



Educação & Realidade

ISSN: 0100-3143

ISSN: 2175-6236

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação

Monteiro, Elaine; Reis, Maria Clareth Gonçalves
Patrimônio Afro-Brasileiro no Contexto da Educação Escolar Quilombola1
Educação & Realidade, vol. 44, núm. 2, e88369, 2019
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação

DOI: 10.1590/2175-623688369

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317265188002>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UFRJ redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

Patrimônio Afro-Brasileiro no Contexto da Educação Escolar Quilombola

Elaine Monteiro^I

Maria Clareth Gonçalves Reis^{II}

^IUniversidade Federal Fluminense (UFF), Niterói/RJ – Brasil

^{II}Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), Campos/RJ – Brasil

RESUMO – Patrimônio Afro-Brasileiro no Contexto da Educação Escolar Quilombola¹. Este artigo propõe reflexões sobre infâncias quilombolas, no plural. Parte da concepção de quilombo para discutir valores que fundamentam relações de cuidado e de educação da infância e afirmam a identidade negra. Infâncias quilombolas do estado do Rio de Janeiro, campo de atuação e de pesquisa das autoras, e transformações ocorridas na inserção das crianças no jongo como afirmação da identidade quilombola são apresentadas como contribuição às reflexões. Finalmente, tomando por base marcos legais no campo da educação, esta pesquisa problematiza desafios colocados à implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e discute a educação quilombola como dever e direito de memória e de afirmação da identidade negra.

Palavras-chave: **Infâncias. Quilombo. Educação. Jongo. Legislação Educacional.**

ABSTRACT – Afro-Brazilian Heritage in the Context of *Quilombola* School Education. This article proposes reflections on *quilombola* childhoods, in the plural. It starts with the conception of *quilombo* to discuss values that base relations of care and education of childhood and affirm the black identity. Childhoods in *quilombola* communities in the state of Rio de Janeiro, field of action and research of the authors, and changes in the insertion of children in *Jongo* as affirmation of *quilombola* identity are presented as contribution to the proposed reflections. Finally, based on legal frameworks in the field of education and questioning challenges posed to the implementation of the National Curriculum Guidelines for *Quilombola* School Education, it discusses *quilombola* education as a duty and right of memory and affirmation of black identity.

Keywords: **Childhood. *Quilombo*. Education. Jongo. Educational Legislation.**

Introdução

*A tradição oral é a grande escola da vida,
e dela recupera e relaciona todos os aspectos*
(Bâ, 2010, p. 183).

Este artigo tem como objetivo trazer algumas reflexões sobre infâncias e quilombos no contexto da Educação Escolar Quilombola a partir de experiências adquiridas por meio de pesquisas realizadas com comunidades remanescentes de quilombos. Trata especialmente da relação infâncias/quilombos permeada por expressões culturais que fazem parte da cultura local, que encantam, transformam e despertam olhares e interesses diversos por patrimônios coletivos ainda preservados.

A expressão cultural que permeia as relações entre infâncias e quilombos neste trabalho é o Jongo/Caxambu. É comum sua identificação como uma dança de matriz africana, mas ele é mais do que canto, dança, e percussão de tambores. Foi registrado como patrimônio cultural imaterial do Brasil em 2005 como uma forma de expressão de comunidades negras da região sudeste. Possui fundamentos e valores ancestrais. Por meio dos jongs (pontos cantados na roda), jongueiras e jongueiros contam suas histórias, que remontam a movimentos de resistência de seus antepassados e os reverenciam. Muitas comunidades jongueiras do sudeste são quilombolas.

As próprias comunidades quilombolas atribuem ao Jongo/Caxambu o reconhecimento e a visibilidade: “[...] porque é através do jongo que a Machadinha tá aí se expandindo, se não fosse o jongo a gente não teria vocês aqui dentro” (Reis, 2017, p. 20). Assim nos disse o Leandro, mestre jongueiro, em uma de suas entrevistas quando pesquisávamos o Grupo de Jongo Tambores de Machadinha.

Taremos também reflexões sobre a educação quilombola, tendo como foco as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ), pensando na necessidade de escolas inseridas nos quilombos estreitarem o diálogo com as comunidades. Experiências têm nos mostrado que a defesa e a luta pela terra, associadas à preservação das tradições sociais e das expressões culturais quilombolas, não podem ficar à margem das práticas pedagógicas que permeiam a escola nessas comunidades, pois, como nos afirma Veiga (1992, p. 16), “[...] a prática pedagógica é uma dimensão da prática social”.

Nessa perspectiva, em relação à educação voltada aos quilombos, é preciso oferecer aos educandos maiores estímulos para construção de seus conhecimentos, levando em conta as especificidades do grupo, sem desconsiderar a necessidade de conhecimentos universais, assim como em relação a outros contextos com os quais esses estudantes poderão se relacionar. O educador deve proporcionar-lhes, ainda, condições de serem pessoas ativas no processo de ensino e aprendizagem e não meros receptores de um conhecimento pronto segundo uma visão *bancária* de educação, tão bem discutida por Freire (1987).

Os quilombos, em termos de memória e história de resistência e de luta pela liberdade e por seus territórios, em termos de tradição, e de afirmação da identidade negra fazem parte da sociedade brasileira há aproximadamente cinco séculos. Garantir às infâncias quilombolas o direito a uma educação diferenciada, como estabelecido nas diretrizes, se constitui também em um direito de todas as infâncias da sociedade.

Quilombos

Sou negro que fugiu do cativoiro,
Deixei o meu grilhão lá na senzala,
Sou negro que lutou a vida inteira,
Sou negro, sou feliz, sou capoeira.
Sou, sou quilombola, eu sou,
Sou, sou quilombola, eu também sou,
Descendente do povo de Angola,
Sou, eu sou, sou quilombola!
(Jeferson Alves de Oliveira)²

Os quilombos fazem parte da história do Brasil. No século XVI, eram denominados *mocambos*. O termo *quilombo* surge no final do século XVII, e, ao longo do século XVIII, ambos os termos eram adotados em documentos coloniais para caracterizar comunidades de fugitivos. Já no século XIX, há registros de que os quilombos não se localizavam apenas em áreas rurais, mas também em áreas urbanas, nos subúrbios das cidades escravistas (Gomes, 2015).

Após quatro séculos de repressão e de invisibilidade, somente em 1988 quilombolas conquistaram o direito à titulação de suas terras. A Constituição Federal de 1988 determina no artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias: “[...] aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (Brasil, 1988, art. 68).

O conceito de quilombo foi ressignificado ao longo da história. A concepção contemporânea, presente tanto em marcos legais quanto na revisão da literatura sobre o tema, aponta para uma vinculação entre identidade e território. Pode-se dizer que o que caracteriza uma comunidade quilombola é a relação que ela estabelece entre o território, a memória, a sua história, as relações de sociabilidade e a afirmação da identidade negra. Território aqui compreendido como “[...] o espaço das experiências vividas, onde as relações entre os atores, e destes com a natureza, são relações permeadas pelos sentimentos e pelos simbolismos atribuídos aos lugares” (Bolígian; Almeida, 2003 apud Silva, 2009, p. 109).

