



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Renata Marques Rodrigues

“Herança sem testamento”: cultura, docência, planejamento e Educação Física

Florianópolis
2020

Renata Marques Rodrigues

“Herança sem testamento”: cultura, docência, planejamento e Educação Física

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, na Linha de pesquisa Sociologia e História da Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jaison José Bassani

Coorientadora: Prof. Dra. Ana Cristina Richter

Florianópolis
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

RODRIGUES, RENATA MARQUES

"Herança sem testamento": : cultura, docência,
planejamento e Educação Física / RENATA MARQUES RODRIGUES ;
orientador, JAISON JOSÉ BASSANI, coorientadora, ANA
CRISTINA RICHTER, 2020.
238 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Cultura. 3. Educação Física. 4.
Planejamento pedagógico.. 5. Jongo. I. BASSANI, JAISON JOSÉ.
II. RICHTER, ANA CRISTINA. III. Universidade Federal de
Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV.
Título.

Renata Marques Rodrigues

“Herança sem testamento”: cultura, docência, planejamento e Educação Física.

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Jaison José Bassani – Orientador DEF/CDS/UFSC

Prof. Dra. Ana Cristina Richter – Co-orientadora NEPESC/CED/UFSC

Prof. Dra. Carolina Fernandes da Silva – Co-orientadora DEF/CDS/UFSC

Prof. Dr. Christian Muleka Mwewa – Examinador UFMS/MS

Prof. Dra. Karina de Araújo Dias – Examinadora RME/FLORIANÓPOLIS

Prof. Dr. Victor Julierme Santos da Conceição – Examinador CA/CED/UFSC

Prof. Dr. Felipe Quintão de Almeida – Suplente UFES/ES

Prof. Dr. Fábio Machado Pinto – Suplente MEN/CED/UFSC

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Doutora em Educação.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof. Dr. Jaison José Bassani

Orientador

Florianópolis, 2020.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha mãe, Maria Helena, pelo exemplo que é e por sempre acreditar em mim e me acalmar nos momentos turbulentos;

Ao meu pai, João, que confia e torce pelas minhas conquistas;

À minha irmã, Miriam, que com suas palavras e doçura me mostrava um outro lado que eu mesma não enxergava de mim;

Ao Filipe, meu companheiro por estar ao meu lado, por apoiar e me puxar para a realidade, por se dispor a me ouvir, até mesmo nos momentos mais conturbados e que pelas conversas me ajudava a entender melhor as minhas questões;

Agradeço, também, ao orientador Jaison José Bassani e co-orientadora Ana Cristina Richter que me apresentaram um novo mundo acadêmico e me receberam de braços abertos em Florianópolis/SC;

À Capes pela concessão de bolsa durante o doutorado que me possibilitou viver esta experiência formativa de forma mais aprofundada;

Aos membros da banca que pelo diálogo auxiliam a enxergar com novos olhos o estudo empreendido;

Agradeço, em especial, a Cia de dança Andora/UFES, por me apresentar ao mundo das danças populares e continuar me provocando a aprender;

Por fim, agradeço, imensamente, a escola parceira que pela abertura ao meu estudo me possibilitou viver a experiência docente em uma cidade nova, e, especialmente, a professora colaboradora de EF que me recebeu em sua rotina diária de trabalho, compartilhou experiências, conversas, questões que continuam mobilizando minha docência. Aos professores de música, professor auxiliar de ensino e supervisora pedagógica que compartilharam suas experiências comigo e as crianças das duas turmas de terceiro ano matutino que me acolheram e me ensinaram que a docência sempre se faz numa troca. Obrigada pelos ensinamentos.

RESUMO

O estudo caracteriza-se por uma autoetnografia do trabalho intelectual que ganha expressão no planejamento de uma professora/pesquisadora de Educação Física, no sentido de elaboração e reelaboração de um objeto de ensino, no caso representado pelo jongo (manifestação expressiva afro-brasileira) – e cuja presença nos currículos escolares se encontra balizada pela lei federal 10.639/03 e pela lei municipal de Florianópolis 4.446/94, cidade onde a pesquisa foi desenvolvida. Busca compreender as vicissitudes da docência diante da tarefa de apresentar/tematizar às novas gerações práticas corporais da cultura popular, considerando o diagnóstico benjaminiano e arendtiano em torno da perda/fim da tradição. As reflexões de Hannah Arendt e Walter Benjamin sobre o diagnóstico de perda/ruptura com a tradição inspira a pensar sobre a responsabilidade de uma professora diante da presença de crianças no mundo e da autoridade do conhecimento. O conceito de História de Walter Benjamin também inspira reflexões sobre as possibilidades de encontro geracional na escola e, diante do problema da transmissibilidade do passado, enfatiza a possibilidade de elaboração do planejamento mediante a reunião de fragmentos, postulando novos sentidos com o jongo. Os instrumentos utilizados para produção de dados foram entrevistas com professores, funcionários e grupos de alunos de duas turmas de 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC e a elaboração de um diário a partir de observações e da atuação na condição de docente. Esse último instrumento ganhou centralidade na pesquisa, uma vez que englobou acontecimentos, sensações, dúvidas e inquietações do processo e condensa distintos movimentos da pesquisa, a saber: a) um encontro/confronto memorialístico da professora/pesquisadora com o jongo em diferentes espaços e tempos; b) um diálogo com Hannah Arendt e Walter Benjamin como possibilidade de reflexão sobre a cultura; c) uma (re)aproximação do jongo, buscando os lugares que contam sobre esta prática, a partir de seu trato enquanto objeto de ensino, a partir do estudo da produção acadêmica, da legislação educacional, de imagens e vídeos/documentários; d) do planejamento e da atuação docente em aulas de jongo realizadas em aulas de Educação Física com duas turmas de 3º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Florianópolis/SC. Apesar da dificuldade que envolveu uma nova forma de se colocar diante dos conhecimentos na escola, no planejamento proposto é o objeto (jongo) que está no centro, ainda que em relação com outros tempos, espaços, corpos etc. No estudo, imbricam-se uma dimensão subjetiva, marcada por processos de reconstrução identitária que influem sobre a elaboração do objeto, e, também, uma dimensão objetiva, que permite dizer que os aspectos materiais do jongo se constituíram como suporte próprio que possibilitou contar uma história cultural mediante o planejamento. Implica dizer que o professor retoma no objeto as possibilidades de interrelação com outras histórias, inscritas na “carne” dos dominados.

Palavras-chave: Cultura. Educação Física. Planejamento pedagógico.

ABSTRACT

This study is characterized by an autoethnography of the intellectual work made explicit in the planning of a Physical Education teacher/researcher, in the sense of elaborating and re-elaborating of an object of knowledge in an object of teaching, in this case represented by the jongo (expressive African- Brazilian manifestation). It is worth remembering that it is an object of teaching marked out by both federal law 10.639/03 and municipal law of Florianópolis 4.446/94. It seeks to understand the vicissitudes of teaching in the face of the task of presenting/theming to the new generations body practices of popular culture, considering the benjaminian and arendtian diagnosis around the loss/end of tradition. The reflections of Hannah Arendt and Walter Benjamin on the diagnosis of loss / rupture with tradition inspires to think about the responsibility of a teacher in the face of the presence of children in the world and the authority of knowledge. Walter Benjamin's concept of history also inspires reflections on the possibilities of generational encounters at school, and given the problem of the transmissibility of the past, emphasizes the possibility of preparing the planning through the gathering of fragments, postulating new meanings with the jongo. The instruments used were interviews with teachers, employees and groups of students from two third grade classes of a municipal elementary school in Florianópolis/SC and the elaboration of a diary. This last instrument gains centrality in the research since it encompasses events, feelings, doubts and concerns of the process and is placed in dialogue with the totality of the research, marked by: a) a memorialistic meeting/confrontation of the teacher/researcher with the jongo in different spaces and times; b) dialogue with Hannah Arendt and Walter Benjamin as a possibility for reflection on culture; c) a (re) approximation of the jongo, seeking the places that tell about this practice, from its treatment as an object of teaching, through the study of academic production, educational legislation, images, videos/documentaries; d) planning and teaching performance in jongo classes held at a municipal elementary school in Florianópolis/SC with two third grade Physical Education classes. Despite the difficulty involved in a new way of putting oneself before knowledge at school, in the proposed planning it is the object (jongo) that is at the center, but not conformed to an instituted totality, but in relation (with other times, spaces, bodies , etc.). In the study, a subjective dimension is intertwined, marked by processes of identity reconstruction that influence the elaboration of the object, and also an objective dimension, which allows to say that the material aspects of the jongo were not only the themes, but the very support that made it possible to tell the cultural history through planning. It implies saying that the teacher returns to the object, the possibilities of other stories inscribed in the “flesh” of the dominated.

KEYWORDS: Culture. Physical Education. Pedagogical planning.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
CAPÍTULO 1 – Entre danças e andanças.....	26
CAPÍTULO 2 – “Herança sem testamento”: a questão da tradição.....	46
2.1 <i>Imagem: o professor e o anjo da história.....</i>	<i>72</i>
CAPÍTULO 3 – Nas constelações do jongo: a professora, o ensino e seu objeto.....	84
3.1 <i>Um olhar sobre o jongo.....</i>	<i>85</i>
3.2 <i>O jongo nos estudos acadêmicos.....</i>	<i>98</i>
3.3 <i>A estruturação do planejamento face aos documentos norteadores.....</i>	<i>108</i>
CAPÍTULO 4 – Aproximações com a escola parceira: alguns percursos.....	124
4.1 <i>O encontro com a escola.....</i>	<i>126</i>
4.2 <i>O processo de observação das aulas da professora colaboradora e reverberações no processo de intervenção pedagógica.....</i>	<i>131</i>
CAPÍTULO 5 – A estruturação de um planejamento pedagógico: o jongo tratado em aulas de Educação Física de uma escola municipal em Florianópolis/SC.....	147
5.1 <i>Unidade 1: aproximações em danças.....</i>	<i>153</i>
5.2 <i>Unidade 2: batuques.....</i>	<i>161</i>
5.3 <i>Unidade 3: elementos do jongo.....</i>	<i>167</i>
CAPÍTULO 6 – Uma análise do processo: algumas questões para pensar.....	178
6.1 <i>Sobre alguns encontros com temporalidades e espacialidades.....</i>	<i>179</i>
6.2 <i>Sobre a expressividade do jongo.....</i>	<i>185</i>
6.3 <i>Sobre o encontro com crenças da esfera privada na escola.....</i>	<i>189</i>
6.4 <i>Sobre o trato do sofrimento e da dor.....</i>	<i>195</i>
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	204
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	214
APÊNDICE A.....	231

INTRODUÇÃO

*Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - **Me ajuda a olhar!** (GALEANO, 1995 grifo nosso).*

Esta tese perpassa relações entre a cultura e a educação, mais especificamente o processo de organização e transmissão da cultura por uma instituição de educação específica, no caso a escola. Caracteriza-se por um exercício reflexivo decorrente das ações de planejamento de uma professora de Educação Física (EF) que, na condição de pesquisadora, investiga as vicissitudes da docência diante da tarefa de apresentar às novas gerações práticas corporais da cultura popular, tomando como foco a tematização do jongo – forma de expressão afro-brasileira, atrelada ao passado escravocrata, que integra dança coletiva, percussão com tambores e elementos mágico-poéticos, proclamado patrimônio cultural brasileiro em 2005 (IPHAN, 2007) –, que aqui emerge como objeto de conhecimento (corporal e conceitual) transformado em objeto de ensino, processo que atravessa e extrapola a trajetória profissional da pesquisadora, e se faz acompanhado pelo trabalho da lembrança de uma professora que dança em um movimento de autoinvestigação, de caráter autoetnográfico, que compõe, se expressa e se materializa no ato de planejar.

O planejamento é aqui entendido como a proposição de um modo de conhecer (o mundo), e considerado a partir da sua elaboração por uma professora inserida em uma instituição de educação formal que atua diretamente com crianças, sujeitos em processo de formação. Na condição de professora, ao planejar, marco um encontro com as gerações anteriores, estabelecendo relações com os elementos do passado e, por outra via, encontro-me com as novas gerações através da estruturação intencional de modos de “olhar” para elementos que contam, ainda que em fragmentos, a nossa história, e atravessam de distintas formas, com maior ou menor intensidade, a memória de grupos e indivíduos.

No contexto da Educação e da Educação Física o ato de planejar se viu atravessado, no âmbito de produção industrial capitalista, como uma ação racionalizada atrelada à administração das ações de indivíduos e da população e do lucro, delimitada

pela busca da eficiência (CORAZZA, 1997) e identificado por Vaccas (2012) como um instrumento regulatório para a organização/sistematização do trabalho docente considerado como meramente burocrático ou, como lembra Luckesi (1999), como preenchimento de formulários, tal como experimentei no início da minha atuação docente como professora de Educação Física da Rede Municipal de Vila Velha/ES. Em geral, os momentos de planejamento com os demais profissionais da escola se restringiam a indicações de conteúdos a desenvolver, atividades “legais” para reproduzir com os estudantes e quando a prefeitura encaminhava documentos para preenchimento na forma de formulários que reduziam, tanto no espaço de escrita quanto na orientação, o planejamento à indicação de frases, palavras e atividades isoladas, centradas, no caso da Educação Física, no ensino de técnicas ou de habilidades vinculadas à aptidão física (BRACHT, 2010; GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009, 2010), apesar das discussões do campo acadêmico que, desde os anos de 1980 e 1990, já elaboravam críticas à racionalidade técnico-instrumental, retirando o/a professor/a do lugar de simples executor de planos externos e o/a restituindo como sujeito engajado/a na elaboração intencional de suas ações pedagógicas, vinculadas a um projeto histórico.

As críticas elaboradas pela área, no diálogo com as Ciências Humanas e Sociais, contribuíram com mudanças na concepção de corpo e movimento. O movimentar-se humano deixa de ser entendido como algo biológico, mecânico, para ser apreendido como um fenômeno histórico-cultural. Da mesma forma, o corpo deixa de ser apenas referido à materialidade biológica que o constitui. Isso implica em compreendê-lo, sobretudo, como construção cultural, sobre o qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos etc. (GOELLNER, 2010).

Neste contexto, a EF na escola passa de atividade pedagógica para a condição de disciplina curricular (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009), que trata do conteúdo das práticas da cultura corporal, entendidas como práticas sociais:

Isso quer dizer que o corpo não mais é entendido somente como uma dimensão da natureza (em nós) e sim, principalmente, como uma construção cultural, portanto, simbólica. O corpo e suas práticas expressam a sociedade na qual estão inseridos, ou seja, são construções históricas, assim como, no extremo, a própria noção de natureza é uma construção histórica. Nesse entendimento, as diferentes práticas corporais (ou atividades físicas, como eram chamadas) foram construídas pelo homem em determinado contexto histórico-cultural e com sentidos próprios. Promove-se, então, uma “culturalização” do objeto/conteúdo da Educação Física. (BRACHT, 2010, p. 2).

Entendido dessa maneira, realizar o planejamento das práticas corporais na EF, para além da dimensão técnica ou do saber fazer, passa a considerar a historicidade das

práticas ou o saber sobre o fazer. Além disso, os conteúdos se ampliam permitindo a inclusão de novas práticas no currículo escolar, como o jongo tratado aqui. Práticas corporais entendidas enquanto práticas que revelam os humanos, e, segundo Vago (2009, p. 35):

marcadas e atravessadas por valores éticos e estéticos que expressam modos de se apropriar dos tempos e dos espaços do viver, modos de sentir, enfim. Como criações do pensamento e da ação humanas, são um patrimônio cultural imaterial da humanidade, constitutivas também de sua história.

Recorro a Bracht (2010) que alerta que o fato de elencar/acrescentar outras práticas, para além das esportivas, na ação pedagógica não configura o conteúdo, o que é possível quando, efetivamente, se tematiza essas práticas durante as aulas, a partir de determinadas intenções, o que sugere uma centralidade para ação dos professores diante da leitura de mundo efetivada pelos sujeitos. O livro “Metodologia do Ensino da Educação Física”, conhecido como Coletivo de Autores (2012), por exemplo, indica princípios a serem considerados na seleção e trato pedagógico do conteúdo: a) relevância social; b) contemporaneidade; c) adequação às possibilidades sociocognitivas dos alunos e d) provisoriidade e historicidade do conhecimento. Passa a ser central o conhecimento e tematização dos aspectos gestuais, simbólicos e socio-históricos que conformam as práticas culturais.

Assim, enquanto área de conhecimento, os objetos de estudo da EF, delimitados a partir de bases filosóficas e socioculturais, se desdobram a partir da problemática do corpo e do movimento em relação com a cultura. É nesse sentido que se estabelecem, no interior da área, diálogos com autores como Pierre Bourdieu, Michel Foucault, Norbert Elias, Theodor Adorno, por exemplo, que tomam o corpo como lugar de capitalização das relações de poder na sociedade ocidental, a partir da modernidade.

A vinculação entre corpo, cultura e relações de poder tem suscitado – mediante interlocução com o campo da Educação – estudos e pesquisas vinculados às questões prementes da teoria social contemporânea, com destaque especial para aqueles relacionados aos processos envolvidos nas relações de gênero, etnia, raça, sexualidade, inclusão, entre outros.

O (re)conhecimento sobre os processos de transformação do conteúdo da área da EF não garante mudanças imediatas na ação, ou no ato de planejar, uma vez que “novos paradigmas” – em alusão ao sentido específico atribuído ao termo por Kuhn (2006) – não

eliminam outros de maneira imediata, ou que as relações entre teoria e prática, pesquisa e intervenção, formação e profissão se deem sem tensões e contradições.

Neste contexto, as perspectivas curriculares para formação de professores também passam a buscar a construção de uma experiência com a realidade – conteúdo do pensar (ADORNO, 1993) –, pressupondo uma relação direta com as culturas escolares. Tal movimento se coloca em oposição à identificação entre teoria e prática nos moldes do pragmatismo ou de uma racionalidade instrumental, da qual nos falam Adorno e Horkheimer (1985), que, ao entronizar os meios, esquece de pensar os fins. Trata-se de destacar os laços entre investigação e ensino, subsidiando discussões e interpretações focadas em questionamentos através do confronto direto de ambas as práticas em um mesmo terreno, favorecendo uma formação articulada às demandas do exercício profissional.

Com isso, ampliam-se as investigações interessadas na prática pedagógica dos professores nas escolas, incluindo o planejamento, assim como se investe na formação dos professores com vistas a mudanças concretas na prática pedagógica. Bossle et al. (2017) fazem uma análise em periódicos, identificando como o planejamento de ensino vem sendo tratado na produção científica da área de conhecimento da EF e destacam alguns aspectos como: o planejamento coletivo, o vínculo do planejamento ao Projeto Político Pedagógico das escolas, a coerência entre o que se planeja e a visão de sociedade e de aluno almejadas e o exercício do planejar atrelado à legitimidade da EF como componente curricular.

Outros modos de planejamento na EF passam a ser enfatizados, por exemplo, através da pesquisa-ação, destacado por Darido e Rufino (2014) em um estado da arte que evidencia investigações centradas na intervenção pedagógica, na reflexão sobre a prática, propondo rupturas com certa perspectiva tradicional de pesquisa e sua rígida separação entre sujeito e objeto de investigação.

Bagnara e Fensterseifer (2019) apontam o compromisso social e científico da pesquisa-ação enquanto um método que visa elucidar problemas sociais e técnicos por meio de um grupo de pesquisadores, membros da situação-problema e demais interessados na resolução deles. Em seu estudo, os autores propuseram uma pesquisa-ação com dois professores de EF de uma escola com o objetivo de elaboração curricular dessa disciplina na escola. Indicam que em diálogo com os professores, estudo dos referenciais elencados e discussões teóricas proporcionadas desencadeou um processo reflexivo e uma análise do fazer pedagógico, que possibilitou a elaboração de uma nova

compreensão sobre a EF como uma disciplina escolar e não como atividade, como era pensada antes atrelada aos gestos técnico-esportivos. O planejamento e a tematização pedagógica dos conteúdos foram momentos confrontados com o interesse pessoal e domínio técnico, ampliando as dimensões dos saberes em sua relação crítica e histórica.

Lopes e Molina (2012) buscam compreender a construção da docência de um professor de EF em uma escola do Campo em início de carreira por meio de uma autoetnografia, onde o pesquisador é o próprio fenômeno do estudo. Através de uma narrativa autobiográfica e de um diário de aula autobiográfico, os autores destacam a crescente reflexividade proporcionada sobre os processos vividos na escola e que contribuíam com questionamentos e reflexões sobre a docência. O repensar sobre as escolhas teóricas e metodológicas do professor e da escola permitiram a transformação de uma visão de professor de EF **do** campo para um professor de EF **desde** o campo. Identifica-se que o olhar sobre o planejamento a partir da EF na escola, dos conteúdos elencados e tratados se alteraram em função do processo autoformativo mobilizado pela autoetnografia realizada, sugerindo um ir e vir entre as percepções sobre a realidade cotidiana e o planejamento.

Ainda no âmbito de pesquisas sobre o planejamento em EF, o estudo de Eusse (2015) chama atenção ao tratar a prática pedagógica como obra de arte e refletir sobre o conceito de professor-artista à luz do pensamento de Gadamer, como opção ao predomínio da racionalidade técnico-instrumental no ensino, explicitando os três momentos da prática pedagógica: planejamento, a execução e a avaliação. Indica um outro olhar para o planejamento, entendido pela autora como criação, que engloba a mobilização de conhecimentos técnicos, teóricos e científicos, mas não só, pois são articulados com os saberes da experiência do professor-artista. Engloba a esfera profissional e a existência privada e pessoal:

é possível criar uma prática como obra de arte a partir de vivências e numa constante conversa com a história, vivendo-a presente e construindo-a como passado de um próximo futuro. A prática pedagógica como obra de arte surge, antes de tudo, do que acontece com o professor, com o artista. Mas o verdadeiramente importante nesse processo é que o artista não cria só para ele, pelo contrário, ele cria a obra de arte que ao mesmo tempo se converterá em abertura de horizontes para quem se deixar tocar por ela. (EUSSE, 2015, p. 54).

Diante destes modos de investigar e de olhar para o planejamento, que também atravessaram e atravessam minha formação, proponho nesta tese dedicar minha reflexão a partir de um movimento autoetnográfico, colocando-me na condição de quem vive,

descreve, sente e aprende com e sobre o próprio processo de pesquisa, na condição de “leitor da sua própria cultura” (BOSSLE, 2008) ou, como enfatiza Magalhães (2018), promovendo a reflexividade que “consiste em nos voltarmos para nossas experiências, identidades e relações a fim de considerarmos como elas influenciam nosso trabalho presente” (ADAMS; BOCHNER; ELLIS, 2015, p. 30), por exemplo, dentro do processo de pesquisa, em um movimento constante de aproximação e distanciamento.

Desde esse ponto de vista metodológico busco, conforme Adams, Bochner e Ellis (2015), utilizar a experiência pessoal (auto) para descrever, analisar e interpretar (grafia) textos culturais, experiências, crenças e práticas (etno), indagando pela relação entre sujeito e objeto, considerando ou buscando enfrentar a pretensa neutralidade e objetividade da ciência e a não consideração ou eliminação da subjetividade e reflexividade do pesquisador na investigação.

Desta forma, não é gratuito o uso do termo *movimento* para expressar o que faço na tese, e essa ideia se mantém no estudo, pois o ato de planejar focalizado aqui não se finda quando seleciono um conteúdo, elaboro um documento estruturado com os momentos-aula ou após as intervenções com os alunos. A imbricação entre uma história pessoal e os processos sociais e históricos vividos explicita que este é um processo constante de ir e vir que envolve um ato de deslocamento, de propor possibilidades de mudanças de lugar tanto meu quanto daqueles que estão em interação comigo e com o conhecimento mobilizado. Nesse sentido, o movimento é constitutivo de uma relação com a falta, com a imperfeição, com a privação (AGAMBEN, 2005) que, no âmbito do planejamento, aparece implicado por um currículo que abarca, mas também exclui conteúdos de conhecimento, produzindo um recorte particular do objeto a ser ensinado. Por outra via, o movimento, quando relacionado à falta, é também fonte que alimenta o desejo, e, assim, responsável pela produção de demandas que instigam a ação e o pensamento que, nesta tese, se recolocam sobre o ato de planejar.

Assim, integra o esforço de elaboração e reelaboração de um objeto de conhecimento em um objeto de ensino, procurando “descrever e analisar de forma sistemática determinada experiência pessoal no sentido de compreendê-la culturalmente” (BENETTI, 2017, p. 152).

Este movimento também se estabelece no diálogo com Hannah Arendt e Walter Benjamin, considerando que a autoetnografia, tal como destacado em Castillo Alonso (2018, p. 7), também implica em uma tentativa de “reflexión sobre la práctica de investigación, y las teorías implicadas en la misma”. Dessa maneira, como professora-

pesquisadora, torno-me sujeito da investigação e coloco, diante do ato de planejar o ensino do jongo, uma prática pedagógica em reflexão, sem desconsiderar que pensar é também uma prática, como lembra Adorno (2003).

As reflexões de Arendt e Benjamin inspiram pensamentos sobre um lugar que o planejamento pode assumir diante do processo de transmissão¹ da cultura, entendida, com base em Chauí (1994), como o conjunto de práticas que elaboram a existência humana, que permite que nos tornemos humanos. Com Arendt (2011) o conceito de natalidade é importante para contribuir com reflexões sobre o lugar de uma professora diante da responsabilidade pela continuidade do mundo e, a partir de Benjamin (2012) e suas reflexões sobre a dialética entre cultura e barbárie, busco tecer conexões entre o ato de planejar o jongo e as formas de compreensão sobre a história e os processos de conservação e transmissão das obras e acontecimentos do passado, inclusive estabelecendo uma imagem para a ação docente a partir da imagem do anjo da história benjaminiano (BENJAMIN, 2012).

¹ Refletir sobre o planejamento pedagógico como um modo de transmissão da cultura é algo que perpassa de modo contínuo esta tese. Primeiro destaco que, em diálogo com Dussel (2009), reconheço que há uma problemática que envolve a ideia da transmissão cultural efetivada pela escola diante do declínio das humanidades modernas e a uma crise mais geral da ideia de transmissão atrelada à noção de reprodução cultural. A autora lembra que as alusões comuns se alteram de maneira tão acelerada tornando-se incompreensíveis a alguns e gerando dificuldades entre as gerações. Porém, diante disso, a escola ainda aparece como espaço institucional possível da transmissão como esta possibilidade de encontro entre uma universalização e a individualização e ao possibilitar o contato com um mundo-outro que nos constitui. Segundo, quero deixar registrado que o conceito de transmissão da cultura adotado se baseia no referencial teórico utilizado nesta tese, em especial, as reflexões de Walter Benjamin. Portanto, é um conceito que engloba uma relação temporal que enfatiza a transmissão das obras e acontecimentos do passado em suas relações com o presente. Este autor opõe o conceito de transmissão (*Überlieferung*) a uma concepção de tradição entendida como continuidade canônica, onde o primeiro engloba, além dos processos de produção das obras, também os processos no qual estas obras perduram, são negadas, ressignificadas, ou seja, os processos de recepção, de suas interpretações históricas. Ou seja, não é um ato externo e direto de simples reprodução da memória ou, no caso escolar, de um conteúdo, mas sim de reconhecer criticamente que aquilo que nos chega nunca é neutro. Para esclarecer melhor me baseio em Gagnebin (2008, p. 81) que destaca o conceito de transmissão atrelado ao “processo histórico concreto, material, de desistências, de perseverança, de lutas e de violência que transporta ou não, leva ou não, transmite ou não um acontecimento ou uma obra do passado até nosso presente”. Dessa maneira, Della Fonte (2018) também contribui com esta posição, ao destacar que o processo educativo é o processo de transmissão do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade nas gerações seguintes. A partir disso, no espaço escolar o encontro geracional, marcado pela transmissão no sentido enfatizado, ganha uma dupla dimensão: do professor com as obras e acontecimentos de gerações passadas e do modo de conhecer elaborado pelo professor no planejamento com as novas gerações (alunos, crianças e jovens). É a partir destas relações geracionais que o processo de transmissão da cultura se efetiva, também, pelo planejamento. É o sentido da transmissão como uma herança não autoritária que aqui enfatizo. Dito de outra maneira: “Como dizia Benjamin, a escola é passado, mas não é só passado; deve ser presente, porém não apenas presente. Nesse cruzamento e rearticulação de temporalidades, pode haver lugar para uma transmissão que não seja apresentada como repetição mecânica de uma história, mas como a passagem de uma tradição que se renova e se redefine com cada nova geração” (DUSSEL, 2009, p. 360).

Ambos os autores apontam a ruptura com a tradição – entendida como fio condutor entre as gerações – como experiência da modernidade e, nesse contexto, não me isento de perguntar pela possibilidade mesma de transmissão da cultura frente ao *pathos* do novo, de um passado olvidado da tradição, como lembra Hannah Arendt (2011), ou, ainda, diante do declínio da experiência (*Erfahrung*) que dá lugar à vivência (*Erlebnis*) imediata, passageira, sem relação com a possibilidade de encontro e confronto com “uma tradição compartilhada por uma comunidade humana, tradição retomada e transformada, em cada geração, na continuidade de uma palavra transmitida” (GAGNEBIN, 2006, p. 44), e, talvez possamos dizer, na continuidade de um gesto transmitido e transformado em cada geração. É por este diálogo estabelecido com os autores que o supracitado objetivo do estudo se apresenta e se amplia, quando busco **compreender as vicissitudes da docência diante da tarefa de apresentar/tematizar às novas gerações práticas corporais da cultura popular, tomando como foco o jongo e considerando o diagnóstico benjaminiano e arendtiano em torno da perda/fim da tradição.**

Ou seja, também a partir do diálogo com os autores, são potencializados “novos olhares”, questionamentos e reflexões sobre o planejamento², mediante a autoetnografia caracterizada como prática formativa:

entendemos que a autoetnografia pode constituir um processo de formação crítica. A pesquisa autoetnográfica pode fornecer aos educadores a oportunidade de assumir uma postura crítica porque, uma vez conscientizados, estão mais qualificados para desenvolver práticas pedagógicas voltadas para a formação crítica e reflexiva dos educandos, fundamental em uma sociedade multicultural. Além de aporte teórico-metodológico, a autorreflexão crítica integra verdadeiros processos formativos – ou autoformativos –, seja de ordem profissional, pessoal e de pesquisador. (ARAÚJO; BOSSLE; ROCHA, 2018, p. 169).

Nesta tese, o movimento autoetnográfico tem como ponto de partida a minha participação em um grupo de danças de uma universidade federal desde 2008³, que se estende com a participação contínua em encontros e oficinas de dança experimentando as maneiras como outros (professores) mobilizam esses conhecimentos e quais aspectos/elementos destacam; ao ofertar oficinas para professores e alunos em espaços de

² Esclareço que no planejamento uma dimensão de controle, de organização não está ausente da maneira de perspectivá-lo, porém, em diálogo com o referencial aqui mobilizado, o planejar ganha centralidade como possibilidade de abertura para outras leituras possíveis da história. É um modo de planejar que, apesar das dificuldades e limitações que engloba, busca encarar a dificuldade de abrir mão das certezas de um guia e se abre às relações possíveis que o objeto pode apresentar em diálogo com outras práticas e interpretações.

³ Em 2006 iniciei minha graduação em Educação Física na Universidade Federal do Espírito Santo, entrando em contato com discussões sobre as práticas corporais enquanto parcelas da cultura corporal, porém, é em 2008 que sou apresentada ao universo das danças populares, ao participar do grupo de danças.

formação buscando entender as minhas escolhas; ao me deparar com estudos ainda desconhecidos sobre diferentes manifestações culturais em variadas área/disciplinas que mostram que há ainda mais aspectos (faltas) a compreender ou a tematizar.

Portanto, o movimento autoetnográfico proposto na tese ganha expressão em quatro dimensões que se interpenetram ao longo da pesquisa: a) do encontro/confronto memorialístico da professora-pesquisadora com o jongo em diferentes espaços e tempos; b) do diálogo teórico-metodológico com Hannah Arendt e Walter Benjamin em suas reflexões sobre a ruptura com a tradição e o declínio das experiências do narrar como possibilidade de reflexão sobre a cultura; c) de uma (re)aproximação do jongo, mediante o estudo da produção acadêmica, da legislação educacional, de imagens, vídeos/documentários, entre tantos outros textos, a partir da sua expressão como objeto de ensino; d) do planejamento e da atuação docente através das aulas de jongo realizadas em uma escola municipal de ensino fundamental de Florianópolis/SC com duas turmas de 3º ano do turno matutino, cada uma atendendo 29/30 alunos, sendo três aulas de EF por semana, cada uma de 45 minutos, desenvolvidas durante o período de realização do doutorado e consideradas, junto as demais dimensões, como parte do movimento autoetnográfico proposto nesta tese.

Tais dimensões atravessaram e atravessam o ato de planejar o jongo, sugerindo que os conteúdos do planejamento são demarcados historicamente, mas também pelas marcas e memórias que se inscrevem sobre o corpo, produzindo identidades docentes. Em 2016, por exemplo, ano que cheguei a Florianópolis para iniciar os estudos no doutorado na UFSC, fui convidada a ministrar oficinas de jongo, que praticava há alguns anos (mas que não me via como jongueira⁴), em uma biblioteca comunitária da cidade, e, posteriormente, para ofertar uma oficina em um fim de semana no município de Bombinhas/SC. Em uma palestra realizada no auditório do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI/UFSC), da qual participei como ouvinte, vi um rosto familiar, que não conseguia identificar de onde conhecia, que se aproximou e disse: “Você é a menina do jongo, não é?” Era uma professora que havia participado das oficinas de jongo que ministrei na biblioteca comunitária. Aquelas oficinas, assim como a expressão empregada pela professora, me atingiram. O que significava ser “a menina do jongo”? Isso começou a reacender em meus pensamentos de forma recorrente quando contava para alguém sobre meu trabalho com o jongo na biblioteca comunitária, sobre o que vinha fazendo em

⁴ O sentido que aqui atribuo ao termo jongueiro é em referência aos praticantes da manifestação que compõem comunidades jongueiras que mantêm elos familiares e/ou tradicionais com a manifestação.

Florianópolis, e em momentos a sós, quando recordava esta indicação e começava a refletir sobre minhas ações e relações estabelecidas com o jongo. Como no texto autoetnográfico de Ricci (2003), que afirma que só se reconheceu como “o menino do Nick” quando sua família diz isso ao avô, ou seja, quando outros dizem e passa a “ocupar”, a reconhecer este lugar, fui me reconhecendo como “uma menina do jongo”, mas também me perguntando pela sua relação com o ato de planejar de uma professora na condição de pesquisadora.

Até então, não havia desenvolvido um trabalho pedagógico em escolas com esta prática e ser reconhecida como “a menina do jongo” me fez pensar, de forma mais aprofundada, sobre minhas relações com ele, com o qual estabelecia uma proximidade diante da experimentação corporal e por sempre “mexer” em coisas (vídeos, textos, imagens etc.) sobre jongo. Um processo de distanciamento com a prática foi iniciado, e, em 2017, em conversa com os orientadores sobre a tese, o jongo foi perspectivado como possível conteúdo de um planejamento de intervenção e reflexão em uma escola municipal de Florianópolis.

Enquanto um texto escrito, arrisco a dizer que, em linhas gerais, esta tese engloba um processo de narração duplo que se imbrica. Engloba as lembranças de momentos docentes que refletidos, hoje, a partir do lugar em que me encontro como estudante de doutorado, permitem organizar e pensar o presente estudo e também possibilita “olhar de novo” e “pensar de novo” sobre um planejamento pedagógico de um objeto específico, e entendido como processo sempre tateante em diálogo com a cultura, que explicita possíveis lugares que revelam esse objeto também problematizado com reflexões e elementos teóricos, e que apresenta as dúvidas e caminhos/trajetórias escolhidas no ato de planejar de uma professora que o investiga. Essa perspectiva narrativa proporciona um tensionamento entre o individual e o coletivo, buscando desvelar os sentidos sobre o que vivi:

A capacidade de narrar a si mesmo, além de envolver a capacidade de refletir sobre a experiência vivida, pode ajudar a entender e a organizar a realidade social e, dessa forma, oferecer melhores condições para que os sujeitos possam transformar a própria realidade. As lembranças de alguns acontecimentos da experiência profissional se tornam significativas no sentido de perceber que **lembrar não emerge no vazio**. A narrativa vai além de lembrar os acontecimentos vividos no cotidiano, pois tem a influência tanto da dimensão coletiva quanto da individual. [...] Sendo assim, a experiência individual não está isolada da experiência social, é o conjunto de características próprias e variadas de experiências singulares que a realidade social manifesta. (WITTIZORECKI et al, 2006, p. 23).

