendizado no contato direto com o Grupo Cultural Jongo da Serrinha, na Casa do Jongo.

#### 4.1 O Jongo hoje

Fotografia 2 – Aula de Jongo



Fonte: Arquivo pessoal

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

(Jeferson Alves de Oliveira/Jongo de Guaratinguetá)

Acompanhando os acontecimentos históricos, econômicos, políticos e sociais ao longo do tempo, o Jongo passou por diversas modificações. Desde o processo abolicionista, quando os quilombos da região do Vale do Paraíba contavam com numerosa população, à crise do café na década de 1930, houve significativo êxodo rural, e para as periferias das cidades do Sudeste brasileiro seguiram os trabalhadores negros recém-libertos em busca de emprego e melhores condições de vida. (MATTOS, 2018).

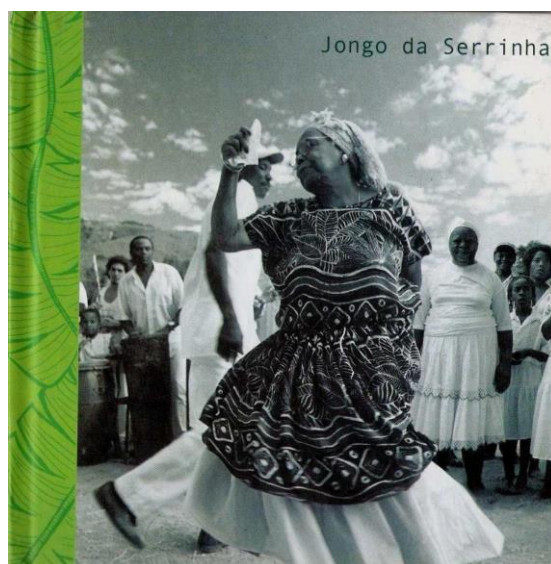
Atualmente, grupos tradicionais de jongo resistem no estado do Rio de Janeiro, tais como o Jongo de Pinheiral, o Jongo do Quilombo de São José e o Jongo da Serrinha. Há ainda comunidades jongueiras inventariadas pelo IPHAN (Instituto do

Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) em Barra do Piraí, Miracema e Santo Antônio de Pádua.

O jongo, expressão de resistência ao poder vigente no período escravista, segue resistindo, mas agora além das diversas estratégias para a sobrevivência adotadas com autonomia por estes grupos, a atuação do Estado passa a ser importante para angariar recursos e manter as diversas iniciativas em curso. Desta forma, compreendo que, a inscrição no Livro de Registro das Formas de Expressão em 2005 e o posterior Título de Patrimônio Cultural do Brasil ao Jongo no Sudeste, concedido pelo IPHAN-seja uma conquista importante para a comunidade jongueira da região.

## 4.2 Jongo da Serrinha

Fotografia 3 – Tia Maria do Jongo



Fonte: Capa do CD do Jongo da Serrinha (2002)

De modo geral após a abolição da escravatura, parte dos trabalhadores recém-libertos e sem terra para sobreviver no campo migraram para as cidades em busca de melhores oportunidades. No início do século XX, o Rio de Janeiro passava pela Reforma Pereira Passos, e a região central da cidade foi alvo de um processo de higienização e embelezamento inspirado na Belle Époque francesa. A população negra e pobre foi retirada da região, sendo direcionada para regiões mais distantes e para os morros, locais de difícil acesso, e inaugurando, de modo mais explícito, uma nova forma de ocupação do território: as favelas.

Parte destes trabalhadores rurais e seus descendentes foram para o Morro da Serrinha, em Madureira. Local que ainda preservava características de um espaço rural. Há quem diga que essas características e a distância da região central (mais urbanizada) da cidade foram muito importantes para a sobrevivência do Jongo. Destaco aqui alguns personagens que contribuíram ativamente para a permanência da tradição jongueira nessa comunidade.

Começo falando de Maria Joana Monteiro, nascida na Fazenda da Saudade, em Marquês de Valença, no ano de 1902, neta de africanos e de uma mulher indígena, que trabalhou na lavoura quando criança, e por lá aprendeu o jongo. Aos 12 anos Maria Joana veio para o Rio de Janeiro morar com seu pai, que logo morreu. Mudou-se da Mangueira para a Serrinha, e aos 14, casou-se com seu primo, Pedro Monteiro.

Pedro, que trabalhava como carregador do Lloyd Brasileiro, era também jongueiro e cavaquinista, envolvido nos trabalhos comunitários da Serrinha, e, junto com sua esposa, foi um dos fundadores da Escola de Samba Império Serrano, em 1947.

Maria Joana, com 27 anos, começou a desenvolver sua mediunidade, e após a morte de Pedro, abriu em sua casa um terreiro de umbanda, chamado Tenda Espírita Cabana de Xangô. Vovó Maria Joana Rezadeira se tornou uma famosa mãe de santo, dentro e fora da Serrinha. Além de rezadeira, também era parteira, e muitas gerações da Serrinha vieram ao mundo por suas mãos.