Neste trabalho, adotamos a concepção da Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012 (Brasil, 2012), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, por entendermos que ela se coaduna com outros marcos legais que garantem direitos às comunidades quilombolas e com a produção de

conhecimento sobre o tema. Ressaltamos ainda que é a esta concepção que nos referimos quando mencionamos neste trabalho os termos quilombos, comunidades quilombolas ou comunidades remanescentes de quilombos. Em seu Art. 3º, o referido documento traz o seguinte entendimento do termo quilombo:

I – os grupos étnico-raciais definidos por auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica; II – comunidades rurais e urbanas que: a) lutam historicamente pelo direito à terra e ao território o qual diz respeito não somente à propriedade da terra, mas a todos os elementos que fazem parte de seus usos, costumes e tradições; b) possuem os recursos ambientais necessários à sua manutenção e às reminiscências históricas que permitam perpetuar sua memória. III – comunidades rurais e urbanas que compartilham trajetórias comuns, possuem laços de pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum, entre outros (Brasil, 2012, p. 3-4).

Estima-se que há, no Brasil, aproximadamente cinco mil comunidades quilombolas (Anjos, 1999). Elas estão em praticamente todo o território nacional, ocupando 24 estados, exceto nos territórios que compreendem atualmente os estados do Acre, Roraima e do Distrito Federal. De acordo com dados da Fundação Cultural Palmares, esta instituição certificou mais de 3.000 comunidades como remanescentes de quilombo (Brasil, 2019). Dessas comunidades, apenas 210 possuem o título da terra (Brasil, 2015). Pelos dados quantitativos, por suas configurações e histórias, pela abrangência territorial e pelos contextos locais, os quilombos constituem, portanto, realidades múltiplas e diversas.

O reconhecimento do direito à titulação das terras pelas comunidades remanescentes de quilombos na Constituição Federal de 1988 é expresso em um ponto de Jongo por Antônio do Nascimento Fernandes, liderança da Comunidade Negra Remanescente do Quilombo da Fazenda São José da Serra (Valença/RJ):

Quando mata boi, cambinda,
Mocotó é meu, cambinda,
Prá pagar carreiro, cambinda,
Que esse boi me deu!
(Fernandes, 2012)

Ele associa o quilombo ao mocotó e explica: [...] *tudo o que o negro fez pra esse Brasil em termos de cultura, em termos de trabalho, de luta, o que o negro hoje tá reivindicando do Brasil, de um boi, é apenas o mocotó* (Fernandes, 2012).

De fato, a sociedade brasileira deve muito à população negra e aos quilombos e tem muito o que aprender com eles em termos de história, de vida, de trabalho e de valores. Por meio da tradição oral, essas comunidades guardam uma história que não é ensinada nas escolas, não

é conhecida e nem valorizada, em especial nos municípios onde estão localizadas, responsáveis pela educação infantil e pelo ensino fundamental.

De acordo com a Portaria nº 34/2019 (Brasil, 2019), no estado do Rio de Janeiro, existem aproximadamente 42 comunidades quilombolas certificadas. Entretanto, apenas quatro foram tituladas até 2019, no estado³. Mais da metade delas está localizada na região litorânea do estado, nos municípios de Búzios, Cabo Frio, São Pedro da Aldeia, Rio de Janeiro, Mangaratiba, Angra dos Reis e Paraty. As demais estão localizadas no interior no estado, nos municípios de Quissamã, Vassouras, Valença, Quatis, Petrópolis e Rio Claro. Ressaltamos que é a própria comunidade que se reconhece como remanescente de quilombo. O amparo legal é dado pela Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho (Organização..., 2011).

A localização das comunidades no estado também reflete a história e a memória do período da escravidão e do pós-abolição; uma história, como afirmou Antônio do Nascimento Fernandes (2012), de contribuição de negras e negros para a construção do país. As comunidades quilombolas localizam-se em áreas urbanas e, sobretudo, rurais. Estão presentes em todas as regiões do estado: Metropolitana; Norte e Noroeste Fluminense; Serrana; Baixadas Litorâneas; Médio Paraíba; Centro-Sul Fluminense; e Costa Verde.

A atual região Metropolitana, a região das Baixadas Litorâneas e a Costa Verde abrigaram portos de desembarque de africanos escravizados que aqui chegaram para o trabalho forçado nas fazendas de café e de cana-de-açúcar no Médio Paraíba, no Centro-Sul Fluminense e no Norte e Noroeste Fluminense. Muitos desses desembarques foram realizados ilegalmente, em portos clandestinos, entre o período de promulgação da Lei Feijó⁴, de 1831 (Brasil, 1831), e da Lei Eusébio de Queiroz⁵, de 1850 (Brasil, 1850), período de grande prosperidade do cultivo de café no Vale do Paraíba.

Trata-se, atualmente, de comunidades negras que conquistaram o direito a terra, ainda não garantido pelo Estado brasileiro, e que conseguiram visibilidade na sociedade por meio de lutas seculares. Ao manterem suas tradições e se organizarem em comunidades, os quilombos articulam a memória de um passado de resistência com as muitas lutas por direito que ainda têm de travar no presente; dentre elas, a luta pela garantia da terra e pela educação.

Desde a promulgação da Constituição de 1988, portanto, há trinta anos, estruturas do Estado foram reorganizadas, ampliadas ou criadas para a garantia dos direitos conquistados na letra da lei. Os anos 2000 trouxeram importantes conquistas e a implementação de políticas públicas que puderam ser acionadas e articuladas pelas comunidades quilombolas. Entre elas, pode-se lembrar, em 2000, o Registro dos Bens Culturais de Natureza Imaterial (Brasil, 2000); e em 2003, a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Sepir) (Brasil, 2003c).

Em 2003, tivemos ainda a criação do Decreto 4.887 (Brasil, 2003a) que regulamentou o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras quilombolas. Em 2004, o Decreto nº 5.051 (Brasil, 2004), que promulgou a Convenção nº 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais também foi uma conquista importante. Destacamos, em 2012, a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

As comunidades quilombolas, por meio do acesso a políticas e programas, fortaleciam-se porque articulavam a luta pela terra com conquistas nos campos da educação, do trabalho, dos direitos culturais e com a luta contra o racismo. A descontinuidade das políticas públicas afeta diretamente os quilombos. Além disso, essas comunidades, ao contrário do que se pensa, não estão isoladas. Elas fazem parte da sociedade, de uma sociedade onde o racismo e o patrimonialismo ainda predominam. Com o agravamento da conjuntura política, econômica e social, elas perdem rapidamente os poucos direitos conquistados antes mesmo de tê-los visto garantidos pelo Estado.