Bossle (2008) e Lopes (2012), por exemplo, realizam autoetnografias em seus estudos como professores de EF e ambos destacam que é uma escolha que evidencia modos de vida e do fazer docente compartilhados em contexto profissional, numa perspectiva de investigar a própria prática docente, que em nosso estudo se reflete pelo/no planejamento. Ambas pesquisas estavam imbricadas ao espaço de uma escola na qual eles mesmos eram professores.

Na tese, assumo o lugar de professora compartilhado com vários outros professores(as) que estabelecem diariamente relações com o planejar, portanto, reflete um ato que perpassa o coletivo e a subjetividade da pesquisadora como elemento de construção de conhecimento. Foi difícil entender como uma escrita autoetnográfica poderia ganhar corpo no texto, porém, provocar o exercício de pensar sobre como e o que ia sendo mobilizado para tratar o jongo na escola denota um importante princípio para o ensino, não livre de limitações: o lugar da pesquisa para o trato pedagógico em detrimento de um ensino entendido como momento de informações abreviadas.

Diferente dos sujeitos dos estudos supracitados, esta tese é construída em interação com uma escola parceira, ou seja, não integrei o quadro de professores de EF da instituição, tal como comumente ocorre nas pesquisas de caráter autoetnográfico. Todavia, coloquei-me na *condição de* e integrei-me como professora de Educação Física de uma escola no norte da Ilha de Florianópolis no período de junho a novembro, considerando as dimensões acima citadas e que, ao longo da tese, vão se movimentando entre lembranças dos processos extracurriculares e curriculares, dos processos formativos e do lugar que ocupam em minha prática/vida docente desde a graduação e dá visibilidade também ao processo que antecede as efetivas “aulas de”. Ou seja, condensam diferentes modos de relação com o objeto, transitando por distintos materiais (fontes) e por distintos tempos, num espaço e numa condição específica. Trata-se, no limite, de tomar o movimento do pensamento e da construção de um objeto de ensino – mais do que simplesmente a análise do desenvolvimento de uma experiência pedagógica particular – como elemento da autoetnografia. Envolve este processo (incorporado) relativo ao planejar com as danças populares, que destacam relações com um conhecimento que evidenciam um lugar assumido pelos professores em diálogo com a cultura, e, “portanto, do empreendimento intelectual que inicia quando o pesquisador estabelece formalmente o problema de pesquisa, se aproxima da literatura específica e decide compreender a cultura pelo viés interpretativo” (HOLT, 2003 apud ARAÚJO; BOSSLE; ROCHA, 2018, p. 173).

No que se refere à delimitação da escola parceira, trata-se de instituição localizada em um bairro residencial da região Norte de Florianópolis/SC, situada em uma rodovia estadual, que, diante do crescimento populacional, precisou adaptar seus espaços físicos aumentando o número de salas de aula. Assim, ambientes antes destinados a outros fins passaram a funcionar como salas de aula, como a sala de vídeo que se transformou em duas salas de 2º ano, e a sala de atendimento especializado ou sala multimídias que passou para outra unidade escolar. Hoje, a estrutura física da escola conta com 12 salas de aula, sala de informática, ciências, artes, biblioteca, cinco banheiros, sendo um adaptado, elevador, sala de equipe pedagógica, funcionários, secretaria, direção, duas quadras, sendo uma coberta, pátio, parque, cozinha, refeitório, almoxarifado, depósito de materiais de limpeza e uma sala de materiais de EF. A escola atende 650 crianças dos anos iniciais, do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, totalizando 24 turmas nos turnos matutino e vespertino, e, segundo o projeto pedagógico de 2018, desde 2012 a instituição atende em torno de 90% de crianças menores de 9 anos, destacando a centralidade da categoria infância no contexto escolar e as características do sujeito criança atendido na escola. Desenvolve um trabalho pedagógico prolongado com a Educação para as Relações Étnico-Raciais desde 2006 e, ao sugerir a pesquisa, a relação com a proposição de um conteúdo afro-brasileiro foi bem aceita e entendida pelos sujeitos como afim aos trabalhos desenvolvidos pela escola.

Diante da presença de uma escola parceira, trabalhei com a observação, entendida por Tura (2003) como mergulho na vida de um grupo que busca compreender as redes de significados estabelecidos nas relações interpessoais. Através das observações, pude conhecer o contexto escolar e interagir com a professora de EF da escola, que aceitou ser colaboradora da pesquisa e autorizou que durante um tempo do ano pudéssemos “estar professora-pesquisadora” naquele contexto, ao trabalhar com o jongo com as duas turmas de terceiro ano durante suas aulas. Pude também estabelecer os primeiros contatos com as crianças das duas turmas durante as aulas de EF, interagindo e percebendo singularidades, contribuindo com as reflexões sobre possibilidades de ação pedagógica para a intervenção, evidenciando sutilezas do cotidiano que influenciam o planejamento docente. Além da aproximação ao contexto, o processo de observação se estendeu para os momentos de intervenção, constituindo, como apresenta Bossle (2008), uma participante observação na qual, atuando como professora-pesquisadora, propus e realizei junto com as crianças, vinte e quatro aulas de jongo durante as aulas de EF de cada turma,

que aconteciam em três encontros semanais com duração de 45 minutos cada, conforme mencionado anteriormente.

Passei a elaborar um diário que ganha centralidade na pesquisa, uma vez que descrevia os acontecimentos, além de destacar as sensações, dúvidas e inquietações que me moviam (ou paralisavam) durante aquele momento da pesquisa. De início, a mobilização desse instrumento foi centrada nos momentos de entrada e permanência na escola parceira. Durante o processo, no entanto, fui também incluindo e deixando emergir no diário fragmentos de todas as dimensões da pesquisa, e que neste trabalho são retomadas em capítulos distintos, mas que se encontram e confrontam, se interpenetram e se interpõem ao longo do processo de investigação. Por isso retomo o diálogo teórico, a reaproximação com o jongo e os processos do planejar à luz do diário, deixando expressar os distintos modos de relação que estabeleci com o jongo e com um planejamento que tematiza essa prática da cultura.

Além do diário de campo, mas também nele, a partir dele, *com e contra* ele, tomei como fonte memórias em relação à minha experiência com o jongo, diálogos no grupo de dança de qual participei e participo, assim como textos relacionados à produção acadêmica, à legislação, à literatura em geral, e também à videografia, evidenciando que o processo de transformação do jongo em objeto de ensino lida com a materialidade com a qual é expresso em vários espaços-tempo e com a relação (individual-coletiva) que a professora que planeja estabelece com o conteúdo.

Também foram tomados como fonte o projeto pedagógico da escola, com o intuito de conhecer concepções e modos de organização do contexto educativo no qual me inseri e trabalhei, também, com entrevistas como instrumento de pesquisa, visando, a partir do diálogo com outros professores e crianças, pensar/refletir sobre o processo de sistematização pedagógica e sua relação com a elaboração do planejamento. Ademais, as produções sobre a educação das relações étnico-raciais (ERER), uma vez que o jongo é conceituado como manifestação afro-brasileira e discutido em estudos acadêmicos como manifestação expressa por um grupo étnico, foram consideradas como fontes nas reflexões sobre o planejamento, bem como as relações estabelecidas com a comunidade que perpassaram a pesquisa.

Para as entrevistas convidei a professora colaboradora de EF, o professor de música da escola, o professor auxiliar de ensino que desenvolve projeto de ERER na escola, a supervisora pedagógica e um grupo de crianças de cada turma de terceiro ano,

totalizando sete crianças⁵. Esta dimensão relacional enfatizada pelos encontros e diálogos nas entrevistas possibilitaram que eu retomasse minhas experiências tanto a partir das vozes de outros quanto o inverso.

Esse movimento autoetnográfico vai expressando nesta tese como a pesquisadora transforma minha condição de professora e como a professora se deixa tocar pela minha condição de pesquisadora em curso. Este percurso é feito entre “danças e andanças”, título do primeiro capítulo da tese, no qual busco, mediante um trabalho de lembrança, encontrar algo das experiências sedimentadas em meu próprio passado. Constitui, portanto, uma espécie de recordação autobiográfica e construção de uma experiência com o jongo, descrevendo e destacando experimentações, reflexões e questionamentos com e a partir de uma prática corporal, de uma dança popular, e o exercício de pensá-la/transformá-la em objeto de ensino. Trago minha experiência corporal com o jongo, a minha formação inicial em EF e experiências de docência na EF como mobilizadores da minha relação com o jongo, complexificada pelas experiências de formação continuada, a partir do doutorado, destacando momentos que me tiraram do lugar, me (des)mobilizaram e que permitem pensar sobre o planejamento pedagógico com danças populares, no caso específico, com o jongo, enquanto ato que reúne experimentações corporais, intenções pedagógicas, elaboração intelectual de um conhecimento que se apresenta e pretende abrir-se a novas formas de interação.

No segundo capítulo, intitulado “Herança sem testamento”: a questão da tradição, destacam-se os diálogos estabelecidos com Hannah Arendt e Walter Benjamin, a partir da ideia de ruptura com a tradição e declínio da narrativa como eixo reflexivo para pensar as ações de planejamento docente. O conceito de natalidade de Arendt (2011) é mobilizado ao destacar a responsabilidade do educador perante o conhecimento e continuidade do mundo, e a filosofia da história de Benjamin ganha centralidade para pensar o estabelecimento de uma leitura sobre a cultura no espaço escolar. Ambos contribuem para pensar as relações entre grupos geracionais e a cultura. Nestas conversas, enfatizo que diante da herança sem testamento, os autores explicitam que há novas formas de lidar com o passado, o que influi no processo de planejamento. Dessa maneira, a partir da aproximação com a filosofia da história, destaco a elaboração da imagem do professor como anjo da história, ou seja, de um “entre lugar” para o professor – baseado pela figura

⁵ As entrevistas serão referenciadas da seguinte forma: professora colaboradora de EF (PEF); professor de música (PM); professor auxiliar de ensino (PA); supervisora pedagógica (SP); crianças (TURMA 30 E TURMA 33).

do anjo colocado entre o progresso e o passado – marcado de um lado pelos conhecimentos os quais ele precisa se aproximar, conhecer, criticar e mobilizar dentro das escolas e o ato de planejamento que será estruturado a partir das relações estabelecidas com os conhecimentos, não esquecendo, como dito, que o professor também é sujeito do progresso linear.

O terceiro capítulo recebeu o título de “Nas constelações do jongo: a professora, o ensino e seu objeto”, explicitando as aproximações que faço com o jongo a partir de documentos específicos, de legislação e estudos acadêmicos, com vistas a transformá-lo em objeto de ensino. Esta (re)aproximação ao objeto jongo extrapola a experiência de elaboração de um gosto pelo jongo, possibilitado inicialmente pela formação corporal com esta prática no grupo de danças. É a composição de um modo de olhar que é explicitado, evidenciando que o planejamento, pensado como organização sistematizada de uma transmissão da cultura demanda pesquisas que extrapolam a ideia do ensino como espaço de informação aligeirada. Apresento, de maneira mais estruturada, uma descrição da prática do jongo, visando destacar os elementos que o compõe, suas histórias, os sujeitos que o fazem e o dançam, hoje, pretendendo provocar nos leitores um exercício de reconhecimento, de proximidade com o objeto tratado por mim neste estudo. Para isso, destaco dois documentos específicos de contextualização histórica e elaboração pedagógica com o jongo: o Dossiê “Jongo no Sudeste” do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e o documento “Coletânea Jongo na Escola”, elaborado em parceria com comunidades jongueiras e a Universidade Federal Fluminense (UFF) como parte de ações de salvaguarda do jongo. Apresento, também, uma análise do Banco de Teses e Dissertações da Capes realizada com intuito de entender como o jongo vem sendo mobilizado em âmbito acadêmico. Além destes, legislações municipais e nacionais, assim como diretrizes educacionais que tratam da educação étnico-racial também compõem a história do jongo. Com estes documentos, há uma centralidade para o trabalho pedagógico do professor, mas também fica um alerta para o cuidado com o planejamento diante da possibilidade de repetição dos estereótipos ou da tematização das práticas culturais como bens sem história que adentram a escola em espaços-tempo restritos, autorizados, nos quais se aplaude, em datas comemorativas, se estranha, muitas vezes, e torna a ser esquecido. Através da estruturação e desenvolvimento de um planejamento com o jongo busco evidenciar o caráter construído de um objeto de conhecimento.

No quarto capítulo, denominado “Aproximações com a escola parceira: alguns percursos”, tento evidenciar a trajetória que marca minhas escolhas pela escola parceira na qual as intervenções nas aulas de EF, a partir do planejamento de jongo, foram realizadas com duas turmas de terceiro ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Florianópolis. O percurso autoinvestigativo também influi no percurso de escolha do local onde o processo de intervenção pedagógica poderia ser realizado, quando o lugar da escola formal e/ou de uma escola específica, como em territórios quilombolas, coloca elementos de reflexão sobre as relações com o jongo. É aqui que trato dos encontros com um contexto quilombola e com um contexto de educação formal, com um bairro que passa a ser percebido de outras maneiras que ajudam a compor a elaboração de um objeto de ensino. Além do encontro com a escola e da aproximação com os sujeitos escolares, destaco, também, os momentos de observação realizados na escola, que marcaram um processo de aproximação com o contexto e com as crianças das turmas com as quais trabalhei. Apresento alguns elementos de análise a partir das observações, e alguns extratos relacionados a minha intervenção pedagógica com o jongo com as turmas trabalhadas. Envolve uma imbricação entre elementos observados e que refletiram em minhas ações pedagógicas no momento de intervenção com o jongo.

No capítulo 5, intitulado “A estruturação de um planejamento pedagógico: o jongo tratado em aulas de Educação Física de uma escola municipal em Florianópolis/SC”, descrevo caminhos delineados para o planejamento em sua relação com o contexto e cotidiano escolar, e também apresento as unidades temáticas do planejamento, elaboradas com a descrição de momentos e atividades vivenciados em cada uma delas, retratando a intervenção de forma mais detalhada. A intervenção pedagógica com o jongo nas aulas de EF é aqui abordada tanto pela apresentação das unidades didáticas elaboradas, assim como por apontamentos que foram registrados ao longo de um processo de auto-observação e de investigação reflexiva, considerando a conexão do pessoal com o cultural, uma vez que, ao partir do diálogo teórico sobre o fim da tradição e a perda da capacidade de narrar, me aventurei em uma tentativa de propor para lembrar que há passados esquecidos, também, através das práticas corporais. Destaco uma inspiração numa ideia de fronteira e territórios para estruturar um planejamento de jongo, que caracteriza como uma maneira de lidar com o passado, e explicito as três unidades: 1) Aproximações em danças; 2) Batuques; 3) Elementos do jongo.

No último capítulo, denominado “Uma análise do processo: algumas questões para pensar”, identifico e problematizo alguns elementos, tais como: o encontro com

temporalidades e espacialidades do contexto escolar; uma expressividade inerente ao objeto jongo; o encontro com crenças privadas na escola e a tematização da dor e do sofrimento que engloba o objeto. Estes aspectos compõem, também, vicissitudes que perpassaram o planejamento com o jongo, ou seja, engloba uma busca reflexiva sobre aspectos que se sucederam na ação pedagógica com o planejar, que, muitas vezes, são inclusive naturalizados, e que me deparei enquanto professora-pesquisadora diante da busca por um processo de maior visibilidade, percepção e compreensão sobre o processo de planejamento pedagógico com o jongo proposto aqui. Constitui uma maneira de buscar compreender condições sob as quais estive submetida na interação com o contexto escolar, ou seja, no processo de intervenção a partir do planejamento, e, também, diante do processo de elaboração, a partir da pesquisa e estudo que o inclui.

CAPÍTULO 1 – Entre danças e andanças

Mediante um trabalho de lembrança, busco encontrar algo das experiências sedimentadas em meu próprio passado, assim, este primeiro capítulo constitui uma espécie de recordação autobiográfica e construção de uma experiência com o jongo. Ao elaborar este capítulo tenho como propósito descrever e destacar experimentações, reflexões e questionamentos com e a partir de uma prática corporal, de uma dança popular, e o exercício de pensá-la/transformá-la em objeto de ensino. Não se trata de uma descrição cronológica, mas de destacar momentos que me tiraram do lugar, me (des)mobilizaram e que permitem pensar sobre o planejamento pedagógico com danças populares, no caso específico, com o jongo, enquanto ato que reúne experimentações corporais, intenções pedagógicas, elaboração intelectual de um conhecimento que se apresenta e pretende abrir-se a novas formas de interação.

Meu processo de formação inicial em um curso de Licenciatura em Educação Física iniciou no ano de 2006 e permitiu acessar um tempo-espço formativo específico para refletir sobre as práticas corporais. Dessa maneira, propor este estudo que engloba a transmissão da cultura pela escola não é ato desvinculado da minha formação como tal. O que quero dizer é que o lugar de onde parto e que me permite pensar a transmissão da cultura através da EF, especificamente de práticas corporais como as danças, faz parte do processo histórico constitutivo da área que evidencia transformações diante das concepções de corpo e movimento, como brevemente mencionado na introdução. Nem sempre as danças e as danças populares⁶ tiveram lugar na EF.

Vago (1999) destaca que na qualidade de disciplina escolar pode-se reconhecer a existência de cinco grandes representações da EF que marcam a sua trajetória: 1) A preparação física da mão-de-obra, desde a infância, para o mundo do trabalho; 2) A produção de uma raça forte e enérgica fundamentada nas teorias eugênicas que propugnavam o melhoramento racial da espécie; 3) A produção de atletas sob a

⁶ A caracterização das danças populares no estudo é uma forma de enfatizar que falo de práticas que englobam algumas características, como apresentadas por Rosa (2013): a permanência/resistência de elementos de uma estrutura ao tempo, marcadas por sentidos dados pelos sujeitos que a fazem, como religiosidade, ancestralidade, memórias, matrizes corporais e símbolos; a transformação ao longo dos anos, evidenciando caráter dinâmico das culturas; e a questão do território, pois, em geral, são práticas que pertencem a um espaço no qual existe enquanto performance. Outro aspecto importante, e que dialoga com o estudo aqui empreendido, é que constituem danças constituídas enquanto manifestação coletiva de um grupo ou comunidade, até mesmo região, sem desconsiderar as singularidades em seus modos de fazer. Estas danças populares são entendidas, aqui, como práticas de vida, nas quais grupos e comunidades assumem-nas como parte da sua cultura, dos seus modos de viver e fazer, de compreender o mundo (GUARATO, 2014).

subordinação dos princípios do esporte de rendimento; 4) A vinculação da EF como uma espécie de “terapia escolar” na medida em que as atividades físicas contribuiriam para escoar demandas de ordem psicológica ou distúrbios de ordem emocional expressos em inabilidades de ordem motora; 5) A promoção da saúde biológica e individual considerando-se o corpo como feixe de músculos integrantes de uma máquina capaz de funcionar melhor mediante a aprendizagem de técnicas corporais oriundas do conhecimento de seu funcionamento. Nestas, o corpo é encarado como uma máquina e incide sobre ele variadas ações de controle e disciplinamento para sua conformação.

Bracht (1999), ao destacar as teorias pedagógicas da EF, mostra como as concepções sobre o corpo e o movimento humano incidem sobre as ações pedagógicas e a trajetória da área, destacando que o movimentar-se humano – objeto da EF – deixa de ser compreendido como algo meramente biológico ou mecânico e passa a ser encarado como fenômeno histórico-cultural. As manifestações corporais humanas, dentre elas as danças, passam a ser entendidas pela perspectiva sociocultural. O conceito de cultura corporal⁷ entra em cena e mais que desenvolver habilidades e capacidades físicas, as práticas corporais expressas em forma de jogos, esportes, danças, lutas, ginásticas etc., passam a ser entendidas como elementos que introduzem os alunos na cultura, ou seja, as práticas corporais como construções culturais.

Recorrendo a Bagnara e Fensterseifer (2016, s/p), lembro que esses processos de transformação nas concepções de corpo e movimento fazem parte de uma ruptura paradigmática que expõe que a EF, entendida como prática pedagógica, trata de uma dimensão da cultura que extrapola a tradição do “exercitar para”, sendo entendida como um componente curricular “preocupado com as questões além dos aspectos motores/físicos/rendimento das práticas corporais. [...] é preciso pensar uma disciplina que além do fazer, dê conta do saber acerca desse fazer”. A ruptura está atrelada ao movimento de questionamento e discussão sobre as funções sociais da EF e de sua presença nas escolas, ocorrido na década de 1980 e conhecido como Movimento Renovador da Educação Física:

Pode ser entendido como um movimento de caráter “inflexor”, dado ter representado um forte e inédito esforço de reordenação dos pressupostos orientadores da Educação Física, como, por exemplo, “colocar em xeque”, de maneira mais intensa e sistemática, os paradigmas da aptidão física e esportiva que sustentavam a prática pedagógica nos pátios das escolas. A despeito das

⁷ “Termo que expressa a noção de que o objeto da EF escolar (seu conteúdo) é parte integrante do mundo da cultura. Dessa forma, superando não só a visão biologicista (naturalizada) da EF, mas, também, oferecendo possibilidades para uma outra visão sobre a presença da EF no meio escolar, no intuito de extrapolar o caráter de atividade que lhe fora conferido historicamente”. (MACHADO, 2012, p. 77).

diferenças internas ao próprio Movimento, pode-se dizer que, naquilo que concerne ao seu segmento crítico ou “revolucionário”, destaca-se o fato de a Educação Física (EF) absorver e participar do debate sobre as teorias críticas da educação que se desenvolvia no campo mais geral da Educação no Brasil. Entre outras questões privilegiadas pelo MREF, estava a tentativa de garantir à EF Escolar o status de disciplina escolar – em contraposição à condição de “mera atividade”, descrita no Decreto nº 69.450, de 1971 (BRACHT; GONZÁLEZ, 2005). (BRACHT; MACHADO, 2016, p. 850).

Essa trajetória da área evidencia a busca pelo reconhecimento da EF no contexto escolar; reconhecimento do ‘ser professor’ de um componente curricular que possui saberes específicos a serem tratados em ambiente escolar, lembrando que Bagnara e Fensterseifer (2016) enfatizam que o pano de fundo é o contexto da escola republicana e democrática a qual visa o caráter público, de um bem comum que prevalece sobre interesses particulares. Objetiva-se possibilitar às novas gerações - através da transmissão de saberes e do exercício da razão - os conhecimentos que permitam a preservação e reconstrução da herança acumulada pela humanidade e cada componente curricular nas escolas tem esta tarefa. Para Fensterseifer (2013) apud Bagnara e Fensterseifer (2016, s/p, grifo nosso):

no interior da escola republicana, todos os componentes curriculares devem responder pelo seu caráter público no modo como lidam com o conhecimento e com as diversas relações sociais que acontecem neste espaço. Isso implica, em primeiro lugar, **não se limitar unicamente a reproduzir os sentidos e significados encarnados pelas diferentes manifestações culturais, mas sim, tematizá-los, desnaturalizá-los, evidenciando toda a pluralidade de sentidos e significados que os indivíduos podem produzir nos diversos contextos.** E, isso se dá, na EF, dentre outras questões, pela forma como os professores desenvolvem sua intervenção pedagógica.

Assim, pensar a transmissão da cultura na EF na escola torna-se possível diante desse olhar para as práticas corporais, que acompanhou também minha trajetória de formação, que destaca a finalidade da EF escolar atrelada à reflexão de uma parcela específica da cultura – a cultura corporal de movimento – e a formação crítica e cultural do aluno. Penso a transmissão da cultura na escola a partir da responsabilidade dessa instituição em “realizar o humano direito a um patrimônio por todos produzido: conhecer, fruir e usufruir as culturas diversas produzidas pelos humanos” (VAGO, 2009, p. 27), que na EF se coloca no trato com as práticas corporais, enquanto criações do pensamento e da ação humanas. É uma transmissão cultural perpassada tanto pelo encontro com as práticas fora da escola quanto por uma organização das mesmas para trato no espaço escolar, portanto, não é reprodução direta, mas como Vago (2009) enfatiza: é processo de tensão permanente.

Além da minha área de formação, em 2008 comecei a participar de um grupo de danças dentro da universidade que se configurou em um grupo de danças populares o qual ainda integro⁸. A entrada e permanência neste grupo se deu, inicialmente, em diálogo com a perspectiva da EF no trato com a cultura corporal, onde um grupo de estudantes interessadas em dançar e pensar a dança na EF solicitaram ao professor das disciplinas de dança a possibilidade de construção deste espaço na universidade. Assim, formou-se o grupo que em seu percurso passou a ser estruturado pelo trabalho com as danças populares. Lembro que estas danças, exemplificada aqui no estudo especificamente pela tematização do jongo, são compreendidas como parte da cultura dita popular⁹.

⁸ Cia de Dança Andora – UFES, também denominada Grupo Parafolclórico Andora, é fruto de um projeto de ensino, pesquisa e extensão da Universidade Federal do Espírito Santo, sediado no Centro de Educação Física e Desportos.

⁹ Considerando a complexidade das discussões sobre o conceito de cultura popular que perpassa percursos históricos de produção de novos sentidos que englobam os termos folclore, cultura popular, culturas populares, patrimônio cultural (imaterial), diversidade cultural etc, e as problematizações das polaridades que o termo abarca historicamente: tradição X modernidade; popular X erudito; autêntico X falso; a utilização do conceito cultura popular é adotado no estudo, uma vez que o entendo como produto de um contexto determinado e de diálogo sobre as questões colocadas por ele (CATENACCI, 2001) e que ainda hoje é problematizado por novos agentes e a partir de novas compreensões ou ressignificações. Para maiores esclarecimentos indico a leitura de: IKEDA (2013); ABIB (2015); NEIA (2017); MIRA (2016). Portanto, se hoje é mobilizado pelos próprios grupos jongueiros, como no ponto de jongo “Meu jongo ê, ô jongo ê, é cultura popular vem ver” ou no estudo de Martins (2011), uma mestra jongueira que adota em seu estudo o jongo como cultura popular, enfatizando as relações cultura-sociedade e não a percepção da cultura popular como produtos classificados e disponíveis ao uso, é importante ainda entender como os sujeitos se utilizam do termo, ou seja, engloba processos de recepção e ressignificação. Com ênfase nos processos de transformação a autora enfatiza: “O escravo saiu de cena e entrou o trabalhador livre que, diante de outras dificuldades, não usa o jongo para articular fugas [...] Hoje o jongo assume uma postura política e articuladora de grande importância para os guardiões dessa tradição e para seus novos interlocutores” (MARTINS, 2011, p.84-85). Além dos grupos, novos agentes culturais se interessam pelas práticas da cultura popular, como organizações não governamentais, professores e estudantes universitários, produtores culturais ou organizações sociais através de fóruns e setoriais que se atrelam ao desenvolvimento de políticas públicas, através de editais próprios, tais como o Prêmio Culturas Populares, lançado em 2007, indicando que é algo que também permeia a constituição destas práticas expressivas e as discussões atuais sobre direitos, diversidade cultural e política. Esclareço que o intuito não é entender uma prática cultural, em específico aqui, o jongo, somente pelos predicativos que as envolvem ou usar o termo como uma maneira de desconsiderar os saberes e fazeres de grupos e comunidades, uma vez que como Chartier (1995) evidencia que este conceito é uma categoria erudita e externa aos grupos, mas, pelo contrário, perceber que é também mobilizado pelos próprios sujeitos dos grupos e comunidades, na contemporaneidade, em suas lutas atuais, em suas novas formas de relação cultura-sociedade que evidencia uma organização política e de reconhecimento de direitos que compõem suas ações. Quando vemos a centralidade da luta política pelo território quilombola em comunidades jongueiras ou a formação de lideranças jovens jongueiras que passam a atuar em espaços outros de saber, como universidades e espaços de discussão política, a mobilização do conceito também é feita pelos próprios sujeitos dos grupos e comunidades. Enfim, é “compreender a cultura popular enquanto terreno de luta, em que as referências que remetem às memórias, tradições e identidades de determinados grupos sociais são requisitadas e disponibilizadas como elementos que demarcam posições e reivindicam espaço, reconhecimento, autonomia e poder, em razão das várias disputas, em vários campos, diante da cultura hegemônica” (ABIB, 2015, p. 110). Cultura popular não como um conteúdo ou objeto em si, mas como as relações possíveis na contemporaneidade, que envolvem as práticas expressivas de grupos e comunidades, situados ainda em sua maioria em lugares sociais periféricos, que comporta tanto suas inserções, diálogos e relações com outras práticas, com meios de comunicação de massa, com processos de profissionalização, com processos de mercadorização, com

O contexto histórico da cultura popular remete ao nacionalismo germânico, do final do século XVIII, que percebia a urbanização e industrialização como ameaças a uma tradição germânica exposta a tentativas estrangeiras de dominação simbólica, em especial, as francesas (NÉIA, 2017). É um contexto onde passam a denominar de cultura popular “a cultura do mundo tradicional dos camponeses” (MIRA, 2016, p. 430) e marcado por uma busca de classificação e coleta de práticas dos homens do campo, buscando “na concepção idealizada de povo a essência permanente do nacional” (NÉIA, 2017, p. 207). Institui um olhar romântico e essencialista ao “povo”, onde os intelectuais que cunharam o conceito, elaboraram um processo de inclusão e exclusão do que seria, então, intitulado por cultura popular. É neste contexto que o debate sobre cultura popular se polariza e torna-se lugar comum identificar, por exemplo, a dicotomia entre a cultura do campo e da cidade, cultura de massa e cultura popular ou a autêntica cultura popular versus a falsa.

É uma concepção marcada pela leitura do passado como aquele onde se guarda as autênticas práticas, uma essencialização, também, do próprio passado. Nesse sentido, na produção do conhecimento histórico, instaura-se a crítica à posições essencialistas que polarizam em compartimentos estanques diferentes elementos que perpassam as reflexões sobre a cultura popular (DOMINGUES, 2011):

Não se define a priori [a cultura popular] – como uma fórmula preconcebida –, mas ao longo do percurso investigativo. Talvez o fundamental seja considerá-la como um instrumento que serve para auxiliar no sentido de colocar problemas, evidenciar diferenças e ajudar a compreender a realidade social e cultural (ABREU, 2003, p.84). O pressuposto de que não é possível separar cultura popular e de elite de maneira fixa, congelada e polarizada, ganha cada vez mais espaço na produção do conhecimento histórico, de modo que os pesquisadores têm se convencido de que ambas as formas culturais se comunicam e, sobretudo, são polissêmicas, mutantes, forjadas por mediações, atualizadas e reatualizadas em cada contingência histórica específica. (DOMINGUES, 2011, p. 416).

Assim, é por uma perspectiva de compreensão diferente do passado, lembrando Albuquerque Junior (2013, p. 229) quando destaca que “A relação entre presente e passado é de diferenciação, afastamento, descontinuidade, ruptura”, e de considerar os sujeitos como agentes num processo que engloba lógicas de poder e construção simbólica, que o diálogo com Hall (2003) também contribui com a forma como entendo a cultura

políticas públicas, e, também, processos de resistência, o enfrentamento, crítica e questionamento dos mesmos, além da afirmação de suas lógicas próprias.

popular, quando enfatiza que as formas culturais não são nem inteiramente corrompidas nem inteiramente autênticas, mas são sempre contraditórias.

o essencial em uma definição de cultura popular são as relações que colocam a “cultura popular” em uma tensão contínua (de relacionamento, influência e antagonismo) com a cultura dominante. Trata-se de uma concepção de cultura que se polariza em torno dessa dialética cultural. Considera o domínio das formas e atividades culturais como um campo sempre variável. [...] Observa o processo pelo qual essas relações de domínio e subordinação são articuladas. Trata-as como um processo: o processo pelo qual algumas coisas são ativamente preferidas para que outras possam ser destronadas. (HALL, 2003, p. 257-258).

Dessa forma, busco olhar para os sentidos elaborados pelos sujeitos que fazem, dançam e cantam jongo, tentando identificar aspectos de constituição, transformação, negação, confronto da prática que permitam uma leitura, também, enquanto objeto de ensino na escola.

Voltando à minha participação no grupo de danças, ele constituiu, para mim, também um espaço de elaboração de experiências de formação cultural voltadas para as danças populares, entendendo esta formação

como o processo em que o indivíduo se conecta com o mundo da cultura, mundo esse entendido como um espaço de diferentes leituras e interpretações do real, concretizado nas artes (música, teatro, dança, artes visuais, cinema, entre outros) e na literatura (NOGUEIRA, 2008). Por ser processo, trata-se de ação contínua e, além disso, cumulativa. (NOGUEIRA, 2010, p. 4).

Este encontro, e, também, confronto com as danças populares, proporcionado pelo grupo, foi marcado por uma sensação de estranhamento inicial ao ver e acompanhar, pela primeira vez, grupos populares em apresentações de palcos e festas de rua. Em alguns momentos estranhava, por exemplo, a repetição dos mesmos movimentos realizados em alguns grupos, a presença de alguns personagens, o tempo longo de realização da prática etc. Nesse ínterim, pude localizar, retrospectivamente, a construção de uma nova sensibilidade perante estas danças que reverbera nas ações pedagógicas. Entendo que essa ação do grupo em participar de festivais em diferentes estados e regiões do Brasil, e também festivais internacionais, constitui uma dupla formação: primeiro da experimentação corporal, que apresenta novos vocabulários que potencializam meu olhar para o corpo em movimento nas danças, e, segundo, a possibilidade de apreciar, experimentar e conversar com pessoas de diferentes grupos inseridos em contextos sócio-históricos variados traz uma abertura aos significados que cada grupo social constrói sobre suas práticas, diminuindo o estranhamento inicial e construindo novos.

Este processo inicial de formação cultural culmina em processos de interesse no trato pedagógico com as danças populares tanto em espaços educativos formais – as escolas em que atuei como docente –, oficinas em espaços culturais variados, assim como espaços acadêmicos e aulas em uma pós-graduação. Posso dizer que compreender a minha própria formação cultural – da qual a formação acadêmica faz parte – permitiu elaborar ações para a formação de outros sujeitos, a partir da minha prática docente. Por exemplo, a atuação do grupo de dança em teatros e festivais mostrou que o acesso aos espaços de cultura, que foi tão importante para um grupo de estudantes do ensino superior, também constituía uma experiência formativa importante para os alunos da educação básica.

Dessa maneira, o grupo de dança organizou e realizou, em 2014, a primeira Mostra Pedagógica de Danças Populares que foi pensada a partir do trabalho que alguns membros, já formados em EF, vinham realizando em escolas, como professoras, e tinha como mote central possibilitar o acesso de alunos de diferentes escolas a espaços de cultura da cidade, uma vez que tínhamos o teatro da universidade à nossa disposição, e destacar o protagonismo de crianças e jovens se apresentando no palco. Essa primeira edição da mostra, para meus alunos, na época um grupo 4 da educação infantil com o qual atuei antes de ingressar no doutorado, foi enriquecedora: os alunos andavam pelos espaços do teatro curiosos com tudo que viam, com as cadeiras, o palco, o mezanino, os materiais e instrumentos dispostos como decoração no *hall* do teatro e tocavam e usavam as máscaras que estavam ao seu alcance. Após o evento, de volta à escola, comentavam sobre as danças assistidas e que se assemelhavam com algumas práticas vivenciadas comigo durante as aulas, e expressavam o desejo de retorno ao teatro em outro momento.