Vovó Maria Joana costumava cantar ladainhas em dia de São Pedro, e no dia de São Jorge desfilava no alto do carro com a imagem. No dia 24 de Junho, dia de São João e seu aniversário, sempre tinha jongo em sua casa que era, e ainda é, ponto de referência para os moradores da comunidade da Serrinha. Ali, quando viva, as portas estavam sempre abertas aos mais necessitados.

Seu filho, Mestre Darcy do Jongo, nasceu em 1931, na casa de seus pais, à Rua Balaiada, 124. Assim como eles, era muito envolvido com os trabalhos comunitários e também com o jongo e o samba. Se tornou um ótimo percussionista, fundador da escola de samba Império Serrano, ao lado de seus pais e outros companheiros da comunidade, e foi o responsável por introduzir o agogô na bateria da escola de samba.

Ao lado de Candeia, Wilson Moreira e Nei Lopes, fundou o Grêmio Recreativo de Arte Negra Quilombo, e também a primeira escola de samba infantil, chamada Império do Futuro. Filiado à Ordem dos Músicos do Brasil, atuou na Rádio Nacional,

acompanhando grandes nomes, bem como no Cassino da Urca e outras casas noturnas da cidade. Teve uma carreira internacional, e no Brasil participou, por exemplo, da gravação da Missa dos Quilombos, de Milton Nascimento.

Foi Mestre Darcy quem fundou o grupo Jongo da Serrinha no final da década de 1960, ao lado de sua família e dos demais jogueiros da comunidade (Vovó Maria Joana, Tia Maria, sua sobrinha Dely Monteiro, entre outros) a fim de retomar as rodas de jongo e divulgá-las. Os jogueiros mais antigos estavam morrendo, e por isso era importante criar estratégias de manutenção da tradição jogueira na Serrinha, e fora dela.

Além de levar o jongo aos palcos através do grupo Jongo da Serrinha, com sua mãe passou também a ensinar jongo para as crianças, e lá elas estão até hoje. Mestre Darcy também levou o jongo para os universitários, participando das gravações de CDs de novos artistas. Em 2001 se foi deixando um legado fundamental para a sobrevivência do jongo na cidade do Rio de Janeiro, e a tradição jogueira firme na Serrinha.

Ao longo de todo esse tempo, quem esteve presente e muito atuante também foi a Tia Maria da Grota, conhecida hoje como Tia Maria do Jongo. Nascida e criada na comunidade da Serrinha, em uma família de nove irmãos, fundadores do Império Serrano, costumava contar que viu o Império nascer no quintal de casa. Vizinha de Vovó Maria Joana, eram comadres, e os laços de amizade sempre foram fortes entre as duas famílias.

Em 1977 foi convidada por Mestre Darcy para fazer parte do grupo Jongo da Serrinha e desde então seguiu no grupo. Tia Maria contava que quando criança, espiava o jongo, mas não podia participar. Mas assim, espiando, ia aprendendo.

Até seu desencarne, no dia 18 de maio de 2019, Tia Maria era a jogueira mais velha da Serrinha. Em sua casa, ponto de encontro do Jongo da Serrinha, aconteciam muitos encontros e ensaios. As crianças também estavam sempre por lá. As antigas tradições da comunidade como as feijoadas dos pretos-velhos e a distribuição de doces de São Cosme e Damião também aconteciam em seu quintal, assim como as rodas de jongo.

Eu tive o privilégio de conhecer a Tia Maria do Jongo, pedir sua bênção, e conversar um pouquinho quando dava a sorte de encontrá-la na Casa do Jongo. Ela era sempre muito solicitada, e eu tinha receio de incomodar, então a cumprimentava,

perguntava se estava tudo bem e pedia sua benção. Sempre muito simpática e cheia de senso de humor, ela às vezes se queixava de uma dorzinha aqui e outra ali, mas quando eu perguntava se ainda dava pra dançar jongo ela dizia prontamente, com um sorrisinho perspicaz no rosto: “Ah, claro minha filha, nem que seja um pouquinho!”

Muito querida e respeitada por todos, Tia Maria participava das aulas de Jongo para adultos, que acontecem mensalmente na Casa, e dos demais eventos, como a roda de samba do Samba na Serrinha. Em um domingo de samba, me lembro dela chegando, e as pessoas procurando uma cadeira para que ela sentasse, para não se cansar. Ela se recusou: “Que isso, menino, acha que eu tô velha?”, e ficou de pé, cantando e dançando durante um tempo.

Tia Maria retornou à ancestralidade em dia de aula de jongo adulto na Serrinha. Eu estava triste por não poder ir à aula, pois tinha um passeio já marcado para o Museu AfroBrasil, em São Paulo. A notícia chegou logo para nós: Tia Maria havia passado mal enquanto se arrumava em frente ao tambor para participar da aula. Tia Maria se encantou no tambor, e isso é de uma beleza e de uma simbologia que eu não ousou descrever.

Aos 98 anos ela era tão viva, uma presença tão forte, tão ativa, que a sensação que eu tive desde que soube de seu falecimento era que ninguém esperava. Em seu velório, o clima de celebração pela vida vivida em prol de sua comunidade era lindo e emocionante, apesar de as pessoas da comunidade estarem muito abatidas.