Infâncias, Quilombos e Educação

[...] ô seu Chico Almeida, eu não quero o seu dinheiro,
eu quero que me dá licença pra brincar no teu terreiro
(Tambor de Machadinha)⁶

Nesta discussão, optamos pelo uso do termo *infâncias* e não *infância*. Esta escolha justifica-se a partir da complexa e diversa realidade das comunidades quilombolas e dos diversos significados que o termo vem adquirindo historicamente e socialmente. Autores como Ariès (1981) e Charlot (1979) desenvolveram estudos mostrando que a concepção de infância é uma construção histórica e social, sofrendo modificações de acordo com cada época. Nesse sentido, o conceito de infância não pode ser único nem universal, pois existem diversos contextos vividos por distintas crianças. Assim, o modo de ser de cada criança está intimamente relacionado com a sua classe social, pertencimento étnico-racial, gênero, cultura etc. Esses contextos em que as crianças vivem mostram a diversidade das constituições das infâncias.

Sônia Kramer (2007), ao falar de estudos produzidos sobre a Educação Infantil Brasil, traz questionamentos importantes a esse respeito, tais como: de que infância e crianças falamos?⁷ Para a autora são infâncias e crianças distintas, pois,

Numa sociedade desigual, crianças desempenham, nos diversos contextos, papéis diferentes. A ideia de infância moderna foi universalizada com base em padrão de crianças das classes médias, a partir de critérios de idade e de dependência do adulto. No entanto, é preciso considerar a diversidade de aspectos sociais, culturais e políticos: no Brasil, as nações indígenas, suas línguas e seus costumes; a escravidão das populações negras; a opressão e a pobreza de expressiva parte da população brasileira (...) que

deixaram marcas diferenciadas no processo de socialização de crianças e adultos (Kramer, 2007, p. 14-15).

É a partir das ideias supracitadas que pretendemos fundamentar este artigo, pois falar de infâncias e quilombos nos remete à discussão e compreensão sobre diversidade. Nesse sentido, falar de diversidade é pensar nas expressões e particularidades culturais, na relação entre o eu e o outro, é pensar nas diferenças, nas singularidades de cada grupo social. Como afirma a autora citada, é considerar as diversidades sociais, culturais e políticas na compreensão das infâncias, extrapolando a ideia universal de infância concebida a partir das classes médias – baseada num modelo único e abstrato de infância burguesa – daquela que vai ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura, como se todas as crianças tivessem as mesmas condições de vida e de ensino (Ariès, 1981).

Infâncias nos remetem a pensar em crianças como sujeitos sociais e históricos, marcados, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. Para Souza (2007, p. 7), “[...] a criança é um sujeito social, investigado, observado e compreendido a partir de perspectivas investigativas e teóricas distintas”. São cidadãs, que possuem direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Entretanto, é preciso trazer reflexões acerca das especificidades que constituem a criança quilombola, diante da carência de estudos sobre infância que contemplam tal problemática. E, como afirma Miguel Arroyo e Maurício Roberto da Silva (2012, p. 13):

Se a infância luta por se afirmar e sair da invisibilidade a que foi relegada, há, entretanto, corpos de crianças mais invisibilizados e inferiorizados, vítimas de preconceitos históricos. As lutas para superar inferiorizações preconceituosas contra sua classe, seu gênero, sua etnia e sua raça são bem mais complexas.

O racismo, fundamentado numa hierarquia racial, diz respeito às práticas que usam a ideia de raça com o propósito de desqualificar socialmente e subordinar indivíduos ou grupos, influenciando as relações sociais (Seyferth, 2002). Essa ideia ainda persiste em todos os espaços sociais, inclusive na escola, gerando preconceitos e discriminação raciais. Ao tratar de educação escolar quilombola é preciso estar atento a estas questões, inerentes ao processo de formação dos quilombos. Em suas diversas lutas pelo direito à preservação da memória e das tradições culturais, pela titulação de suas terras, dentre outras, sofrem as mais diversas situações de racismo. Por isso, a necessidade de inserir as diretrizes que tratam das especificidades quilombolas nas escolas situadas nos quilombos e naquelas que atendem estudantes oriundos das comunidades quilombolas.

Por termos o entendimento da oferta da educação como direito de todas as crianças quilombolas, pensamos que a educação escolar quilombola “[...] deve ser garantida e realizada mediante o respeito às formas específicas de viver a infância, a identidade étnico-racial e a vivência sociocultural” (Brasil, 2012, p. 28).

Considerar a criança como sujeito é entender e respeitar os seus sentimentos, seus desejos, suas expressões culturais acerca da realidade na qual estão inseridas. Nesse sentido, surgem algumas indagações a esse respeito: como as escolas e a educação em quilombos têm tratado a infância e as crianças? As suas expressões culturais, advindas de seus ancestrais, têm sido estimuladas por meio dos espaços educacionais formais ou não formais? As histórias, tecnologias, memórias e tradições culturais quilombolas são garantidas pelas propostas curriculares das escolas quilombolas, atendendo às Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola?

Acreditamos que não será possível trazer respostas prontas a todas estas indagações, mas suscitar reflexões pode ser um caminho para pensá-las. Ao tratar da educação infantil, por exemplo, os programas pedagógicos destinados a esta modalidade de ensino devem conter materiais diversificados que contemplem artes, música, dança, teatro, movimentos, adequados às faixas etárias, contemplando a diversidade social e cultural das comunidades quilombolas (Brasil, 2012). É neste sentido que trazemos no item cinco deste artigo experiências vividas em quilombos por meio dos jongs e caxambus. Prática cultural de comunidades tradicionais como forma de resistência e de enfrentamento ao racismo e ao modelo eurocêntrico de educação ainda presente nos materiais escolares e nos livros didáticos.

Jongs e Caxambus

Os Jongs e Caxambus constituem uma expressão cultural de matriz africana de abrangência regional, registrada como *Jongo no Sudeste*. Em algumas comunidades, a denominação da forma de expressão é *Jongo* (Costa Verde do estado do Rio de Janeiro, Vale do Paraíba, comunidades de São Paulo e do norte do Espírito Santo); em outras, é *Caxambu* (Nordeste do estado do Rio de Janeiro, Zona da Mata mineira, e em algumas comunidades do sul do Espírito Santo). Há ainda comunidades que enfatizam a diferença entre o *jongo* (ponto cantado) e o *caxambu* (dança e nome do tambor grande tocado na roda de jongo). Neste texto, adotam-se ou os dois termos nas referências a esta forma de expressão e ao patrimônio cultural do Brasil ou apenas *jongo*.

Comunidades jongueiras são comunidades negras que, por meio da tradição oral e de memórias coletivas, souberam manter seu patrimônio cultural e por meio dele desenvolvem ações coletivas no presente. As memórias do jongo fazem parte da vida e fazem a vida de jongueiras e jongueiros. Ser jongueira/o faz parte da identidade de mulheres, homens, crianças, jovens e idosos, um processo de identificação que se dá nas relações de sociabilidade e pela partilha de um bem coletivo.

Eva Lúcia Moraes Faria Rosa, mestra jongueira de Barra do Piraí, falecida no ano de 2017, nos explicou esse processo quando afirmou que as comunidades jongueiras sempre faziam o jongo porque gostavam, em casamentos, batizados, festas de aniversários, dias santos. Contou-nos que todos contribuía, que cada uma/um levava o que podia, que

se juntavam, faziam uma sopa, e faziam jongo a noite inteira, até o dia clarear. Ou seja, para jongueiras e jongueiros, essa expressão cultural sempre fez parte de suas vidas e sempre foi coletivamente partilhada. E Eva Lúcia acrescentou: *a diferença é que ninguém via, ninguém sabia, mas nós estávamos lá, fazendo o jongo!*, referindo-se à visibilidade e ao reconhecimento do jongo após o processo de patrimonialização⁸.