Naquele evento, avós e irmãos mais velhos que acompanhavam as crianças disseram ser a primeira vez que pisavam no teatro da universidade. Uma mãe pediu para tirar uma foto comigo e perguntou onde ela poderia matricular a filha para ter aulas de dança popular, pois em pouco tempo ela não estaria mais na educação infantil e considerava importante o espaço e o trabalho com as danças que a filha levava para casa, contando a história daquelas práticas, expressando os movimentos que fazia etc. Entendo que a mãe evidenciava que fora desse contexto (educação infantil) talvez não houvesse contato com as danças populares, e, também, este retorno pode caracterizar um interesse formativo.

O primeiro festival nacional que o grupo participou, Festival de Folclore de Olímpia/SP, pode ser compreendido como um marco que atinge minha trajetória docente

diante da configuração *danças populares-conhecimento-escola*, pois dentro do festival acontecia um “Mini-festival” que oferecia um espaço de apresentações de alunos de várias escolas que trabalhavam a cultura do estado homenageado naquele ano, mostrando suas danças, lendas e costumes. Chamou atenção a informação de que durante todo o ano a cultura de um estado do Brasil era tratada como conteúdo dentro das escolas, pois o espaço escolar ganhava materialidade enquanto espaço possível de ensino, também, de elementos da dança popular. Algumas questões se colocaram: o que significava a escola ser espaço onde estes conhecimentos tornaram-se conteúdos pedagógicos? Há conflitos entre estes conhecimentos e as formas de organização dos saberes escolares? Perguntas que se colocavam em diálogo com estudos na área da EF que evidenciavam, por exemplo, um trato com a dança na escola marcado pela estruturação: exposição, ensaio e apresentação (NEIRA; SBORQUIA, 2008), sem um tratamento pedagógico ou uma ausência das danças nas escolas e lacunas na sistematização de um tratamento pedagógico da mesma em abordagens metodológicas da EF (LARA et al, 2007). Lembro, também, que Brasileiro (2003), interessada em refletir sobre a dança nas aulas de EF nas escolas, destaca que a perspectiva central é de reconhecimento de movimentos, retirando dela o seu sentido/significado ou a possibilidade de construí-los, sendo a dança entendida como uma linguagem do homem na construção de sua história.

Em meio a esta trajetória formativa, a partir de 2012 assumi, oficialmente, a função de professora de EF em escolas de municípios da Grande Vitória/ES, lugares formais de ensino onde comecei a desenvolver trabalhos pedagógicos com as danças populares. Foi a partir da minha inserção e participação no grupo de danças da universidade que me permitiu pensar sobre a possibilidade de desenvolver um trabalho pedagógico com as danças, em um contexto em que a EF já se organizava em torno da compreensão do corpo e das práticas corporais a partir de bases socioculturais, como dito anteriormente, e as propostas curriculares das escolas contemplavam conteúdos antes esquecidos ou desprezados de nossa cultura. Lembro que, quando o professor coordenador do grupo nos apresentou o jongo e o ticumbi¹⁰ como manifestações culturais características do estado do Espírito Santo, percebi que não conhecia elementos culturais

¹⁰ Ticumbi é uma parte do folguedo popular também conhecido por Baile de Congo, típico do município de Conceição da Barra, no norte do Estado do Espírito Santo. Com realização anual, a dramatização do auto, em forma de dança guerreira de raízes africanas, é simples: dois reis negros, o rei de Congo e o rei de Banto, querem fazer cada qual e separadamente a festa de São Benedito e a disputam através de embaixadas, com desafios atrevidos declamados pelos secretários. (CAPAI, 2009, p. 184). Disponível em: <https://observatoriodoturismo.es.gov.br/Media/observatorio/Publicacoes/Livros/Atlas%20do%20Folclore%20Capixaba.pdf> Acesso em: 10 de julho de 2017.

da própria região onde morava. Este sentimento de distanciamento e desconhecimento foi algo que várias meninas do grupo também sentiram, pois conversamos várias vezes sobre essa oportunidade de conhecer estas danças e como, enquanto futuras professoras, estávamos alheias a estas práticas culturais. Relembro esta sensação inicial, pois até hoje ela retorna em minhas ações durante as oficinas que ministro, quando, por exemplo, retomo aquela sensação de distanciamento para falar sobre o desconhecimento dos alunos com relação às danças populares evidenciado por professores nestes tempos-espacos de interação e formação e os processos de educação de nossa sensibilidade a partir do universo das danças.

Através da lembrança de algumas dessas experiências de formação e docência realizadas em escolas públicas, o interesse no estudo aqui desenvolvido foi se delineando.

Destaco algumas delas mediante pequenas cenas:

CENA 1: Durante uma aula com um grupo 4 em uma instituição de educação infantil, estávamos no pátio e em uma roda de conversa informei que iríamos conhecer a capoeira. Falei do contexto histórico da escravidão, mostrei os objetos e espaços que íamos usar e pedi às crianças para irem para o outro lado do pátio. Nesse momento, enquanto os outros caminhavam e corriam, um menino se aproximou de mim e disse: “tia Renata, minha mãe disse que isso não é de Deus e que eu não posso fazer”.

Cena 2: Em conversa com uma amiga também professora de Educação Física, sobre o trabalho com as danças populares, ela falava sobre seu desejo em desenvolver propostas pedagógicas com as danças, porém, desde sua entrada na instituição a diretora havia informado que conteúdos de matriz africana e afro-brasileira, como os que ela estava interessada em trabalhar não poderiam ser desenvolvidos, pois os pais das crianças, em sua maioria, eram evangélicos e não autorizavam a participação dos meninos neste “tipo de atividade”.

CENA 3: Estava passando pelo corredor da escola quando a mãe de uma aluna me chamou e disse: Tia Renata, queria te agradecer. Eu respondi: Por quê? E ela informou que era devido ao trabalho que eu havia realizado sobre o congo¹¹ com a turma da filha dela, pois toda vez que chegava em casa a menina contava sobre as aulas, e a partir disso a família descobriu a existência de um grupo de congo no bairro deles e passaram a frequentar as festas e momentos de prática daquela manifestação. Me senti bem com aquela conversa, pois era a primeira vez que uma família falava algo sobre o trabalho realizado.

¹¹ O Congo Capixaba é uma expressão musical que utiliza tambores e a casaca, instrumento semelhante a um reco-reco, mas adornado com uma cabeça, característico do estado. Engloba canto e dança de forma mais espontânea com algumas evoluções e giros. São grupos de pessoas (homens, mulheres, crianças) que se unem em torno dos tambores, tocam instrumentos, dançam e cantam melodias amorosas, religiosas ou simplesmente lúdicas, algo caracteristicamente da cultura do Espírito Santo. Atrelada a uma festa, geralmente em devoção a São Benedito, onde há etapas de cortada, fincada e retirada do mastro.

As cenas 1 e 2 podem ser geradoras, por um lado, de um sentimento de inquietação docente, caracterizado por um desassossego diante da ação educativa de planejar os conteúdos, o que se torna interessante por não possibilitar uma estagnação dos pensamentos. Por outro lado, provocava, de maneira mais enfática e em diálogo com outros sujeitos, certa preocupação diante do enfrentamento de preconceitos no trabalho pedagógico, especialmente com práticas de matriz africana e afro-brasileiras, expressados justamente pela falta daquilo que caracteriza a profissão docente: o conhecimento. Já havia me deparado com uma reação de preconceito com estes conhecimentos quando trabalhei em uma escola de ensino fundamental e ao organizar o espaço da quadra para receber os alunos com som (organizava a sequência das músicas) e um tambor – já que trabalharia a capoeira – uma funcionária de serviços gerais da escola me chamou e questionou: “Você vai ensinar essas músicas de tambor aos alunos? Elas falam de macumba”. Hoje, repenso este momento e vejo como o objeto tambor, enquanto elemento visível e audível, torna-se central na elaboração do preconceito.

Se o professor, enquanto agente de conhecimento, é confrontado, e muitas vezes impedido (por diretores e famílias, como na cena descrita) de desenvolver sua ação pedagógica diante da seleção de conteúdos que realiza, o que isso nos diz da relação entre educação, poder e cultura? Ou da construção do preconceito na escola?

A interação com uma criança de apenas quatro anos trazendo tais apontamentos (Cena 1) pode ser considerada a tensão inicial geradora deste estudo, pois proporcionou percepções sobre como diferentes instâncias sociais, no caso específico, a família e as instituições religiosas (con)formam concepções que, muitas vezes, conflitam com as ações pedagógicas das escolas. Mesmo não tendo um impedimento direto e efetivo ao meu trabalho docente vindo seja do âmbito familiar ou do contexto escolar no qual trabalhava, esta tensão destacada passou a fazer parte das reflexões e inquietações docentes que me fizeram pensar sobre meu lugar diante dos processos de construção de conhecimento e de transmissão da cultura, mas ainda desconhecendo formas de avançar sobre a questão. Ou seja, compreendo que a tese aqui (re)construída parece ser, de certa forma, uma releitura desta tensão inicial provocada na interação com a criança do grupo 4 e a proposição de aulas de capoeira. Mas, por que a necessidade de responder a esta criança? Como responder a ela? A família tem sempre razão?

A outra cena da família abre algumas possibilidades de diálogo com a questão quando mostrou que as ações pedagógicas de uma professora, de certa forma, possibilitaram a apresentação do próprio bairro para a família, que reconheceu em seu

espaço um grupo cultural até então desconhecido por eles. As cenas, contraditórias, começavam a apresentar para mim um lugar para os professores. Parecia haver uma abertura a um objeto de cultura que permitia a abertura para a história do próprio bairro onde vivem e a sua própria. Dessa maneira, mais que uma resposta direta ao aluno, a questão volta-se para mim, professora, entendendo que a busca é de abrir/escancarar, ainda mais, esta tensão, promovendo e provocando exercícios de pensamento enquanto docente, sobre a cultura e sua transmissão.

Essas contradições me acompanharam ao doutorado realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC) a partir de 2016, afetada por aquelas cenas e motivada pelas relações que as crianças/alunos podem estabelecer com um objeto de conhecimento específico, proporcionado pela experiência educativa em escolas e pelo lugar do professor como sujeito que estabelece uma relação com o conhecimento que extrapola sua experiência individual, pois organiza, na forma de planejamento, os conhecimentos para serem mobilizados por grupos de alunos em espaços de educação formal, e que também extrapolam as vivências individuais e familiares de estudantes.

Ainda envolvida com as danças populares, no fim do ano de 2016 fui convidada a realizar oficinas de dança em uma biblioteca comunitária em Florianópolis/SC, como mencionado na introdução. Estas oficinas constituíram possibilidade de retomada de atividades com as danças populares, o que eu sentia falta, pois, devido ao afastamento para o doutorado, também estava sem participar do grupo de danças localizado no Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD/UFES), onde cursei a graduação. A manifestação abordada na oficina foi o jongo, e durante estas atividades conheci muitas pessoas envolvidas com grupos e coletivos culturais em Florianópolis, que trabalhavam com maracatu, boi de mamão, danças africanas e que estavam ali devido a este interesse comum pelas manifestações populares, por conhecer uma nova prática - o jongo - que a maioria afirmou desconhecer, e por compartilharem dificuldades de incentivo público para desenvolvimento de trabalhos com a cultura popular, da carência de espaços de divulgação da cultura, da presença (e também ausência) destas práticas na escola e dos preconceitos diante da religiosidade e da rejeição ou suspeita para com seus objetos, como os tambores, por exemplo. Os encontros com estes sujeitos em um ambiente extraescolar e acadêmico também contribuiu para pensar a tese, pois me questionava: quais os motivos/razões que levam diferentes pessoas a se interessarem em construir/participar de grupos voltados para a

tematização de alguma dança/manifestação popular específica em espaços educativos não formais? Qual lugar ocupado por estas manifestações quando a ausência é o que as caracteriza durante o ano escolar delimitando sua presença em escolas, vez ou outra, através de convites e/ou contratos para apresentações e oficinas em espaços escolares, em momentos pontuais de festas e comemorações de calendário (folclore, consciência negra, festejos juninos etc.)? Qual o lugar da Educação Física neste contexto?

Assim, aquela (des)mobilização inicial ante as cenas acima descritas foi sendo mais elaborada ou complexificada no decorrer do doutorado e na inserção junto ao Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea (NEPESC/UFSC), mais especificamente no âmbito de atuação, com o orientador, em momentos de formação de professores de Educação Física da rede de Florianópolis/SC, quando discutimos a elaboração de um planejamento pedagógico – foco da tese – que teria danças populares (capoeira e frevo na educação infantil, no caso) como conteúdo a ser tematizado, seus limites e possibilidades. Este momento – anterior a esta tese, mas que a compõe – é entendido como experiência formativa acerca dos processos de elaboração de um planejamento pedagógico, uma vez que englobou a estruturação de uma sistematização acompanhada de relato sobre o processo de organização de um objeto de ensino. Destaco que este planejamento se efetivou em conjunto com outro professor de EF, o que possibilitou a ampliação dos diálogos e olhares sobre o objeto, assim como os debates junto ao Núcleo. Esse processo aconteceu dentro do grupo de estudos inserido no NEPESC como Colóquio de Orientandos, e, diante das reflexões coletivas, foi um espaço singular para discussão e reflexão do trato pedagógico com diferentes temas/conteúdos/práticas da EF. Nesses espaços foram favorecidas reflexões e discussões em torno do planejamento, considerando as dimensões técnicas, conceituais, estéticas e éticas do conhecimento, bem como sua apresentação em um encontro de formação de professores de Educação Física oferecido pela Rede Pública Municipal de Ensino de Florianópolis.

Ao tratar do planejamento sobre as danças populares com os professores da rede naquele encontro, bem como realizar interações com aquelas práticas e experimentações em momento de oficina, alguns apontamentos enfatizados durante aquele encontro também compõem o presente estudo: partimos da finalidade da EF escolar, destacada em documentos orientadores nacionais que envolvem possibilitar acesso e conhecimento da cultura corporal de movimento; indicação de dificuldades/problemáticas relativas à formação cultural/corporal, sistematização do ensino e preconceitos enfrentados no trato

pedagógico com danças populares, especialmente as de matriz afro-brasileiras, o que enfrentei também com ensino da capoeira na cena descrita acima e agora ouvia a partir de um coletivo de professores; a relação entre gerações (professores/adultos e alunos/crianças e jovens) no contexto escolar; a materialidade da cultura potencializada pelos materiais presentes em diferentes danças populares (instrumentos musicais, adereços como cestas, chapéus, saias, etc.) e personagens (bois, bonecos, figuras fantásticas, etc.); “contar a história” através das práticas corporais das danças, por exemplo, diante da compreensão das diferenças entre as danças da região sul e nordeste do Brasil ou das danças europeias e danças africanas, evidenciando singularidades sociais e geográficas, quais significados de alguns gestos nas danças, os sentidos atribuídos a formas diferentes de se expressar pela dança, compondo uma das formas de apresentar o mundo aos alunos nas escolas. Estes aspectos foram ganhando relevo em relatórios e demais registros elaborados ao longo do desenvolvimento da proposta de formação, quando, por exemplo, escrevi:

Ao falar em experiência de conhecer nos referimos à possibilidade da criança diante dos modos de relação dos objetos da cultura, na sua relação com os materiais, com instrumentos, com as músicas, com a história, brincadeiras, com o outro, que vão contribuindo para uma complexificação das perguntas/curiosidades que elas mesmas vão evidenciando durante as intervenções. Assim, envolve o início da percepção sobre a possibilidade de ampliação do conhecimento, mas sem estar envolvida numa relação etapista. Se, por um lado, há a constituição prévia do mundo, que vai ser representada pelo professor, por outro, existe o direito da criança de se ver em meio aos objetos desse mundo velho que é o direito de novas práticas. (RELATÓRIO DO PLANEJAMENTO DE DANÇAS POPULARES, 2016, p. 4).

Ou seja, ia se configurando a proposição de pensar o lugar que o planejamento pedagógico assume na relação com a cultura e o lugar que o conhecimento de um elemento da cultura assume no planejamento pedagógico.

São momentos que emergem das experiências docentes apontadas, assim como da experiência nos momentos de formação de professores da rede de Florianópolis/SC, e, pela inserção no PPGE/UFSC, através das disciplinas cursadas que possibilitaram, também, o encontro com autores que potencializaram reflexões sobre a educação, sociedade e cultura, e que se recolocam no ato de planejar.

Retomando a cena 1, anteriormente mencionada, e as discussões em disciplinas do doutorado em interlocução com Arendt (2011, p. 238) em relação à diferenciação entre o espaço privado da família – que envolve uma proteção contra o mundo – e o espaço público – que envolve mundo compartilhado –, a escola é identificada como “a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que

seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo”. Buscando a efetivação desta transição, o espaço da escola, como este “*lugar entre*”, se diferencia tanto do âmbito privado quanto do mundo público e visando “apresentar o mundo aos recém-chegados” parece ter na figura do professor este representante adulto que, através de sua ação pedagógica e de seu planejamento, tem a possibilidade de proporcionar uma configuração alternativa aos modos de conhecer (FENSTERSEIFER, 2009; GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009; GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010; VAGO, 2009). É este aspecto que caracteriza a centralidade do planejamento na tese.

O destaque para a responsabilidade do educador em “apresentar o mundo” (ARENDDT, 2011) torna-se central no estudo diante das cenas descritas, que mostram a possibilidade de anulação do trabalho pedagógico diante da escolha do conteúdo, por exemplo. De qual mundo falamos (e que será apresentado aos recém-chegados) quando há aspectos julgados como inferiores, invisibilizados ou não considerados dentro da escola? Ou quando é rechaçado por motivação de crenças privadas, quando a escola se ocupa justamente de encontrar e confrontar a educação na esfera privada do lar?

Essa apresentação do mundo está imbricada com as relações estabelecidas com o passado, uma vez que o mundo é sempre velho perante os recém-chegados. Os estudos de Benjamin (2012), quando apresenta em sua filosofia da história uma crítica ao historicismo progressista e linear e a relação com a empatia entre os vencedores e vencidos da história, também foram retomados ao longo do doutorado, e interessa ao demandar escrever a história a contrapelo, ou seja, do ponto de vista dos vencidos, o que se relaciona com um olhar para o passado.

Através das cenas e apontamentos anteriores em relação à cultura e à educação, para além da possibilidade de emergência das danças populares como conteúdo de ensino, emergem também os preconceitos sobre eles, apontando para o sofrimento dos vencidos. É a dialética entre cultura e barbárie nos estudos de Benjamin que ajudam a pensar sobre a barbárie também nos processos de formação docente e na cultura, sua vivência, transmissão e mesmo transformação. Além disso, a aproximação com a sua filosofia da história traz à tona a figura do anjo da história, e diante dele, perspectivando um “entre lugar” também para o professor – baseado pela figura do anjo lançado entre o progresso e o passado – marcado de um lado pelos conhecimentos os quais ele precisa se aproximar, conhecer, criticar e mobilizar dentro das escolas e o ato de planejamento que será estruturado a partir das relações estabelecidas com os conhecimentos, não esquecendo que o professor também é sujeito do progresso linear ou que:

as próprias manifestações culturais, individuais ou coletivas não se constituem a partir de uma produção linear e tranquila de sentidos acumulados, mas surgem também de conflitos, de deslocamentos, de disfarces e de transferências, assim também a relação entre o presente do intérprete e o passado (mais ou menos longínquo) da obra interpretada não se resume à mera relação de aceitação e transmissão. (GAGNEBIN, 2006, p. 16)

A elaboração da imagem do anjo da história ajuda a refletir sobre nosso lugar diante da responsabilidade pela presença de crianças no mundo e da autoridade pelo conhecimento, ainda que *Anjelus Novus*,

o anjo dialético da história, é igualmente impotente num mundo caracterizado pelo declínio da experiência. Atrofiada a memória coletiva, o homem não pode mais identificar os *agoras* aprisionados no passado. A tenacidade individual de autores como Proust, tentando recuperar, pela memória involuntária, esses *agoras* saturados de presente, não basta para abrir caminhos socialmente viáveis. É em vão que o passado se dirige ao presente, esperando que este o liberte. O homem sem memória não se sente mais visado pelo apelo dos mortos. É insensível às vozes que emudeceram, e não é mais tocado pela brisa que sopra do fundo dos' tempos. Bombardeado pelos choques da vida cotidiana, não comparece ao encontro marcado com todos os vencidos da história, e com isso sela a vitória dos dominadores. (ROUANET, 1981, p. 67).

Sensibilizada com as vozes que emudeceram e tomada pela imagem do anjo da história na condição de professora que não pode se eximir de elaborar um planejamento pedagógico que extrapole a vivência imediata, efêmera, sem relação com a anterior, e que não sele a vitória dos dominadores, busco, neste trabalho, o encontro com fios da tradição que ficaram perdidos, esquecidos na história, contra os choques do presente.

Assim, a escolha pelo jongo perpassa, além das diretivas de legislação, projetos e currículos, também a socialização profissional, a qual influencia concepções de educação e currículo, e com Munanga (2005) percebo como nossas experiências de formação influenciam ações cotidianas e as escolhas que fazemos. O autor, ao discorrer sobre relações entre educação e a diversidade, lembra que somos produtos de uma educação eurocêntrica que nos constituem sujeitos que lidam e reproduzem os preconceitos da sociedade. Na esteira das reflexões do autor, entendo que a formação cultural com as danças populares no grupo de danças constituiu uma experiência de encontro e confronto com outros conhecimentos, consubstanciando novas concepções sobre ensino e que se refletiram nas ações docentes. Isso evidencia que trago o corpo para a tese, um corpo que experimenta através do movimentar-se, do gesto e da sua história, num contexto acadêmico, as danças populares, em específico o jongo.

Meu primeiro encontro com o jongo, que aconteceu dentro do grupo Andora/CEFD/UFES no ano de 2009 – inserido conjuntamente com as cenas antes descritas –, é um dos momentos que contribuiu para o meu interesse profissional no

universo das danças populares na educação. Este contato se deu pelo sentido da audição, quando o professor coordenador colocou músicas de jongo do grupo “Jongo da Serrinha”. Aquela sonoridade me encantou: as vozes muito afinadas, as músicas começavam ora com som de tambores ora com uma voz solista e depois entravam tambores novamente, dando destaque a estes instrumentos, além de uma mistura com instrumentos de corda, como violão e cavaquinho. As letras cantadas também chamaram atenção, pois traziam palavras desconhecidas (tabiá, angoma, puíta, perengando, etc.); era difícil entender, de forma imediata, o que significavam, o que gerou curiosidade. A partir do som a movimentação corporal foi sendo inserida e movimentos de aproximação e distanciamento entre duplas ia dando contorno ao jongo dançado pelo grupo do qual faço parte. Poderia este encontro inicial com o jongo – marcado pelo sentido da audição e pela experimentação corporal – constituir uma imagem primeira, (con)formada pela ideia do diferente, do exótico? Uma experiência gestual isolada parecia compor um processo de objetificação do jongo.

Com o tempo, ampliação de leituras sobre as danças populares e conversas com pessoas inseridas em diferentes grupos de dança, fui entendendo que esta experiência me apresentou o jongo de duas maneiras: enquanto uma das variadas manifestações culturais atreladas a uma forma de expressão e movimentos de resistência vinculados a grupos étnicos negros, e, também, enquanto um jongo específico: do grupo da Serrinha, do bairro de Madureira no Rio de Janeiro, que é considerado um grupo pioneiro nos processos de transformação do jongo em espetáculo, e, hoje, constitui um centro cultural que desenvolve trabalhos com uma Escola de Jongo (SIMONARD, 2005).

Essa compreensão sobre uma especificidade de um jongo também se ampliou diante de visitas a cidades do Espírito Santo onde grupos jogueiros dançavam, se apresentavam e manifestavam através do jongo em festas de santos católicos ou encontros entre grupos de maneira diferente daquela experimentada dentro da universidade, num primeiro momento, e diferente do formato de organização e exibição do jongo da Serrinha observado em vídeos; da apreciação em palco de um grupo jogueiro de São Paulo no Festival de Folclore de Olímpia/SP, em 2010, primeiro festival que o grupo Andora participou; além do acesso a materiais escritos e estudos sobre o jongo que mostravam, em sua maioria, grupos no Rio de Janeiro e São Paulo, que se diferenciavam quanto aos movimentos dançados, ao número de tambores presentes na roda, aos toques dos tambores. A partir disso foi possível perceber a existência de diferentes comunidades jogueiras que evidenciavam formas diferentes de se movimentar em uma roda de jongo,

memórias e histórias atreladas a cada comunidade, ampliando os olhares sobre o jongo. Este movimento variado de percepção sobre e aproximação do jongo lembra Bauermann (2016) quando, ao destacar as aprendizagens envolvidas em danças em festas de cultura popular brasileira, evidencia um panorama diverso de acesso às danças na atualidade: podemos conhecer as danças através de contato e participação com as comunidades onde a manifestação acontece, através de estudos de folclore, pesquisas acadêmicas, espetáculos de variados grupos de artistas, redes de internet, assim como nas festas e celebrações onde elas são realizadas.

Diante desse processo de aproximação com o jongo, a partir dos momentos destacados, percebi alguns elementos comuns que possibilitam falar na existência e permanência de uma mesma prática cultural (uso de tambores, dança em roda com solista ou casal ao centro, pontos de jongo que remetem ao período da escravidão, importância da ancestralidade, conhecimento passado entre gerações, etc.) em diferentes estados da região sudeste, mas, também as singularidades que cada grupo ou comunidade expressam na estruturação da prática, nas histórias que as envolvem e nos sentidos e significados atribuídos a ela. Constituem, assim, maneiras de perceber que a prática cultural está em constante movimento.

Algumas questões foram se colocando em minhas relações com o jongo: Por que diferentes grupos de comunidades variadas continuam fazendo jongo até hoje? O que os gestos do/no jongo nos dizem? Que relações há entre os pontos cantados e os gestos da umbigada, dos giros, das caminhadas etc.? Em sua tese, Maroun (2013, p. 16) destaca ser impossível falar de jongo como uma prática cultural singular devido aos diferentes sentidos que ele agrega em diferentes grupos/comunidades, além de diferenças quanto à performance, principalmente “nos aspectos relativos à dança propriamente dita, à indumentária e aos pontos entoados”.

Um ponto de jongo da Serrinha, do Mestre Darcy, também foi cantado, puxado pela Jussara. Nesse momento, muda-se o ritual. O passo passa a ser outro, mais técnico, o chamado “tabeado”. A batida no tambor também passa a ser diferente. A própria dinâmica de entrada na roda se modifica. Agora quem está na roda batendo palma e fortalecendo o coro decide a hora que deve entrar e “corta” aquele que escolher tirar do centro. Ao entrar na roda pede licença a um dos dois, no caso o homem tira um homem e a mulher tira uma mulher. A entrada é diferente, pois se entra na roda fazendo reverência primeiro ao tambor para, só depois, aproximar-se da pessoa que será substituída na dança. (MAROUN, 2013, p. 165).

Pensar sobre as histórias, elementos característicos, objetos e materiais presentes nas danças tornaram-se preocupações e interesse de estudo nos momentos de planejamento pedagógico com diferentes danças, como capoeira, congo, frevo, desde o

ano de 2012, quando comecei a atuar como professora de EF na educação infantil. Porém, os estudos sobre o jongo e as questões que iam se constituindo, ampliados pela entrada no doutorado, enfatizaram transformações em minhas maneiras de compreender as danças: da centralidade do objeto – jongo – para os sujeitos que o praticam. O lugar de professora-dançarina-pesquisadora direcionava um olhar pedagógico para as manifestações que extrapolava uma experimentação corporal instrumental ou a técnica daquele mover-se específico. Concordamos com Lara (2007) quando enfatiza que, para entendimento do campo gestual de danças populares, o gesto dançante não pode estar isolado da vida coletiva:

A identificação de uma manifestação cultural como sendo um maracatu, um coco, um frevo ou um bumba-meu-boi dá-se não apenas pelo movimento, mas por um conjunto de elementos que o constituem, a exemplo dos ritmos produzidos, das letras entoadas, das vestimentas características e da expressão simbólica. Além do mais, a forma como o gestual popular é delineado está, sobretudo, relacionado à produção histórico-cultural da comunidade (seus ritos, sua religiosidade, sua forma de se relacionar com o antigo e o novo, suas construções normativas ético-estéticas para convivência em grupo e para o desenvolvimento de dada manifestação cultural). (LARA, 2007, p. 113).

A experimentação do jongo criou um gosto de dançar, mas também evidenciou que esta formação corporal, possibilitada em contexto acadêmico, já era um conhecimento tratado, sistematizado por outro sujeito – o professor da universidade. Isso mostrou que além do gosto pelo dançar, algo se abria diante da necessidade de pesquisas e estudos para entender melhor aquela prática, trazendo ao planejamento não só a reprodução das experiências vividas, mas a reflexão sobre elas. Denota-se uma imbricação entre gosto, memória e conhecimento sobre o objeto.

Além da formação corporal, a escolha pelo jongo parte também das cenas já evidenciadas e hoje é um conteúdo respaldado pelas legislações e orientações educacionais que incluem a obrigatoriedade de conhecimentos de matriz africana, afro-brasileiras e indígenas nas escolas. Trato, em outro momento no texto, sobre o lugar do jongo nos documentos orientadores educacionais. Por ora, vale destacar que tanto as cenas quanto as orientações legais educacionais expressam que é um conhecimento já permeado pelo silenciamento, marcado por uma luta social e política de reconhecimento. É conhecimento histórico sobre o qual emergem preconceitos que atravessam nossas histórias e atingem a memória, evidenciando uma hierarquização de saberes considerados válidos ou não. Com Breschigliari (2010, p. 38) encontro também uma relação com o passado que me interessa, quando a autora destaca aspecto de sofrimento presente no jongo “que dá passagem a dor dos antepassados, que é sentida intensamente no presente

reivindicando sua rendição”. O jongo relembra os antepassados e a escravidão como forma de incentivo à luta atual por direitos sociais e políticos. Enquanto professores, inseridos em um espaço singular de educação formal, ao tematizar objetos da cultura produzida historicamente para serem ensinados dentro das escolas, propomos o estabelecimento de algumas formas de relação com o passado, constituindo, então, uma configuração específica para o conhecer.

Seja a partir de uma orientação de gestão (diretrizes ou projetos político-pedagógicos da escola, por exemplo) ou da autonomia de escolha dos professores com relação aos conteúdos, haverá uma opção, que expressa nossas compreensões sobre a educação, cultura e a história. Expressa nossa intencionalidade pedagógica que perpassa também a compreensão sobre os processos de hierarquização entre os diversos tipos de conhecimentos que, devido às relações de poder, exerceria o silenciamento. Della Fonte (2008, p. 183) expõe que o saber que interessa à instituição escolar é um saber clássico, no sentido daquilo que impacta uma geração, que “aguça o nosso sentido de humanidade, pois nos permite ter referências da constituição das individualidades e da coletividade”. São saberes que tem validade pública e que nos permitem compreender o mundo contemporâneo. Ou, ainda, que caíram no esquecimento.

*“Eu vou firmar meu ponto / Abre terreiro / Ah, eu vou firmar meu ponto / Auê jogueiro”*¹². Me inspiro neste ponto de jongo, pois ‘firmar um ponto’ envolve ter algo para contar, expressar e dizer aos outros, além da escuta “por” e “entre” uma coletividade – *abre terreiro*. Assim, busco também “firmar meu ponto”, o qual vem sendo elaborado a partir das experiências docentes como as evidenciadas nas supracitadas cenas, das reflexões em conjunto com outras professoras no grupo de dança, na experimentação corporal e musical com tambores, das visitas a festas em comunidades, conversas, acesso a textos e vídeos¹³, escuta de músicas, estudos acadêmicos, enfim, diferentes modos com os quais é possível relacionar-se com um objeto de conhecimento, que engloba o trabalho

¹² O ponto de jongo se refere aos cantos entoados na prática expressiva. Este citado aqui se refere a um trecho do jongo “Louvação e fé” de Lazir Sinval e Marquinhos de Oswaldo Cruz.

¹³ Exemplos de vídeos que se tornaram instrumentos para conhecer/aproximar do jongo: 1) Conversas, mirongas e tambus, composto de 9 vídeos, cada um com entrevistas em uma comunidade jogueira diferente de São Paulo. Foi uma caravana de pesquisa do Centro de Referência Jogueiros e Jogueiras do Sudeste – Comunidade Jongo Dito Ribeiro, Campinas/SP, realizadas de fevereiro a abril de 2016. / 2) Vídeos de Registro do Jongo pelo Iphan: <http://portal.iphan.gov.br/videos/detalhes/102/jongo-do-sudeste-parte-1/> e <http://portal.iphan.gov.br/videos/detalhes/103/jongo-do-sudeste-parte-2/> / 3) Vídeo sobre Jongo no Espírito Santo: Inventário Nacional de Referências Culturais do Jongo no ES – 2014. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/videos/detalhes/136/inventario-nacional-de-referencias-culturais-do-jongo-no-es-2014> Acesso em: 20 de outubro de 2017.

com as danças populares. Ou seja, “firmar meu ponto” é partir de um contexto significado pelas mobilizações que, até o momento, pude estabelecer com o jongo e que produz sentidos, perpassando o lugar que os professores podem assumir como representantes de uma geração na escola reconhecendo, também, que novas relações podem ser construídas perante o objeto, abrindo possibilidades para que novos pontos sejam firmados.

CAPÍTULO 2 – “Herança sem testamento”: a questão da tradição

Normalmente a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez através da escola. No entanto, a escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo; ela é, em vez disso, a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo (ARENDDT, 2011, p.238, grifo nosso).

No capítulo anterior as experiências docentes evidenciaram a mobilização inicial para a tese que pode ser remetida àquele questionamento, citado anteriormente, de um aluno da educação infantil sobre a associação entre práticas corporais de matriz africana desenvolvidas nas aulas de EF e preconceitos religiosos, advindos do âmbito familiar. Diante disso, as ações docentes frente ao trato de um conteúdo adotado como base da atuação profissional – no caso, as danças populares, em sua maioria de origem afro-brasileira – passam a permear as reflexões e problematizações no cotidiano profissional. Este diálogo com o aluno trouxe para o centro das minhas preocupações o lugar que eu, como professora, poderia assumir diante das relações com a cultura, a partir das escolhas teórico-metodológicas que fazia.

Mais que responder ao aluno sobre a associação feita por ele entre práticas com tambor e “macumba”, a problematização voltava-se às ações docentes que seriam possíveis para compreender melhor esta tensão entre a conformação de concepções diferentes sobre um mesmo conteúdo/objeto/prática em diferentes âmbitos formativos, como a escola e a família. Na verdade, em meio a esta tensão, começava a me questionar sobre quais ações pedagógicas seriam possíveis ou o que poderia a escola diante da construção de conhecimentos que envolvem práticas culturais, comumente atreladas a uma exclusão ou apagamento históricos e associados a preconceitos e discriminações, inclusive dentro dos próprios espaços escolares?

Assim, o diálogo teórico torna-se parte do meu movimento autoetnográfico com o planejamento, pois através dele a questão foi se ampliando. Destaco aqui as “conversas” com Hannah Arendt e Walter Benjamin.

Minha aproximação com algumas reflexões de Hannah Arendt decorre do processo de seleção para o doutorado em Educação do PPGE/UFSC, onde o livro “Entre o passado e o futuro” (ARENDDT, 2011) compunha parte da bibliografia da seleção. As primeiras leituras foram difíceis, tanto que para começar a compreender alguns elementos (pensando processo de estudo para a prova da seleção), li e reli por várias vezes alguns textos. Para além da dificuldade de compreensão textual, o encontro com esta autora

demarca o acesso e diálogo a um novo universo teórico, uma vez que era a primeira vez que buscava uma formação fora do contexto universitário no qual havia feito a minha graduação e o mestrado.

O texto central, pelo qual estabeleci meus primeiros contatos com Hannah Arendt, foi “A crise na Educação”, escrito no final dos anos 1950 e presente no livro “Entre o passado e o futuro”. Neste texto a autora destaca o contexto de crise nos modos de ensinar como parte de suas reflexões sobre a crise da modernidade e sobre a condição humana, e o que mais chamou minha atenção foram as reflexões sobre a responsabilidade dos adultos perante as crianças ao terem como tarefa, segundo Arendt, a apresentação do mundo a estes recém-chegados e a continuidade do mundo. Ficava pensando que mundo seria esse, e assumindo meu lugar de professora começava a pensar sobre como (e se) participo e possibilito esta continuidade.