Mas o que nos interessa aqui é, também, o legado que essas três pessoas negras deixaram para o Jongo, e para aquelas que não fazem parte deste universo sociocultural. Quantas pessoas tocaram, quantas crianças ensinaram. O jongo é um importante instrumento de reconhecimento e fortalecimento de identidade negra. As relações de solidariedade e fortalecimento presentes entre a comunidade jogueira são potentes e lindas, e deixam nítido que o jongo é, sem dúvidas, importante expressão da resistência do povo negro e favelado de nossa cidade.

#### **4.3 Jongo da Serrinha hoje**

**Fotografia 4** – Menina jongueira na roda

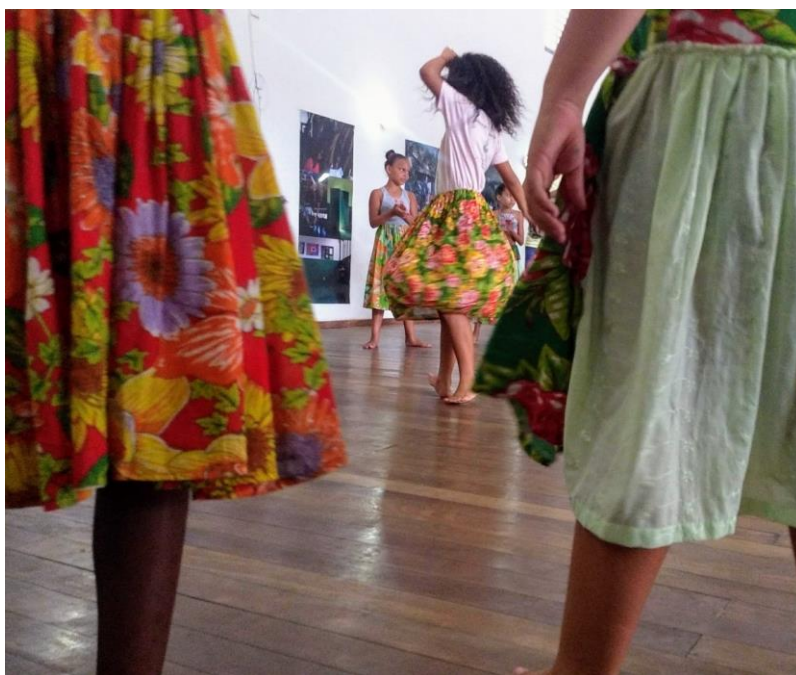


Foto: Arquivo pessoal

A iniciativa do Mestre Darcy de criar um grupo artístico no final da década de 60 e chamar as crianças para aprender e participar das rodas de jongo acabou sendo de fundamental importância para a sobrevivência do jongo. E desse convívio com as crianças e jovens da Serrinha

[...] houve um desejo do grupo de desenvolver um projeto sócio-educativo e de formação profissional na comunidade que valorizasse a cultura tradicional local e criasse alternativas de trabalho e renda. Assim, foi fundada, em 2000, a Associação Grupo Cultural Jongo da Serrinha e, em 2001, o projeto Escola de Jongo (EJ), que desde sua elaboração obteve forte apoio de moradores, lideranças comunitárias, empresas, organizações da sociedade civil e órgãos governamentais. (JONGO DA SERRINHA, s.d, s.p)

E assim o Jongo da Serrinha segue nessa relação estreita com a comunidade. Atendendo cerca de 400 pessoas em diversas atividades e com parcerias importantes, promove também a cultura, a festa (as celebrações, as rodas de samba), colocando a Serrinha como protagonista de sua própria história.

Em 2013 o grupo conseguiu uma nova sede: a prefeitura cedeu um imóvel com cerca de 2000 metros quadrados, na Rua Compositor Silas de Oliveira, Morro da Serrinha. A Casa do Jongo foi inaugurada em 2015, e é hoje um centro cultural de referência na Zona Norte do Rio de Janeiro.

É uma casa grande, aconchegante e bonita. O projeto criado pelo Jongo da Serrinha em parceria com a RUA arquitetos, propicia um ambiente acolhedor e dinâmico, que abriga com conforto as diversas aulas oferecidas (há um salão para as aulas de jongo/dança), as rodas de samba, os cineclubes e audiências públicas que fazem parte da agenda do Jongo da Serrinha.

Na Casa do Jongo, funciona também um museu, que além de fotografias de moradores ilustres da comunidade que têm relação com o jongo e o samba, exhibe também objetos de seus importantes protagonistas, Mestre Darcy e Vovó Maria Joana, que têm também um pequeno gongar. Tia Maria também ganhou um “cantinho” com sua fotografia e um tecido que costumava usar recentemente. A valorização e o respeito pela ancestralidade e pelos mais velhos estão sempre presentes nas atividades realizadas na Casa.