O instrumento legal para o reconhecimento do patrimônio imaterial por parte do Estado é o registro, equivalente ao tombamento do patrimônio material. O registro procura valorizar os bens e estabelece o compromisso do Estado em documentar, produzir conhecimento, e apoiar a continuidade das práticas socioculturais. O decreto 3.551/2000 (Brasil, 2000), que institui o registro dos bens culturais imateriais sugere características dos bens registrados por meio da criação dos Livros de Registro voltados para os saberes (conhecimentos e modos de fazer enraizados no cotidiano das comunidades), as formas de expressão (manifestações literárias, musicais, plásticas, cênicas e lúdicas), as celebrações (rituais e festas que marcam a vivência coletiva do trabalho, da religiosidade, do entretenimento e de outras práticas da vida social) e os lugares (mercados, feiras, santuários, praças e demais espaços onde se concentram e reproduzem práticas culturais coletivas)⁹.

Abreu e Mattos (2007) informam o registro da presença do Jongo/Caxambu no sudeste brasileiro desde o século XIX, na zona rural, nas periferias das cidades, e em festas na cidade do Rio de Janeiro. Apontam que desde as primeiras décadas do século XX o jongo foi objeto de estudo de folcloristas. As autoras registram a relação existente entre o jongo e militantes abolicionistas no início do século. Mas também sinalizam que para os folcloristas, em geral, o Jongo/Caxambu estaria fadado ao desaparecimento ou a uma *sobrevivência folclórica*. Após a abolição da escravidão, com o ideal de *branqueamento* da população brasileira, as expressões culturais negras também estariam fadadas ao desaparecimento.

Nos terreiros das fazendas de café do Vale do Paraíba, os jongs foram cantados e dançados, ao ritmo da percussão do tambor grande e do candongueiro, e cumpriram várias funções: diversão, desafio, reverência aos ancestrais, religiosidade, comunicação, crônica do cotidiano, entre outras. Slenes (2007), ao referir-se ao estudo realizado por Stanley Stein no município de Vassouras na década de 1940, menciona o caráter coletivo do jongo e o poder de articulação dos jongs (pontos) nos cantos durante o trabalho e em pontos cifrados que mantinham uma rede de comunicação entre jongueiros que viviam em diferentes localidades.

No entanto, o Jongo/Caxambu também foi reprimido. Mas resistiu. E alcançou visibilidade e valorização na sociedade porque comunidades jongueiras souberam mantê-lo vivo como um patrimônio. Lutas e conquistas dessas comunidades se deram, e ainda se dão, pelo papel que o Jongo/Caxambu desempenha em suas formas de articulação.

Nos dias de hoje, comunidades jongueiras articulam memórias de um passado de resistência. Essas comunidades estão em locais próxi-

mos aos então portos clandestinos, nos litorais sul e norte do estado do Rio de Janeiro, e em cidades da região do Vale do Paraíba, como Piraí, Barra do Piraí, Pinheiral, Vassouras, Valença, e a própria cidade do Rio de Janeiro (Morro da Serrinha, em Madureira), para onde houve migração dos libertos em busca de melhores condições de vida. E ainda em cidades próximas ao litoral norte do estado, como Campos e Quissamã, onde as plantações de cana de açúcar utilizaram mão de obra escrava, e nos municípios do Noroeste Fluminense, como Santo Antônio de Pádua, Miracema, e Porciúncula, onde também houve produção de café, como registra um ponto de jongo cantado nas rodas da região, *o pau que pinga ouro é a lavoura de café!* (Monteiro, 2015, p. 128)

Jongueiros e jongueiras, em especial os mais velhos, guardam a memória de mestres jongueiros em vários municípios próximos às cidades onde suas comunidades estão localizadas. Esses relatos e a localização das comunidades jongueiras levam à constatação de que o binômio cultivo do café e portos de desembarque ilegal de africanos escravizados delimitou um grande território jongueiro.

Há ainda a presença de comunidades jongueiras em locais próximos à divisa de municípios do Noroeste Fluminense com os estados de Minas Gerais e do Espírito Santo. Além da presença de comunidades jongueiras em vários municípios do Vale do Paraíba Paulista.

Com este breve mapeamento das comunidades jongueiras no estado do Rio de Janeiro e na região sudeste, destacamos duas observações: 1) o cruzamento do mapeamento das comunidades jongueiras com o também breve mapeamento dos quilombos no estado do Rio de Janeiro anteriormente apresentado nos faz identificar o Jongo/Caxambu como forma de expressão enraizada em muitas comunidades quilombolas no estado; 2) não por acaso, o bem registrado como patrimônio cultural do Brasil foi o *Jongo no Sudeste*, é nesta região do país que se identifica a forte presença desta forma de expressão.

Marcos Legais da Educação das Infâncias e os Desafios para a Implementação da Educação Escolar Quilombola

A liberdade não ficou do nosso jeito.
Deram nossa liberdade, cadê nossos direitos?
(Manoel Moraes)¹⁰

Em relação à concepção da educação das infâncias e aos marcos legais no contexto geral da educação no Brasil, destacamos algumas mudanças ocorridas nos últimos anos. No dia 04 de abril de 2013, foi sancionada a Lei 12.796/13 (Brasil, 2013), que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 (Brasil, 1996). Esta nova lei traz, no seu 4º artigo, a obrigatoriedade de o Estado oferecer a educação básica gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, ampliando a oferta do ensino gratuito e obrigatório para a Educação Infantil e o Ensino Médio.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Brasil, 1996), afirma que a ação da Educação Infantil é complementar à da família e à da comunidade, o que implica um papel específico das instituições que a ofertam. Duas legislações, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990) e a LDB, concebem o direito da criança à educação em dois aspectos: o primeiro trata da igualdade de oportunidades para as crianças independentemente das questões econômicas, étnico-raciais e de gênero. Nesse sentido, a educação não deveria reproduzir nem reforçar desigualdades.

O segundo refere-se ao ensino pautado em uma concepção ampla de educação, percebendo a criança como ser ativo, competente, agente, produtor e reprodutor de cultura, pleno de possibilidades atuais e não apenas futuras – criança como ator social e não objeto de socialização e práticas de escolarização disciplinadora.

A LDB traz ainda o Art. 26-A, que trata da obrigatoriedade do ensino da história da cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino, fruto de uma luta histórica do movimento negro, em consonância com a sociedade civil, na qual destacamos os seguintes artigos:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena (Brasil, 2008).

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

Reforçando o artigo mencionado acima, damos destaque a dois documentos que tratam da criança e das relações étnico-raciais, sendo o primeiro destes as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de caráter obrigatório (Brasil, 2009). De acordo com o art. 8º, inciso IX, as propostas pedagógicas da Educação Infantil devem contemplar “[...] o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação”, suprimindo, assim, qualquer dúvida sobre a obrigatoriedade de a Educação Infantil considerar tal temática ao organizar sua proposta (Dias; Reis, 2014, p. 8). O segundo trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

A elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola segue as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que

orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (Brasil, 2012, p. 42).