Para ela, o mundo nada tem que ver com a soma de todos os entes, mas refere-se àquele conjunto de artefatos e de instituições criadas pelos homens, os quais permitem que eles estejam relacionados entre si sem que deixem de estar simultaneamente separados. O mundo não se confunde com a terra ou com a natureza, concebidos como o terreno em que os homens se movem e do qual extraem a matéria com que fabricam coisas, mas diz respeito às barreiras artificiais que os homens interpõem entre si e entre eles e a própria natureza, referindo-se, também, àqueles assuntos que aparecem e interessam aos humanos quando eles entram em relações políticas uns com os outros. Em um sentido político mais restrito, o mundo é também aquele conjunto de instituições e leis que é comum e aparece a todos, e que, por ser um artefato humano, está sujeito ao desaparecimento em determinadas situações-limite, nas quais se abala o caráter de permanência e estabilidade associados à esfera pública e aos objetos e instituições políticas que constituem o espaço-entre que unifica e separa os homens. Trata-se, portanto, daquele espaço institucional que deve sobreviver ao ciclo natural da natalidade e mortalidade das gerações, e que se distingue dos interesses privados e vitais dos homens que aí habitam, a fim de que se garanta a possibilidade da transcendência da mortalidade humana por meio da memória e da narração das histórias humanas. (DUARTE, 2001, p. 257).

Permanência e compartilhamento comum seriam dois aspectos principais do conceito de mundo e que expressam a importância da relação geracional para Arendt. O mundo é aquilo que permanece e que depende de nós - como humanidade - para sobreviver, e, por isso, os recém-chegados precisam ser introduzidos pelos mais velhos, pois ainda desconhecem aspectos deste mundo. O mundo comum ou público interposto entre os homens é o espaço em que podemos ser vistos e ouvidos por outros, ou seja, demanda relação e pluralidade, e, se dependente da permanência, “não pode ser construído apenas para uma geração e planejado somente para os que estão vivos, mas tem de transcender a duração da vida de homens mortais” (ARENDR, 2010, p. 67). A

criança é um ser em formação, e enquanto recém-chegada guarda estado de vir a ser, residindo aí o papel da educação: a introdução ao mundo, no sentido arendtiano.

Dessa maneira, a partir do contato com estas discussões, algumas experiências docentes na educação infantil em escolas da Grande Vitória/ES foram lembradas e passaram a ser percebidas como maneiras de apresentar o mundo da cultura corporal, na verdade parcelas desse mundo, em momentos-aula de EF no contexto escolar. A problematização desse meu lugar de professora em uma instituição de ensino formal decorre da afirmação da autora grifada na citação acima: há um processo ativo de introdução da criança a um mundo que já existe antes de seu nascimento, e, geralmente, a escola é o espaço primeiro que desenvolve processos que lidam com a transição.

Sabemos que a responsabilidade pela continuidade do mundo não é exclusiva da escola nem dos professores e Arendt (2011, p. 247) nos lembra:

O que nos diz respeito, e que não podemos portanto delegar à ciência específica da pedagogia, é a relação entre adultos e crianças em geral, ou, para colocá-lo em termos ainda mais gerais e exatos, nossa atitude face ao fato da natalidade: o fato de todos nós virmos ao mundo ao nascermos e de ser o mundo constantemente renovado mediante o nascimento.

Entretanto, procuro me debruçar sobre o lugar assumido por mim professora e enfatizo o espaço institucional da escola, pois demarcado pela autora como lugar de transição entre a casa e o mundo e de que é do ofício do educador “servir como mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua própria profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado” (ARENDR, 2011, p.244). Todos nós, pelo nascimento, chegamos “à Terra ou à natureza, enquanto espaço limitado para o movimento dos homens e condição geral da vida orgânica” (ARENDR, 2010, p. 64), porém, é através do ato educativo (intencional) também realizado pela escola e por seus professores que somos introduzidos neste mundo – construção humana, espaço público compartilhado entre os homens – ou seja, somos familiarizados com os saberes, práticas, linguagens, enfim, com as heranças comuns que estabelecem um “nós” (ALMEIDA, 2015) demarcados por relações de poder, e este reconhecimento possibilita a instauração do novo, que carrega a possibilidade de transformação e renovação do mundo.

Entende-se que a passagem do nascimento para a introdução ao mundo é efetivada pela transição entre uma esfera privada (família) que visa proteger os recém-chegados do mundo, cuidando do seu bem-estar vital, ou seja, protege da aparência pública uma vez que as crianças são seres humanos em processo de formação e ainda não tem condições de fazer uso público de sua ação e uma esfera pública, espaço da pluralidade dos homens

onde todos podem ser vistos e ouvidos (ARENDDT, 2010). Ou seja, há uma dupla proteção – da criança e do mundo – que possibilita que os recém-chegados deixem essa condição e podem, através de sua ação, lidar no e com o mundo comum.

Lembro que as cenas de algumas experiências docentes, apresentadas anteriormente no texto, foram evidenciando aspectos conflitivos que podem envolver o processo de transição entre a esfera privada e pública, ao destacarem que a construção de conhecimento pela família sobre uma prática corporal se diferenciava da construção de conhecimento proporcionada pelas atividades dentro da escola, podendo culminar em ações de rechaço e até impedimento do trabalho pedagógico. Os estudos desta autora, possibilitados através da entrada no doutorado, conduziram a reflexões sobre os lugares que os professores podem assumir diante desta responsabilidade pelo mundo, entendendo que ela “não é imposta arbitrariamente aos educadores; ela está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança” (ARENDDT, 2011, p. 239). São introduzidos em um mundo já preexistente, portanto, como explicita Arendt (2011), a atividade educacional denota uma atitude de conservação que engloba o conjunto de elementos e estruturas que permitem, mesmo após a morte de alguns (geração), o elo geracional que constitui o mundo em que vivemos e “a função da escola é ensinar as crianças como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver” (ARENDDT, 2011, p. 246), portanto a educação volta-se ao passado:

a forma como a educação escolar deve desempenhar a sua tarefa de responsabilidade para com o mundo, é voltando o seu olhar para o passado, e não para o futuro, já que nele foi colocado o que existe entre os homens. O passado é que contém a história de cada um, as suas identidades como seres pertencentes ao mundo. Educa-se para que as heranças e as histórias humanas possam se manter vivas: é no passado que se encontra o significado e o sentido da mundanidade. (FENSTERSEIFER; SCHÜTZ, 2018, p. 205).

Então, questiono: De que maneira lidamos com o passado em nossas ações pedagógicas? Quais ações desenvolvemos que contribuem ou não para esta continuidade? O que contribui para a descontinuidade? Para o esquecimento? Como pode se efetivar este processo dentro de uma escola? Até que ponto podemos afirmar (se podemos) que esta tarefa ainda é possível?

Walter Benjamin (WB) é outro autor que conheci a partir da entrada no doutorado no PPGE/UFSC, através de algumas disciplinas, e também a partir de um grupo de estudos realizado com outras professoras interessadas nas reflexões do autor e em pensar juntas sobre a docência, infância e cultura durante algumas manhãs e tardes. Destaco a aproximação inicial com o texto “Infância em Berlim em 1900” (BENJAMIN, 1987), no

qual a visão do Benjamin adulto retomando suas experiências de infância em uma grande cidade permitiu que identificasse aspectos da infância que até então não havia me debruçado, tais como, a errância, a mimese e os desvios como formas de ação das crianças que evidenciava as relações com os objetos, arquitetura, escola, etc. O diálogo com este autor, inicialmente, aconteceu através de seus textos mais afeitos a aspectos que envolviam a infância. Este interesse se estabelece a partir da minha atuação docente na educação infantil e da ênfase dada pelo filósofo sobre o reconhecimento das especificidades das crianças, porém, sem considerá-las, de modo algum, um grupo apartado da vida social. No livro “A hora das crianças – Narrativas radiofônicas de Walter Benjamin” (2015), que descreve programas de rádio apresentados por ele e narrados para as crianças em emissoras de rádio de Berlim e Frankfurt e que tratava temas variados de interesse do autor como arte, política, cultura, técnica, explicita como a criança era percebida pelo filósofo. Ou no texto “História cultural do brinquedo”, inserido no livro “Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura” (BENJAMIN, 2012, p. 266), onde afirma: “A criança não é nenhum Robinson, nem constituem as crianças nenhuma comunidade separada, mas são partes do povo e da classe de que provém”. Esses apontamentos sobre a relação entre crianças, adultos e conhecimento chamavam atenção por sua dimensão política.

As práticas infantis não podem ser tratadas como meras brincadeiras, mas como um processo cognitivo que levanta uma questão da maior pertinência política: trata-se de mostrar que a educação não é neutra e a sua tarefa central deveria ser a superação de um conhecimento meramente informativo e utilitário, para transformar-se em um processo de releitura do passado a fim de permitir às novas gerações a transformação do presente. O processo educativo entrelaça-se com a política e a história. (SCHLESENER, 2019, p. 158).

As reflexões de Benjamin enfatizam experiências da modernidade, nos auxiliando a compreender os sentidos que o tempo histórico carrega. Assim, encontro nele apontamentos sobre a cultura, sendo que esta não é compreendida como um produto ou “bens culturais” fixados em um tempo linear. É através do acesso e leitura do texto “Sobre o conceito de História” (BENJAMIN, 2012) - conhecido como teses - que busco ampliar o diálogo com o autor, evidenciando que suas reflexões, colocações e indagações são balizadas por uma concepção de História que questiona a compreensão do tempo como algo cronológico, linear e progressivo encontrado tanto na historiografia progressista e na historiografia burguesa e postula um conceito de tempo (tempo de agora) que demarca a presença do passado no presente, ou seja, contra uma imagem eterna do passado o autor postula uma experiência com o passado (GAGNEBIN, 2012). Essas formas de

compreender o tempo atrelam-se, também, ao conceito de progresso que nas concepções criticadas desconsideram a dialética entre cultura e barbárie, tão cara ao filósofo. Assim, as maneiras de lidar com o passado também se tornam centrais em suas reflexões e denotam as relações entre as gerações.

De maneira geral, destaquei acima alguns aspectos das reflexões de Arendt e WB que inspiram a pensar nesta tese o lugar de uma professora e sua relação com a cultura, com o passado, com a tradição, com a história considerando sua relação com um planejamento docente.

Para tanto, destaco um conceito comum a ambos: o de tradição, sabendo que retomar e refletir sobre a tradição em Arendt e WB é entrar num campo que tematiza o rompimento de um elo perdido no contexto da modernidade. Ambos falam da ruptura com a tradição, entendendo esta como um fio condutor entre gerações, condutor dos conteúdos do passado que possibilitam o erigir de um mundo comum. Falam, também, a partir de um contexto da modernidade marcado pelas experiências das guerras e do fascismo. Ambos judeus, saíram (forçosamente) de seu país de nascimento – a Alemanha – e num contexto de regimes totalitários e de violência sem precedentes, fizeram uma análise crítica do seu tempo histórico.

Hannah Arendt analisa a perda da tradição do pensamento político ocidental, destacando que as reflexões de Kierkegaard, Nietzsche e Marx já questionavam os conceitos tradicionais, mas a ruptura de fato é completa com a cristalização de uma nova forma de governo e dominação: os regimes totalitários.

A dominação totalitária como um fato estabelecido, que em seu ineditismo, não pode ser compreendida mediante as categorias usuais do pensamento político, e cujos “crimes” não podem ser julgados por padrões morais tradicionais ou punidos dentro do quadro de referência legal da nossa civilização quebrou a continuidade da História Ocidental. (ARENDR, 2011, p. 54).

Abbagnano (2007, p. 966) destaca os significados de tradição: “Herança cultural, transmissão de crenças ou técnicas de uma geração para outra. No domínio da filosofia, o recurso à Tradição implica o reconhecimento da verdade da Tradição, que, desse ponto de vista, se torna garantia de verdade e, às vezes, a única garantia possível”. Envolve, então, uma continuidade e segurança em termos de modos de ação entre as gerações em suas relações com o passado, poderíamos dizer, e uma influência formativa da tradição, evidenciada por Arendt (2011) a partir dos romanos que instituíram a tradição em nosso

pensamento político ao adotarem como sua própria tradição o pensamento e cultura da Grécia clássica:

Antes dos romanos, desconhecia-se algo que fosse comparável à tradição; com eles ela veio, e após eles permaneceu o fio condutor através do passado e a cadeia à qual cada nova geração, intencionalmente ou não, ligava-se em sua compreensão do mundo e em sua própria experiência. (ARENDRT, 2011, p.53).

É este fio que se rompe nas análises de Hannah Arendt, criando a lacuna entre o passado e o futuro, pois esta era preenchida pela tradição, e a análise metafórica que a autora propõe em seu livro evidencia o pensamento como aquilo que supre esta ausência:

Este pequeno espaço intemporal no âmbito mesmo do tempo, ao contrário do mundo e da cultura em que nascemos, não pode ser herdado e recebido do passado, mas apenas indicado; cada nova geração, e na verdade cada novo ser humano, inserindo-se entre um passado infinito e um futuro infinito, deve descobri-lo e, laboriosamente, pavimentá-lo de novo. (ARENDRT, 2011, p. 40).

O pensar, enquanto esforço de compreensão de experiências concretas (ALMEIDA, 2010), parece ter a capacidade de interromper o fluxo de forças entre o passado e o futuro; movimentar-se na lacuna ou colocar em dúvida as verdades da tradição, até então aceitas e que não mais balizam as relações com o mundo. Mundo (2016, p. 128-129) discorre sobre o conceito *Pensar* em Hannah Arendt e enfatiza que a destruição é essência do pensamento: “El pensar no sólo desmonta el orden más férreo, hace desconfiar de las certezas más asentadas, pone en cuestión el cemento con el que se aglutina la sociedade”.

Arendt (2011) destaca que seus ensaios são exercícios para adquirir experiências em *como* pensar – lembrando que para a autora é uma faculdade de qualquer pessoa e não de alguns eleitos – que permite questionar sobre os significados das coisas, atos, acontecimentos, história, culminando na escolha pela responsabilização pelo mundo. Segundo Almeida (2008), o pensar é buscar o sentido dos acontecimentos, parar para se perguntar sobre os sentidos dos atos e o que significam para o mundo comum, e depende de distanciamento que possibilita a elaboração de sentidos sobre nossa inserção no mundo.

A educação certamente pode dar a sua contribuição para evitar que isso [negar-se a pensar] aconteça. Não há, no entanto, nenhuma garantia. Podemos contar as histórias do mundo que carregam significados, instigar os alunos a se perguntarem de que modo estas lhes dizem respeito e se atos e palavras possuem algum significado que vá além da sua funcionalidade. Nesse sentido, uma educação para o pensamento certamente não se resume à transmissão de sabedorias. A tarefa da educação – diante de um pensar que dispensa pré-requisitos porque não está condicionado a conhecimentos nem ao grau de instrução ou de inteligência – talvez fosse, muito mais, provocar e cutucar, atrair e encantar os jovens pela experiência pensante. Se, contudo, pensarão ou

não, e por onde enveredará a sua reflexão, foge de qualquer controle. (ALMEIDA, 2010, p. 864-865).

Esta falta de controle, em termos arendtianos, estaria atrelada à possibilidade de irrupção do novo, por isso imprevisível. Reside nisso a possibilidade de continuidade do mundo e a afirmação de Arendt (2011, p. 243) de que “a educação precisa ser conservadora”, pois potencializa a emergência do revolucionário:

Nossa esperança está pendente sempre do novo que cada geração aporta; precisamente por basearmos nossa esperança apenas nisso, porém, é que tudo destruímos se tentarmos controlar os novos de tal modo que nós, os velhos, possamos ditar sua aparência futura. (ARENDRT, 2011, p. 243).

Arendt (2011) alerta sobre o problema de falta de preparo para nos movimentar nesta lacuna, mesmo considerando o caráter positivo da perda que envolve possibilidade de abertura ao passado como novidade: olhar para o passado sem contingenciamentos da tradição. O aforismo do poeta e escritor francês René Char que abre o prefácio do livro “Entre o passado e o futuro” de Arendt, aponta que “Nossa herança nos foi deixada sem nenhum testamento¹⁴”, e foi tomado como inspiração para o título da tese, em que busco destacar tanto a permanência do passado, dos tesouros, da cultura, dos bens, do conhecimento, daquilo que compõe a humanidade, mas também a perda da garantia, de uma orientação que assegurava onde estavam os tesouros e quais eram esses. Ou seja, permanece uma materialidade das heranças, do passado, com as quais agora podemos ampliar as possibilidades de contato/relação, uma vez que não há a orientação ou indicação de onde ela esteja ou o que ela comporta. Abre-se a possibilidade de “pensar sin barandillas¹⁵” (PORCEL, 2016, p. 218).

Na imbricação desta perda do fio da tradição e permanência do passado, Porcel (2016) toma como referência Draenos (1979) para evidenciar que é o passado, e não a tradição, que Arendt quer redimir da ameaça do esquecimento, já que perder toda relação com o passado significa esquecer quem somos. Assim, mesmo com o irreparável rompimento do fio que nos leva ao passado, podemos descobrir novas formas de lidar com ele (ARENDRT, 1991), ganhando relevância pública, portanto, política, na leitura arendtiana:

A ruptura da tradição e o desaparecimento de um sentido comum e compartilhado (common sense) nos obrigam a escolhas que exigem discernimento e deliberação política, pois se referem não apenas a

¹⁴ “Notre héritage n’est precede d’aucun testament” (ARENDRT, 2011, p. 28).

¹⁵ Em alemão *Denken ohne Geländer* ou pensar sem corrimão que expressa a consciência da perda irreparável da tradição e ao mesmo tempo a nova oportunidade para ler a história. (PORCEL, 2016).

necessidades sociais ou preferências individuais, mas à preservação de um mundo comum e público. (CARVALHO, 2014, p. 817).

Tanto Arendt quanto WB, em suas reflexões sobre a tradição, enfatizam a potência do passado. Ambos autores criticam o conceito de História moderno, positivista e progressista, que estabelece uma relação de causa e efeito para os eventos históricos, perdendo sentido do evento em si. WB, em suas teses sobre o conceito de história – tema que será tratado mais à frente – deixa claro sua opção por um conceito que estabeleça relações com um tempo preenchido (*Jetztzeit* - tempo de agora) oposto ao tempo linear, cronológico, que visa um fim. Arendt, como nos lembra Eccel (2018), rejeita qualquer filosofia da história baseada em modelo de progresso ou regresso e, assim como Benjamin, entende que o passado pode iluminar o presente.

Sem a tradição como condutora das experiências históricas, busca-se aprofundar e não retomar a experiência passada, remetendo a imagem do pescador de pérolas no texto “*Walter Benjamin: 1892 – 1940*” (ARENDR, 1991). Como no fundo do mar os objetos se transformam, a experiência passada também sofre alterações pelo presente, confrontando a perspectiva cronológica dos acontecimentos.

Arendt (1991, p. 223) enfatiza a posição de Benjamin diante da tradição:

Walter Benjamin sabia que a ruptura com a tradição e a perda de autoridade que se verificaram no seu tempo eram irreparáveis, e concluiu daí que era preciso descobrir novas formas de relação com o passado. Tornou-se mestre na matéria [...].

Assim como as reflexões sobre a tradição em Arendt já mostraram, esta citação também evidencia que para WB não há uma busca pela retomada da tradição perdida, mas sim o estabelecimento de novas maneiras de se relacionar com ela. A perda da tradição está atrelada ao contexto da modernidade que não tem mais as condições que permitiam a transmissão de experiências como produção da vida. É num contexto de transformação socio-histórica que prioriza a individualidade e a solidão em detrimento das relações comunitárias, que ele irá identificar o declínio das formas narrativas, vinculadas a uma tradição, e o surgimento do romance e da informação entendidos como formas de escrita da história. Gagnebin (2012) aponta três condições que não existem mais na sociedade capitalista moderna e que influenciam as mudanças sobre a transmissibilidade: a) a experiência transmitida pelo relato deve ser comum ao narrador e ao ouvinte – o tempo acelerado da vida moderna distancia as gerações e perde-se a noção de comunidade de vida e de discurso; b) esse caráter de comunidade apoia-se na

organização pré-capitalista do trabalho, em especial na atividade artesanal – o ritmo do trabalho artesanal inscreve-se num tempo para contar oposto ao tempo acelerado do trabalho industrial; e, c) a comunidade da experiência funda a dimensão prática da narrativa tradicional – narrador e ouvinte se inseriam em fluxo narrativo comum e vivo, e que ao contar transmitiam um saber ou conselho que hoje, devido ao isolamento do mundo privado, não é reconhecido por nós.

Assim, a capacidade de narrar implica o conceito de experiência (*Erfahrung*) que, como lembra Gagnebin (2012, p. 58), vem do radical *fahr* “usado ainda no antigo alemão no seu sentido literal de percorrer, de atravessar uma região durante uma viagem”, ou seja, nota-se o sentido de uma condução. Gagnebin (2012) ainda retoma o texto “Experiência e pobreza” e destaca elementos essenciais da *Erfahrung* em WB: se inscreve numa temporalidade comum a várias gerações supondo uma tradição compartilhada, que recai numa prática comum e continuidade e temporalidade das sociedades artesanais. O declínio da capacidade de narrar para WB, então, envolve a perda de uma tradição compartilhada, a perda da palavra comum como ligação coletiva e a experiência da guerra – diante da relação de submissão, podemos dizer, do corpo à técnica – parece ser exemplar deste o caso, quando os soldados voltavam mudos das trincheiras, ou seja, “não mais ricos, e sim mais pobres em experiência comunicável” (BENJAMIN, 2012, p. 214).

Neste contexto de esfacelamento das narrativas, diante da falta de referências comuns, Benjamin (2010) opõe à *Erfahrung* (Experiência), ligada a uma memória coletiva e tradição compartilhada e o conceito de *Erlebnis* (Vivência), memória cada vez mais individual atrelada à solidão do indivíduo moderno.

Na modernidade não há experiência a ser compartilhada ou transmitida. Há somente vivência, que mantém o tempo todo a consciência em alerta como mecanismo de defesa nas situações cotidianas de *Schockformiges* (Choque). Dito de outro modo, no mundo moderno a consciência se torna aguçada e as marcas da memória, numa relação inversamente proporcional, diminuem. Flagramos, aí, a modificação da percepção na sociedade tradicional, calcada no passado, para a sociedade da técnica, com o predomínio da vivência nas situações imediatas. (FREITAS, 2014, p. 74).

São mudanças na percepção que o filósofo destaca a partir dos dois conceitos, o que evidencia o percurso histórico em movimento. Dessa maneira, pensando sobre a ruptura da tradição e as novas formas de relação com o passado, WB “descobriu que a transmissibilidade do passado fora substituída pela sua citabilidade e a sua autoridade pelo estranho poder de se instalar fragmentariamente no presente” (ARENDT, 1991, p. 223-224). Quando Otte (1996, p. 211) escreve que “Citar é rememorar o passado a partir do ponto de vista específico de um determinado presente”, entendo que, mais que uma

ideia de continuidade do passado ou retomada de uma tradição, a citação permite reconhecer uma afinidade entre tempos históricos distintos, estabelecendo conexões entre o passado e o presente. A citação caracteriza-se por um fragmento do passado ou um vestígio que guarda tanto a característica do desaparecimento quanto da sobrevivência dos acontecimentos em relação a diferentes tempos históricos. Nisso reside o poder destruidor das citações, “o único que ainda legitima a esperança de que alguma coisa desta época sobreviva – pela boa e simples razão de que lhe foi arrancado” (ARENDDT, 1991, p. 224). Instaure-se ainda a possibilidade de uma continuidade.

Encontrei o conceito de tradição em seus textos, evidenciando que as reflexões benjaminianas sobre a tradição influem diretamente sobre as noções da cultura e, como aponta Da Rocha (2016), é um conceito que se apresenta na forma de elementos contrários: traz a marca das gerações que lutaram e que foram vencidas e traz as marcas daqueles que venceram, constituindo elemento de justificação da dominação. Benjamin (2012) lembra que todo documento de cultura é documento de barbárie, assim como seus processos de transmissão. O que está por trás de suas críticas é a reificação da cultura.

Longe de pensar a tradição como repetição do sempre idêntico, a reflexão sobre a arte de narrar nos coloca diante da ideia daquele legado que é transmitido às gerações futuras como uma base a partir da qual se constituem novas tradições. (DA ROCHA, 2016, p. 127).

Gagnebin (2008), tematizando o aparente paradoxo benjaminiano da cultura – por um lado, produtora de barbárie e de outro como questionamento da continuidade da dominação – mostra que discutindo a relação entre o presente e a cultura transmitida do passado, Benjamin opõe o conceito de atualidade enquanto presentificação (*Vergegenwärtigung*) e atualidade (*Aktualität*) como vir a ser ato de uma potência. Uma diferença entre ambos decorre da relação estabelecida com as obras culturais, quando na primeira instaure-se uma relação fetichista ao tomar a cultura como bens de posse e herança disponível. Delineia-se, assim, a transformação da cultura em mercadoria que, diante da produção de uma valoração, mantém uma hierarquização perpetuando as relações entre dominados e dominantes. Já o segundo conceito além suas preocupações com os processos de conservação e transmissão das obras culturais do passado, “um processo nada inocente, mas ele mesmo profundamente cambiante e histórico” (GAGNEBIN, 2008, p. 81), por isso demanda crítica. A transmissão de uma tradição aqui entendida não como um transportar direto, mas como parte de uma análise de como, por que e de que maneiras as obras do passado perduram ou relampejam hoje. De outra

maneira, a tradição não a partir de uma visão essencialista, mas compreendida pelo prisma da mudança:

A obra é transmitida até nosso presente, ou então deixada de lado, negligenciada, recusada ou esquecida num processo nem sempre consciente, mas isso é o de menos, de formação e aceitação de uma tradição histórica, processo nada tranquilo de lutas histórico-políticas que levam, por exemplo, à formação de um cânone e à exclusão de vários autores ou de várias obras dessa tradição canônica. [...] Assim, uma análise crítica não pode se contentar com a análise do processo de produção da obra, mas deve igualmente considerar como tal obra ou tal acontecimento foi interpretado e retomado e nos chegou “através dessa interpretação”, através dessa narrativa – e não de maneira imediata e direta. Assim também, a análise não pode se contentar em separar o joio do trigo, os autores ditos progressistas dos ditos reacionários, os acontecimentos essenciais dos secundários, pois esquece que essas etiquetas também foram afixadas por sujeitos históricos nada imparciais. (GAGNEBIN, 2008, p. 82).

No texto “*O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*” (BENJAMIN, 2012) podemos perceber que a tradição é compreendida como algo que carrega um saber pelo tempo, ou seja, é um conceito temporal quando diz que: “O saber que vinha de longe – seja espacialmente, das terras estranhas, ou temporalmente, da tradição – dispunha de uma autoridade” (BENJAMIN, 2012, p. 219). A distância temporal localizada entre as gerações, correspondendo “a uma forma de temporalização histórica, geralmente passada” (PEREIRA, 2006, p. 63).

Em “Sobre o conceito de História” (BENJAMIN, 2012), a tradição dos oprimidos, central para WB em sua concepção de história, é o que guarda a potência da revolução, aquilo que possibilita a quebra da continuidade histórica, marcado pela repetição da conquista dos vencedores. É o contrário da versão oficial da história. A tradição aqui não é uma referência aos saberes que os antepassados tinham, no sentido raso da ideia de que “antigamente é que era melhor”, mas no sentido de que é na relação entre o presente e o passado que as vozes emudecidas (tradição dos oprimidos) ganham lugar. É a tradição descontínua carregada de momentos explosivos (LOWY, 2005), mais uma vez, entendo, o poder da citação. Esta forma de compreensão da tradição evidencia que ela guarda a possibilidade do novo diante da ruptura com um processo histórico permanente e mantém diálogo com a tradição como algo que agrega, que permite a associação coletiva, lembrando a importância do mundo comum destacado em Arendt (2011). O calendário para Benjamin (2012) é exemplo desta tradição, pois carregado de memória e de atualidade.

Através da Lei 10.639/03, no Art. 79-B, o dia 20 de novembro foi incluído como Dia da Consciência Negra no calendário escolar, o que parte do reconhecimento de um

personagem histórico negro – Zumbi do Palmares – para o contexto das lutas por igualdade ainda empreendidas. Nas “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana” (DCNERER, 2004), uma das determinações para as ações educativas é o reconhecimento de datas históricas e políticas. Este reconhecimento é uma forma de dar visibilidade a lutas históricas, porém sabe-se também que a data acaba sendo reduzida, muitas vezes, a um único momento de tematização, de apresentações estanques de práticas africanas ou afro-brasileiras nas escolas, ou seja, perpetua-se uma lógica de ensino escolar atrelado a uma mera informação pontual.

Por outro lado, gostaria de destacar, por exemplo, que as comemorações do dia 13 de maio entre os sujeitos praticantes de jongo englobam a elaboração de variados sentidos que os sujeitos vão dando às datas, exprimindo um processo de conservação, permanência, memória e atualidade das práticas. Esta data é marcada, na história “dita” oficial, pela assinatura da lei áurea pela princesa Isabel, em 13 de maio de 1888, inclusive, tendo pontos de jongo que homenageiam a figura da princesa¹⁶ e sujeitos que ainda a identificam como central na abolição, mas também é lembrada por jongueiros como marca da luta que os negros escravizados empreenderam no processo abolicionista, ou seja, a luta dos vencidos. Relembra que a revolução, no sentido benjaminiano, vai além de uma assinatura; impulsiona as lutas do presente¹⁷ como enfrentamento às desigualdades sociais e racismo presentes na sociedade, e também se torna momento agregador, que reúne diferentes grupos/comunidades jongueiras:

[...] num 13 de Maio, que bem pode ter sido este de 1917, a multidão teria celebrado a Abolição com um gesto muito eloqüente: o preto Egídio quebrara a golpes de malho, junto ao pelourinho que permanecia ainda no largo da Matriz, algumas algemas de ferro próprias para escravos, que então se exibiam à venda num determinado estabelecimento comercial de São Luís do Paraitinga. (ABREU; MATTOS, 2007, p. 93).

A principal festa do Caxambu da Santa Cruz ocorre no dia 13 de maio, data da assinatura da Lei Áurea. Ao contrário de uma comemoração à Abolição da Escravatura, trata-se de uma festa em memória aos caxambuzeiros do passado e às Entidades de Pretos Velhos que se encontram vivas também nos rituais religiosos. A festa mantém viva as lembranças e os saberes desses heróis esquecidos e invisibilizados pelas histórias oficiais, sendo também uma celebração onde ocorre a transmissão desses saberes. (GUIMARÃES; OLIVEIRA, 2017, p. 108).

¹⁶ “Eu pisei na pedra, pedra balanceou / Mundo tava torto, rainha endireitou”. Ponto de jongo explicitado em Abreu e Mattos (2007, p. 92).

¹⁷ Em referência, apresento outro ponto de jongo: “Dona rainha me deu cama, não me deu banco pra me sentar”, o qual expressava os limites da liberdade, também em Abreu e Mattos (2007, p. 92).

A partir das reflexões sobre a tradição, e pensando que a escola denota um espaço de encontro e de confronto entre gerações, Benjamin (2012) lembra que cada geração possui poder messiânico/revolucionário capaz de lidar com a construção histórica, ou seja, engloba não só rememoração, mas também o agir. O autor propõe ouvirmos as vozes emudecidas e silenciadas da história, demarcando aí a relação necessária entre as gerações. Enquanto professores somos representantes de uma determinada geração e de uma tradição. Lowy (2005, p. 52) enfatiza que o “único messias possível é coletivo: é a própria humanidade [...]”.

O passado traz consigo um índice secreto que o impele a redenção. Pois não somos tocados por um sopro do ar que envolveu nossos antepassados? Não existem, nas vozes a que agora damos ouvidos, ecos de vozes que emudeceram? Não têm as mulheres que cortejamos irmãs que elas não chegaram a conhecer? Se assim é, então existe um encontro secreto marcado entre as gerações precedentes e a nossa. (BENJAMIN, 2012, p. 242).

A partir disso, olho para o jongo e vejo que é uma prática que carrega em sua história, ainda que fragmentada, experiências de um grupo étnico atreladas a uma história de silenciamento que perpassa a barbárie da escravização. Ao focar o jongo, enquanto professora desenvolvendo um planejamento, identifiquei que a continuidade do ecoar dos tambores de jongo em vários grupos no país, os pontos de jongo que permanecem sendo cantados, criados e recriados, os movimentos corporais expressados constituem fragmentos que estabelecem ligações entre o presente e o passado. Essa relação entre os tempos pode ser representada como uma ligação com uma tradição, que a partir da memória de antepassados e descendentes e da oralidade pôde chegar a outras gerações.

Identificam-se em alguns estudos (BRESCHIGLIARI, 2010; MONTEIRO, 2015; SIMONARD, 2005; MAROUN, 2013) uma perspectiva saudosista entre alguns jongueiros sobre o denominado jongo antigo ou tradicional, que pode denotar entendimentos sobre a tradição mais atrelados ao objeto e aos seus modos de fazer, sinalizando uma compreensão da tradição como repetição do sempre idêntico, adquirindo caráter cristalizador. “Fazemos o jongo ‘jongo’ e não o jongo palco”: esta é a fala de um jongueiro de uma comunidade de São Paulo que, em entrevista acessada em vídeo¹⁸, destaca uma espécie de jongo referência ou matriz, atrelado a uma certa origem na época da escravidão. Apesar disso, o próprio jongueiro afirma que faz também o jongo espetáculo, que em seus modos de fazer diferencia do outro jongo, por exemplo, não

¹⁸ Vídeo “Conversas, Mírongas e Tambus 2 - Comunidade de Jongo Quilombolas do Tamandaré - Guaratinguetá-SP” disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SqbKrcK97AQ>

utilizando metáforas no canto dos pontos ou a presença da religiosidade na roda de jongo. Também nestes estudos, de maneira mais substancial, a tradição no jongo pode ser compreendida pelos processos de permanência e transformação: Simonard (2005) explicita processos de profissionalização e espetacularização do jongo da Serrinha; Maroun (2013) destaca a criação de uma rede de resgate do jongo, em que comunidades que não dançavam mais ou nunca dançaram o jongo passam a (re)inventá-lo num contexto de luta por políticas públicas e do movimento quilombola, e Monteiro (2015) enfatiza os processos de um grupo cultural urbano e suas relações com o jongo, evidenciando a presença do jongo em diferentes espaços como terreiros, palcos e ruas, destacando que o grupo cultural constitui espaço em que “a prática engajada conjugada às memórias e histórias de um passado sociopolítico-cultural jongueiro renovam percepções e incitam transformações” (MONTEIRO, 2015, p. 112).

Identifico nos textos e vídeos com jongueiros que há uma referência comum a um passado de luta na época da escravidão e da resistência mobilizada pelo jongo através dos seus pontos/letras que vem desde a época da escravidão, trazidos pela memória dos sujeitos. E, também, noto um processo de retomada da prática de jongo, especialmente em comunidades quilombolas – maioria dos textos mostra a relação entre luta quilombola e o jongo – atrelada a uma luta política atual de direitos sociais e direito à terra. Então, não é uma coisa só e nem é uma prática feita igual era no passado. No vídeo sobre Bracuí a imagem sobre o jovem quilombola aparece como algo falso se atrelado ao plantio e enxada, uma vez que reduz o negro e quilombola a uma imagem estereotipada reconhecida e questionada pela moradora e é espaço de contemporaneidade. Quando encontro com Edson Carneiro a denominação dança de umbigada para o jongo vejo que pode ser uma conceituação atrelada a um grupo de jongo ou um lugar específico observado, pois os vídeos de diferentes grupos jongueiros disponíveis na internet hoje mostram ausência de umbigada ou distanciamento. Vejo que o planejamento demanda pensar estas atualidades, dinâmicas da prática. Como isso pode aparecer? (DIÁRIO DE CAMPO, 2018, p. 18).