Hoje o Grupo Cultural Jongo da Serrinha e o Centro Cultural Casa do Jongo contam com a participação ativa de Dely Monteiro, neta de Vovó Maria Joana e sobrinha de Mestre Darcy e Lazir Sinval, sobrinha neta e afilhada de Tia Maria. Luiza Marmelo, falecida recentemente, também foi uma figura importante no Jongo da Serrinha. As três, além de fazerem parte desde a fundação do Jongo da Serrinha por Mestre Darcy, fundaram o grupo musical Razões Africanas, em 2001.

Lazir, que é professora, jogueira, cantora, compositora, bailarina e atriz, além de ministrar aulas de jongo para adultos na Casa do Jongo, também participa da administração do Grupo Cultural. Sua presença, assim como a de Dely, é constante na Casa. A filha de Lazir, Suellen Tavares, é professora de jongo das crianças da comunidade, e eu tive o prazer de assistir algumas de suas aulas, e conversar sobre esse trabalho de conclusão do EREREBÁ.

Suellen, que cresceu no Jongo da Serrinha, grupo do qual também faz parte como dançarina, ressaltou a importância de as crianças adquirirem autonomia para futuramente seguirem com esse trabalho, e também uma preocupação pelo fato de as

crianças reproduzirem o racismo, das conversas constantes sobre esse assunto, e sobre o jongo enquanto um espaço de resgate e valorização da identidade negra dessas crianças.

Assistindo às aulas, tive a oportunidade de acompanhar, ao observar, o que a Suelen havia dito sobre autonomia: em sua prática de quem ensina o jongo, as crianças começam organizando a roda de jongo, definindo os pontos a serem tocados. A professora os auxiliava pontualmente, quando percebia alguma dificuldade ou alguma brincadeira inadequada. Também pude acompanhar um ensaio para a festa de encerramento da Casa liderado por Maria Julia, conhecida como Maju, moradora da Serrinha que, aos 17 anos, é monitora das aulas de jongo para as crianças, e participa também da bateria mirim do Império Serrano, chamada Herdeiros do Samba, e da roda de samba do Samba na Serrinha, que acontece mensalmente na Casa do Jongo.

Da minha vivência na Casa do Jongo, destaco a forte presença da ancestralidade, seja no museu, nos corpos das crianças ao dançar, nas saias girando, nas cantorias dos pontos, no tocar dos tambores, ou na relação das crianças e jovens com os mais velhos. A presença feminina também é muito forte: Lazir, Dely, Suellen, Maju, Damiana, Karin, Luana... Mulheres potentes que trabalham na Casa do Jongo e vivenciam com intensidade e entrega as experiências naquele espaço.

Vida ao Jongo!

## 5 O JONGO NA TURMA DA BARRIGA

Neste capítulo falarei da experiência com uma turma composta por 16 crianças de crianças de 4 e 5 anos, brancas, no ano de 2018, na escola onde trabalho como professora. Um grupo muito falante, mas muito interessado e afetuoso. Compartilhamos manhãs muito agradáveis, divertidas e proveitosas.

Alguns já escreviam e até arriscavam ler pequenos textos. Mas eles gostavam mesmo era de desenhar. Na Sá Pereira, trabalhamos com as chamadas mesas diversificadas, que acontecem simultaneamente: cada mesa com uma proposta diferente para as crianças irem circulando; algumas com o acompanhamento de uma professora, outras não. O desenho livre sempre estava presente, e as crianças se dedicavam naquele momento de fruição.

O tema do Projeto Institucional era o corpo humano, e o nome escolhido foi: “Da cabeça aos pés, que histórias o corpo conta?”. Em uma atividade de sensibilização, as crianças identificaram a barriga, na obra *Mulher Sentada Construtiva*, de Joaquín Torres García, como a parte mais importante do corpo daquela mulher. A partir de então, as conversas sobre a digestão fizeram parte das nossas manhãs. A escolha do nome da turma - Turma da Barriga - ratificou o interesse pelo assunto e foi importante para a construção da identidade e unidade do grupo.

**Fotografia 5** – Carimbo de barriga



Foto: Arquivo pessoal

A partir de então, eu e Aline, professora auxiliar da turma, começamos a levantar os conhecimentos prévios das crianças, e fazer nossas pesquisas sobre quais outras pinturas, músicas, vídeos e livros poderíamos levar para enriquecer o projeto. Ao longo desse processo me vieram à cabeça as danças de umbigada, em especial o Jongo, por ser uma dança popular afro-brasileira da região sudeste e por conta da proximidade geográfica com o Jongo da Serrinha.

Em toda minha trajetória como professora busquei fazer escolhas que propiciassem o trabalho com referências africanas, afro-brasileiras e indígenas. Compartilhei a ideia com a coordenação e os professores de dança e música da escola, que então concordaram.

Nas aulas de música, as crianças conheceram os pontos do Jongo e puderam experimentar, tocar os tambores no ritmo das músicas. Nas aulas de dança, entraram em contato com os passos do Jongo da Serrinha: amassa café, mancador e tabiado. Esse processo de aproximação com o jongo durou algumas semanas. As crianças entraram também em contato com os protagonistas do Jongo da Serrinha: Vovó Maria Joana, Mestre Darcy, Tia Maria do Jongo, Lazir Sinval, Deli Monteiro, Luiza Marmello.