O documento das DCNEEQ, nas considerações iniciais que o fundamentam, oferece uma espécie de *linha do tempo* de direitos conquistados na sociedade brasileira desde a promulgação da Constituição de 1988. São direitos que tratam dos povos originários e tradicionais, das crianças e adolescentes, do racismo, da diversidade cultural, da educação, da segurança alimentar; da titulação de terras quilombolas, da educação do campo, do desenvolvimento sustentável de comunidades tradicionais, entre outros temas e questões.

No Título II das DCNEEQ são apresentados os princípios que regem a Educação Escolar Quilombola (Artigo 7º) e as ações que devem ser desenvolvidas para que tais princípios sejam garantidos (Artigo 8º). Os princípios, ao reconhecerem os direitos da população quilombola, amplificam direitos conquistados na sociedade, como se expressassem um progressivo processo de conquistas e de afirmação da diversidade cultural.

Entre as ações propostas no Artigo 8º para a garantia daqueles princípios, cabe destacar: a presença preferencial de professores e gestores quilombolas nas escolas quilombolas; a implementação de currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar; projeto político-pedagógico que considere as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas; inserção da realidade quilombola em todo o material didático e de apoio pedagógico produzido em articulação com a comunidade; e a realização de processo educativo escolar que respeite as tradições e o patrimônio cultural dos povos quilombolas.

Se garantidos pelo Estado, tais princípios e ações se constituiriam em política de ação afirmativa e em reparação¹¹ para milhares de comunidades quilombolas do país e, conseqüentemente, como garantia de direitos conquistados, com a inclusão e participação ativa de todos os sujeitos envolvidos nos processos educativos.

A realidade das escolas quilombolas, no entanto, ainda parece distante do que estabelecem as diretrizes. O acesso a dados sobre escolas quilombolas no país, como demonstra Arruti (2017), ainda é bastante difícil. Quando obtidos, os números são controversos. O autor utiliza dados do Censo Escolar do Inep de 2015 nos quais o estado do Rio de Janeiro, por exemplo, aparece com 34 escolas quilombolas, o que não reflete absolutamente a realidade das comunidades deste estado em termos dos princípios e das ações estabelecidos nas DCNEEQ.

Reflete, isto sim, uma distorção do que está estabelecido no documento. Se, por um lado, a Educação Escolar Quilombola compreende tanto escolas quilombolas (localizadas em territórios quilombolas) quanto escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas; por outro lado, estar em território quilombola ou atender a estu-

dantes quilombolas não bastam. A Educação Escolar Quilombola pressupõe o desenvolvimento de todas as ações mencionadas nas diretrizes por meio de política pública de educação. Entretanto, esta política tem que estar articulada a outras políticas públicas, como a garantia da terra, de sua titulação, pois sem a concretização desse direito fica difícil, inclusive, garantir a permanência de escolas nestes espaços.

O Jongo como Expressão de Afirmação de Identidades Quilombolas

O galo e o pinto foram dormir no puleiro,
o galo cochilou e o pinto pulou primeiro
Ê, piu, piu, ê
Ê, piu, piu, ê
Olê, lê,ê
Ol, lá lá
(Tambores de Machadinha)¹²

Sobre a questão da educação e preservação das tradições e memórias em comunidades quilombolas, destacamos uma experiência vivida no quilombo Machadinha, situado em Quissamã/RJ, por meio de um projeto de Extensão e de Iniciação Científica no qual procuramos compreender como elementos da memória do jongo Tambores de Machadinha se articulam às questões sociais, culturais e políticas da comunidade (Reis, 2017). Machadinha é uma comunidade composta por cinco núcleos: Machadinha, Mutum, Sítios Boa Vista e Santa Luzia e Bacurau e tem, aproximadamente, 300 famílias, 983 habitantes.

A pesquisa foi realizada entre 2016 e 2017, utilizando como instrumentos entrevistas semiestruturadas, que foram feitas com os componentes do grupo de Jongo – mestres e demais participantes. Fizemos, ainda, análise documental e observação. Como fruto da pesquisa foi lançado no final de 2017 um documentário com os resultados deste estudo. Percebemos a importância que o jongo tem para a juventude e para as crianças (por meio do jongo mirim), por ser um elemento de ligação entre presente e passado e também de relação com as lutas travadas pela comunidade em busca de sua autonomia em todos os campos, inclusive fundiário, já que batalha pela titulação de suas terras.

A inserção de atividades culturais da comunidade tem sido feita desde o ano de 2005, por meio da moradora Dalma dos Santos, que atualmente exerce o cargo de diretora do Memorial de Machadinha, espaço cultural que preserva a memória da comunidade (Santos, 2016). É um espaço que amplia a educação escolar das crianças, pois, semanalmente, quando saem da escola, elas se direcionam para este espaço com o propósito de participar do projeto Flores da Senzala, que desenvolve oficinas de jongo, de fados¹³ mirins e de contação de histórias, sob a coordenação de Dalma.

Com a inserção de um projeto para implementação das DCNEEQ na Escola Municipal Felizarda Maria Conceição de Azevedo, inserida

na comunidade quilombola Machadinha, no ano de 2017, percebemos a ampliação da relação da escola com a comunidade, especialmente pela inserção do jongo mirim como parte das atividades escolares¹⁴. A implementação destas diretrizes vem sendo desenvolvida numa ampla parceria entre especialistas da área de Educação, Serviço Social e Nutrição de distintas instituições de ensino público superior (Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – Uenf, Universidade Federal Fluminense – UFF/*Campus* Rio das Ostras e Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ/*Campus* Macaé), Secretaria de Educação do Município de Quissamã, a escola e a comunidade, a fim de termos uma proposta curricular que contemple uma educação escolar efetivamente quilombola.

O jongo, de fato, está fortemente vinculado a processos identitários e educativos de comunidades quilombolas. A afirmação dessas identidades por meio de ações educativas, especialmente por meio da entrada das comunidades nas escolas, também se expressa como forma de resistência e de manutenção de uma forma de expressão negra em nossa sociedade.

No estado do Rio de Janeiro e na região sudeste, de forma geral, a história de resistência dos quilombos e de afirmação da identidade negra é contada por muitos pontos de Jongo. Uma iniciativa de comunidades jongueiras no final dos anos de 1990, que se relaciona à experiência de afirmação da identidade negra, jongueira e quilombola de Quissamã, foi o incentivo à participação de crianças nas rodas de jongo (Ponto de Jongo, s.d).

São comuns os relatos de jongueiras e jongueiros de que, quando crianças, não participavam das rodas, das quais eram proibidas pelos mais velhos em função das *demandas* ou das *marafundas*¹⁵ existentes no Jongo, como dizem os quilombolas de Santa Rita do Bracuí/Angra dos Reis.