Dessa maneira, o jongo é tomado na tese como prática expressiva com relação direta com a tradição, entendida como o processo não autoritário de transmissão que engloba tanto a feitura da obra do passado em um determinado tempo como as formas de recepção, crítica, traduções, adaptações a que estão submetidas no processo histórico:

O conceito-chave de *Überlieferung* pode ser traduzido também como “tradição”, mas prefiro restituí-lo de maneira mais literal como “transmissão”, ressaltando assim o processo histórico concreto, material, de desistências, de perseverança, de lutas e de violência que transporta ou não, leva ou não, transmite ou não um acontecimento ou uma obra do passado até nosso presente. (GAGNEBIN, 2008, p. 81).

Então, as discussões sobre a tradição expressam, por um lado, que com a ruptura denota-se uma falta que envolve um rompimento com as maneiras de acessar o passado como possibilidades de relação entre as diferentes gerações e o mundo. A perda da

tradição no mundo moderno evidencia que não temos mais a segurança de categorias e valores que serviam de orientação comuns ao pensamento. E como lembra Almeida (2008), ainda há grupos que conservam tradições comunitárias, como no jongo, mas que não há sentido abrangente para nos identificar. As visões e significados comuns em alguns grupos, no mundo moderno, caminham juntas com os interesses e opções individuais. Como lidar com estas tradições? O que elas podem nos dizer? Por outro lado, a falta, segundo Arendt e Benjamin, abre para novas possibilidades de relacionar com o passado, como a partir dos fragmentos com o pescador de pérolas: aqui a relação entre passado e presente denota a transformação de ambos. Ou seja, há vestígios que demandam leituras não isentas de historicidade, já que a história não pode ter sentido por si mesma, pois depende das pessoas, de suas ações e pensamentos (ALMEIDA, 2008). Isso me lembra um texto de Galeano do livro “As palavras andantes”:

À beira-mar de outro mar, outro oleiro se aposenta, em seus anos finais. Seus olhos se cobrem de névoa, suas mãos tremem: chegou a hora do adeus. Então acontece a cerimônia de iniciação: o oleiro velho oferece ao oleiro jovem sua melhor peça. Assim manda a tradição, entre os índios do noroeste da América: o artista que se despede entrega sua obra-prima ao artista que se apresenta. E o oleiro jovem não guarda esta peça perfeita para contemplá-la e admirá-la: a espatifa contra o solo, a quebra em mil pedacinhos, recolhe os pedacinhos e os incorpora à sua própria argila. (GALEANO, 1994, p. 86).

Constitui uma ação de elaboração de sentido, o qual “se manifesta quando transformamos meros fatos em uma história (estória, story) humanamente compreensível” (ALMEIDA, 2008, p. 5) e por isso não postula um definitivo, mas envolve um recomeçar. A possibilidade de ação, nesse sentido, perpassa uma abertura diante da relação com o passado. A tradição implica uma relação seletiva com o passado, resguardando uma ambiguidade: o que permanece e o que se esquece, pois institui uma herança que engloba objetos, conhecimentos e saberes, de práticas e experiências, modos de agir e de se comunicar, de princípios e compreensões (ALMEIDA, 2015). Frente a ruptura, o que era “esquecimento” torna-se mais um possível.

A ambiguidade entre a recordação e esquecimento também pode ser percebida diante do que é considerado válido pela instituição escolar, lembrando a seletividade escolar discutida por Forquin (1993) e sua afirmação de que a escola transmite, no máximo, algo da cultura. Assim, pensar sobre estes processos é refletir sobre a ausência do jongo, por exemplo, em uma proposição curricular eurocêntrica (uma tradição) que isentaria, por exemplo, os alunos de escutarem as vozes dos vencidos que retratam lutas de um passado que é retomado no presente; que apresenta uma linguagem metafórica que

pode ser entendida como resistente diante de uma linguagem formal estabelecida e que constitui forma de expressão que encontra um caminho de se fazer e de dizer.

Considerando a evidência da falta da tradição – em sua relação com o passado –, abre-se espaço para pensar sobre a relevância do objeto de ensino tratado no planejamento – aqui, o jongo – que, mobilizado, pode suprir algo desta falta. Suprir no sentido de que pode constituir uma forma de contar histórias, entendidas como “experiências humanas às quais podemos atribuir um sentido, porque dizem respeito às pessoas e à sua inserção no mundo” (ALMEIDA, 2008, p. 13), que explicita o encontro intergeracional na educação quando os professores expressam uma forma de pensar o mundo, que podem impelir os mais novos a pensarem à sua maneira. Apesar da ruptura, as gerações continuam se sucedendo, portanto, como lembra Almeida (2008), a educação não pode abrir mão de uma atitude afirmativa em relação ao mundo:

É, portanto, impossível “*dizer o sentido*”, uma vez por todas, de modo que não podemos simplesmente *informar* os alunos a respeito dele. É, no entanto, possível *comunicar* significados e a narrativa é um modo de fazê-lo. Ela não informa, mas atualiza o sentido na medida em que o narrador leva os ouvintes a encontrar *suas* perguntas na história *dele*. (ALMEIDA, 2008, p. 14 grifos da autora).

Arendt (2011) deixa claro que o âmbito da educação não pode ser confundido com o âmbito político, uma vez que a educação é possível entre sujeitos em posição desigual – recém-chegados e adultos – com relação ao mundo construído. Esta desigualdade refere-se à responsabilidade pelo processo educativo na escola e suas relações com o conhecimento e com o mundo.

Quando se depositam as expectativas políticas sobre as novas gerações, lança-se a possibilidade de ação num eterno futuro que nunca será alcançado. Isso significa que os adultos estariam desresponsabilizados de qualquer ocorrência do mundo, já que deve ser papel da educação escolar preparar os novos para desempenharem as mudanças que os adultos esperam. Ademais, quando forem introduzidos no mundo como “jovens adultos”, eles já estarão desresponsabilizados novamente, já que, a alteração do percurso do mundo estará depositada nos recém-chegados e, certamente, acontecerá num tempo em que ninguém jamais viveria. (FENSTERSEIFER; SCHUTZ, 2018, p. 204-205).

Porém, destaca-se uma dimensão política diante do ato do planejamento dos professores que engloba a relação entre professor, mundo – no sentido arendtiano – e alunos, estabelecendo o educar como uma maneira de colocar em relação. A escolha pelos saberes, formas de conhecimento e/ou linguagens a serem tratadas demarcam um pressuposto cultural que expressa um modo de lidar com o passado e a história. Além disso, pelo encontro geracional postulado, há um processo formativo dos alunos

instaurado pela escola que, ao ensinar o jongo, por exemplo, passa pelo aprendizado de conhecimentos da prática, reconhecimento e apreciação, mas também da sua possibilidade de progressiva eliminação de desigualdades epistemológicas e étnico-raciais. Lembro, com Carvalho (2014, p. 826), que a potencial significação política na escola “implica uma relação com um legado de valores e saberes do passado, e não a determinação de uma configuração para o futuro”. Além disso, que o objetivo formativo na escola envolve a constituição de uma experiência simbólica e não se confunde com persuasão política.

Vago (2009) destaca a escola como lugar *de* culturas, *das* culturas e *entre* culturas, o que envolve perceber os sujeitos escolares como sujeitos praticantes de cultura; entender que a escola é espaço que tem como tarefa o trato e sistematização de um patrimônio humano que é diverso e que está em constante relação – de tensão permanente – com outros espaços sociais que produzem as culturas: “nas ruas, nas praças, nos pertencimentos religiosos, na política, nas tantas manifestações artísticas, por exemplo” (VAGO, 2009, p. 28). Esta tensão permanente que demarca a singularidade no trato com o conhecimento que a escola pode propiciar.

Se o currículo é um lugar de disputas, existe sempre a potência para que ele acolha e trate cuidadosamente das diversas culturas em circulação. É então que a escola pode organizar um *modo seu* para que os estudantes acessem os conhecimentos produzidos nas relações sociais. A escola tem aí condições para ser uma mediadora para os estudantes realizarem uma fruição crítica desses conhecimentos, incorporando suas contribuições para o embelezamento da experiência humana, contestando e recusando as mazelas que a empobrecem. Campos abertos para a ação de professores e de estudantes. (VAGO, 2009, p. 28, grifo do autor).

Proporcionaria abertura a novas leituras, novas possibilidades em consonância com Löwy (2005, p. 157-158): “a variante histórica que triunfou não era a única possível [...] cada presente abre uma multiplicidade de futuros possíveis”.

A crítica à história triunfante pode ser localizada de forma mais direta em WB a partir da sua filosofia da história presente no texto “Sobre o conceito de História” (BENJAMIN, 2012), especialmente a partir da tese VII, quando exprime a empatia do historicista com os vencedores da história. As reflexões sobre a concepção de história do filósofo perpassam a necessidade de um esclarecimento, ou melhor, do trabalho de rememoração sobre os horrores e a barbárie que caminha ao lado do progresso, ou seja, da civilização. É, de certa maneira, uma exigência para um despertar atento que deságua, parece, na possibilidade de ação frente a empatia com os vencidos ou com os vencedores da história. É diante desta empatia que as concepções sobre a história se estruturam, então,

penso: não seria a estruturação dos conhecimentos do currículo escolar, assim como as definições de conteúdo de um professor em sua área de conhecimento, evidências de uma empatia?

A escolha curricular, por exemplo, para além das razões pragmáticas que lhe possam servir de justificativa, sempre significa um **esforço para preservar uma forma de pensamento da ruína** que lhe infligiria a inexorável passagem do tempo. Assim concebida, a educação constitui um tipo de cuidado com o mundo, um modo de os homens afirmarem a grandeza de algumas de suas obras, linguagens e formas de compreensão. Ao fazê-lo, atestam a capacidade que estas têm de transcender vidas, povos e mesmo as culturas que as forjaram. Nesse sentido, o ensino de uma disciplina ou campo do saber sempre representa um modo de salvar uma parte ou um aspecto do mundo e seu legado de realizações históricas. (CARVALHO, 2014, p. 816 grifo nosso).

Em suas reflexões, especialmente na tese VII, expõe (e opõe) duas figuras de historiador: o historiador do historicismo, o qual possui empatia ou identificação afetiva (*Einführung*) com os vencedores/dominantes da história e o materialista histórico (historiador de WB) que em nome dos vencidos/dominados, tem como tarefa escovar a história a contrapelo.

Não podemos esquecer que o que está por trás ou que embasa estas visões opostas é o conceito de Progresso. Para o historicismo a regra da história é o progresso linear que vai culminar em uma sociedade mais evoluída, democrática e a qual encara as violências e horrores das sociedades como etapas do progresso. Por outro lado, para uma visão da história baseada na tradição dos oprimidos, a regra da história é a barbárie, opressão e a violência dos vencedores (LOWY, 2005), evidenciando um dos pontos-chave das teses: o progresso não é isento de barbárie. Esta tradição dos oprimidos constitui a rememoração histórica das lutas das classes subalternas, demarcando o confronto a um passado petrificado – marcado pela glória dos vencedores. Sendo assim, escovar a história a contrapelo constitui tomada de decisão política, pois a revolução em Benjamin (2012) somente é possível ao nadar contra a corrente da história (progressista) que, sem interferências ou interrupções, continuará culminando em novas formas de barbárie e opressão. A empatia discutida por WB atrela-se às ações dos indivíduos – o historiador, no caso de WB, e o professor, em nosso estudo – e serão estabelecidas em consonância com as concepções de história.

Lowy (2005) traz os afrescos de Diego Rivera, em Cuernavaca, como exemplo de uma contestação da hegemonia histórica dos vencedores, assim como destaca a reunião na Guatemala, em 1991, para a comemoração dos “Cinco séculos de resistência indígena e popular”. Destaco um exemplo brasileiro que ajuda a pensar a história dos vencidos, as

relações históricas e a educação: podemos retomar os locais de registros históricos do período de escravização no Brasil, como o Cemitério dos Pretos Novos, no Rio de Janeiro, achado arqueológico no ano de 1996 durante uma reforma residencial. Sua história perpassa momentos de ocultamento ao ser “apagado” da cidade pelas intervenções urbanas do desenvolvimento da civilização, e a construção do Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos¹⁹ em 2005, que hoje abarca biblioteca, museu, espaços para oficinas e cursos:

com a missão de pesquisar, estudar, investigar e preservar o patrimônio material e imaterial africano e afro-brasileiro, cuja conservação e proteção seja de interesse público, com ênfase ao sítio histórico e arqueológico do Cemitério dos Pretos Novos, sobretudo com a finalidade de valorizar a memória e identidade cultural brasileira em Diáspora²⁰.

Em 2019, após realizar as intervenções a partir de um planejamento de jongo na supracitada escola parceira em Florianópolis/SC, um exemplo do carnaval brasileiro chamou atenção, pois me levou a pensar novamente sobre a empatia como constituidora de ações. A escola de samba Estação Primeira de Mangueira trouxe em seu enredo “História pra ninar gente grande”, críticas a uma história “oficial” brasileira: “*um olhar possível para a história do Brasil. Uma narrativa baseada nas ‘páginas ausentes’*”²¹ e teve em sua comissão de frente o exemplo que quero enfatizar. Com destaque para o local de um museu que mostrava quadros de personagens históricos como Princesa Isabel, o bandeirante Domingos Jorge Velho, o Marechal Deodoro da Fonseca, o imperador D. Pedro I, o missionário José de Anchieta e o “descobridor” Pedro Álvares Cabral que, quando saíam do museu, mostravam que eram “pequenos” no tamanho em alusão aos seus feitos históricos. Os personagens que estavam fora do museu: índios e negros, após a presença de um outro livro – sem as páginas arrancadas da história ou com novas páginas – passam a compor os quadros do museu, evidenciando outra perspectiva histórica, o lugar ocupado agora pelos vencidos. Uma parte da letra do samba enredo também é exemplar: “Brasil, meu denço / A Mangueira chegou / Com versos que o livro apagou / Desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento / Tem sangue retinto pisado / Atrás do herói emoldurado / Mulheres, tamoios, mulatos / Eu quero um país que não está no retrato”.

¹⁹ Link do site do Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos: <http://pretosnovos.com.br/ipn/>

²⁰ Informações retiradas do site do Instituto Pretos Novos da seção Quem Somos.

²¹ Informações retiradas da sinopse da Estação Primeira de Mangueira do enredo de 2019. Disponível em: <http://www.mangueira.com.br/noticia-detalhada/993#:~:text=%22Hist%C3%B3ria%20pra%20Ninar%20Gente%20Grande,lado%20da%20hist%C3%B3ria%20do%20Brasil.>

Discussões que permanecem atuais e que não devem se ausentar do espaço escolar, uma vez que “Nunca houve um documento da cultura que não fosse simultaneamente um documento da barbárie” (BENJAMIN, 2012, p. 245). É a dialética entre cultura e barbárie que interessa ao filósofo e mostra que as obras culturais, consideradas exemplares, se constituem através do sofrimento e massacre de outros grupos, mas também de si mesmo, uma vez que o processo de transmissão da cultura exige renúncias e sacrifícios que Horkheimer e Adorno (1985) já localizam em sua *Dialética do Esclarecimento*. Os monumentos arquitetônicos são exemplares da dialética da cultura e barbárie em WB – como a Coluna da Vitória apresentada no texto *Infância Berlinense* – e constituem “obras de prestígio produzidas pela ‘corvéia sem nome’ dos oprimidos” (LOWY, 2005, p. 77), ou seja, refletem a vitória de uns em detrimento da liberdade (e vida) de outros. Como poderíamos pensar essa dialética entre os bens culturais imateriais²², considerados também como patrimônio cultural, como o jongo?

A partir desta relação entre cultura e barbárie é necessário levar em conta, por exemplo, não só o fato de que uma prática como o jongo continua sendo realizada por grupos e pessoas até os dias de hoje, mas entender que sua história perpassa, por exemplo, o estabelecimento de decretos proibitivos. O Código de Posturas da Câmara Municipal da cidade de Desterro, no artigo 38, de 1845, trazia: “Ficão prohibidos d’aqui em adiante, os ajuntamentos de escravos, ou libertos para formarem batuques; bem como os que tiverem por objetos os supostos reinados africanos, que por festas costumão fazer” (SILVA, 2013). Entendemos que expressavam a busca de um controle social pelas autoridades locais, que temiam a possibilidade de configurações sociais entre os escravizados (IPHAN, 2007).

Antes ainda, quando esses trabalhadores eram escravos nas fazendas do vale cafeeiro, suas formas de expressão haviam sido objeto de repressão direta, alternada com tolerância supervisionada. A Lei nº 3 de 16/01/1893, do Código Municipal da antiga Vila Vieira de Piquete, proibiu “batuques, sambas, cateretês, cana-verde e outros” sem prévia permissão das autoridades. Nas leis municipais de Vassouras, em 1831 e depois em 1838, os senhores tentaram impedir que os escravos das fazendas realizassem o que chamaram de “danças e candombes” (IPHAN, 2007, p. 21-22).

²² No site do IPHAN estes bens são conceituados como: “àquelas práticas e domínios da vida social que se manifestam em saberes, ofícios e modos de fazer, celebrações, formas de expressão cênicas, plásticas, musicais ou lúdicas; e nos lugares (como mercados, feiras e santuários que abrigam práticas culturais coletivas)”. Para mais informações, acessar: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/234>

Estas proibições atrelam-se a uma educação dos sentidos, na verdade tentativas de adestramento ou controle das experiências sensoriais. A existência de um padrão civilizador outro estranha o diferente que é transformado em algo perigoso, também.

Os relatos dos “espetáculos” vistos por viajantes no Brasil, que “Com olhares estrangeiros, viciados numa ideia de civilização e progresso europeus, descreviam com estranheza e preconceito as danças, que, entretanto, faziam questão de assistir” (ABREU; MATTOS, 2007, p. 73) e que eram autorizados pelos senhores. Este processo de autorização e espetáculos para estrangeiros destaca ações de negociação; a descrição de elementos visíveis da “festa” ou atividade; assim como a existência de aspectos despercebidos pelos “de fora” da manifestação. São estes elementos não percebidos ou desconsiderados que permitem retirar a prática cultural de certo conformismo que as descrições em si podem insistir em apontar:

Algumas descrições até permitem pensar que os batuques, tal como hoje, funcionavam como uma espécie de espetáculo para os visitantes. Aliás, vários espetáculos: de um ‘bom’ senhor, nas selvagens terras de café; da escravidão, que se justificava pela domesticação daquela aparente barbárie; e do próprio escravo, que exibia sua presença e seus ‘divertimentos’, enquanto guardava para si os significados mais profundos daqueles cantos e danças. (ABREU; MATTOS, 2007, p. 77).

Viajantes e senhores, entretanto, não viram – muito menos entenderam – todos os batuques que os escravos realizavam. [...] Os conteúdos desses encontros, por sua vez – como as críticas irônicas aos senhores, senhoras e feitores, as disputas internas, as reverências ao passado, o respeito aos africanos e ancestrais – cantados em versos e em crônicas orais musicadas, também não foram compreendidas por aqueles que registraram o jongo no século XIX. (ABREU; MATTOS, 2007, p. 79).

Em nossos dias, ainda é possível perceber várias ações com as práticas culturais que ora as valorizam ora rechaçam e invisibilizam, por isso necessário compreendê-las ao tratar os temas em espaços escolares, o qual também incide sobre uma educação dos sentidos.

Uma notícia do carnaval de 2017 em Florianópolis/SC torna-se exemplar diante do que estou discutindo: a apreensão de um tambor/atabaque na Lagoa da Conceição²³. Qual o significado simbólico disso? Silencia os toques musicais, silencia práticas expressivas, silencia grupos históricos, silencia conhecimentos? Em diálogo com as reflexões propostas até aqui, é preciso pensar sobre o que significa o encarceramento de

²³ Para acessar a reportagem, segue o link: <http://dc.clicrbs.com.br/sc/entretenimento/noticia/2017/04/o-crime-do-tambor-instrumento-apreendido-pela-pm-no-carnaval-e-resgatado-em-ato-em-florianopolis-9763111.html>

um objeto/material de referência para práticas culturais expressivas étnicas em uma manifestação coletiva de carnaval de rua.

O historiador de WB é um indivíduo que age objetivando a redenção (*Erlösung*) – conceito chave de sua concepção de história – enquanto “rememoração histórica das vítimas do passado” (LOWY, 2005, p. 49) e envolve a emancipação dos oprimidos/vencidos.

[...] a reflexão de Benjamin nos permite pensar um projeto revolucionário com vocação emancipadora geral. Essa condição possibilitaria enfrentar as exigências éticas e políticas de nosso tempo, e reativar a ambição, sem dúvida, desmesurada (mas que interesse poderia ter para a ação humana uma utopia comedida, moderada, medíocre?) de acabar com a dominação de uma classe por outra, de um sexo por outro, de uma nação por outra, dos seres humanos sobre a natureza. Trata-se de um objetivo universal, que se inspira na promessa não cumprida de 1789: liberdade, igualdade, fraternidade ou, sobretudo, solidariedade, por incluir tanto os irmãos quanto as irmãs. (LOWY, 2005, p. 154).

A relação estabelecida entre a ação proposta por Benjamin e o passado não é de nostalgia; como já dissemos antes, ele não espera ser descoberto ou retirado de seu “esconderijo”. A perspectiva não é teleológica, mas sim uma possibilidade de mudança, de instauração de algo novo na continuidade histórica progressista. É uma aposta, como lembra Löwy (2005). O que isso quer dizer exatamente? Enquanto possibilidade, a ação revolucionária proposta dialoga com o passado, quando através da rememoração retira do esquecimento as promessas ainda não cumpridas, e, por outro lado, também dialoga com o presente, quando é através dele que a leitura do passado é possível. A rememoração não envolve um mero recordar o que passou, mas através dela é possível a criação de constelações²⁴, ou seja, que possibilite a leitura da história através da identificação no presente dos sinais que tornam atual o passado.

Uma história materialista da cultura precisa identificar as contradições a partir das quais se construiu uma ideia de civilização, de humanidade, de cultura legitimadora das relações de poder dominantes, para salientar a força criadora das gerações de oprimidos que construíram esta cultura, mas que nunca poderão usufruir dos bens culturais nem dar aos seus filhos estes bens como herança. (SCHLESENER, 2019, p. 99).

²⁴ A metáfora da constelação é central em textos de Benjamin, emergindo em vários dos seus escritos (OTTE; VOLPE, 2000), e envolve a possibilidade de releitura do passado pelo presente: “Assim, Benjamin retraduz o latinismo *Konstellation* para o alemão *Sternbild*, ‘imagem de estrelas’, expressão esta que se caracteriza por um maior grau de transparência. Não se trataria apenas de um conjunto (con-stelação), mas de uma imagem, o que significa, em primeiro lugar, que a relação entre seus componentes, as estrelas, não seja apenas motivada pela da proximidade entre elas, mas também pela possibilidade de significado que lhes pode ser atribuída. As diferentes narrativas traçadas sobre os agrupamentos de estrelas através dos tempos seriam, assim, resultado de longas observações, ou então considerações, termo este que tem como origem provável sidera, significando, portanto, leitura de estrelas”. (OTTE; VOLPE, 2000, p. 37 grifos dos autores).

Partindo do presente há construção de novas ligações com os elementos do passado; há inspiração pela força combatente do passado – mesmo que derrotada – lembrando que, justamente as lutas perdidas – esta tradição dos oprimidos – são as que ainda inspiram novas lutas. A própria escrita das teses da História de Benjamin é exemplo destas novas ligações entre passado e presente, pois não podemos esquecer que o texto “Sobre o conceito de História” – material de referência para o estudo – foi escrito no ano de 1939, limiar da Segunda Guerra Mundial e mesmo ano do pacto Molotov-Ribbentrop, fato que contribuiu com as críticas nas teses a uma visão historicista progressista. Ou seja, à luz do presente, a partir do lampejo de perigo – o pacto entre Alemanha e União Soviética –, o filósofo alemão pôde ler o passado e com suas teses provocou um “novo modo de olhar para o mundo” (KUCIAK, 2012, p. 3).

Benjamin talvez pense também em sua própria situação: não foi o perigo iminente em que ele se encontrava em 1939-1940 - prisão, internação nos campos de concentração, entrega pelas autoridades vichystas a Gestapo - que provocou a visão singular, única mesmo, do passado que emana das teses "Sobre o conceito de história"? (LOWY, 2005, p. 65).

O que o filósofo alemão enfatiza, então, é a dupla transformação: tanto do passado quanto do presente.

A divisão entre vencidos e vencedores ou oprimidos e opressores é condição para a concepção de história de Benjamin (2012), assim, diante das suas reflexões sobre a empatia e abertura para as vozes silenciadas, não há uma troca simples de uma visão pela outra, mas há uma complexidade que reside em constituir uma tarefa – a ideia de redenção – que é coletiva, lembrando que “as emoções dos oprimidos, longe de serem a expressão de um ressentimento invejoso, de um rancor impotente, são fonte de ação, de revolta ativa, de práxis revolucionária” (LÖWY, 2005, p. 111-112). O comentador ainda lembra: “Benjamin não prega o ódio aos indivíduos, mas a um sistema”, o qual seria marcado pela opressão, pela subjugação de alguns grupos, pelas injustiças sociais. O reconhecimento deste sistema abre a possibilidade de sua interrupção que, com Benjamin, é possível pela rememoração das tentativas de lutas do passado. Ou seja, a rememoração compõe uma força que não é repetição do que se lembra, mas para “dizer aquilo que ainda não teve direito nem à lembrança nem às palavras” (GAGNEBIN, 2006, p. 55). O pensamento, com as teses da história, expressa uma dimensão universal que envolve não somente libertar os oprimidos, mas permitem que a humanidade possa sair de uma posição alienante, reconhecendo e agindo sobre suas próprias contradições.

Neste sentido, Löwy (2005) resguarda esta importância universal quando as proposições de Benjamin não são importantes somente para compreender a história das classes oprimidas, mas também das mulheres, judeus, índios, negros etc., de todos os continentes e épocas, aspectos que interessam a essa pesquisa. Entendo que se destacam conjunturas sociais nas quais a desigualdade e exclusão persistem, sendo necessário enfrentá-las em busca de evitar a continuidade das catástrofes.

Ora, se é evidente que a história não se repete e que nossa época não lembra muito os anos 1930, parece difícil acreditar, à luz da experiência do final do século XX, que as guerras, os conflitos étnicos, os massacres pertençam a um passado longínquo. Ou que o racismo, a xenofobia, o próprio fascismo não representem mais um perigo para a democracia. A essas ameaças de catástrofe, que lembram as do passado, poderíamos acrescentar outras mais novas: por exemplo, a possibilidade de um desastre ecológico maior, colocando em risco a própria sobrevivência da espécie humana - uma forma de destruição provocada pela "tempestade que se denomina progresso", que Benjamin, apesar de sua reflexão crítica sobre a dominação/exploração da natureza, não podia prever, ou ainda, a possibilidade de novas formas de barbárie, imprevisíveis, não como as do passado, que podem ser produzidas ao longo do século, enquanto as sociedades modernas continuarem submissas as relações de desigualdade e de exclusão. (LÖWY, 2005, p. 152).

O conceito de história tratado aqui mostra, de certa forma, uma necessidade de humanização da história no sentido de evidenciar que ela não está além dos homens e de suas experiências concretas (ALMEIDA, 2008), ou seja, envolve a historicidade da própria história. Gagnebin (2012, p. 7) lembra,

que as teses “Sobre o conceito da História” não são apenas uma especulação sobre o devir histórico enquanto tal, mas uma reflexão crítica sobre nosso discurso a respeito da história (das histórias), discurso esse inseparável de uma certa prática.

Posto isso, a ação do historiador de Benjamin é entendida como importante para minha tese ao contribuir para pensar sobre as relações estabelecidas com o conceito de história pelos professores em suas atividades de planejamento pedagógico, pois a partir do conceito de empatia evidencio um caminho possível de humanização dos conteúdos tratados na escola, lembrando que a empatia com os vencedores expressa a continuidade da história que culmina nas catástrofes e silenciamentos, e a empatia com os vencidos possibilita a evidência das contradições.

Fico pensando se a minha inclinação para danças da região nordeste e danças de origem afro-brasileira envolveria uma espécie de empatia. Somente agora me atentei para a centralidade que estas danças ganham em minhas ações docentes. Por que isso acontece? O olhar para o corpo é algo que me atrai. Vejo que as danças que trato tem um gestual que busca o chão, que mobiliza movimentos simultâneos de diferentes partes do corpo e se diferencia de danças como balé ou danças gaúchas, por exemplo. O que isso significa? A proibição histórica de danças como frevo, capoeira, samba, jongo me instigam

a pensar sobre o que significa esta interdição: valores sociais diferentes, resistência social, estereotipização? Escolher estas danças me permite levar para dentro da escola uma tentativa de mostrar outros sentidos para e pela dança? E, então quando o professor de EREER conta que o que se torna central em sua seleção de conteúdos, no seu planejamento, é, primeiro, o protagonismo negro, ele parte de uma leitura socioeducacional da ausência deste protagonismo e de como uma reeducação étnico racial, já que trabalha com EREER, demanda esta tomada de decisão, esta empatia. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018, p. 74).

Com isso, como um alerta recordamos de Munanga (2005, p. 15), quando aponta a defasagem ou uma formação unilateral pela qual passamos que acabará refletindo no processo de formação dos alunos com os quais interagimos diariamente, portanto, “não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade”. Esta clareza necessária diante daquilo que nos conforma enquanto indivíduos/cidadãos/educadores faz lembrar o despertar atento proposto por Benjamin em suas teses, e que reflete nas ações do seu historiador/revolucionário. Em nossa leitura, as ações do historiador aparecem, então, como uma outra forma de compreensão da história, como abertura a outras possibilidades, até então invisibilizadas pelo curso linear da história progressista.

Na área da educação, no século XXI, encontramos ressonância destas questões nos estudos de Boaventura de Sousa Santos, quando afirma que o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal que, no que tange ao campo do conhecimento, delega à ciência moderna o monopólio sobre o verdadeiro e o falso. Este monopólio estabelece um exclusivismo epistemológico e atrela-se à produção de injustiças sociais que estão ligadas a uma injustiça epistemológica. Pelo pensamento abissal um lado da linha é a verdade e o outro é o inexistente ou ausente (SANTOS, 2007). Dessa forma, postula o pensamento pós-abissal como forma de confronto à monocultura de saberes, a partir do que denomina ecologia de saberes que “reconhece a pluralidade de conhecimentos heterogêneos [...] e se baseia na ideia de que o conhecimento é interconhecimento” (SANTOS, 2007, p. 85). Pela distinção entre Norte e Sul, a partir da dominação colonial, Boaventura explicita as formas de elaboração de um conhecimento hegemônico que conduz ao conceito de epistemicídio:

As Epistemologias do Sul surgem diante da visão que o mundo é variado e diversificado em relação às culturas e saberes, mas que no decorrer da história da modernidade sobrepôs uma forma de conhecimento pautada no modelo epistemológico da ciência moderna, desconsiderando os outros saberes. Assim a essa ação de sufocamento das demais epistemologias e suas culturas acarretou no que o autor chama de epistemicídio. (PAIVA, 2015, p. 201).

Tanto Walter Benjamin quanto Boaventura de Sousa Santos, cada um em seu tempo, acenam sobre as vozes silenciadas na história, sendo que elas adquirem centralidade em seus pensamentos, pois acreditam na qualidade socialmente emancipadora da história (MIKLOS; MARQUES ARAÚJO, 2018). Inspirada pelas reflexões sobre a empatia com os vencidos de Benjamin e a ecologia dos saberes de Boaventura, penso que elas ajudam a pensar que, mais do que a simples inclusão de novos conteúdos, o ato de elaboração curricular, que se estende ao planejamento de ensino dos professores, demanda uma reflexão político-epistemológica referenciada pelas relações que estabelecemos com a história. E que estas relações, instauradas na escola, instituição formativa singular, possuem seus modos próprios que instauram modos de conhecer.

A figura do anjo da história (BENJAMIN, 2012) exprime compreensões do filósofo sobre o conceito de Progresso, as noções de passado e as ações possíveis a esta figura nas reflexões propostas, por isso ganha destaque na sequência do texto. Estas discussões teóricas compõem o movimento autoetnográfico proposto diante da tarefa de construção e efetivação de um planejamento. Dessa maneira, a partir da aproximação com a filosofia da história apresentada aqui e ao observar o quadro de Paul Klee, a partir da tese IX, uma imagem foi se constituindo e vinha de maneira recorrente em meus pensamentos: o professor como anjo da história.

A partir das reflexões teóricas possibilitou-se a elaboração de um “entre lugar” para o professor, marcado de um lado pelos conhecimentos os quais ele precisa se aproximar, conhecer, criticar e mobilizar dentro das escolas, e o ato de planejamento que será estruturado a partir das relações estabelecidas com os conhecimentos, não esquecendo que o professor também é sujeito do progresso linear. Assim, no próximo item elaboro uma descrição desta imagem.

2.1 Imagem: o professor e o anjo da história

A elaboração dessa imagem envolve uma tentativa de refletir sobre meu lugar de professora diante da responsabilidade pela presença de crianças no mundo e da autoridade pelo conhecimento que perpassa a educação.

WB não tinha como preocupação central pensar o espaço educativo, porém em seus textos identificam-se reflexões sobre a educação que não se desvinculam de suas reflexões políticas e compreensão sobre a modernidade. Encontra-se uma crítica à pedagogia moderna que, inclusive, evidencia a distinção entre uma educação burguesa e uma educação proletária, que pode ser vista no texto “Programa de um teatro proletário”.

Em *Infância Berlinense*, por exemplo, pode-se identificar críticas ao contexto escolar com suas ações disciplinadoras e maneiras de lidar com a materialidade da cultura que se diferia das formas da criança em seus espaços familiares. Schlesener (2019) aponta a educação como importante para o filósofo alemão, mas com outra forma e conteúdo, diferentes da pedagogia moderna. A autora destaca algumas críticas benjaminianas à pedagogia burguesa: as percepções infantis, enquanto processo de conhecimento de mundo, são desconsideradas no processo educativo daquela pedagogia; ela traz em si o pressuposto do individualismo e cinde a sociedade em polos opostos; isola o indivíduo do social, essencializando a infância; uma pedagogia que imobiliza as crianças.

Entendo que sua urgência em destacar a necessidade de uma ação redentora para pensar os caminhos da História e a ênfase na relação cultura e barbárie nos processos de transmissão cultural permitem-me estabelecer aproximações com seus pensamentos, quando enfatizo o planejamento pedagógico como um processo de transmissão da cultura.

Qual a importância de se entender a história no processo educativo? A sua importância se encontra no fato que um povo sem memória está condenado a repetir a história de sua submissão milenar. E também porque todo processo educativo é uma formação política, porque não existe neutralidade no âmbito do conhecimento. Conhecer implica juntar pedaços para, ao criar a nossa leitura do mundo, firmarmos as nossas relações de pertencimento social e de identidade de classe. (SCHLESENER, 2019, p. 92)

O espaço formal educativo da escola constitui um dos âmbitos de transmissão das culturas. Della Fonte (2018, p. 179) lembra que é pelo processo educativo que aprendemos a ser humanos, na medida em que acessamos o patrimônio cultural historicamente produzido: “Nele e por ele transformamos a nossa natureza meramente biológica em social”. A autora lembra, ainda, que há diversidade de caminhos para se fazer humano, o que engendra conflitos, portanto perpassa os processos de transmissão da cultura, por isso a escola, também, é espaço não isento de barbárie.

Este apontamento lembra a obra *“Os herdeiros: os estudantes e a cultura”*, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2014), na qual os autores problematizam a relação escola-cultura, afirmando que a primeira contribui com a manutenção das desigualdades sociais, ao desconsiderar que o sucesso escolar também se atrela às relações estabelecidas com a cultura a partir da origem social. Para os autores há um privilégio cultural, o qual evidencia que alunos de classes desfavorecidas passam por processos de escolarização de aculturação, já que os saberes selecionados são distantes de sua realidade. Diante da problemática esboçada, há uma desmistificação da escola como grande incentivadora da mobilidade social, e, em meu estudo, leva a refletir sobre

a estruturação – intencional e sistematizada – de processos de conhecimento na escola. Em termos benjaminianos poderia esboçar que a escola se situa, também, entre as possibilidades de barbárie e de redenção. É este entre que clama para urgência da ação, também dos educadores.