**Fotografia 6** – Jongo na aula de música



Foto: Arquivo pessoal

O que nos surpreendeu foi que o Jongo transbordou as aulas de música e dança, fazendo parte do nosso cotidiano na escola: as crianças desenhavam cantando jongo, batucavam na mesa, nas paredes, nos brinquedos, dançavam... O jongo acabou por tomar o lugar do projeto sobre a digestão, tornando nossos dias mais interessantes e trazendo maior unidade para o grupo.

Então eu me aproximei da Casa do Jongo, para poder aprender mais e seguir o projeto pedagógico, a fim de trazer maior diversidade para sala de aula, valorizando o Jongo e seus protagonistas com as crianças. E esse desejo de aproximação se deu em um momento oportuno: após um tempo fechada devido ao corte de verbas da prefeitura, a Casa estava reabrindo, em abril de 2018, com o apoio de um financiamento coletivo, em um momento festivo, com cortejo de maracatu, afoxé, e a bateria Herdeiros do Samba das crianças do Império Serrano.

**Fotografia 7** – Tia Maria no cortejo de reabertura da Casa do Jongo



Foto: Arquivo pessoal

A partir de então, eu passei a frequentar a Casa do Jongo, participar das aulas de jongo adulto, e dos ensaios do grupo de estudos de Cavalinho Boidaqui que utiliza o espaço da casa para algumas de suas atividades, o que estreitou ainda mais meu vínculo com a Casa.

Eu passei a acompanhar a Casa do Jongo pelas redes sociais, e soube do evento de reabertura da casa. Fui com a minha mãe e aproveitamos a programação ao longo do dia. As pessoas que trabalham na Casa são muito solícitas, e a Damiana é uma delas. Dami, como chamamos carinhosamente, se apresentou e falou pra gente das aulas de Jongo para adultos, que é uma aula aberta também para pessoas de fora da comunidade.

Convidei alguns amigos para essa aula, e lá, conhecemos a Lazir, afilhada da Tia Maria, que é a professora de Jongo, membro do Grupo Cultural Jongo da Serrinha.

Conversei com ela neste dia sobre a Turma da Barriga, e em outros momentos com outras pessoas, como a Dely e a Suellen, e todas agiram com muita naturalidade, pois é comum que as pessoas vão até lá para pesquisar.

Neste mesmo dia tive a sorte de encontrar com a Tia Maria quando estava indo embora. Eu me apresentei, contei à ela por alto sobre o projeto sobre o jongo lá na escola, e pedi que ela mandasse uma mensagem para os meus alunos. Solícita e simpática, ela deixou que eu gravasse um vídeo, e as crianças ficaram muito felizes: sentiram-se importantes por receber a mensagem de uma pessoa que eles admiravam tanto, acharam ela “muito fofa”, e pediram para ver o vídeo, que é bem curtinho, várias vezes.

As crianças sabiam que Tia Maria era a jongueira mais velha da Serrinha, e por isso, uma mulher muito guerreira, importante e respeitada por todos. E eles a viam quase que como uma heroína mesmo: como uma mulher com 97 anos ainda dança e é tão importante em sua comunidade? Eles sempre falavam de seus avós ou bizavós, que mesmo sendo mais novos que a matriarca do jongo, não conseguiriam dançar como ela.

**Fotografia 8** – Primeira aula na Casa do Jongo (percussão com o professor Anderson Vilmar)



Foto: Arquivo pessoal

**Fotografia 9** – Tia Maria gravando recado para Turma da Barriga



Foto: Arquivo pessoal

O envolvimento da turma cresceu ainda mais, e eles começaram a cantar o Vapor da Paraíba (Vovó Teresa), música preferida deles, em casa. As famílias constantemente me procuravam para falar desse interesse das crianças.

*Vapor berrou na Paraíba, e chora eu  
(e chora eu, vovó)  
Fumaça dele na Madureira, e chora eu  
O vapor berrou, piuí piuí!  
Ô, irê, irê, irê!  
Ô, irê, irê, irê!  
(Vapor da Paraíba – Vovó Teresa)*

Essa é uma música mais conhecida, interpretada pelo Jongo da Serrinha, e o professor de música tocava nas aulas dele. Eu conversei com as crianças sobre a história que a música está contando, de alguém que está vindo de trem do Vale do Paraíba para Madureira, sobre a saudade de quem veio e de quem ficou, e as crianças gostaram dessa história, pediam pra ouvir e cantar sempre. Algumas vezes, cantavam em roda, batiam palmas como fazem no Jongo da Serrinha, outras organizavam uma roda de jongo, e entravam em duplas para umbigar.

Compreendo que estabelecemos, a partir da inserção do Jongo em nossa rotina, uma nova dinâmica, que propiciou uma integração maior entre as crianças, o que era

muito prazeroso para elas. O lugar de destaque do Jongo em nossas manhãs, também era lugar de destaque para as pessoas negras que cantam e dançam jongo. As crianças sempre queriam ver essas pessoas dançando, queriam dançar como elas. Essas pessoas negras passaram a ser referência para a Turma da Barriga.