A decisão dos adultos de autorizar e estimular a participação das crianças, inclusive com o desenvolvimento de oficinas de jongo/caxambu nas comunidades e com a criação de jongo ou caxambu mirim, pode ser vista como uma estratégia de salvaguarda do patrimônio cultural, que acabou por transformar o papel que jovens passaram a assumir nas comunidades. E as crianças saúdam, com alegria, a sua entrada no Jongo: *Canta beija-flor, canta sabiá, Caxambu mirim que acabou de chegar!* (Caxambu Mirim de Miracema/RJ).

Há registros¹⁶ de que jovens tinham vergonha de participar das rodas de jongo/caxambu porque, como acontece com as demais expressões de matriz africana, a sociedade as via, e as vê, de forma preconceituosa e discriminatória. Atualmente, jovens lideranças afirmam sua identidade negra, jongueira e quilombola nas rodas de jongo/caxambu e discutem formas de resistência, de enfrentamento do racismo e de garantias de direitos nas comunidades. Um exemplo disso foi a criação da Rede de Articulação de Jovens Lideranças Jongueiras, no ano de 2010, que também conta com a participação de duas jovens de Quissamã.

Saravá jongueiro velho
Que veio pra ensinar
Que Deus dê a proteção pra jongueiro novo
Pro jongo não se acabar¹⁷

Este jongo é sempre celebrado e cantado com muita energia e emoção nas comunidades, talvez por sintetizar a ancestralidade como valor que permeia as relações entre crianças, jovens, adultos e velhos nas rodas de jongo/caxambu e na vida. Como as demais relações sociais, essas não se dão sem diferenças intergeracionais, como o mesmo Jefinho, autor do ponto citado acima, expressa em outro ponto, o do bem-te-vi, com um apelo para que os mais velhos deixem as crianças e os mais jovens entrar na roda:

Deixa cantar o bem-te-vi
Deixa cantar o bem-te-vi
Bem-te-vi canta cedinho
A tarde toda quem canta é a juriti

Há muitos pontos que abordam, por meio de imagens, as relações intergeracionais nas rodas de jongo, e jongueiras e jongueiros têm um vasto repertório. Eles apresentam, no entanto, uma unidade: a ancestralidade. Por mais que as demandas também se estabeleçam entre gerações em uma roda de jongo, o pedido de licença aos mais velhos está sempre presente, e este é um valor das práticas educativas de matriz africana, assim como a oralidade, a corporeidade, a ludicidade e a circularidade.

Graças à entrada das crianças, o jongo e seus valores adentraram as escolas dos territórios jongueiros e quilombolas, e os benefícios desta inserção virão para todas e todos, negros/as e não negros/as, jongueiros/as e não jongueiros/as, quilombolas e não quilombolas. Não há, nas comunidades que integram o Pontão de Cultura do Jongo/Caxambu¹⁸ e a Rede de Articulação de Jovens Lideranças Jongueiras, uma comunidade que não desenvolva atividades em escolas.

É verdade que, com a diversidade que atravessa as próprias comunidades, há diferentes realidades locais, mas o jongo está na escola, e este é um bom sinal, porque, como nos ensinam Simas e Rufino (2018, p. 19): “Educação deve gerar gente feliz, escrevendo, batendo tambor, dando pirueta, imitando bicho, fazendo ciência, e gingando com gana de viver”.

Considerações Finais

*Eu vou embora
O meu nome fica aqui,
Ô gente, fica com Deus,
Vocês cuidam dele aí*
(Mestre Orozimbo e Nico Thomaz)¹⁹.

Território, história, memória, tradição e identidade negra se fundem no conceito contemporâneo de quilombo e afirmam, positivamente

te, uma identidade quilombola. O território quilombola não se estabelece apenas em termos geográficos, mas também pelos afetos, pelas vidas, memórias e valores partilhados e se apresenta como herança deixada para as novas gerações. É este legado que deve consubstanciar a educação escolar quilombola, com a participação ativa de estudantes, docentes e comunidades, com presença na gestão da escola, no projeto político-pedagógico, no currículo e nos materiais didáticos. Isso é dever e direito de memória e de afirmação da identidade negra e quilombola.

De forma geral, a escola que fundamenta seu currículo em referências euro-norte-americanos-masculinos-brancos e, como instituição social, reproduz o racismo estrutural da sociedade brasileira insiste em não integrar docentes quilombolas formados nas escolas quilombolas. Da mesma forma, insiste em não desenvolver uma educação diferenciada, trabalhando, por exemplo, a história do Brasil a partir da história do quilombo ou valorizando o patrimônio cultural da comunidade.

Mas o trabalho com expressões culturais de matriz africana na escola, como demonstramos no exemplo da comunidade da Machadinho, em Quissamã/RJ, pode contribuir para a transformação dessa realidade e ser importante aliado na implementação das DCNEEQ. Aquelas expressões afirmam a identidade negra, valorizam as lutas e histórias dos quilombos, e, conseqüentemente, contribuem para o enfrentamento e a desconstrução do racismo na escola.

Africanos que aqui aportaram e seus descendentes deixaram para as futuras gerações um rico patrimônio cultural e muitas histórias de luta pela terra e de resistência, contadas nas comunidades até os dias de hoje por meio dos jongs e caxambus.

É notório que ainda há muita resistência à valorização das histórias dos quilombos nas escolas, mas o trabalho com o patrimônio cultural negro também faz com que essas histórias sejam contadas e com que os valores das culturas de matriz africana, como a corporeidade, a oralidade, a circularidade, a ludicidade e a ancestralidade sejam trabalhados nas escolas.

Há que se considerar ainda que quando crianças negras, jongueiras, quilombolas têm a possibilidade de fazer o jongo nas escolas, de ver seus mais velhos animando rodas de jongo nas escolas e contando a história de suas comunidades, essas crianças se sentem valorizadas em sua identidade negra e acolhidas pela escola. Essa valorização tem se refletido, por exemplo, na possibilidade de expressão por parte das crianças do orgulho de serem negras e quilombolas, e o jongo muito tem contribuído para isso.

Da mesma forma que a ancestralidade é um valor nas comunidades jongueiras e quilombolas, as crianças, as novas gerações também o são. E um exemplo disso foi a entrada das crianças no jongo/caxambu como uma estratégia de salvaguarda deste patrimônio. Esse foi um movimento observado nas comunidades jongueiras ainda na década de 1990. Os resultados desse movimento são observados na atualidade,

com o protagonismo assumido pelas jovens lideranças nas comunidades jongueiras e quilombolas. O que antes era tido como *vergonha*, foi transformado pelo jongo em orgulho e em afirmação da identidade negra, como demonstra a Rede de Jovens Lideranças Jongueiras.

Para que a educação se efetive como direito, a diversidade das infâncias que se unem pelo adjetivo quilombola precisa encontrar, nas escolas, a valorização de suas histórias, de seus saberes, de seus modos de vida e da identidade negra e expressões culturais de matriz africana, como o jongo/caxambu, se apresentam como um caminho importante de trabalho. Apesar de vivermos em um país onde a conjuntura política, econômica, social e cultural secularmente extermina vidas negras, a escola precisa afirmar que os mocambos e quilombos não morreram, que eles estão aí, aos milhares; que jongueiras e jongueiros estão aí, visibilizados nas comunidades, nos palcos, nas ruas, nas escolas; que negras e negros estão nas universidades; que professores quilombolas, indígenas, ribeirinhos, caiçaras, sem-terra e sem teto estão se formando nas universidades, nas Licenciaturas em Educação do Campo, para ocuparem as escolas diferenciadas.