A proposição de interlocuções entre alguns pensamentos de Walter Benjamin e a área da Educação, neste estudo, perpassa a experiência concreta de planejamento e ensino de professores no espaço da escola quando, através dela, o professor identifica e transforma um saber objetivo em saber escolar, e tem como tarefa a iniciativa e condução do processo de construção de conhecimento (DELLA FONTE, 2018).

Em meio a estas reflexões, reproduzo a tese IX, da filosofia da história de Benjamin (2012), que discorre sobre o quadro *Angelus Novus*, de Paul Klee, lembrando, como já citado anteriormente, que a imagem do anjo se tornou representativa para refletir sobre a relação entre professor e conhecimento, a partir das ações de planejamento. Em resumo, diante da sua relação com o conhecimento, poderia o professor ser associado à figura do anjo da história de Benjamin? Em que consistiria esta aproximação?

Há um quadro de Klee que se chama *Angelus Novus*. Nele está desenhado um anjo que parece estar na iminência de se afastar de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, seu queixo caído e suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu semblante está voltado para o passado. Onde *nós* vemos uma cadeia de acontecimentos, *ele* vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as arremessa a seus pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que o anjo não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele volta as costas, enquanto o amontoado de ruínas diante dele cresce até o céu. É a *essa tempestade* que chamamos progresso. (BENJAMIN, 2012, p. 245-246).

Löwy (2005) destaca que a tese IX, enquanto alegoria, exprime os significados atribuídos intencionalmente por Benjamin. A descrição da figura do anjo que sobrevoa o amontoado de escombros (passado), pois suas asas estão sempre abertas, condensa, na leitura interpretativa da imagem do quadro, a sua crítica a uma história progressista e à constatação de que essa compreensão histórica continua sendo a norma, já que o anjo gostaria de parar, de descer aos escombros, de agir perante os mesmos, mas é impelido pelo progresso/tempestade a se manter afastado.

Um primeiro aspecto que trago à superfície e que permitiu estabelecer a possibilidade de retomada desta imagem, é a relação com o passado, uma vez que através da mobilização dos acontecimentos, fatos e histórias e, retomando um diálogo com Arendt (2011, p. 244), o ofício do educador perpassa “servir como mediador entre o velho

e o novo, de tal modo que sua própria profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado”.

Na visão progressista da história – a qual o anjo tenta se opor – é assim que o passado é percebido: como aquilo que ficou para trás; que se findou, o que torna nítido o acabamento da história. O passado constitui um morto; estanque e imutável. Se de antemão já se sabe aonde chegaremos, a imobilização ganha espaço à espera do destino. Imobilizar a ação. É contra essa forma de imobilização que as teses se defrontam. É necessário um adendo: na Tese XVII encontra-se a imobilização do pensamento como parte da metodologia do materialista histórico de Benjamin, no entanto, não pode ser confundida com a imobilização da ação destacada anteriormente. Neste caso, a interrupção é messiânica quando explode a continuidade histórica; quando oportuniza o salto para fora da história. É este sentido de imobilização evidenciado que possibilita a perspectiva construtiva da história em detrimento da perspectiva aditiva do historicismo. O anjo representa estas ideias de imobilização quando volta seu olhar aos fragmentos.

Contrariando a perspectiva teleológica, Benjamin valoriza o presente por ser o momento da imobilização da história, do “choque” que interrompe seu fluxo contínuo, possibilitando que os elementos, que, devido à ótica linear do tempo, foram afastados uns dos outros, se aproximem novamente numa imagem. (OTTE; VOLPE, 2000, p. 41-42).

Os olhos do anjo estão voltados e fixos no passado, e a sua vontade de “deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos” (BENJAMIN, 2012, p. 246) expõe que sua relação parte de uma retomada e de um ato de deter-se àquilo que o instante o permite enxergar nos escombros, até porque ele está constantemente sendo empurrado pela tempestade. Do alto – ou do seu lugar no presente – ele observa os elementos que chamam a sua atenção e que acendem/despertam seu desejo em parar, mas o anjo não pode. Mesmo impossibilitado, a forma que o anjo olha para o passado envolve a potência que ele carrega – e que foi até então esquecida – abrindo-se a novas criações e interpretações. Esta constitui a abertura/inacabamento da história de Benjamin, que tem no passado o lugar do despertar das centelhas da esperança (Tese VI) em suas relações com o presente. De outra maneira: a abertura da história demanda atenção à ação (revolucionário/política) que o presente pode exercer sobre o passado enquanto lampejos ou reminiscências; cada momento histórico tem suas potencialidades revolucionárias, pois enquanto “O historicismo apresenta a imagem ‘eterna’ do passado, o materialista histórico faz desse passado uma experiência única” (BENJAMIN, 2012, p. 250). O passado não espera ser descoberto; anseia a releitura.

Dessa forma, entendo que a figura do anjo parece englobar duas perspectivas: uma quando seu semblante trágico, desesperado e assustado evidencia a necessidade de olharmos para a história de outra forma; demanda uma visão menos conformada, e, pelo menos, mais cética diante do que se pode ver; e outra quando há impossibilidade de ação do anjo, a qual é entendida como representação do perigo, evidenciado por Benjamin (2012) na Tese VI, de que o inimigo – o fascismo, no contexto do filósofo – não tem parado de vencer. Diante destas relações com o passado, a força (transformadora) é inerente ao presente, não como transição, mas sim momento de (re)leitura histórica.

Entendo, a partir de Gagnebin (2008), que esse processo sugere que WB compreende a cultura enquanto processo temporal, no sentido das interferências do tempo passado e presente frente às obras do passado. O que quero enfatizar é a crítica dele à ideia de cultura como conglomerado de bens culturais (Tese VII), os quais independentes do processo histórico, ou seja, sem experiência política, abarcam valores “designados como valores eternos que fortalecem as certezas da cultura dominante” (GAGNEBIN, 2008, p. 80). A alternativa proposta para pensar a cultura desemboca na ideia de transmissão cultural que, para além da produção da obra em si, considera que o que chega das obras do passado são permeadas por interpretações.

Fazem parte de uma obra de arte segundo Friedrich Schlegel, por exemplo, não só sua feitura num determinado momento temporal, mas também sua recepção, suas críticas, suas traduções, suas adaptações porque não se pode separar, senão de maneira abstrata, a obra “em si” de sua vida “para nós”. Traduzindo em termos mais materialistas, Benjamin afirmará que nenhuma obra nos chega de maneira neutra como se a tradição histórica fosse um mero depósito de produtos prontos, que esperam imóveis nas gavetas empilhadas do tempo. (GAGNEBIN, 2008, p. 82).

Gagnebin (2008, p. 80) destaca um “esforço de dessubstancialização daquilo que se costuma chamar de cultura”, ao analisar a crítica de Benjamin a uma concepção de cultura como bens culturais e a ênfase à significação da transmissão cultural. No contexto educativo, penso que ao lidar com o passado, a partir das diferentes áreas de conhecimento que constituem e são inseridas dentro da escola, há um duplo processo interpretativo: 1) por mediações em outros espaços constitutivos da mesma (campo da arte, literatura, grupos de comunidade, veículos midiáticos, etc.), evidenciando elementos que as compõem em diferentes âmbitos sociais e os percursos históricos de sua formação; e, 2) há, ainda, a mediação a ser realizada pelo próprio educador, dentro do espaço específico de educação que é a escola, transformando-as em objeto de ensino. Esta mediação ocorre em relação com o conceito de cultura, pois se a entendemos como conjunto de produtos ou bens acabados, as ações de planejamento se diferem se a

entendemos como transmissão, no sentido de compreender os processos que a constitui. Por exemplo, a dança inserida em momentos de festividades nas escolas ou sem um trato pedagógico, denota uma presença-ausente da dança nas escolas (BRASILEIRO, 2003), ou seja, a relação dança-produto é percebida por uma compilação de passos, vestimentas, músicas que compõem um formato que diz o que é aquela dança para os alunos, de forma a definir elementos que continuarão a ser reproduzidos e de forma diretiva “colados” como inerentes àquela dança. Pela perspectiva da transmissão cultural, entendemos uma relação dança-processo que permite entender as transformações que não direcionam o que é aquela dança, mas o que ela vem sendo, e os “porquês” de sua permanência, negação, mudanças etc.

As técnicas corporais próprias das comunidades populares nos levam a identificar e diferenciar um maracatu rural de um caboclinho e um bumba-meu-boi justamente pela pluralidade cultural resultante de intercâmbios/fusões raciais que se dão de diferentes formas a partir do processo criativo que perpassa as comunidades. Essas técnicas corporais, assim como a forma de realização de dada manifestação, são históricas e, portanto, carregam consigo os desejos da coletividade. É por isso que as novas necessidades morais dos grupos podem conduzir a mudanças na realização das manifestações no que diz respeito a personagens, vestimentas, instrumentais, assim como a sua estética pode originar mudanças conceituais na vida coletiva (LARA, 2007, p. 118).

Assim, entendo que a tentativa de não só olhar, mas de lidar, de se relacionar com o passado, destacada na figura do anjo, parece ser uma possibilidade dos professores diante do ato de planejar. Ao organizar a escolha e estruturação de um conteúdo, este ato do professor envolve um “remexer”, um “revolver” o passado.

Mais que isso, a interpretação das obras do passado ainda denota a singularidade formativa do espaço escolar. Forquin (1993) mostra que a cultura é conteúdo substancial da educação e que há complexidade nesta relação quando a escola seleciona, cognitivamente e culturalmente, determinados elementos da cultura. Resguardando a amplitude da luta do movimento negro por processos de igualdade e justiça social, e reconhecendo que a obrigatoriedade legal não resolve por si só as relações de desigualdade, preconceito e racismo, é preciso reconhecer que o estabelecimento da lei 10.639/03, assim como as diretrizes curriculares para educação das relações étnico raciais e a lei 11.645/08 que tratam da obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira e cultura e história indígena na educação brasileira, respectivamente, expressam uma tentativa de mudança epistemológica que deve refletir em implementações e efetivação de mudanças curriculares, que envolvem as ações pedagógicas dos sujeitos escolares, e, conseqüentemente, as interpretações que estes elaboram. O estabelecimento destes

direitos legais evidencia um processo de silenciamento de determinados conhecimentos no espaço escolar.

Forquin (1993, p. 16) enfatiza ainda o ato de reelaboração dos elementos da cultura que serão transmitidos às novas gerações, uma vez que “a ciência do sábio, assim como a obra do escritor ou do artista, ou o pensamento do teórico não são diretamente comunicáveis ao aluno”. A relação entre as gerações, como evidenciado, é elemento importante em Benjamin (2012), pois há um “encontro secreto marcado entre as gerações”; “alguém na terra esteve à nossa espera” e é a afirmação e reconhecimento desta ligação que possibilita o encontro/interpretação dos vestígios do passado, e a alegoria do anjo expressa que este poderia ser o representante de uma geração (a de Benjamin, talvez). Porém, o anjo não pôde parar o progresso contínuo, o que segundo Benjamin culminaria na repetição do mesmo, na contínua produção de barbárie e catástrofes. Se o anjo não pôde interromper o fluxo da história, o que pode a educação e o educador, então?

Esta questão torna-se importante. Primeiro, pode ser que pareça, mas a problemática não deve culminar em tentativas de respostas de que caberia à escola a complexa tarefa de emancipação e transformação da sociedade; escola enquanto panaceia. Della Fonte (2018) destaca a ação indireta da escola em termos da transformação social ao agir sobre os sujeitos da ação, enfim, a escola contribui, mas apresenta limites, como já observados com Arendt (2011). Também, leituras aligeiradas poderiam entender a questão como uma tentativa de aplicabilidade direta da filosofia de WB a ações de educação no universo escolar, quando a proposição é entender como e se este referencial nos ajuda a pensar os processos educativos na escola, entendendo-a e aos educadores inseridos nela como sujeitos da história.

A seleção e reelaboração enfatizadas por Forquin (1993) destacam o lugar dos educadores na definição dos conhecimentos/cultura/vozes que se mantêm/perpetua/ouvem e os que se rechaçam/esquece/silenciam em um espaço social central ainda em nossa sociedade e espaço formativo específico que constitui a escola. Este lugar de tomada de decisão frente ao conhecimento denota a importância de pensarmos com Benjamin. Partindo da problemática acima, e mesmo que o anjo não consiga alcançar e realizar a ação emancipadora-revolucionária do passado, ou seja, ela não é uma garantia, não podemos perder de vista que constitui uma aposta – individual e coletiva – na compreensão de que há, na história, possibilidade de catástrofes e também

movimentos emancipadores (LÖWY, 2005). E o poder dos sujeitos reside no movimento ativo de – pelo menos – refletirem sobre a realidade social e histórica.

Certamente, os atores sociais e históricos emancipadores que agem sob o regime da aposta levam em consideração todas as condições objetivas e orientam sua *práxis* em função das contradições reais da sociedade; mas eles sabem que não há a menor garantia de sucesso do seu combate. (LÖWY, 2005, p. 156-157).

A proposição de um planejamento pedagógico é uma tentativa de realizar/provocar um exercício reflexivo, através do qual busco evidenciar a herança cultural não como um aglomerado de bens estanques, mas, em diálogo com ela, destacar o seu potencial histórico: “Trata-se, então, de redescobrir os momentos utópicos ou subversivos escondidos na ‘herança’ cultural, quer sejam contos fantásticos de Hoffmann, poemas de Baudelaire, ou narrações de Leskov” (LÖWY, 2005, p. 79).

Na construção da imagem do professor junto ao anjo da história, um outro aspecto reflexivo se destaca. A imagem da tempestade/progresso que se exerce enquanto obstáculo ou força detentora da ação do anjo. É esta força que impele o anjo ao futuro, ao fim determinado e esperado.



Charges de Frato (pseudônimo de Francesco Tonucci)²⁵.

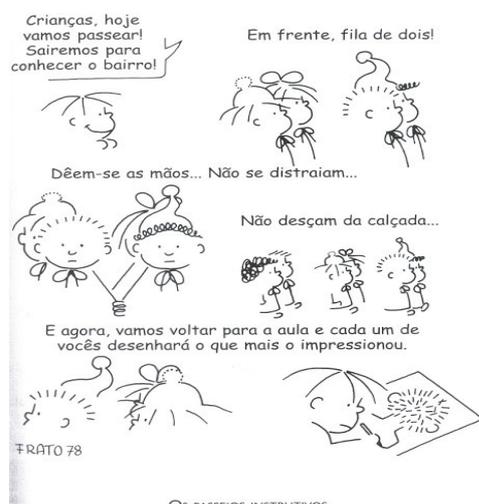
A partir desta relação evidenciada com o progresso, construí uma imagem de ambiguidade para a figura do professor, pois também é sujeito do progresso linear. O

²⁵Disponível em: https://www.google.com/search?q=frato+90&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwj99rCoyob0AhVEH7kGHelCDegQ_AUoAXoECAwQAw&biw=1536&bih=706#imgrc=VvBOJ9xv1ooTMM. Acesso em: 10 de julho de 2018.

recurso às charges decorre de, pelo menos, duas leituras possíveis. Inicialmente, demonstram uma relação do professor com o conhecimento. Vê-se que há uma demanda exaustiva de tarefas, exigências, de funções para as ações docentes que evidencia o lugar das escolas enquanto instituições disciplinadoras e burocráticas. Além disso, uma relação com um tempo acelerado, característica das sociedades modernas, que não dá tréguas e exige do indivíduo uma compartimentalização – de si e dos outros – que o transforma num operário – no sentido fabril – dentro das escolas e que tem suas ações “comandadas” pelo tempo do relógio, com vistas a atender as exigências de um futuro, que não se sabe qual. Esta relação temporal engolfa as possibilidades e “cega” os sujeitos, como as charges mostram ao passar por cima dos alunos – outros sujeitos e das relações – ou não perceberem o contexto, o entorno.

Mariano (2009) aborda um histórico no campo do currículo, identificando as teorias tradicionais que focavam o “como ensinar” atrelado ao aprendizado dos professores de técnicas e procedimentos sempre mensuráveis, ou seja, englobava a neutralidade do currículo e tem como base uma perspectiva técnica de formação. Através dela, há uma hierarquização entre o professor e o conhecimento, estabelecendo divisões entre os indivíduos que executam/aplicam o planejamento e aqueles que o elaboram, organizam numa clara divisão entre o fazer e o pensar. Ou seja, o conhecimento é reificado, como evidenciado pela charge. Apesar de ultrapassada, esta perspectiva ainda pode ser encontrada nos espaços escolares.

Uma segunda chave de leitura parte das novidades pedagógicas nos contextos educativos.



Charges de Frato (pseudônimo de Francesco Tonucci)²⁶.

Gadotti (2013), ao discorrer sobre a qualidade na educação, que segundo o autor deve ser encarada de forma sistêmica, aponta: a) instrucionismo, que identifica que a formação dos professores ainda é pautada pela reprodução de um conteúdo e marcada por parâmetros curriculares do início capitalista, produtivista e iluminista e que estão descontextualizadas; b) desprofissionalização, que perpassa a terceirização mercantil da tarefa de educar e marcada por uma “crise de ineditismo”, tendo a educação a centralização de uma repetição sem sentido; e, c) a mercantilização, que “refere-se à atribuição de um valor econômico a todas as coisas, inclusive a um direito, como é a educação” (p. 13), e coloca a contradição entre o público e o mercantil. As charges exemplificam algumas reflexões do autor.

O anjo é testemunha da eterna repetição do mesmo, do eterno retorno ao sempre igual disfarçado de novidade – as catástrofes –, lembrando que “o amontoado de ruínas diante dele [o anjo] cresce até o céu” (BENJAMIN, 2012, p. 246) e nós também podemos ser testemunhas disso, porém, Benjamin mostra, com sua abertura da história, que também há momentos em que é possível arriscar e interromper esta repetição. Löwy (2005, p. 94) nos lembra que somente o Messias – leia-se gerações humanas – pode realizar a tarefa que o anjo não conseguiu realizar: “deter a tempestade, cuidar dos feridos, ressuscitar os mortos e rejeitar o que foi quebrado (*das Zerschlagene zusammenfügen*)”.

Tarefa que é coletiva e que não isenta os professores de refletirem sobre suas relações com o passado. Apesar da impotência do anjo instaurada pelo progresso, ele gostaria de deter-se, ou seja, tem clareza de uma necessidade no trato com o passado e tem clareza de que a história está marcada pela dialética entre cultura e barbárie. Não contempla as ruínas, mas se espanta diante dos escombros e vozes silenciadas.

Como descrevi, a posição assumida pelos professores com a cultura, e, especialmente, para o trato pedagógico nas escolas, perpassa uma relação de empatia elaborada em consonância com as concepções de História e compreensão sobre o passado como constituintes do mundo que estabelecemos entre nós humanos, este mundo público, no sentido arendtiano. Um dos professores entrevistados na escola parceira fala da relação entre planejamento e história:

26

Disponível

em:

https://www.google.com/search?q=frato+90&source=inms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwj99rCoyob_oAhVEH7kGHelCDegQ_AUoAXoECAwQAw&biw=1536&bih=706#imgrc=VvBOJ9xv1ooTMM.

Acesso em: 10 de julho de 2018.

É muito usada a História para legitimar o que você tem de conhecimento em geral né, [...] ah, então tá, porque é antigo então tem legitimidade, mas acho que isso é uma coisa que...um modo de pensar, e, também de dizer, que tem que ter uma tradição de tantos anos pra dizer que aquilo é válido. [...] Acho que na verdade o que importa mais é que sentido tem aquele conhecimento naquele momento, né, e não quanto tempo atrás algo foi criado. Pode ser muito antigo, mas e daí? Só se reproduziu. [...] mas, o que torna uma coisa de fato importante enquanto conhecimento, só sua tradição ou repetição? Às vezes, importa muito mais como aquilo foi sendo modificado, ressignificado, adaptado para cada contexto. (PM, 2018, p. 8).

Identifico duas compreensões sobre a História destacadas pelo professor e afins às discussões trazidas até aqui. Uma atrela-se à ideia de antiguidade do objeto, da validação pela duração no tempo marcada pela reprodução, se assemelhando àquela ideia de “presentificação” apontada por Gagnebin (2008) sobre a relação do presente em relação à cultura que lhe foi transmitida do passado:

É um conceito de *Vergegenwärtigung* ou, literalmente, de “presentificação”, muitas vezes usado quando se tenta demonstrar, por exemplo, aos alunos que vale a pena, sim, ler Platão, porque ainda haveria coisas “atuais” nesse velho pensador. É uma concepção rasa porque parte de uma imagem acrítica do presente para procurar algo no passado que se assemelha, mesmo de longe, com as preocupações desse presente insosso. Por isso, são geralmente figuras e valores muito vagos e amplos que são encontrados e exibidos como “ainda ou sempre atuais” apesar de sua roupagem caduca. (GAGNEBIN, 2008, p. 80).

A outra compreensão enfatiza os processos que envolvem determinado conhecimento e ao darmos ênfase nas palavras do professor citadas acima: modificado, ressignificado e adaptado; nota-se que o ato de planejar se estrutura diante de nosso modo de encarar a(s) história(s) e contrapõe-se a momentos de informação abreviada. O ensino passa a ser encarado como a possibilidade de construção de um outro modo de conhecer, planejado e sistematizado. Assim, meu olhar de professora para o jongo extrapolou a compilação e fixação de passos ou movimentos, apesar de fazer parte, e voltou-se para os processos de transmissão que permitem dizer sobre as permanências e transformações, sobre sentidos estabelecidos para a prática que foram compreendidos a partir das aproximações realizadas anteriormente e das subsequentes.

Compondo outro passo do meu movimento autoetnográfico, o próximo capítulo trata das aproximações com o jongo a partir de documentos específicos, de legislação e estudos acadêmicos, com vistas a transformá-lo em objeto de ensino. Procuo evidenciar os materiais e elementos que me possibilitaram outras formas de reaproximação com o jongo, refletindo sobre seu lugar de conteúdo. Através da estruturação e desenvolvimento de um planejamento com o jongo, busco evidenciar o caráter construído de um objeto de conhecimento. Pensar um processo de organização e transmissão da cultura pela escola,

marcado pela tentativa de propor, a partir de alguns fragmentos que um objeto – e sua história – comporta, constitui exercício reflexivo (contínuo) sobre a ação docente diante do ato de planejar.

CAPÍTULO 3 - Nas constelações do jongo: a professora, o ensino e seu objeto

Este capítulo envolve ações de (re)aproximação ao jongo, explicitando o processo de pesquisa estabelecido por mim enquanto professora-pesquisadora, diante da intenção de tematização pedagógica do jongo.

A experimentação corporal possibilitada pela participação no grupo de danças da universidade, já citado anteriormente, possibilitou meu acesso ao universo das danças populares e compõe a construção do meu gosto pelo jongo, que se amplia no interesse por pensar seu trato pedagógico. Tal experimentação corporal, que atinge ou atravessa - consciente (ou inconscientemente) - o percurso de elaboração de um planejamento, no meu caso é, então, tomada como dimensão não desprezível que envolve o ato de planejar.

O gosto, a memória do prazer de dançar, a aproximação mimética e aconchegante com uma prática que se interpõe como elemento desse mosaico que vai encontrando lugar no planejamento, não deixou de ser acompanhado pela escuta e pelo tocar do tambor, mas também pelo esforço de penetrar em outros terrenos ou em outros “lugares do jongo”: em fragmentos da sua história; nas suas músicas, acordes e letras; nas produções do presente como vídeos, em apresentações de grupos, nos textos acadêmicos, nas políticas públicas, nas diretrizes educacionais, na instituição escolar, que serão abordados nas próximas páginas. Trata-se de localizar como, neste movimento de construção do planejamento, busquei privilegiar diferentes dimensões do jongo, refletindo sobre como é tratado e experimentado em diferentes lugares, que extrapolam o gosto.

É aqui que apresento, de maneira mais estruturada, uma descrição do jongo, visando destacar os elementos que o compõem, suas histórias, os sujeitos que o fazem e o dançam hoje, pretendendo provocar nos leitores um exercício de reconhecimento, de proximidade com o objeto tratado neste estudo.

Este exercício é feito em relação com dois textos específicos sobre o jongo e alguns estudos acadêmicos sobre esta prática, tendo como fonte o Banco de Teses e Dissertações da Capes e observando sua interlocução com o universo acadêmico do qual faço parte, e, mais especificamente, na área da educação, a partir de documentos educacionais norteadores.

Importante destacar que aqui estabeleço uma ordem de apresentação, mas que envolve a composição de um caminho não linear, pois marcado por idas e vindas, leituras e releituras, visitações e revisitações das produções sobre o tema que também foram atingindo e interagindo com o ato de planejar e de pensar o planejamento.

3.1 Um olhar sobre o jongo

Chamam-me a atenção as cenas nas quais o menino Billy dança contra paredes. Ele as toca, as golpeia, as chuta, as desafia. Externa sua ira contra um mundo de preconceitos que o obriga a fazer boxe; expressa sua coragem de enfrentá-lo. Ele não quer lutar boxe, assim como não quer ser um mineiro como seu pai e seu irmão. Contra o muro de um destino social que parece inexorável, ele dança; contra o muro que diz que a dança é coisa de mulher, ele dança. Contra a vida miserável que destrói um piano para fazer fogo de sua madeira e afastar o frio, ele dança. Contra o muro da mão de ferro de Margareth Thatcher ao tratar a greve dos mineiros que durou quase um ano (1984-85), ele dança. (DELLA FONTE, 2018, p. 192).

Assim como Billy Elliot, contra o que dançamos? Esta é uma questão que surge ao pensar, então, sobre o que queremos enfrentar ou confrontar quando optamos trabalhar com as danças na escola? Com as danças populares? Escolhi o plural para enfatizar a dança na sua diversidade de dançares e a diversidade de dançares na dança (DELLA FONTE, 2018) como conhecimento que tem perdurado e acompanhado a história humana. A partir disso, mobilizar uma dança específica denota a escolha por uma maneira de conhecer, de compreender e se colocar no mundo. Enquanto modos diversos do ser humano se exprimir, quando escolho o jongo como elemento da cultura a adentrar na escola como objeto de ensino, estou distinguindo um universo singular de gestos, de contexto histórico, de transformação e permanência como práticas sociais. O objeto apresenta singularidades que guiam o olhar no planejamento.

Partindo da inter-relação entre conhecimento e ação de planejamento é que penso a figura do professor como um representante de cultura – uma das referências que me guia nesta tese –, o que envolve buscar identificar e analisar sentidos elaborados por este sujeito em sua ação específica de atuação pedagógica dentro do espaço de educação formal por excelência: a escola. Porém, é preciso alertar que a tarefa aqui proposta não é de estabelecimento de um modo certo ou errado do ato de planejar, mas descrever uma experiência singular de uma professora que ajude a refletir sobre este lugar que os professores ocupam em relação com a cultura, diante do conhecimento e da sua transmissão, justamente diante do reinado da informação abreviada que visa seduzir e agradar ao “consumidor” sem frustrar, sem exigência do pensar ou que tem como alvo a distração “de modo que tudo o que nas obras de arte e de pensamento significa trabalho da sensibilidade, da imaginação, da inteligência, da reflexão e da crítica não tem interesse” (CHAUÍ, 2000, p. 422).

A atenção à massificação das obras culturais envolve mobilizações que o sujeito professor – inserido em seu contexto disciplinar, também – desenvolve no seu acesso,

participação, confronto e crítica da cultura. Para tanto, a busca pela proposição de um planejamento com o jongo perpassou o acesso, a leitura e análise crítica de alguns documentos: o Dossiê Jongo no Sudeste (IPHAN, 2007) e a coletânea O Jongo na escola²⁷ (PONTÃO DE CULTURA JONGO/CAXAMBU, 2009), que possibilitou entender alguns caminhos da constituição dessa prática como um patrimônio cultural imaterial do Brasil, assim como identificar ações sugeridas no trato com esta prática no espaço escolar.

O documento “Jongo no Sudeste” constitui um dossiê do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) que apresenta o jongo como uma forma de expressão afro-brasileira que

integra percussão de tambores, dança coletiva e práticas de magia [...] Ele tem raízes nos saberes, ritos e crenças dos povos africanos, principalmente os de língua bantu. São sugestivos dessas origens o profundo respeito aos ancestrais, a valorização dos enigmas cantados e o elemento coreográfico da umbigada (IPHAN, 2007, p. 14).

Destaca, também, que está presente em contextos urbano e rural no sudeste brasileiro e é uma forma de louvação aos antepassados, consolidação de tradições e afirmação de identidades. O dossiê foi elaborado como parte do processo de registro do jongo como patrimônio imaterial cultural brasileiro, entendendo que o registro oficial “é o reconhecimento por parte do Estado da importância desta forma de expressão para a conformação da multifacetada identidade cultural brasileira” (IPHAN, 2007, p. 16). Atrela-se à organização de políticas públicas que garantam as possibilidades de manutenção da expressão e políticas de cidadania e qualidade de vida, uma vez que constitui um fazer cultural marcado pelo contexto social de desigualdades econômicas e exclusão social.

Em alguns estudos (SIMONARD, 2005; BRECHIGLIARI, 2010; MAROUN, 2013; RANGEL, 2017), observa-se que as relações dos grupos e sujeitos com a prática do jongo perpassam o divertimento na comunidade, a socialização, a afirmação de valores, a identidade étnica. Destaca-se, também, como herança cultural que fortalece as memórias do passado que permitem pensar as relações de preconceito e exclusão sofridas

²⁷ Informações retiradas da seção de Apresentação do próprio material de referência: “O Pontão de Cultura do Jongo/Caxambu é um programa de extensão desenvolvido pela Universidade Federal Fluminense - UFF - e pela Fundação Euclides da Cunha - FEC -, em parceria com o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN e com comunidades jogueiras da Região Sudeste. [...] A coletânea é uma das ações de difusão e divulgação do Pontão de Cultura. O Jongo na Escola destina-se às escolas como forma de divulgação do Jongo/Caxambu e como incentivo e colaboração à formulação de ações educativas pautadas na Lei 11.645/2008, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.pontaojongo.uff.br/sites/default/files/upload/o_jongo_na_escola_-_completo.pdf

no presente. Há dimensão de divertimento e socialização, quando Breschigliari (2010, p.38) evidencia o jongo atrelado à astúcia dos antepassados em manter laços mesmo diante dos impedimentos severos a que eram submetidos, e dimensão do sofrimento, quando o jongo “[...] dá passagem à dor dos antepassados, que é sentida intensamente no presente, reivindicando sua rendição”.

Os grupos jongueiros parecem dançar contra o esquecimento de suas histórias que são rememoradas pelo corpo que se movimenta, pela história contada entre gerações ou de forma mais institucionalizada em escolas/oficinas de jongo, assim como através das letras/pontos cantados nas rodas. No livro “Memória do Jongo: as gravações históricas de Stanley J. Stein – Vassouras, 1949” (LARA; PACHECO, 2007) identificam-se pontos/letras de jongo cantadas que ainda hoje são evocados em diferentes grupos jongueiros de diferentes cidades e estados. Reside nisso tanto a lembrança de um passado escravocrata quanto a permanência no presente marcado por lutas por direitos sociais.

O reconhecimento e registro do jongo como patrimônio cultural imaterial do país (IPHAN, 2007) é parte do processo de transformação das políticas de patrimônio antes atreladas a perspectivas mais técnicas, materiais, passando para uma concepção que envolve o caráter político da construção dos patrimônios (OLIVEIRA, 2010). O decreto nº 3.551/2000 que institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial e criou o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial, que possibilita a política de patrimonialização citada, é um marco da política cultural nacional que passa a reconhecer os bens como processos dinâmicos:

Art. 1º Fica instituído o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro.

§ 1º Esse registro se fará em um dos seguintes livros:

I - Livro de Registro dos Saberes, onde serão inscritos conhecimentos e modos de fazer enraizados no cotidiano das comunidades;

II - Livro de Registro das Celebrações, onde serão inscritos rituais e festas que marcam a vivência coletiva do trabalho, da religiosidade, do entretenimento e de outras práticas da vida social;

III - Livro de Registro das Formas de Expressão, onde serão inscritas manifestações literárias, musicais, plásticas, cênicas e lúdicas;

IV - Livro de Registro dos Lugares, onde serão inscritos mercados, feiras, santuários, praças e demais espaços onde se concentram e reproduzem práticas culturais coletivas.

§ 2º A inscrição num dos livros de registro terá sempre como referência a **continuidade histórica do bem e sua relevância nacional para a memória, a identidade e a formação da sociedade brasileira**. (BRASIL, DECRETO 3551, 2000, grifo nosso).

Essa transformação, de um patrimônio familiar para um patrimônio de um país, demarca o reconhecimento de uma potência histórica coletiva que a manifestação guarda,

assim como de direitos culturais antes renegados. O reconhecimento se efetiva não pelo interesse institucional, mas através do interesse e ação das comunidades jongueiras em dar visibilidade às suas práticas. Jesus (2017, p. 49) informa que houve um “Movimento social do jongo” anterior à patrimonialização, marcado, por exemplo, pelo destaque ao papel de Mestre Darcy²⁸ do Jongo da Serrinha²⁹ na divulgação do jongo, ao fazer circular pela cidade do Rio de Janeiro e adentrar a outros espaços sociais, como salas de aula, universidade e palcos. Também pelo movimento de articulação que surgiu na década de 1990, na cidade do Rio de Janeiro, a partir do Encontro de Jongueiros mobilizado por comunidades jongueiras do interior do Rio de Janeiro e professores da Universidade Federal Fluminense (UFF). Esta parceria entre comunidades jongueiras e universidade culminou na constituição do “Pontão de Cultura Jongo/Caxambu”, que é um programa de extensão da UFF que, junto com as comunidades, desenvolvem ações de salvaguarda do jongo. A salvaguarda constitui ações posteriores ao inventário e registro, e engloba atividades e ações para continuidade e melhoria das condições sociais e materiais de transmissão para existência do bem registrado. O jongo foi registrado como patrimônio imaterial no Livro de Registro das formas de Expressão do IPHAN³⁰ em 2005. Esse processo histórico do jongo demarca sua constituição enquanto prática social que interessa também à escola, e engloba o binômio permanências e transformações que envolvem uma manifestação cultural envolvida pelas dinâmicas mudanças da vida social (OLIVEIRA, 2011).

²⁸ Darcy Monteiro, mais conhecido como Mestre Darcy do Jongo da Serrinha, falecido em dezembro de 2001. Foi uma liderança do grupo Jongo da Serrinha do Rio de Janeiro e selecionou e legitimou elementos que conservariam a tradição do jongo, muitos dos quais mantinham uma relação direta com a história de sua própria família; também desenvolveu uma estratégia de preservação do jongo que visava torná-lo conhecido dos grupos sociais formadores de opinião, iniciou processo de profissionalização do grupo de jongo e incluiu novos instrumentos na prática, assim como inseriu ensino sistematizado do jongo para diferentes grupos. (SIMONARD, 2005).

²⁹ Hoje, constitui um grupo cultural que é uma organização social, com mais de 50 anos, criada no bairro de Madureira, zona norte da cidade do Rio de Janeiro. Com a morte de moradores da Serrinha que eram jongueiros, na década de 60, preocupado com a extinção das rodas de jongo Mestre Darcy e sua família iniciam um movimento para formação de um grupo artístico Jongo da Serrinha, na época chamado de Jongo Bassam, a fim de retomar as rodas de jongo e a tradição. (Disponível em: <http://jongodaserrinha.org/historia-do-jongo-no-brasil/> Acesso em: 6 de janeiro de 2018).

³⁰ Um dos livros de registro do IPHAN criado para registrar as manifestações artísticas em geral, no qual as formas de expressão são formas de comunicação associadas a determinado grupo social ou região. Trata-se da apreensão das performances culturais de grupos sociais, como manifestações literárias, musicais, plásticas, cênicas e lúdicas, que são por eles consideradas importantes para a sua cultura, memória e identidade. (Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/122> Acesso em: 08 de março de 2018).