Um passeio para a Casa do Jongo seria o ideal para dar vazão a tanto interesse, entretanto, a distância e a limitação de tempo para realizar o passeio em horário escolar nos impediram. De toda forma, algumas famílias levaram as crianças à Casa do Jongo, e algumas tiveram a oportunidade de conhecer pessoalmente a Tia Maria, o que foi muito marcante para as crianças: estar na Serrinha, conhecer Tia Maria e Lazir na aula de jongo, ouvir Lazir falar sobre os pontos, pedir para ela cantar “Vapor da Paraíba”, dançar na roda de Jongo... Tudo isso foi muito significativo para as crianças que foram à Casa do Jongo, e foi compartilhado com as crianças da turma com muita satisfação.

Após dois meses de contato e interesse pelo Jongo e seus protagonistas, nos chamava a atenção o fato de a turma estar ainda mais unida. O novo repertório musical e corporal trazia ainda mais unidade para nossas manhãs. As crianças compartilhavam aquele interesse, queriam aprender a cantar, dançar e tocar, e se ajudavam nesse processo.

Identifico alguns dos valores civilizatórios afro-brasileiros que Azoilda Trindade (2005) apresenta como sendo parte da Educação Infantil, mais presentes após a chegada do Jongo à nossa rotina escolar e pedagógica: a circularidade, a corporeidade, a musicalidade, a ludicidade e a cooperatividade.

A circularidade já estava presente nas rodas de conversa e planejamento que aconteciam diariamente na turma, mas a partir da entrada do jongo no nosso cotidiano, as rodas passaram a ser mais frequentes: espontaneamente as crianças se organizavam em roda para cantar, tocar e dançar jongo, algumas vezes no pátio, outras na própria sala de aula.

A corporeidade passou a ser vivida com mais consciência pelos pequenos. Para dançar o jongo há movimentos específicos, um ritmo específico, uma dinâmica específica, a umbigada. A atenção aos movimentos do seu próprio corpo, e ao movimento do corpo do outro, uma vez que a dança é coletiva, na roda, ou em dupla, quando se está no centro. O jongo é uma troca constante entre todos os que estão irmanados ao som dos tambores.

Com o jongo a musicalidade também esteve muito presente. Aspecto tão importante da cultura afro-brasileira, a música esteve presente nos mais diversos momentos, até naqueles que não eram apropriados, tamanho o envolvimento da turma. Com tudo isso, é claro que a ludicidade também foi favorecida: os momentos de cantoria e dança eram momentos de muita diversão, muitos sorrisos, muita alegria.

E, se estamos falando de cultura afro-brasileira, a cooperatividade se fez presente também na turma. A união e a cooperação dos africanos trazidos escravizados foram de fundamental importância para sua sobrevivência na diáspora, e isso se reflete em sua cultura. No jongo, quem está na roda dança e bate palmas juntos para manter a energia, o axé da roda. O casal que está no centro, dança junto, em movimentos que se encaixam, se complementam.

Essa cooperação era um desafio, pois as crianças precisavam coordenar o ritmo das palmas, da dança, cantar e se organizar para entrar na roda. Alguns ficavam mais ansiosos para umbigar, outros precisavam se concentrar muito para conseguir cantar e bater palmas, outros não tinham paciência para manter a roda enquanto os outros estavam no centro. Com nossa ajuda, e com a ajuda uns dos outros eles foram se apropriando dessa dinâmica, compreendendo a importância de cada um para que o todo funcionasse.

A culminância desse projeto se deu em uma festa pedagógica, que foi um encontro com as famílias no qual as crianças compartilharam as conquistas realizadas ao longo do semestre. Fizemos com as famílias um jogo de trilha sobre a digestão, depois uma oficina de dança com os passos do jongo, e por fim, as crianças apresentariam a música “Vapor da Paraíba”, de Vovó Teresa, para os pais.

Neste dia o professor de música não pôde estar presente, e por isso eu aprendi a tocar o tambor para acompanhar as crianças na apresentação. Esse foi um momento marcante para mim. Primeiro porque eu pude falar para os responsáveis, com a presença das coordenadoras, sobre meu engajamento na luta por uma educação antirracista: falei sobre a urgência de cuidarmos das questões relacionadas às relações étnico-raciais na escola, de garantirmos o contato e valorização das histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas de forma crítica, desconstruindo os estereótipos, lutando contra o apagamento que essas populações sofrem historicamente. Eu estava bastante emocionada, e eles também. Segundo porque as crianças, como toda sua espontaneidade, abriram uma roda

de jongo, o que não estava planejado, mostrando o quanto toda a vivência até ali tinha sido intensa e importante para o grupo.

Eles buscaram respeitar a dinâmica da roda, e os valores civilizatórios anteriormente destacados estavam todos presentes naquele momento. Pude perceber que as crianças de fato haviam aprendido sobre o jongo, que esses valores estavam presentes em suas ações, que havia ali respeito e admiração por essa cultura afro-brasileira: eles estavam se divertindo na roda, mas sabiam sobre a história do Jongo dos tempos da escravidão, sabiam que era um momento de celebração, mas também de resolver problemas e combinar fugas, que também poderia ser um momento sagrado, de magia. Por isso, além da diversão havia um olhar cuidadoso para a dinâmica da roda.