Como em um ponto de jongo de Pinheiral/RJ, vamos caminhando devagar, mas continuamos caminhando. O caminho não tem volta porque como afirmam as feministas negras, *nossos passos vêm de longe*. Muitas e muitos resistiram e lutaram antes e direitos foram conquistados, mesmo que ainda não estejam inteiramente garantidos.

Pelos caminhos do jongo/caxambu seguimos!²⁰.

Machado!

Recebido em 22 de novembro de 2018

Aprovado em 12 de abril de 2019

Notas

- 1 Este artigo integra a seção temática, Infâncias e Educação das Relações Étnico-Raciais, organizada por Renato Nogueira (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro), Míghian Danae Ferreira Nunes (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira), Luciana Pires Alves (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) e Nancy Lamenza Sholl da Silva (Universidade Federal Fluminense).
- 2 Ponto de Jongo de Jeferson Alves de Oliveira, liderança da Associação dos Quilombolas do Tamandaré, Comunidade do Tamandaré, Guaratinguetá/SP, acervo do Pontão de Cultura do Jongo/Caxambu – UFF.
- 3 Comunidades tituladas: Campinho da Independência (Paraty), Marambaia (Mangaratiba), Preto Fôrro (Cabo Frio) e Santana (Quatis).
- 4 Lei que declarava livres todos os africanos escravizados que aqui aportassem.
- 5 Lei que proibiu definitivamente o tráfico de pessoas escravizadas no Brasil.
- 6 Ponto de Jongo cantado pelo grupo de jongo Tambor de Machadinha (Quissamã - RJ).

- 7 No Art. 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente, considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos (Brasil, 1990).
- 8 Eva Lúcia de Moraes Faria Rosa, liderança jongueira de Barra do Piraí, entrevista para o documentário *Sou de Jongo*, realizada em 01/06/2008, acervo Pontão de Cultura do Jongo/Caxambu – Universidade Federal Fluminense.
- 9 Para mais informações sobre o processo de inventário e registro, consultar o Dossiê 5 do IPHAN (Jongo no Sudeste). Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=722>>. Acesso em: 03 abr. 2019.
- 10 Ponto de jongo do Mestre Manoel Moraes, Quilombo Santa Rita do Bracuí, Angra dos Reis/RJ.
- 11 Para o debate sobre os conceitos de reconhecimento e reparação no Brasil, ver Francine Saillant (2016) e Jacques D'Adesky (2006).
- 12 Ponto de jongo cantado pelo grupo Tambores de Machadinha. Faz referência à fuga dos escravos: quando o galo, que era o capataz, dormisse, o pinto, que era o escravo, fugia (Santos, 2016).
- 13 O Fado de Quissamã é uma dança de origem afro-brasileira, que remonta ao século XIX e ao período de grande prosperidade dos engenhos de açúcar no município e na região Norte Fluminense. No documentário *Ofado é bom demais* é possível conhecer o fado de Quissamã a partir de seus fadistas e observar a importância da inserção das crianças para a sua continuidade. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OAr2A4mypUA>>. Acesso em: 09 abr. 2019.
- 14 Este projeto ainda está tramitando na Secretaria de Educação do Município de Quissamã. Até o momento já foi aprovado pelo Conselho de Educação e pela Câmara Municipal de Quissamã. No momento, está sendo elaborado o Termo de Cooperação Técnica entre a Prefeitura Municipal de Quissamã e a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), pois a mesma será responsável pela gerência do projeto.
- 15 Jongueiras e jongueiros referem-se às *marafundas* como os mistérios, os segredos do Jongo, em geral atribuídos aos jongueiros mais velhos. São comuns relatos de que um jongueiro poderia ficar *amarrado* (passar mal, desmaiar) na roda, caso não conseguisse *desatar* (responder) um ponto de Jongo, por exemplo.
- 16 As transformações da participação dos jovens no jongo estão registradas nas entrevistas realizadas com lideranças jongueiras para a realização do documentário *Sou de Jongo* (2008, acervo do Pontão de Cultura do Jongo/Caxambu – Universidade Federal Fluminense) e no documentário *Sara-vá, Jongueiro Novo!* (2013). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Ro7KhEoVwqE&t=108s>>. Acesso em: 08 abr. 2019.
- 17 Jongo (ponto cantado nas rodas) de Jeferson Alves de Oliveira, *Jefinho*, liderança jongueira de Guaratinguetá/SP.
- 18 O Pontão de Cultura do Jongo/Caxambu é um programa de ensino, pesquisa e extensão da Universidade Federal Fluminense, desenvolvido desde 2008 com comunidades jongueiras da região sudeste, que discute e desenvolve ações do plano de salvaguarda do Jongo no Sudeste, bem registrado como patrimônio cultural do Brasil em 2005. Participam do programa comunidades jongueiras localizadas nos seguintes municípios: Angra dos Reis/RJ, Arrozal (Piraí)/RJ, Barra do Piraí/RJ, Campinas/SP, Carangola/MG, Guaratinguetá/SP, Miracema/RJ, Pinheiral/RJ, Piquete/SP, Porciúncula/RJ, Serrinha (Madureira, Rio de

Janeiro)/RJ, Santo Antônio de Pádua/RJ, São José dos Campos/SP, São Mateus/ES, Quilombo São José da Serra (Valença)/RJ e Vassouras/RJ. No ano de 2010, como um dos desdobramentos das atividades do Pontão de Cultura do Jongu/Caxambu, foi criada a Rede de Articulação de Jovens Lideranças Jongueiras. Jovens lideranças jongueiras de Quissamã/RJ também participam desta Rede.

19 Ponto de jongu de Mestre Orozimbo e de Nico Thomaz, Caxambu de Santo Antônio de Pádua/RJ.

20 Projeto comunitário desenvolvido no Quilombo Santa Rita do Bracuí no ano de 2004, ganhador do Prêmio Cultura Viva no ano de 2006.

Referências

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Jongos, Registros de uma História. In: LARA, Silvia Hunold; PACHECO, Gustavo. **Memória do Jongu**: as gravações históricas de Stanley J. Stein, Vassouras, 1949. Rio de Janeiro; Campinas: Folha Seca; CECULT, 2007. P. 69-106.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. Territórios das Comunidades Remanescentes de Antigos Quilombos no Brasil: primeira configuração espacial. Brasília: Edição do Autor, 1999.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARROYO, Miguel; SILVA, Maurício Roberto da. **Corpo e Infância**: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

ARRUTI, José Maurício. Conceitos, Normas e Números: uma introdução à Educação Escolar Quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, jan./abr. 2017.

BÂ, Amadou Hampaté. A Tradição Viva. In: KI-ZERBO, Joseph (Ed.). **História Geral da África, I**: metodologia e pré-história da África. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2010. P. 167-212.