Dessa forma, este Dossiê constitui um material de referência para conhecimento e identificação de traços e formas que compõem o jongo, o que contribui para elaboração de um planejamento pedagógico:

a) a formação dos participantes numa roda animada por pelo menos dois tambores de tamanhos diferentes; b) os solos coreográficos de indivíduos ou de casais, geralmente no centro da roda; c) as várias formas de alternância entre um solista (homem ou mulher) que puxa o ponto e o coro dos dançarinos que o repete, na íntegra ou parcialmente, ou que canta um estribilho; d) os pontos, geralmente improvisados, que constituem enigmas a serem decifrados por outros solistas; e) as narrativas sobre os efeitos extraordinários produzidos por pontos não decifrados ou pelo poder que emana do jongo; f) as reverências aos ancestrais jogueiros e, algumas vezes, aos tambores, com eles identificados (IPHAN, 2007, p. 33).

O documento ainda expressa a diversidade da manifestação a partir das diferentes denominações em estados ou comunidades jogueiras, como tambor, tambu, caxambu, jongo. que são termos que podem se referir tanto ao instrumento principal utilizado na prática, ao canto ou ao conjunto que conforma a manifestação como um todo. Além disso, o documento apresenta, também, variedade nos movimentos de dança ou disposições dos sujeitos para tocar e dançar o jongo, algo que já vínhamos identificando a partir da participação no grupo de dança citado, das idas a diferentes festivais e visitas a comunidades.

Sobre as danças de jongo, apresenta alguns grupos evidenciando movimentos característicos, e o que se observa é a ênfase que a criação e inventividade corporal dos indivíduos, ao dançar jongo, ganha na roda. Acessei um vídeo³¹ em minha pesquisa para a elaboração do planejamento pedagógico, que mostra esta característica, e entendi que as tentativas de nomeação e gravação dos movimentos perpassam uma forma de sistematização, lembrando que não há registros ou manuais com os movimentos de jongo. No vídeo com passos do Jongo da Serrinha, uma das organizadoras, coordenadora atual do grupo, destaca movimentos dos seus mestres jogueiros, já falecidos, como o *tabeá* ou *tabeado*. Esse nome foi dado por Vovó Joana, mãe de Mestre Darcy e uma das referências de jongo na comunidade, que fazia este movimento, e, hoje, tornou-se referência de gestual do grupo Jongo da Serrinha, segundo o dossiê do Iphan (2007): “A

³¹ Vídeo disponível na plataforma digital Youtube, intitulado “Os pés e passos do Jongo - JONGO TV - 27.09.2009”: <https://www.youtube.com/watch?v=oxGs28lNwa8> Acesso em: 5 de fevereiro de 2018.

comunidade da Serrinha é a única a realizar sistematicamente o passo denominado *tabeá* [ou *tabeado*]” (IPHAN, 2007, p. 34)³².

A inventividade corporal se transforma em referência. Entendo que a observação dos movimentos dos dançarinos na roda de jongo torna-se uma maneira de aprendizado e forma de incorporação de movimentos característicos ao grupo, pois no vídeo a coordenadora diz que Mestre Darcy fazia movimentos na roda de forma a se exhibir e utilizava o chapéu como objeto incorporado ao movimento. Ela afirma: “Mestre Darcy fazia um passo que a gente colocou o apelido de 1, 2”.

Não há descrição verbal, entretanto, que dê conta da graça e da originalidade com que se exibem diversos solistas, as mulheres girando as saias, os homens fazendo variações a partir dos movimentos básicos. (IPHAN, 2007, p. 35).

Os movimentos básicos de cada grupo que a citação acima sugere, não são fáceis de descrever, mas de maneira geral podemos observar movimentos em grupos de jongo que perpassam um ir e vir constante ao centro da roda, com movimentos entre os solistas que enfatizam aproximações e afastamentos coordenados entre os dançantes e utilização de giros, em geral, com o casal solista no centro de uma roda ou meia-lua. Quando não há casais, mas somente um solista na roda, este se movimenta pelo espaço da roda ao som dos tambores. Encontrei referência ao movimento de *umbigada* como característico do jongo:

é um gesto coreográfico em que dois dançarinos se aproximam e, erguendo os braços e inclinando o torso para trás, encostam ou quase encostam seus umbigos. Ela ocorre ao longo da exibição do par de solistas, quando da troca de par ou nas entradas e saídas da roda. Esse elemento coreográfico de provável origem na região do antigo reino do Congo liga o jongo à grande família das danças de *umbigada* proposta por Edison Carneiro (1982). (IPHAN, 2007, p. 35).

O antropólogo Edison Carneiro, usando relato de viajantes do século XIX sobre o interior de Luanda e o sudoeste de Angola, descreveu danças de casais em roda semelhantes àquelas do jongo, mas caracterizadas pela *umbigada*, fenômeno que também ocorre no *batuque*, um parente próximo do jongo no centro-oeste paulista. O negociante britânico Joachim John Monteiro (1875) e o viajante português Alfredo de Sarmiento (1880) observaram semelhanças entre a dança de roda em Luanda e aquela do “Congo” (Kongo), mas afirmavam que nesta última a *umbigada* não ocorria (como também ela não acontece no Vale do Paraíba). Entretanto, o missionário John Weeks notou (1914) que na capital do Congo, São Salvador, a *umbigada*, embora não obrigatória, “às vezes” era praticada. Isto pode sugerir que as duas formas não refletissem diferenças sub-regionais, mas variantes presentes dentro das mesmas sociedades da zona atlântica, o que reforçaria o argumento de Carneiro de que, no Brasil também, elas foram elaboradas a partir do mesmo modelo (SLENES, 2007, p. 125).

³² “o dançarino pisa o chão com o calcanhar do pé direito, em seguida repousa toda a planta do pé no chão, exatamente no tempo forte do compasso; com este apoio, dá um pequeno impulso para prosseguir” (GANDRA, 1995, p. 68 apud IPHAN, 2007, p. 34-35).

Porém, não é comum a todos os grupos de jongo, sendo este um dos elementos que possibilitou reflexões sobre o trato pedagógico do jongo: entendi que não era mais possível afirmar ou caracterizar que esta prática está diretamente atrelada com o movimento de umbigada, que ele era definidor ou fixava a dança de jongo, uma vez que vários grupos jongueiros não a utilizavam em seus movimentos; alguns grupos do estado do Espírito Santo não dançam em casais; em outros grupos ela é utilizada de forma não direta – como o Jongo da Serrinha, onde a umbigada aparece à distância. Enfim, é um movimento que pode ou não aparecer na movimentação do jongo. Atentar-se a este aspecto foi importante para minha leitura do jongo, ao perceber que um movimento específico mantém relação histórica com a prática, e, entendida como prática social dinâmica, os processos de transformação também perpassam o gestual. Permitiu contrapor uma visão de trato pedagógico instrumental com as danças populares, abrindo reflexões para o sentido ético-estético do corpo na cultura popular (LARA, 2007).

A utilização de danças para fins educacionais somente pelo aprendizado das técnicas corporais próprias de uma dada manifestação popular representa não apenas a fragmentação do conhecimento, mas seu engessamento, desconsiderando a lógica interna de consciência das comunidades populares, bem como seu jogo dinâmico de conformismo e resistência. Tal constatação torna-se essencial a uma intervenção pedagógica, pois questiona a forma instrumental como a cultura popular é tratada. A falta de conhecimento, de pesquisa, [...] atrelado à simplificação dos saberes e à sua funcionalidade, conduz ao desvencilhamento do campo gestual de seu conjunto, de sua totalidade. (LARA, 2007, p. 112-113).

Essa discussão sobre os movimentos presentes nas danças de jongo de diferentes comunidades reverberou em meu planejamento quando tratei a dança não em momentos separados das intervenções, mas de forma constante e inserida no decorrer do processo de intervenção.

Os pontos (cantos/letras) de jongo constituem outro elemento que compõe a prática e ganham destaque no dossiê, sendo aspectos que trazem a lembrança da escravidão, dos ancestrais e a força política que guardam através da palavra. Era através dos pontos que a comunicação entre os escravizados era possível no contexto de privação de liberdade, uma vez que “os pontos são cantados em português, mas com frequência apresentam palavras e expressões de origem bantu (por exemplo, *cangoma*, *mironga*, *cacunda*)” (PACHECO, 2007, p. 25). Nota-se que esta mistura de palavras e línguas restringiam a compreensão àqueles que compartilhavam aquele universo linguístico, assim como o uso de metáforas. Era, ao mesmo tempo, uma forma de comunicação e forma de resistência.

Nos tempos da escravidão, a poesia metafórica do jongo permitiu que os praticantes da dança se comunicassem por meio de pontos que os capatazes e senhores não conseguiam compreender. Sempre esteve, assim, em uma dimensão marginal, em que os negros falam de si, de sua comunidade, por meio da crônica e da linguagem cifrada (IPHAN, 2007 p. 14).

Reside nisso a identificação de uma linguagem resistente, que pode ser entendida como uma linguagem não oficial – em comparação com linguagem formal – que permite o acionamento da memória, a expressão de formas de organização da vida, além de denúncias e críticas ao contexto social presente³³.

Essa é uma das dimensões mais relevantes da memória dos jongueiros: a liberdade de expressão conquistada por seus antepassados, nas condições mais adversas, graças à sábia manipulação das palavras. (IPHAN, 2007, p. 58).

No período em que estive na escola, junto ao trabalho pedagógico desenvolvido, a força da palavra como forma de conhecimento foi evidenciada quando as crianças retornavam de suas casas cantando e relembando alguns pontos. A associação histórica da prática constantemente era retomada por eles através das músicas. Um interesse pelo improvisado dos pontos de jongo foi evidenciado na entrevista realizada ao longo do processo de investigação, bem como em diário:

Eu acho que as aulas do jongo a gente podia ter feito como naquele vídeo que a gente viu com a improvisação [dos pontos]. (TURMA 33, 2018, p. 4).

Neste final, as crianças quiseram improvisar pontos de jongo, alguns tocaram os tambores e um dos alunos criou um ponto (“mulher é ‘pra’ ficar em casa, mulher é ‘pra’ ficar na cozinha, enquanto ela faz o jantar, eu fico na minha caminha”). E a menina que estava na entrevista pensou para tentar responder (“por que eu tenho que ficar na cozinha e você no sofá? Dá licença e chega ‘pra’ lá, porque agora eu vou sentar”). E o menino voltou a responder: (ô mulher, ‘tá’ doida é, eu tenho que ficar no sofá, assistindo o jogo enquanto tu vai trabalhar”). Eles demoraram um tempo pensando tanto na colocação do ponto quanto na resposta e o tema do improvisado lembrou um vídeo que mostrei a eles de uma comunidade jongueira onde uma mulher e um homem se desafiavam nos pontos falando sobre a questão de gênero. (TURMA 33, 2018, p. 9).

Em conversa com diferentes jongueiros, Júnior (2013, p. 17) diz: “A dinâmica dos versos, o ‘atar’ e ‘desatar’ pontos são características da inteligibilidade desses praticantes”. O autor também explicita categorias/tipos de pontos que aparecem durante as rodas de jongo: abertura e licença para começar uma roda; de louvação para saudar os donos da casa, antepassados ou santos; de visaria para diversão; de demanda, porfia ou gurumenta para o desafio entre os jongueiros que demonstram sua sabedoria com as

³³ Exemplo de um jongo cantado pela comunidade de Angra dos Reis que diz: “Oi, minha gente/ Nosso Brasil é tão bom/ Quem tá estragando ele/ É esse tal de mensalão” (DOSSIÊ IPHAN 5 – JONGO NO SUDESTE, p. 49).

palavras; de encanto quando desejam enfeitiçar através dos pontos, e de encerramento ou despedida para finalizar a roda.

Cantar, firmar, colocar um ponto é uma ação do solista que canta na roda de jongo e que pode virar um diálogo quando abre um desafio com outro cantador, mas demanda a escuta por uma coletividade, exemplificada pelos sujeitos na roda de jongo. O improviso ou a criação de pontos durante a roda é algo que ainda pode aparecer, numa espécie de desafio entre jongueiros, mas na atualidade é mais comum a identificação de um repertório mais fixo e memorizado pelos grupos que se repetem nas apresentações (IPHAN, 2007; MAROUN, 2013; SIMONARD, 2005).

Os tambores constituem um terceiro elemento que compõem os jongs e podem ser percebidos através de duas funções. Primeiro delimitam as noções rítmicas de cada comunidade ou grupo jongueiro, sendo possível perceber formas mais aceleradas ou lentas nos tipos de toques, assim como uso de uma cadência repetida e/ou improvisos, que demandam um aprendizado e domínio sobre as batidas dos tambores. Junto com os tambores, identifica-se certa variedade de instrumentos utilizados nos jongs que demarcam dinamicidade e transformações que perpassam as manifestações culturais, como a inclusão de instrumentos de corda pelo grupo Jongo da Serrinha do Rio de Janeiro, uso de casacas em grupos de jongo e caxambu do Espírito Santo (ANDRADE, 2013) ou triângulo usado pelo Caxambu das Andorinhas do Espírito Santo, que através de aprovação do grupo passou a ser utilizado (GUIMARÃES; OLIVEIRA, 2017). Porém, os tambores são os instrumentos que estão sempre presentes na memória sobre o jongo e na realização atual da prática. Sua presença pode variar com relação à quantidade utilizada na roda de jongo, a forma de tocar – acavalado, à frente de quem toca, em pé ou sentado, pendurado nos ombros – ou a forma de sua produção: artesanal ou industrial.

A segunda função dos tambores possui conotação simbólica, uma vez que “representam a ligação do mundo terreno com o mundo mágico e espiritual” (MAROUN, 2013, p. 15); “os tambores são sagrados, pois têm o poder de fazer a comunicação com os antepassados” (MONTEIRO, 2013, p. 3). Percebi que a sacralidade dos tambores se liga à memória que estabelecem com a história passada e com os sujeitos que a compuseram quando através dos ritmos e batidas, invocam lembranças.

À medida que os tambores vão sendo tocados, as lembranças dos jongueiros(as) velhos(as) e dos pontos que eles criavam vão reaparecendo e inspirando a criação poética de outros pontos (GUIMARÃES; OLIVEIRA, 2017, p. 255).

Ou seja, identifiquei uma função comunicativa que os tambores exercem entre o passado e o presente. Além disso, os toques dos tambores exerciam comunicação entre os escravizados quando “Nos tempos do cativo, o ressoar dos tambores avisava àqueles que estavam distantes que aquela seria noite de festa” (MONTEIRO, 2013, p. 3).

O Jongo chega ao Brasil trazido pelos tambores banto. Ele usa a mesma matriz africana do “casal” de tambores centro-africanos n’goma ou tambu, de som mais grave e responsável pela condução do ritmo da dança e o kandong, de sonoridade mais aguda, usado para dobrar o ritmo e, invariavelmente, tocado pelo mestre cumba. Aqui estes tambores foram rebatizados na corruptela gerada pelo encontro das línguas africanas e o Português, passando a se chamarem angoma ou caxambu - assim como a dança do mesmo nome – e candongo ou candongueiro (SILVA, 2015, p. 90).

Estes três elementos do jongo, além de auxiliar no processo de aproximação visando compreendê-lo melhor, foram se constituindo em aspectos inerentes ao jongo, importantes de serem abordados no planejamento de ensino. Dessa forma, incluir a dança, os pontos e os tambores, seria uma forma de apresentar aos alunos a unidade do jongo – a partir de elementos comuns –, mas em diálogo com as especificidades de alguns grupos, destacar a não fixidez, expressando a possibilidade de criação e dinâmica que envolve a prática, compondo os variados jongos.

Ainda sobre os tambores, entendendo a centralidade desses instrumentos nos grupos jongueiros e a variedade de toques entre grupos/comunidades, considerei que seria importante a familiarização com o instrumento e com alguns toques que pudessem contribuir com o planejamento pedagógico, por isso, procurei ampliar meus conhecimentos com aulas de percussão. O professor com o qual entrei em contato foi indicado por amigos que haviam passado pelo grupo de dança ocupando a função de músicos. Em minha primeira aula pude perceber uma relação sagrada que ele estabelecia com os tambores, ao fazer uma espécie de ritual de toque quando pegou o tambor para iniciarmos e o local sugerido por ele para fazermos as aulas: o quintal de sua casa; um espaço amplo, cheio de árvores frutíferas e uma horta. A relação mágica com a natureza foi evidenciada na relação do professor com o jongo, ao explicar que há imbricação entre homem e natureza na cosmovisão africana, e que os tambores representavam a união das três formas de vida: animal, através do couro utilizado no tambor; vegetal, através da madeira utilizada, e mineral, através dos pregos utilizados para prender o couro. Foi durante o mês de julho de 2018, período de recesso escolar, que participei do que chamo “encontros com o tambor”, que totalizaram quatro encontros. Pude mobilizar/manipular o tambor, brincar com os sons graves e agudos que podiam ser percutidos nele, e conhecer

melhor as dificuldades para tocá-lo a partir de toques de grupos do Rio de Janeiro, São Paulo e Espírito Santo³⁴.

A estratégia metodológica que utilizei, devido ao tempo curto que tinha para as aulas e recurso financeiro disponível, foi a utilização de alguns vídeos para observar, ouvir os toques e tentar reproduzir aquela forma de tocar. O professor estudava o vídeo em casa, assim como eu, e na aula marcada ia explicando os detalhes nas formas de tocar que somente pela observação leiga não eram possíveis de serem compreendidas. Termos como *slap*, para dar um som mais abafado ou uso de uma mão aberta e outra fechada concomitante no toque, foram aspectos que somente com a mediação do professor pude observar e aprender. Percebo que esta relação com o professor de percussão me ensinou a olhar os tambores de outra maneira e permitiu, também, entender que seria necessário uma adaptação para apresentar os toques aos alunos nas aulas devido à impossibilidade de eu me tornar uma percussionista em curto tempo, o que também não era intenção, e pelo grau de dificuldade de compreensão e realização da ação rítmica. Porém, para estruturar um planejamento foi muito importante para entender melhor o objeto e como poderia mobilizar o mesmo nas intervenções propostas. Assim, através dessas aulas escolhi toques base, de marcação, para experimentar e mais à frente apresentar aos alunos. Nessa direção, também se situa uma dimensão técnica do conhecimento que não pode ser desprezada.

Outro documento que acessei sobre o jongo foi a coletânea “Jongo na escola” (MONTEIRO; SACRAMENTO, 2009) que faz parte das ações de difusão e divulgação do Pontão de Cultura Jongo/Caxambu, já citado anteriormente no texto, junto com comunidades jongueiras, e desenvolvem ações de salvaguarda do jongo a partir dos processos de patrimonialização de práticas e manifestações registradas. É destinado às escolas e engloba indicação de documentários produzidos com comunidades jongueiras, acompanhando textos de orientação e sugestões didáticas visando incentivo e formulação de ações educativas pautadas na lei 11.645/2008³⁵.

³⁴ Os vídeos utilizados foram: 1) Vídeo Pesquisa Caxambu do Sul do Espírito Santo - <https://www.youtube.com/watch?v=w4h2fGxevSE> – e focamos nos toques do grupo Caxambu da Velha Rita que aparece no vídeo por ser um toque mais lento. / 2) Vídeo Jongo – com André Siqueira - <https://www.youtube.com/watch?v=OWgxsQ4nOSI> / 3) Vídeo Bastidores Jongo da Serrinha - https://www.youtube.com/watch?v=qg7q3aO_E34 / 4) Vídeo Grupo Cachuera - Eu vou abrir meu congo - Roda de Jongo no Espaço Cachuera! https://www.youtube.com/watch?v=gpcmWo_KONY

³⁵ Lei de 10 de março de 2008 que 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”.

Importante destacar que minhas ações, a partir das sugestões didáticas, não denotam nem reprodução nem consumo do proposto, mas constituem uma forma de ajudar a olhar para a prática. Através das sugestões e documentários mobilizei alguns elementos, como a utilização da roda como forma de organização coreográfica compartilhada com outras manifestações e o destaque aos conceitos nela contidos: espaço de agregação, de inclusão, em que todos se veem e são vistos, também espaço fechado em si, de resistência (MONTEIRO; SACRAMENTO, 2009). Dessa maneira, pensar sobre o espaço da roda foi ganhando lugar em nossas reflexões. A indicação de alguns pontos de jongo que mostram a atualidade da luta por direitos sociais também ajudou a pensar sobre as permanências e as transformações na forma da luta social e política dos grupos jogueiros.

É importante dizer que o direito ao conhecimento sobre o patrimônio cultural é o que baliza o documento e coloca a escola como espaço importante de diálogo e apresentação dos saberes e práticas de comunidades jogueiras, através de seu currículo. Reside nisso a relevância de uma história acessível a todos e compartilhada:

Realizar esta ação educativa significa garantir direitos não apenas aos afrodescendentes integrantes dessas comunidades, mas todos os estudantes brasileiros, uma vez que significa fazer com que todos possam partilhar um patrimônio de nossa cultura (MONTEIRO; SACRAMENTO, 2009, s/p).

Identifiquei certa contradição quando, apesar da ênfase ao espaço escolar, de forma geral, demarcando sua importância formativa com o trato do jongo, as organizadoras, ao fim da apresentação da coletânea enfatizam o desejo de que o jongo ganhe “o território escolar em suas localidades de origem!”, o que expressa o enfoque às escolas inseridas em territórios jogueiros ou quilombolas. Resguardadas as singularidades das comunidades remanescentes quilombolas, assim como a existência de diretrizes e orientações curriculares para uma educação quilombola que consideram as especificidades de diferentes grupos, entendo que há nisso o risco de ações de particularização da prática que restrinjam o trabalho pedagógico com o jongo somente aos espaços em que ele já é conhecido e praticado, anulando suas contribuições históricas e formativas como patrimônio de uma constituição histórica coletiva (ainda que em fragmentos).

Os documentários sugeridos são importantes instrumentos para conhecimento do jongo, pois apresentam entrevistas com crianças, jovens, adultos e idosos que vivem e participam de grupos que tem o jongo como manifestação cultural em cidades do Rio de

Janeiro ou em São Paulo. Além disso, trazem junto aos filmes indicados, de maneira geral, as relações históricas do jongo com a escravidão, aspectos atrelados à centralidade que a ancestralidade ganha na manifestação, os processos sociais que atrelam o jongo às questões quilombolas hoje, os processos sociais de preconceito e exclusão, assim como apontamentos sobre as transformações que perpassam o jongo. Dessa maneira, observa-se que as sugestões didáticas giram em torno de debates, pesquisas, rodas de conversas, uso de história oral com os alunos, problematizações que apresentem e ampliem as reflexões nas escolas acerca das relações raciais e identidades no contexto brasileiro. Claro que são aspectos importantes e necessários para serem tratados pedagogicamente pela escola, porém, parece que as sugestões didáticas apresentadas pelo documento transformam o jongo em um meio para tematização de questões raciais e perde-se o destaque ao que seria inerente à prática do jongo, aos elementos que o compõem: “os religiosos/mágicos, os tambores, a roda e suas características, os pontos e o uso metafórico da palavra” (GUIDI; TELLES, 2009, s/p).

Outra dificuldade com a qual me deparei, ainda mais ao propor nesta tese pensar a construção de conhecimento através de uma prática corporal identificada como dança, é que não encontrei neste documento referências aos movimentos e passos característicos ou às diferenças na movimentação técnica entre grupos variados como elementos de conhecimento, como o dossiê do IPHAN (2007) apresenta, lembrando que é um documento que é elaborado a partir do eixo difusão e divulgação do jongo, em especial no contexto escolar, visando destaque para ações pedagógicas a partir dos saberes do jongo.

Buscar o que se diz sobre o jongo em documentos específicos como os tratados até aqui, constituiu parte dos movimentos de aproximação do jongo enquanto conhecimento do objeto de ensino, que possibilitou identificar a permanência do jongo enquanto manifestação expressiva de um grupo étnico e suas transformações que perpassam algumas alternativas de preservação da manifestação, como ensino do jongo para as crianças; ampliação do universo de quem é considerado jongueiro (não mais somente os descendentes filhos de jongueiros); abertura da roda a pesquisadores, estudiosos e jovens de camadas médias urbanas; apresentação em forma de espetáculos e o jongo como prática cultural identitária e com força política na luta pelos direitos ao território. Ou seja, identifiquei a existência de novas estratégias que os sujeitos elaboraram na busca pela continuidade e realização da prática.

Ele [jongo] é, além de testemunha eloqüente dos percalços na constituição de uma memória de descendentes de escravos, um instrumento contemporâneo para a elaboração de identidades sociais positivas dessa população (IPHAN, 2007, p. 48).

3.2 O jongo nos estudos acadêmicos

Com intuito de mais bem conhecer esse elemento da cultura, realizei uma análise no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, utilizando como termo de pesquisa a palavra jongo e buscando compreender os lugares ocupados por esta prática nos estudos acadêmicos, além do foco dado a este objeto nos estudos de programas específicos da área da Educação, uma vez que nossa tese está inserida em um programa de Educação. O resultado geral encontrou 82 trabalhos, sendo 63 dissertações de mestrado, 16 teses de doutorado, 2 de mestrado profissional e 1 de nível profissionalizante. Do universo total encontrado, 11 trabalhos não tratavam do jongo ou este não era específico no estudo aparecendo como exemplo num universo de manifestações expressivas da cultura afro-brasileira. Portanto, nossa busca encontrou 71 dissertações e teses que tematizam o jongo, publicados entre os anos de 1998 e 2018, ano do estudo mais antigo e do mais recente que apareceu na busca realizada.

As áreas de conhecimento são variadas, englobando programas de Memória Social, História, Antropologia, Sociologia, Ciências Sociais, Políticas Sociais, Artes, Música, Psicologia Escolar, Museologia e Patrimônio, Psicologia Social, Urbanismo, Geografia, Comunicação, Psicossociologia de Comunidade e Ecologia Social, Preservação do Patrimônio, Profissionalizante em História, política e bens culturais, Educação, Relações étnico-raciais, Ensino na educação básica, Educação, contextos contemporâneos e demandas populares, Educação, escola e humanidades, Educação, cultura e comunicação, Estudos culturais, Multimeios, Educação agrícola. Na busca realizada com o termo jongo não localizei nenhum trabalho vinculado a programas de pós-graduação em Educação Física, apesar de encontrar uma dissertação em que o jongo foi tratado nas aulas de EF de uma escola, mas realizado no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica.

Após uma análise geral para identificar os trabalhos que focalizavam o jongo, foi realizada a leitura dos resumos, sumário e partes do texto para identificar os estudos que enfatizassem processos educativos relacionados ao jongo. Foram localizados 6 estudos vinculados a programas de Educação: Maroun (2013), Andrade (2013), Junior (2013), Henrique (2014), Passos (2004) e Perez (2005), sendo que os dois últimos não consegui

acessar os textos, porém aparecem numa pesquisa de estado da arte realizada no estudo de Maroun (2013). Ampliei o universo de busca para programas relacionados à área da educação e encontrei três estudos no programa de Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares: Bernardo (2014), Silva (2015) e Fernandes (2012), não sendo possível acessar esse último trabalho. Também identifiquei estudos no programa de Educação Escolar (VITORINO, 2014), Educação Agrícola (PARREIRA, 2018), Educação, escola e humanidades (BAUERMAN, 2016) e programa de Educação, cultura e comunicação (SANTOS, 2018). Pensando em meu estudo, que engloba o trabalho de planejamento do jongo nas aulas de Educação Física em escola formal, incluímos ainda: Cardoso (2015) do programa Relações Étnicas, pois trazia no título a menção a práticas escolares; Rangel (2017) do programa Ensino em Educação Básica, ao abordar o ensino do jongo em aulas de Educação Física; e Sousa (2013) do programa Psicologia Social, por tratar o tema do trabalho pedagógico com o Jongo a partir de entrevistas com professores de Educação Física.

Apesar de ter lido na íntegra os trabalhos encontrados, não me propus a analisar e tratar aqui cada um dos textos, uma vez que o interesse ao caminhar entre os estudos acadêmicos envolveu idas e vindas aos textos, lia e destacava trechos que chamavam atenção no momento, sumiam e retornavam depois em diálogo com algum vídeo ou conversa. Nesses “passeios” interdisciplinares, fui identificando que, de maneira geral, os textos destacavam processos de ressignificação do jongo que confrontam uma ideia de prática cultural cristalizada e evidenciavam as ações dos sujeitos como continuadoras e transformadoras da prática; a participação das crianças no fazer da prática; discursos sobre um jongo tradicional e um jongo atual, de apresentação; e um forte vínculo entre a prática do jongo e a constituição de uma identidade negra e quilombola. Para além dessas questões, a materialidade do saber-fazer do jongo é expressa pela presença de tambores, cantos em forma de pontos e variedade nos modos de dançar entre as comunidades. Optei, então, por destacar alguns estudos ou elementos trazidos nos textos que mais chamaram a atenção, e que fizeram pensar sobre o processo mobilizado na tese de estruturar um planejamento pedagógico de jongo em uma escola formal.

Destaca-se inicialmente o estudo de Junior (2013), que propôs:

pensar o jongo não como historicamente foi representado pelas tradições colonialistas, mas busca ampliar a compreensão sobre essa cultura como outras possibilidades de pensar o mundo, outras bases explicativas e epistemológicas.

O autor enfatiza em seus argumentos o combate à monocultura do saber e destaca que práticas da afro-diáspora como o jongo, através dos processos colonialistas, são inferiorizadas. O jongo – dentre outras práticas – orienta-se por princípios que compreendem a relação do indivíduo com o tempo-espço diferente do modelo da racionalidade ocidental, assim, uma educação – no sentido ampliado de ação que se dá em diferentes *espaçotempo* – que busque entender a produção de conhecimento pelos sujeitos e práticas da afro-diáspora:

está para além da transmissão de determinados conteúdos que devem ser trabalhados nos ambientes formais de ensino. As discussões sobre essa temática assumem um **caráter político-epistemológico** na luta contra as injustiças sociais cometidas as populações negras (JUNIOR, 2013, p. 103).

Penso que esse caráter político-epistemológico confronta a ideia de um ensino balizado pela mera vivência de práticas, sejam familiares ou escolares, reduzidas “ao gosto de” que podem ser caracterizadas pelas atividades “legais”, muitas vezes vazias de sentido ou de atribuição de novos sentidos. Em meu estudo, gosto de jongo, gosto de dançar jongo, de ouvir jongo, de tentar tocar jongo, mas ao propor o ensino do jongo, o que precisa ser considerado para além do gosto? Como emerge? Um trecho do diário explicita uma inquietação:

Como levar o meu prazer de dançar para ensinar algo aos alunos? Isso é possível? Quando danço parece diferenciar de quando ensino o jongo. Como atrelar o meu dançar ao meu ensinar? Como mobilizar interesse, curiosidade, vontade e gosto nos alunos. É possível? (DIÁRIO DE CAMPO, 2018, p. 50).

Junior (2013) ainda exprime de que maneiras a racionalidade ocidental moderna atua na invisibilização das práticas de matrizes africanas ao dicotomizar homem/cultura e natureza, por exemplo, e o jongo, sendo uma prática de matriz africana “que tem no corpo e em seus movimentos aspectos fundamentais que dizem respeito a suas formas de pensamento são reduzidas a manifestações irracionais” (JUNIOR, 2013, p. 90). O jongo é entendido pelo autor como *espaçotempo* de produção de conhecimento, que se assenta em valores como ancestralidade, a oralidade, a circularidade, o comunitarismo, a integração, a preservação dos referenciais identitários e a solidariedade. Assim, pensando as danças afro-brasileiras, esses modos de viver são comuns a uma variedade destas: coco de roda, maracatu, jongo, congo, tambor de crioula etc., constituindo aspectos de conhecimento a serem tematizados.

A leitura que Junior (2013) propõe sobre alguns elementos do jongo que interessam à educação: a temporalidade jongueira é cíclica em oposição ao tempo linear do colonialismo, onde as relações com o passado são fundamentais para orientação da vida;

a roda de jongo é definida como “metáfora do mundo” e espaço de reinvenção de territórios, explicita sentidos internos e externos à roda, lembrando que é estruturada por uma variedade de papéis: alguns se dedicam à dança, outros cuidam dos instrumentos, da afinação dos mesmos, tocam tambores e outros que cantam/lançam os pontos. Entendo que essa variedade caracteriza a coletividade necessária para que a roda aconteça, assim como expressa diferentes conhecimentos. O autor postula a pedagogia das encruzilhadas – diálogo entre múltiplas formas de conhecimentos – como proposição para uma educação que confronte narrativas de inferiorização de grupos e conhecimentos; que levem em conta os processos educativos produzidos nas escolas, terreiros, rodas etc.

Um aspecto que decidi destacar, a partir dos estudos, é a entrada das crianças como sujeitos praticantes de jongo. Identifica-se que às crianças era proibido participar das rodas de jongo (IPHAN, 2007) e algumas explicações desse afastamento são dadas em função do aspecto mágico, de encanto que a prática continha, uma espécie de preservação das crianças de sentidos que ainda desconheciam. O mais interessante é que de sujeitos proibidos, as crianças passam a ser considerados sujeitos mobilizadores e continuadores do jongo (MAROUN, 2013; ANDRADE, 2013; BERNARDO, 2014; RANGEL, 2017). Este novo lugar abre espaço nos estudos sobre jongo para tratar do processo de transmissão dessa cultura entre adultos e crianças e jovens nas comunidades/grupos de jongo. O encontro geracional para construção do conhecimento se coloca. Bernardo (2014) e Maroun (2013) explicitam que no processo de resignificação do jongo há formação de jovens lideranças jongueiras que atuam politicamente através do jongo. Estes jovens, diferentes de seus familiares mais velhos, vem acessando espaços de formação no ensino superior e estabelecem diálogos com instâncias como universidade e governo demandando assuntos relacionados às condições de saúde, educação, cultura e terra em suas comunidades.

Quando criança, tínhamos vergonha de dançar jongo. Hoje, há várias crianças dançando jongo e vemos o quanto elas gostam e sabem sobre o jongo. No quilombo Santa Rita, há um grupo de jovens que dão oficinas e palestras nas escolas sobre o jongo e sobre o quilombo. Podemos dizer que com o jongo **(re)aprendemos a utilizar os saberes dos mais velhos, não da mesma forma, porque a cultura é dinâmica** (BERNARDO, 2014, p. 81).

Maroun (2013), ao realizar estado da arte, destaca que Passos (2004) e Perez (2005) enfatizam estes processos de transmissão que ocorrem, respectivamente, de maneira formal, através de ações organizadas de ensino pelo Grupo Jongo da Serrinha, e uma transmissão informal que ocorre no cotidiano de comunidades jongueiras, ou seja, destaca a predominância de processos educativos não escolares nas pesquisas, “o que sugere falta

conexão entre a experiência do cotidiano das comunidades e a escola formal” (MAROUN, 2013, p. 73-74). Os estudos contribuem para visibilidade dos contextos educativos no interior de grupos e comunidades, extrapolando um sentido de educação restrito a espaços de educação formais. Os processos de transmissão ganham relevância diante do histórico que marca os fazeres de jongo entre uma configuração de um jongo tradicional e de um jongo novo/atualizado. A entrada das crianças no jongo já faz parte dessas mudanças e, para além dela, a inclusão de novos instrumentos, os lugares ocupados pelas mulheres no jongo, a desvinculação de aspectos mágico-religiosos, a afirmação de uma identidade quilombola, são parte disso.

A associação do jongo a uma identidade quilombola é expressa em Bernardo (2014, Maroun (2013) e Silva (2015). Os três estudos foram realizados em Santa Rita do Bracuí, uma comunidade quilombola no RJ, e Bernardo é jongueiro, uma das lideranças da comunidade. A questão quilombola é parte de lutas políticas e está ancorada no artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) da Constituição Federal e ao Decreto 4887/03 que regulamenta a delimitação, regulamentação, identificação, demarcação e titulação das terras ocupadas pelos quilombolas. Vê-se que a identidade quilombola é uma construção quando Bernardo (2014) destaca que, quando chegou na comunidade não havia este autorreconhecimento, e os sujeitos se identificavam como trabalhadores e trabalhadores rurais. Atrela a identidade quilombola a uma reivindicação dos jovens que hoje faz parte da composição da comunidade.