**Fotografia 10** – Jongo na festa pedagógica



Foto: Arquivo pessoal

Ao longo do semestre, como esse envolvimento das crianças, as pessoas do jongo da Serrinha foram se tornando referências: estavam presentes em seus desenhos, em suas brincadeiras, nos comentários das crianças em nossas rodas de conversa.

Algumas observações como: “ela é negra igual a minha babá” passaram a fazer parte do nosso cotidiano. Eu compreendia essa constatação de forma positiva, como se as crianças estivessem passando a perceber que aquelas pessoas que as “servem” também ocupam lugares de protagonismo. E, a meu ver, isso ficou muito explícito nos desenhos das crianças, que passaram a ter pessoas negras.

Foi, também, uma ótima oportunidade para conversar com a turma sobre o famoso lápis “cor de pele”, que na verdade é um salmão mais claro. Porque mesmo colorindo as pessoas com o lápis marrom ou preto, as crianças continuavam chamando esse lápis de “cor de pele”. Após a conversa, as crianças passaram a prestar mais atenção, algumas famílias compraram as novas caixas de lápis de cor, que têm várias tonalidades de pele, e os desenhos ficaram ainda mais diversos.

Sendo o desenho livre uma das atividades preferidas da turma, e um meio de expressão tão importante na infância, acredito que esses desenhos dizem muito sobre o quanto as experiências vividas em torno no Jongo foram significativas.

**Imagem 1** - Desenho livre feito por uma criança da turma



Fonte: Arquivo pessoal

Toda essa experiência com as crianças ao longo do semestre, simultaneamente à especialização, me fez pensar e analisar a prática que nós havíamos desenvolvido como uma prática afrocentrada, no sentido de que o Jongo e as pessoas negras foram centrais no projeto. Essas referências estiveram muito presentes, não só enquanto conteúdo, mas também enquanto relação; nas relações que se estabeleceram na Turma da Barriga.

O afrocentrista está preocupado em proteger e defender os valores e elementos culturais africanos como parte do projeto humano. Não se pode assumir uma orientação voltada para a agência africana sem respeitar a dimensão criativa da personalidade africana e dar um lugar a ela. Isso não significa que todas as coisas africanas sejam boas ou úteis, mas que aquilo que os africanos fizeram e fazem representa a criatividade humana (ASANTE, 2016, p.97).

Constato que as referências negras trazidas para as crianças da turma acerca do Jongo da Serrinha e também sobre a vinda forçada do povo bantu para o Brasil, ~~deixou~~ demonstrou para os alunos essa agência de pessoas de origem africana–no Sudeste Brasileiro, mais especificamente no Rio de Janeiro. Embora saiba da importância de irmos para além do campo da cultura para valorizar o povo preto, percebo nesta uma possibilidade rica e interessante para a Educação Infantil: a possibilidade de trabalhar, por exemplo, os valores civilizatórios destacados por Azoilda Trindade.

Desta forma também “suleamos” rumo à decolonialidade, dando protagonismo àqueles que vêm sendo invisibilizados ao longo dos tempos, colocando-os como um Sul a ser considerado, a ser admirado, a ser valorizado pelas crianças, que passam a ver nas pessoas negras que as cercam alguém que pode sim saber, criar, ser. E com crianças tão pequenas, eu entendo que, por pouco que seja, isso é algo importante, uma vez que a colonialidade e o racismo estrutural estão no ar que respiramos, e nos contaminam tão cedo.

As crianças brancas precisam entrar em contato com essa agência negra (e indígena). Precisam crescer sem ter naturalizada a imagem da Tia Nastácia e do Tio Barnabé. Precisam saber das Tias Marias, Dandaras, Aqualtunes e Tias Ciatas

## 6 MACHADO!

Encerro o presente trabalho com essa interjeição que finaliza os pontos no Jongo da Serrinha (e em algumas outras comunidades). Após o grito “Machado”, os tambores encerram o toque, e todos levantam os braços. É um momento admirável, como se todos estivessem emanando axé juntos.

E é assim que eu me sinto finalizando esse trabalho, essa Especialização, esse ciclo. Me sinto como se estivesse em roda, junto aos colegas e professores, levantando os braços, emanando axé, em sinal de reverência e gratidão por toda troca, por todo aprendizado.

Encerro esse trabalho com algumas reflexões acerca do trabalho realizado junto à Turma da Barriga; a inclusão do jongo nas aulas de dança e música acabou transbordando os espaços/tempos dessas aulas, invadindo com muito ritmo, palmas e cantos nossas manhãs.

O jongo deixou a turma ainda mais unida e os valores civilizatórios afro-brasileiros de que Azoilda Trindade trata, estiverem presentes enriquecendo nossa convivência, que ficou repleta de circularidade, corporeidade, musicalidade, cooperatividade e ludicidade.