BRASIL. Lei de 7 de novembro de 1831. Declara livres todos os escravos vindos de fora do Império, e impõe penas aos importadores dos mesmos escravos. **Coleção de Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, 1831. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-37659-7-novembro-1831-564776-publicacaooriginal-88704-pl.html>. Acesso em: 18 jun. 2018.

BRASIL. Lei nº 581, de 4 de setembro de 1850. Estabelece medidas para a repressão do tráfico de africanos neste Império. **Coleção de Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, 31 dez. 1850. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LIM/LIM581.htm>. Acesso em: 18 jun. 2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 out. 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília,

16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 08 maio 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 08 maio 2019.

BRASIL. Decreto nº 3.551, de 4 de agosto de 2000. Institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 07 ago. 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3551.htm>. Acesso em: 24 jun. 2018.

BRASIL. Decreto Nº 5.051, de 19 de Abril de 2004. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 abr. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm>. Acesso em: 15 abr. 2018.

BRASIL. Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 nov. 2003a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm>. Acesso em: 15 jun. 2017.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003b.

BRASIL. Lei nº 10.678, de 23 de maio de 2003. Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 maio 2003c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.678.htm>. Acesso em: 24 jun. 2018.

BRASIL. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 mar. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em: 08 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC; SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília 21 nov. 2012.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 abr. 2013. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>>. Acesso em: 08 maio 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – DFQ. **Quadro Atual da Política de Regularização de Territórios Quilombolas no INCRA**. Brasília: INCRA-DFQ, 2015. Disponível em: <http://incra.gov.br/sites/default/files/uploads/estrutura-fundiaria/quilombolas/dados_gerais_quilombos_incra_2015_1.xls>. Acesso em: 15 jun. 2017.

BRASIL. Fundação Cultural Palmares. Certificação Quilombola: certidões expedidas às comunidades remanescentes de quilombos (CRQs) atualizada até a portaria nº 34/2013. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 fev. 2019. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2015/07/certificadas-18-02-2019.pdf>>. Acesso em: 09 abr. 2019.

CHARLOT, Bernard. **La Mistification Pédagogique**. Paris: Payot, 1979.

D'ADESKY, Jacques. **Anti-Racismo, Liberdade e Reconhecimento**. Rio de Janeiro: Daudt, 2006.

DIAS, Lucimar; REIS, Maria Clareth Gonçalves. Educação Infantil, Relações Étnico-Raciais e as Ciências da Natureza: educando para a diversidade. In: MARTINEZ, Sílvia Alícia (Org.). **A Criança e o Ensino de Ciências**: pesquisas, reflexões e experiências. Campos dos Goytacazes: EdUENF, 2014. P. 169-194.

FERNANDES, Antônio do Nascimento (Toninho Canecão). Depoimento de Documentário. In: PONTÃO de Jongo – Fazer com, em diferença. Direção: Luciano Dayrell. Produção: Luciano Dayrell, Izabella Alvarez e Taís Lobo. Niterói: Labhoi UFF, 2012. Disponível em: <<http://ufftube.uff.br/video/4DMA6DGXWG7H/Pont%C3%A3o-de-Jongo--Fazer-com-em-diferen%C3%A7a>>. Acesso em: 24 jun. 2018.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Flávio dos Santos. **Mocambos e Quilombos**: uma história do campesinato negro no Brasil. 1. ed. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

KRAMER, Sonia. A Infância e sua Singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2. ed. Brasília: MEC/SEB, 2007. P. 13-23.

MONTEIRO, Elaine. Bate Tambor Grande, Repinica Candongueiro, Rio de Janeiro ainda é Terra de Jongueiro! – Registro e Salvaguarda do Patrimônio Imaterial. **Cadernos do Desenvolvimento Fluminense**, Rio de Janeiro, n. 7, p. 125-148, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/cdf/article/view/19714>>. Acesso em: 18 jun. 2018.

ORGANIZAÇÃO Internacional do Trabalho. **Convenção nº 169 sobre Povos Indígenas e Tribais e Resolução Referente à Ação da OIT**. Brasília: OIT, 2011.

PONTOS DE JONGO. **Letras das Músicas e suas Localidades**: Jongo Tambor de Machadinha (Quissamã – RJ) Rio de Janeiro, s.d. Disponível em: <<http://pontosdejongo.blogspot.com/p/jongo-tambor-de-machadinha.html>>. Acesso em: 13 jun. 2018.

REIS, Maria Clareth Gonçalves Reis. **Tradição e Memória Quilombola ao Som dos Tambores de Machadinha**. (Projeto de Iniciação Científica – PIBIC). Campos dos Goytacazes: Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, 2017.

SAILLANT, Francine. **Reconhecimento e Reparações**: o exemplo do movimento negro no Brasil. In: MATTOS, Hebe (Org.) **História Oral e Comunidade: reparações e cultura negra**. São Paulo: Letra e Voz, 2016. P. 17-48.

- SANTOS, Dalma dos. **Flores da Senzala**. Rio de Janeiro: Mundo das Ideias, 2016.
- SEYFERTH, Giralda. **Racismo e o Ideário da Formação do Povo no Pensamento Brasileiro**. In: OLIVEIRA, Iolanda (Org.). *Relações Raciais e Educação: temas contemporâneos*. Niterói: EdUFF, 2002. P. 13-32.
- SILVA, Carla Holanda da. Território: uma combinação de enfoques – material, simbólico e espaço de uma ação social. **Revista Geografar**, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 98-115, jan./jun. 2009.
- SIMAS, Luiz Antônio; RUFINO, Luiz. **Fogo no Mato: a ciência encantada das macumbas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.
- SLENES, Robert. “Eu Venho de Muito Longe, eu Venho Cavando: jongueiros cumba na senzala centro-africana”. In: LARA, Silvia Hunold; PACHECO, Gustavo (Org.). **Memória do Jongo**: as gravações históricas de Stanley J. Stein, Vasouras, 1949. Rio de Janeiro; Campinas: Folha Seca; CECULT, 2007. P. 109-156.
- SOUZA, Gisele. **A Criança em Perspectiva**: o olhar do mundo sobre o tempo infância. São Paulo: Cortez, 2007.
- VEIGA, Ilma Passos. **A Prática Pedagógica do Professor de Didática**. Campinas: Papirus, 1992.

Elaine Monteiro é professora do Departamento Sociedade, Educação e Conhecimento da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Coordena o Pontão de Cultura do Jongo/Caxambu, programa de extensão desenvolvido com comunidades jongueiras e quilombolas da região sudeste que articula ações de salvaguarda do patrimônio cultural imaterial. Integra o Laboratório de Educação e Patrimônio Cultural da FEUFF e o grupo Encontro de Saberes da/na UFF.
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6122-3281>
E-mail: elainemonteiro@id.uff.br

Maria Clareth Gonçalves Reis é professora associada da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, onde coordena o Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas (NEABI/UENF). Atua no Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais (PPGPS) da Uenf. Coordena a Área Científica “Quilombos, Territorialidade e Saberes Emancipatórios” da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) (ABPN).
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5165-0239>
E-mail: clareth13@gmail.com

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.