O jongo trouxe referências negras para a sala de aula, o que foi muito marcante para a Turma. Tia Maria, por exemplo, é citada com frequência pelas crianças que continuam sendo minhas alunas esse ano. Sua morte causou comoção entre os pequenos. Volta e meia um deles me pede pra assistir ao vídeo da música “Axé de Iangá”, da Dona Ivone Lara, no qual Tia Maria abre a roda de jongo, ou o vídeo que ela gravou para a Turma da Barriga.

A intensidade do envolvimento das crianças com o Jongo e o interesse pela figura da Tia Maria, ficaram evidentes: pessoas negras passaram a fazer parte dos desenhos das crianças. Esses personagens também passaram a fazer parte do repertório de seus jogos simbólicos.

Sendo assim, compreendo que o jongo foi um elemento “afrocentralizador” na Turma da Barriga: com ele observamos a chegada dos valores civilizatórios afro-brasileiros na turma, pudemos trazer pessoas negras como referência para nosso

cotidiano, e através dos desenhos das crianças, percebemos o quanto essas referências negras se tornaram significativas.

Se conseguimos afrocentrar nossas referências e práticas pedagógicas, podemos dizer que também conseguimos colocar em prática uma pedagogia decolonial: priorizamos valores e conteúdos diferentes dos que estão em nós devido à colonialidade. Colocamos aqueles e aquelas que são postos à margem, que foram apagados da história, que estão relegados pela ocidentalidade a um lugar de “não-existência”, no centro de nosso cotidiano e modos de se relacionar na escola.

Compreendo que na Educação Infantil a cultura negra (ou indígena) acaba sendo mesmo o meio mais viável para decolonizarmos nossas práticas de forma leve, lúdica, adequada. Invariavelmente alguma criança traz seu conhecimento prévio acerca da escravidão, por exemplo, e nesses momentos buscamos abordar o tema com delicadeza, mas sem mentir.

Em um país como o Brasil, o que recebeu mais africanos na diáspora forçada, o último a abolir a escravidão (mantendo os negros criminalizados através de suas leis), e que atualmente tem dados alarmantes sobre a realidade da população negra, é de fundamental importância que estejamos engajados na luta antirracista em todas as esferas da sociedade. No nosso caso específico, é preciso lutar por uma educação antirracista, e eu entendo que afrocentrar e decolonizar nossas práticas é um caminho a ser trilhado para que sejamos, de fato, antirracistas.

## REFERÊNCIAS

ASANTE, Molefi Kete. Ensaio Filosófico, Volume XIV. Dezembro 2016. **Afrocentricidade como crítica do paradigma hegemônico ocidental. Introdução a uma ideia**". Tradução: Renato Nogueira, Marcelo J.D. Moraes, Aline Carmo.

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar**. In: Nascimento, Elisa Larkin. Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. Tradução Selo Negro, 2009, p. 93-100.

CARVALHO, José J. **Um Panorama da Música Afro-brasileira: Parte 1. Dos Gêneros Tradicionais aos Primórdios do Samba**. Texto que resume parte das aulas ministradas pelo autor na Universidade de Wisconsin-Madison, no primeiro semestre de 1999, como professor visitante da Cátedra de Etnomusicologia. 2000. Disponível em: <[www.unb.br/ics/dan/Serie275empdf.pdf](http://www.unb.br/ics/dan/Serie275empdf.pdf)>. Acesso em: 2 de nov. de 2019.

LOPES, Nei. **Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana**. São Paulo: Selo Negro, 2004.

MATTOS, Ricardo Mendes. **Contribuições para uma história social do jongo em São Luiz do Paraitinga (1916-1992)**. *História e Cultura*, Franca, v. 7, n. 1, p. 277-296, jan-jul. 2018.

MAZAMA, Ama. **A afrocentricidade como um novo paradigma**. In: Nascimento, Elisa Larkin. Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. Tradução Selo Negro, 2009.

NOGUEIRA, Renato. **Denegrindo a educação: Um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade**. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 18: maio- out/2012, p. 62-73.

OLIVEIRA, L. F; CANDAU V. M. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. In: Educação em Revista, Belo Horizonte, v.26, n.01, p. 15-40, abr. 2010.

TRINDADE, A. L da. **Valores Civilizatórios Afro-brasileiros na Educação Infantil**. São Paulo: Futuro, 2005.

SILVA, Adailton. **Relatos sobre o jongo: reflexões e episódios de um pesquisador negro**. Dissertação (mestrado) –Programa de Antropologia Social, Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

SIMONARD, P. **A construção da tradição no Jongo da Serrinha: uma etnografia visual do seu processo de espetacularização**. Rio de Janeiro: UERJ, 2005.

**Site**

ESCOLA SÁ PEREIRA. Escola Sá Pereira, 2019. Trabalhando com projetos. Disponível em <<http://www.escolasapereira.com.br/pagina/244/>> . Acesso em: 10 de out. de 2019.

IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico Artístico e Cultural, 2019. Jongo no Sudeste. Disponível em:< <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/59/>>. Acesso em: 02 de nov. de 2019.

JONGO DA SERRINHA. Jongo da Serrinha, 2019. Mestres e mestras do Jongo. Disponível em <http://jongodaserrinha.org/historia-do-jongo-no-brasil/>. Acesso em: 02 de nov. de 2019.