Nesse processo de luta territorial, a ressignificação do jongo é evidenciada: das lembranças de rodas de jongo, lembradas pelos mais velhos, passa a ser ensinado na comunidade, mas também de forma mais estruturada em oficinas, destaca-se um jongo de apresentação que recebe turistas na comunidade para assistirem rodas de jongo. O grupo também sai da comunidade para outros lugares e eventos, transformando-se em um instrumento cultural de visibilidade da comunidade e, também, em mercadoria, talvez. Estes novos lugares que o jongo conquista vão evidenciando seus processos de ressignificação, mas também de apropriação pela indústria cultural, ao transformar a cultura em entretenimento. Diante dessa identidade, os estudos pontuam reflexões sobre o trato do jongo para uma escola que dialogue com os saberes da comunidade. Assim, em Maroun (2013) identifiquei a reivindicação do jongo no projeto político pedagógico da escola (inserida no território quilombola) pelas jovens lideranças, como forma de discutir no currículo escolar a identidade quilombola e a história do lugar pela valorização da cultura jongueira:

questionei-a sobre como eles estavam planejando a inserção do jongo na escola. Ela [jovem quilombola universitária] me disse que a ideia era trabalhar tanto a parte teórica vinculada ao jongo (a história do jongo, de onde veio, o porquê do jongo e, atrelado a isso, a história da própria comunidade), como a parte prática propriamente dita (dança, música, canto). De acordo com sua fala havia jongueiros da comunidade dispostos a ir até a escola para dar as oficinas (como o Mec) e, em outros casos, velhos jongueiros dispostos a receber os alunos em suas casas e quintais, para falar do jongo e dançar o jongo (como no caso de Dona Celina e seu pai, Seu Zé Adriano, ambos com dificuldades de locomoção). Ela ressalta também a importância das lideranças sentarem junto aos professores para elaborarem um planejamento que, de fato, seja pensado em conjunto - escola/comunidade. Ela nos conta que, numa primeira reunião com a direção e os professores, ficou evidenciado que alguns destes não se mostraram muito abertos para esse tipo de trabalho. (MAROUN, 2013, p. 181).

Bernardo (2014) aponta a descolonização do currículo e aposta que o jongo na escola pode tornar este currículo mais democrático, lembrando que ele é uma liderança na comunidade quilombola, e contribuir com a formação identitária dos sujeitos e destaca a roda, a relação ancestral, a utilização do corpo (dança), música, a energia e a memória que reativam histórias e motivam ainda hoje velhas e novas reivindicações e que poderiam ser pensados na escola. Silva (2015) destaca processos de discriminação religiosa nas práticas educacionais, identificando como atos de epistemicídio contra saberes de religiosidade afro-brasileira e postula a formação de professores de EREER em escola em território quilombola. Parreira (2018) desenvolve seu estudo na mesma comunidade dos outros pesquisadores e enfatiza o trato com o jongo como parte de uma educação diferenciada, diante da identificação quilombola, que considere as tradições e cultura da comunidade. Destaca que o jongo pode ser tematizado em diferentes disciplinas na escola, tentando evidenciar que é tema possível a todo contexto escolar, porém entendo que a ênfase dada compartimentaliza os saberes de forma a caminhar para um apagamento dos sentidos da prática, indo de encontro ao que tratou Junior (2013), quando, por exemplo, diz:

perceberem que a roda do Jongo trata-se de um círculo na área da Geometria, em Matemática e que ao estudar Física, podemos entender que quando a madeira encontra-se em temperatura elevada junto a constante entrada de oxigênio, como ocorre na fogueira acesa durante o Jongo, é possível que se encontrem condições favoráveis para obter fogo (PARREIRA, 2018, p. 73).

Para além da educação quilombola, tentei identificar a presença do jongo tratado pedagogicamente em escolas formais ou discussões que remetessem a esta possibilidade, e encontramos os trabalhos de Cardoso (2015), que investigou num cenário educativo específico como o jongo possibilita repensar práticas inclusivas e plurais com vistas à promoção das relações étnico-raciais no currículo, e de Rangel (2017), que investigou a

prática do Jongo no município de São Mateus/ES buscando articulá-lo às práticas de ensino da disciplina de Educação Física.

Em Cardoso (2015) o instrumento central utilizado foram duas entrevistas, sendo uma com a gestora da escola e outra com a professora de EF da escola e mestre jogueira, que desenvolvem um projeto de jongo na escola. O contexto pedagógico da escola é de interação com trabalhos voltados para Educação das Relações Étnico-Raciais, tendo identificado jongo, capoeira, música e dança na escola. Apesar de apontar processo de observação durante dois meses, o quadro síntese destacado no estudo não apresenta os processos da oficina de jongo, enfatizando questões de infraestrutura, envolvimento do coletivo docente, formação continuada e avanços e limites. O autor destaca que o projeto de jongo envolve um trabalho interdisciplinar, porém não foi possível visualizar como era realizado. Segundo as entrevistas, o projeto aconteceu durante 5 meses e a motivação foi para que as crianças usufríssem da cultura jogueira do lugar, trabalhar identidade das crianças a partir da aproximação com a cultura local e garantir a cultura do jongo/caxambu. O processo de trabalho é caracterizado a partir da tradição oral como forma de conhecimento da história nas comunidades negras, e por isso apontam o trato histórico da situação do negro na escravidão, na atualidade, as contribuições na construção do país, condições de vida etc., para depois “ir para a prática da dança e da oficina de percussão”. Parece ser um projeto extracurricular quando a professora indica que, para participar do grupo de jongo, precisa ter bom desempenho nas disciplinas. O grupo mirim da escola foi apadrinhado pelo grupo de jongo da cidade e passou a participar de eventos, viagens destacadas pelos alunos (em anexo no trabalho) como momentos importantes para conhecer outras comunidades e grupos jogueiros, além de destacarem importância de conhecer cultura e tradições negras.

Rangel (2017) desenvolveu um planejamento de jongo em aulas de EF em uma escola no Espírito Santo com uma turma de 5º ano do ensino fundamental, e destacou a relação entre os conhecimentos da cultura local e a prática pedagógica em escolas. Buscou bibliografias sobre jongo, entrevistas com jogueiros locais e desenvolveu intervenção com uma turma na escola durante nove aulas de EF. Destacou o espaço escolar e a EF como espaços propícios para desenvolver temática étnico-racial, colaborar na perpetuação e ressignificação das práticas locais e enfrentamento de preconceitos e racismo na escola. Enfatizou que ensinar o jongo vai além de coreografias e passos,

sendo necessário acima de tudo criar diferentes possibilidades que abordem uma maior diversidade de elementos que compõem a prática enquanto cultura de um povo. Esses elementos vão desde as habilidades físicas recrutadas no

momento específico da prática (ritmo, coordenação motora, noção espaço temporal, consciência corporal, equilíbrio, etc.) às capacidades cognitivas, o conhecimento da história, dos significados e principalmente da simbologia do Jongo (RANGEL, 2017, p. 40-41).

Não encontrei no estudo uma definição do que constituiria essa simbologia, mas pelos apontamentos feitos ela aparece como algo que extrapola técnicas e movimentos da prática. É por esta relação com uma “simbologia” que a autora destaca que, pensada além de movimento corporal, a dança do jongo acrescenta “ao ensino os elementos que a caracterizam como manifestação cultural de um determinado povo, contexto histórico e localidade”, pois “não se trata daquelas danças comumente disseminadas nas propostas curriculares da disciplina [EF], mas de um novo conceito que, por ser repleto de simbologias, pode gerar inúmeras rejeições” (RANGEL, 2017, p. 139-140). Diante da falta de clareza sobre o que seria a simbologia apontada, ela aparece como algo singular da prática e como algo afeito a rejeições.

No processo pedagógico a autora desenvolveu nove (9) aulas, sendo que duas foram apontadas como ensaio da coreografia e uma como apresentação final. Me perguntei se este tempo permite a compreensão da “simbologia” como apontado pela autora antes. Sua ênfase é dada na cultura local, mas utilizou vídeos de grupos do Rio de Janeiro para apresentar o jongo aos alunos, e no aprendizado dos movimentos utiliza grupos de São Mateus/ES. Durante as aulas, além de ter destacado canto, toque de tambores e dança do jongo local, apresentou discussões pontuais e durante uma aula sobre questões de preconceito, assim como estética e beleza negra.

O trabalho realizado com os tambores chamou atenção quando dividiu a turma em meninos e meninas, sendo que estas últimas não aprenderam ou vivenciaram as atividades com os tambores. Na entrevista com mestres jongueiros locais há uma fala que informa que naquele grupo as mulheres cantam e dançam e os homens tocam. Nesse ínterim perguntava: Seria uma maneira de reproduzir o que e como a comunidade local faz? Mas o diálogo com os outros vídeos de outros jongs no país, que mostram mulheres e homens juntos na dança? O lugar da escola é o da reprodução de uma prática? A forma de ensino sobre os tambores, assim como da dança, aconteceu através da visualização de vídeos e tentativas de reprodução dos movimentos e ações a partir das imagens. Chamou atenção quando a autora expressou que os meninos não conseguiam tocar, e por isso propuseram uma atividade rítmica com copos, pois identificaram o problema como falta de noção rítmica. Pensando as aulas de percussão que fiz, entendo que pode não envolver somente

uma falta de noção rítmica, pois a manipulação dos tambores engloba técnicas de toques que delineiam diferentes ritmos e possibilidade de extrair som do instrumento. É o encontro com uma dimensão técnica que extrapola o bater livre no tambor.

Um trabalho desenvolvido com vestuário africano também foi realizado e voltado para atividades com as meninas, e uma fala chamou a atenção, pois entendi que as ações parecem ter sido um pouco apressadas, contribuindo com estabelecimento de noções reducionistas e estereotipadas:

Explicamos que **na África** os costumes relativos à moda são um pouco diferentes dos nossos. Lá é comum entre as pessoas optar por roupas com cortes simples, na maioria das vezes as roupas femininas são compostas unicamente por uma espécie de canga enrolada ao corpo ou com cortes padrões tradicionais conforme exposto na figura x. Também não é muito comum o hábito de comprar roupas em lojas, as pessoas geralmente compram os tecidos e levam para ser costuradas à sua maneira, seguindo muitas vezes o padrão tradicional (RANGEL, 2017, p. 161 grifo nosso).

Questiono sobre que África seria essa, pois em diálogo com Faria e Ruschel (2015) identifiquei a preocupação com uma caricaturização sobre o que entendemos como África e africanos, e os autores, ao trabalharem as vestimentas, enfatizaram tanto roupas de tribos do continente, assim como “formas de se vestir de algumas grandes cidades, como Johannesburgo na África do Sul, as quais se assemelham as formas de se vestir culturalmente formada, de maneira geral, no ocidente” (FARIA; RUSCHEL, 2015, p. 43).

Ao fim das aulas descritas no trabalho de Rangel (2017), os alunos apresentaram na escola uma coreografia elaborada a partir do vídeo de uma apresentação do Jongo de São Benedito “retirando dele alguns passos e o ponto que cantaríamos durante a coreografia”. (RANGEL; 2017, p. 170). A repetição da coreografia é expressa pela autora como possibilidade de assimilação de movimentos corporais e desenvolvimento de habilidades como lateralidade, coordenação motora, ritmo, agilidade, etc. Pergunto, novamente, pela simbologia, que parece ignorada e transforma a dança em um conjunto de habilidades motoras típicas das concepções desenvolvimentistas que vem sendo criticadas pela área de Educação Física desde os anos de 1980, como vimos na introdução.

A retomada de alguns estudos acadêmicos sobre o jongo possibilitou entender que há uma ênfase sobre as questões educativas do jongo, mas bastante atreladas ainda ao espaço da comunidade jogueira ou quilombola, assim como o método de oficinas dentro de escolas formais em momentos extracurriculares (ANDRADE, 2013; CARDOSO, 2015). O espaço da escola formal ainda é pouco tratado, e indicações dos estudos sugerem haver uma distância entre escola e saberes de comunidade que é considerada como parte das ações de preconceito e desconhecimento de determinados grupos histórico e

socialmente inferiorizados. Indago se a distância entendida como algo atrelado à singularidade de cada âmbito não é salutar diante das especificidades e possibilidades formativas de cada espaço – escola e comunidade. Sendo espaço de reprodução do que se vive na comunidade, a escola manteria sua especificidade? Não deveria a escola acompanhar a comunidade, mas também fazer encontrar outros saberes e conhecimentos presentes na sociedade? Não deveria propor também conteúdos diferentes daqueles que a família e a comunidade impõem às crianças?

Identifiquei um estudo específico do trato do jongo em aulas de EF em uma escola formal, mas ainda assim em local com grupos jogueiros e um processo de intervenção acelerado, em minhas compreensões. Os estudos apontam importância do jongo estar nas escolas, a partir de justificativas que perpassam a manutenção do jongo, a reprodução do jongo da comunidade naquele espaço para que as crianças constituam novos mantenedores do jongo que já se faz na comunidade, a construção identitária ou enfrentamento ao racismo. A compreensão do jongo como produção de conhecimento, como Junior (2013) destaca, parece ainda ser menos enfatizada. Parece que ainda se encontram algumas dificuldades para compreensão do jongo como uma prática social dinâmica quando identifiquei, por exemplo, em Parreira (2018), a utilização do jongo para desenvolver outros saberes disciplinares ou a vinculação a uma prática corporal arraigada, como mencionado acima, às habilidades motoras que Rangel (2017) ainda expressa, apesar de no decorrer do estudo enfatizar que o jongo é mais que uma atividade motora.

A aproximação com os estudos acima citados põe em evidência a relação que estabeleço com um conteúdo cultural com vistas à elaboração de um planejamento de ensino. Esse movimento de encontro com o que se diz sobre o jongo é importante na estruturação do caminho a ser traçado na elaboração de um planejamento. É também uma forma de relação entre a educação escolarizada e a produção acadêmica, para além das discussões que focalizam o entendimento de que o processo de mediação das práticas corporais é complexo e o que está em jogo são as relações entre os processos de conhecimento e intervenção, sendo esta intervenção não mais desqualificada pela academia ganhando visibilidade na quebra com o isolamento frente ao mundo concreto, o “chão da escola”. Noutros termos, para além dessa necessidade do conhecimento e da análise de diferentes realidades escolares, por meio da participação de acadêmicos e professores no processo educativo, a produção acadêmica também merece ganhar espaço no “chão da escola”. Trata-se de uma via de mão dupla: se a academia adentra a escola,

também a escola e seus professores devem revisitar a produção acadêmica decorrente desse adentramento.

3.3 A estruturação do planejamento face aos documentos norteadores

É importante evidenciar os lugares que o objeto de cultura também ocupa em documentos norteadores oficiais da Educação, pois também constituem fontes que permitiram elaborar e problematizar o ato de planejar. Constitui mais um passo na escrita da tese que perpassa, além da experimentação corporal e da aproximação com textos e estudos específicos sobre o jongo evidenciados anteriormente, entender como um objeto de cultura pensado como conteúdo na ação pedagógica, é marcado por percursos históricos que o constituem e constituíram tanto como objeto de conhecimento, quanto como objeto de ensino ou como conteúdo curricular.

O jongo, como já explicitado, é considerado uma manifestação cultural afro-brasileira atrelado aos saberes, ritos e crenças dos povos africanos (IPHAN, 2007), proclamado em 2005 como patrimônio cultural imaterial brasileiro, o que foi possível a partir de um inventário que buscava as expressões de origem africana relacionadas à cultura do café e da cana-de-açúcar na região sudeste. Assim, partindo da existência de legislação e orientações específicas sobre a obrigatoriedade do ensino da História Africana e afro-brasileira nas escolas brasileiras, o jongo não fica fora dessa história. A partir da relação entre cultura, documentos orientadores e escola, pergunto: pode o objeto da cultura a ser ensinado na escola comportar os sentidos de um tempo histórico (considerando a ruptura com a tradição e as novas formas de relação com o passado)? O que nele se preserva, se transforma, se repete, se rechaça, se aprecia, se glorifica, se esconde, se deixa como resto? (BENJAMIN, 2012).

Em alguma medida, estas perguntas têm sido respondidas: a) a partir das políticas nacionais de educação, desde uma perspectiva que valoriza a diversidade cultural, a cultura local e, nelas, as práticas da cultura corporal de movimento, como é o caso da lei 10.639/2003³⁶ que inclui no currículo oficial a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira, e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER/2004) voltadas para implementação da lei federal anteriormente citada e, b)

³⁶ Lembramos a atualização com a lei 11.645/2008, que inclui no currículo oficial a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

também, no caso desta tese, a partir de legislação municipal como a Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica de Florianópolis (2016, p. 7), através da qual a rede municipal de educação “(re)assume, publicamente, o compromisso ético do reconhecimento às diferenças, de definição de políticas e práticas de superação do racismo e da desigualdade racial na educação”, e a Lei 4.446 (FLORIANÓPOLIS, 1994), que instituiu a inclusão do conteúdo História Afro-brasileira nos currículos de escolas municipais da cidade, constituindo legislação quase dez anos anterior à lei nacional de 2003.

Este espaço temporal demarcado aqui pelos documentos e leis que se inicia em 1994, em âmbito municipal culminando em 2016 com a matriz curricular, de certa maneira expressa o caráter processual e complexo que envolve as transformações epistemológicas. Em nível municipal, há uma distância de 22 anos entre a lei que instituiu a obrigatoriedade e a materialização de uma matriz curricular. Há distância entre o estabelecimento das leis e orientações que colocam em movimento as questões raciais e a educação, e a efetivação de práticas pedagógicas no chão da escola, como evidenciam Dias (2011) e Cardoso e Cardoso (2016), destacando a complexidade da tarefa que envolve mais do que incluir novos conteúdos nas aulas.

Mas o trato da questão racial no currículo e as mudanças advindas da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas da educação básica só poderão ser considerados como um dos passos no processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira se esses não forem confundidos com “novos conteúdos escolares a serem inseridos” ou como mais uma disciplina. Trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política. (GOMES, 2012, p. 106).

A complexidade desta tarefa é evidenciada, também, através do percurso histórico e das políticas públicas voltadas às questões étnico-raciais no contexto brasileiro. Passando pelo questionamento do conceito de democracia racial – que postula um convívio harmonioso entre os cidadãos, a igualdade de oportunidade e isenção do contexto de preconceito, racismo e discriminação na sociedade brasileira – e sua afirmação enquanto um mito na sociedade brasileira, a partir da década de 1950, abrindo espaço para crítica e problematização da questão, assim como pelas influências dos movimentos de direitos civis nos EUA, o processo de redemocratização do Brasil, novos movimentos sociais e políticas identitárias, reivindicações do Movimento Negro Unificado, a formação de grupos de pesquisa em âmbito acadêmico trazem novas temáticas sobre relações étnico-raciais no país. Todo esse processo culmina na admissão

oficial do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso da existência do racismo no Brasil, em meados da década de 1990 (KIRCHOF; WORTMANN; ZUBARAN, 2016). Na área educacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais, aprovados em 1996, enfatizaram a pluralidade cultural como tema transversal a ser discutido nas escolas.

No plano internacional, a III Conferência Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Outras Formas de Intolerância, promovida pela ONU em Durham, na África do Sul, em 2001, é considerada um marco na discussão e no encaminhamento das questões étnico-raciais dentro do contexto brasileiro. De acordo com Gomes, a conferência foi precedida, no Brasil, pelas pré-conferências estaduais e pela Conferência Nacional contra o Racismo e a Intolerância, em julho de 2001, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), momento em que entidades do Movimento Negro questionaram as políticas públicas de caráter universalista, trazendo para o debate a necessidade de ações afirmativas que possibilitassem o tratamento apropriadamente desigual a indivíduos em situações sociais, étnico-raciais, de gênero, geracionais, educacionais, de saúde, moradia e emprego, historicamente marcados pela exclusão, desigualdade e discriminação. (KIRCHOF; WORTMANN; ZUBARAN, 2016, p.22).

A partir de intensa mobilização social, especialmente de grupos do Movimento Negro, políticas públicas de igualdade racial foram instauradas no país, no início do século XXI (Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, em 2001, e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, em 2004), culminando com a Lei 10.639/03, sancionada no governo do presidente Luiz Inácio da Silva, que veio alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em 2008, outra alteração é realizada através da Lei 11.645, que acrescenta e torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

Em 2004, o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004). E em 2009 foi apresentado pelo governo federal um instrumento de planejamento de ações denominado “Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2009), que visava impulsionar as práticas tratadas nas diretrizes anteriores e elaborar metas e estratégias para implementação da lei 10.639/03. O plano anuncia atribuições e responsabilidades de cada esfera do Poder Público nos diferentes sistemas de ensino e instituições de ensino, apontando, inclusive, para o fomento a pesquisas em nível de pós-graduação que tratassem da temática étnico-racial em articulação com o contexto educativo (DIAS, 2011).

Todo este percurso, resumido aqui, expressa um longo e complexo processo de lutas sociais, de enfrentamento e visibilidade que marcam as discussões sobre as questões étnico-raciais, os avanços alcançados e a importância de estabelecimentos legais, de políticas públicas e de ações afirmativas no enfrentamento de uma mudança de compreensão da história e mentalidades brasileiras.

Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados. (BRASIL, 2004, p. 11).

Todavia, o interesse do estudo recai sobre este trânsito entre as orientações político-pedagógicas que orientam a educação básica, o conhecimento da cultura afrodescendente (expressa em suas danças, nesse caso, o jongo), evidenciadas pelos documentos orientadores como parte dos conhecimentos ainda silenciados na educação e a ruptura com a tradição (ARENDRT, 2011) ou o declínio da narração, a impossibilidade de contar (BENJAMIN, 2012). A este trânsito corresponde, a meu ver, um lugar que acompanha o planejamento. Ou seja, que se interpõe na relação entre objeto de conhecimento e objeto de ensino. Ele exige da professora e do professor um encontro e um confronto ou uma reflexão em torno dos limites e possibilidades do conhecimento, e, ao mesmo tempo, dos limites e possibilidades de sua transmissão, aqui entendida como herança não autoritária.

As leis e orientações constituem avanços ao trazer para o âmbito educacional a necessidade de repensar o currículo, ao assumir a disparidade histórica entre os conhecimentos, ao atender anseios por uma educação de qualidade para todos e ao darem visibilidade às lacunas e ausências a que os conteúdos étnicos, especialmente os de matriz africana e afro-brasileira são submetidos. Ao abordar estas questões sobre o currículo, a legislação evidencia a subalternização dos conhecimentos que ele também provoca, portanto, entendo que a obrigatoriedade postulada pelas leis torna visível o invisibilizado, destaca um modo de enfrentamento ao racismo e à discriminação, escancara o processo de naturalização da seleção curricular e abre questionamentos sobre a ação pedagógica, o que dialoga com o estudo.

Nos textos introdutórios das Diretrizes (BRASIL, 2004) e da Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica de (FLORIANÓPOLIS, 2016) destaca-se o diagnóstico de uma realidade educacional brasileira marcada, historicamente, pela exclusão da população negra dos espaços educativos e embasada por modelo educacional excludente e monocultural, parecendo evidenciar o compromisso público de alteração desse quadro pela educação. No enfrentamento deste contexto, os documentos constituem parte das ações afirmativas de reparação rumo a uma sociedade mais justa e igualitária, tendo a escola e a educação papel importante nesse processo. É a partir deste panorama que o conceito de história ganha centralidade também nos documentos e para as análises.

As orientações para uma (re)educação das relações étnico-raciais colocam-se contrárias a uma noção de história única, enfatizam a ausência no currículo de outras histórias (outros grupos étnicos, como negros e indígenas) e postulam a necessidade da escola e das ações pedagógicas “darem voz” aos grupos silenciados; reparar, reconhecer e valorizar a cultura e história dos grupos historicamente marginalizados.

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente (BRASIL, 2004, p. 14).

Estes documentos são instrumentos que também justificam a presença do jongo enquanto objeto de ensino, que guarda elementos de uma história que não deve mais ser silenciada. Cabe destacar que na Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica de Florianópolis (2016), dentre outras manifestações como o Boi de mamão, Maracatu e Frevo, o Jongo também é considerado parte de repertório presente e disponível como tema para o currículo da rede. Destaca-se, também, um lugar para o jongo nas Diretrizes (BRASIL, 2004, p. 20), que no terceiro princípio (Ações educativas de combate ao racismo e a discriminação), que referencia as ações pedagógicas e os sistemas de ensino, indica: “valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura”, explicitando-o como forma de conhecimento. Ainda nas diretrizes, quando aborda que o ensino da cultura afro-brasileira destaca os jeitos de ser e viver manifestos no dia-a-dia e através de celebrações como congadas, moçambiques, maracatus, rodas de samba etc., encontrei outra referência ao aspecto formativo que estas práticas possam conter.

Uma crítica que pode ser feita, e é enfatizada por Abreu e Mattos (2008) em seu artigo no qual analisam as diretrizes, é sobre o perigo da mumificação destas manifestações, se consideradas por um sentido dado ao tradicional como simplesmente aquilo que resiste às mudanças ou repetição do sempre idêntico:

tais manifestações têm história, precisam de tempo e lugar para acontecer, e isso pode ser destacado pelo professor, para não se correr o risco de mumificar tais manifestações no trabalho em sala de aula, com resultados contrários aos que pretendem as “Diretrizes” aprovadas. Sempre que possível, tal abordagem pode ser feita associada a grupos e associações que desenvolvem essas manifestações hoje, de forma que elas sejam percebidas como manifestações culturais vivas, ligadas a lutas políticas e sociais atuais e, portanto, sujeitas a transformações de significados ao longo do tempo. (ABREU; MATTOS, 2008, p. 15-16).

Assim, as concepções de história, do passado e da tradição, como expresso pela citação, são balizadoras das ações tanto de escolha pelos conhecimentos quanto pelo trato dirigido a eles, o que lembra a fala do professor de música (PM) entrevistado na tese, já apresentada no capítulo 2, sobre seu questionamento diante da legitimidade dos conteúdos para trato pedagógico na escola: se o que vale mais é a repetição no tempo, quão antigo aquilo é ou se as modificações e ressignificações que o conteúdo passa, seriam mais importantes.

Demanda, então, uma análise crítica dos processos de recepção, permanências, silêncios a que são/estão expostos e aos espaços que ocupam as práticas culturais. Quando identifiquei a inclusão do jongo como tema na matriz curricular municipal (FLORIANÓPOLIS, 2016), ou seja, extrapola a região sudeste, lembrando ser uma manifestação atrelada e de presença marcante dessa região do Brasil³⁷, destaca-se uma relevância pedagógica e histórica. Além disso, evidencia um processo de movimento com as práticas culturais – trazer de um lugar, de uma experiência, e propor atividades em outras cidades ou espaços – e que se assemelhava com o que havia proposto em uma biblioteca comunitária de Florianópolis/SC, ao ministrar oficinas de danças populares com ênfase no jongo aprendido através da minha participação no grupo da universidade.

Mais que a experimentação direta, percebo que mover-se com e pela prática expressa ações dos sujeitos ao lidarem com a cultura. Durante o tempo em que morei em

³⁷ O processo de reconhecimento do jongo como patrimônio imaterial foi iniciado com a elaboração de um inventário que destacou seu papel de representante da resistência afro-brasileira na região Sudeste e através da formalização do pedido de registro do jongo pelas entidades Grupo Cultural Jongo da Serrinha e Associação da Comunidade Negra de Remanescentes de Quilombo da Fazenda São José, contando ainda com as assinaturas de diferentes grupos jongueiros representantes de todos os estados da região sudeste: RJ, SP, MG e ES. Segundo Abreu e Mattos (2007, p. 71): “A presença do jongo em diferentes estados justificou a denominação ‘jongo do Sudeste’”.

Florianópolis/SC, além de ministrar oficinas de jongo, pude participar de oficinas corporais voltadas para manifestações da cultura popular, destacando uma formação com jongo dentro da UFSC, com um morador de Santa Catarina nascido em São Paulo, ou pessoas que estabeleceram relações com a capital paulista e a partir disso começaram a desenvolver trabalhos também com o jongo. Isso foi importante para o planejamento, uma vez que observei o trato com o jongo através de outros formatos artísticos, como o de coral de rua.

Por isso destaco a mobilização do jongo pelo Grupo Giracoro, um grupo de canto coral criado em oficina em espaço de cultura no sul da ilha de Florianópolis/SC, que encontrei através de consultas nas redes sociais sobre a presença do jongo nesta cidade do sul do Brasil. Ao assistir vídeos do grupo percebi que a forma como o jongo e outras manifestações de tradição oral brasileiras eram apresentadas se diferiam do formato das comunidades. A especificidade de ser um coral e os instrumentos utilizados traziam diferenças que pensei ser interessante para evidenciar como uma manifestação tem sido mobilizada de maneira artística por outros grupos. Assim, ponderei a respeito das proposições desse grupo no planejamento, visando destacar ações e lugares que os sujeitos assumem diante de uma prática cultural.

Retomando os documentos orientadores, entendi que estes movimentos com a cultura iam ao encontro das proposições que destacam que a EREER postula como objetivo: uma educação de todos e não somente dos sujeitos negros ou indígenas.

A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática. (BRASIL, 2004, p. 17).

Portanto a EREER não é uma política somente para os negros ou para sujeito nenhum, se os negros não estiverem fisicamente presentes. A EREER é para todos e traz centralidade em torno de um sujeito e seus conteúdos como forma de equilibrar as relações sociais e étnicas na escola e, sobretudo, como forma de potencializar a formação de sujeitos que se compreendam iguais nas suas identidades específicas. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 22).

Importante perceber como os documentos constituem avanços (mas também limites) diante das concepções e trato com os conhecimentos de matriz africana e afro-brasileira ao postularem ações que possibilitem o enfrentamento de estereótipos, como de uma África mítica ou idealizada. É compreender que a lei 10.639/03, base para estruturação da matriz e das diretrizes:

provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino,

condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas. (BRASIL, 2004, p. 17).

Parece residir neste ponto a potência dos documentos, justamente porque não pressupõe somente uma inclusão aleatória de conteúdos, mas parte de uma discussão que envolve desconstrução de atos e discursos diante das relações raciais no Brasil e das relações entre educação (física), cultura e história. Por outro lado, defronta-se com certos obstáculos respectivos ao contexto social, ao saber que a reeducação étnico-racial é algo ainda problemático em um país onde o mito da democracia racial, apesar de já questionado e criticado, ainda persiste.

Entre os problemas que surgem no processo de implementação desta lei há, sem dúvida, especificidades relacionadas ao seu próprio conteúdo, que, por estabelecer ideais de igualdade racial e respeito às diferenças, é conflitante com uma realidade social – sobre a qual a escola exerce influência e pela qual é, por sua vez, influenciada – que ainda se estrutura e organiza com base em preconceitos raciais e sociais naturalizados (ALMEIDA; SANCHEZ, 2017, p.74).

Tomando como base uma educação democrática, a escola aparece nestes documentos como importante locus de enfrentamento às discriminações, porém, aqui lembro, tanto através das cenas introdutórias quanto dos trabalhos acadêmicos com o jongo, que não podemos esquecer que a escola é também locus de produção de preconceito.

Os documentos lembram que essa tarefa não é uma exclusividade da escola, porém demarcam a especificidade deste espaço:

A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários. (BRASIL, 2004, p. 15).

É na possibilidade de confronto entre os conhecimentos com diferentes âmbitos que a escola garante sua singularidade. Por exemplo, o interesse em ensinar jongo – a partir das aproximações que fiz – foi se estruturando como uma possibilidade de promover diálogos sobre o corpo nas danças e no esporte, lembrando que falo a partir da área da EF; questões sociais de desigualdade e lutas por direitos a terra destacados nos estudos sobre jongo; mudanças dos lugares ocupados pelas mulheres na manifestação, entre outros, demarcam a (im)potência da escola. Perpassa a criticidade e a problematização diante de um aprofundamento que não se finda.

Apesar dos avanços que as orientações denotam, um aspecto presente nos documentos chama atenção:

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. (BRASIL, 2004, p.16).

Os diferentes objetivos para negros e brancos (fortalecer e despertar) causa estranhamento, primeiro por possibilitar uma espécie de essencialização dos grupos étnicos: aos negros uma coisa e aos brancos outra, e, temos que ter claro que “Negros e brancos são construções históricas bastante problemáticas e de fronteira difusa na experiência brasileira” (ABREU; MATTOS, 2008, p. 11). Apesar do documento evidenciar que a construção de uma identidade negra vai além de características físicas, constituindo escolha política, este trecho em destaque oferece uma divisão rígida que parece apontar, também, para a identificação da consciência negra como algo preexistente, como objeto ou coisa que aguarda imóvel em algum lugar ser colocada em “uso”, já que deverá ser fortalecida em um grupo e despertada em outro.

Esta análise dos documentos foi se estabelecendo junto a lembranças de momentos docentes nas escolas em que pude atuar. Lembrei-me do que podemos chamar uma fixação de uma identidade negra quando, nas diferentes escolas que atuei, durante as atividades desenvolvidas na Semana da Consciência Negra, era recorrente a presença de apresentações de danças ou desfiles de valorização da beleza negra onde alunos são vestidos com cangas coloridas e corpos pintados, sem o debate e reflexões sobre estes elementos, ou, por exemplo, o uso massivo da capoeira, maculelê ou do termo dança afro – de forma sempre generalizada e exemplificada com músicas de tambores e gestos de quadris – como únicas representações de práticas da cultura africana e afro-brasileira, aspectos a problematizar no ato de planejar. É uma recorrência localizada que não trata o tema e contribui para uma definição/imposição externa do que é ser negro. Em meio aos documentos e lembranças docentes, pergunto: Não seria esta divisão entre negros e brancos uma forma de contribuir para perpetuação de uma imagem que continua subalternizando o outro, através do discurso naturalizado sobre as diferenças e de olhares sobre o belo e o exótico, geralmente presente nos momentos escolares somente como espetáculo?

Abreu e Mattos (2008, p. 11) destacam a complexidade das discussões sobre educação étnico-racial e apontam que “perspectivas opostas ou conflitantes de fixação de uma determinada cultura negra, por um lado, e de historicização da identidade negra, por outro, podem estar presentes e se alternar ao longo do texto [das diretrizes]” e que a resolução desta tensão “Será feita pelas escolhas do educador em cada escola e sala de aula”. Esta afirmação das autoras coloca o professor em um lugar de destaque diante dos conhecimentos, e nas diretrizes e na matriz encontrei eixos norteadores e não a fixação de conteúdos, o que é considerado um avanço em relação a outras propostas anteriores (DIAS, 2011). Não é possível atrelar esta centralidade da ação dos professores à transferência de responsabilidade exclusiva, por isso, para esta atuação as formações de professores voltadas à temática da EREER podem constituir importante ação mobilizadora. As diretrizes destacam a necessidade da formação de professores para diversidade étnica articulada entre diferentes grupos: sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais. Além disso, destaca-se a complexidade da problemática diante da (des)construção de concepções.

A possibilidade do essencialismo cultural, quando a noção de identidade negra e cultura africana ou afro-brasileira transformam-se em um objeto, parece ser um risco. Quando as matrizes e diretrizes evidenciam as culturas europeia, africana e indígena, muitas vezes, para dizer de uma identidade brasileira ou formação cultural brasileira acabam “abrindo mão de pensar o quanto as identidades culturais são construções e campos de luta também historicamente datados” (ABREU; MATTOS, 2008, p. 13). Através da tomada destes conceitos de forma rígida, definir o que é ou não é adjetivado como negro recai no perigo da folclorização ou “quando naturalizamos categorias históricas (pensemos em gênero e sexualidade), nós fixamos este significante fora da história, da mudança e da intervenção políticas” (HALL, 2001, p. 156-157). Um olhar crítico sobre isso traz para o espaço discursivo e reflexivo questões sobre quem ou o que definiria cada manifestação, prática, obra, comportamento etc., como parte desta identidade e cultura negra.

Se há uma série de práticas culturais no Brasil, ou nas Américas, que podem ser “localizadas” na África, é importante discutir os significados dessas continuidades. Mas não só das continuidades, já que não é possível pensar a permanência de uma cultura apenas africana (e/ou negra) nas Américas. Ou seja, inversamente, também é importante pensar as descontinuidades, ou o que os descendentes de africanos fazem (ou fizeram) no Brasil que não se encontra na África. Como pensar a herança africana nas Américas? Até que ponto os africanos não criaram uma nova cultura, nesse sentido mais (ou tanto mais)

americana que africana? (Abreu, 2005: 423) Esses são os desafios colocados aos historiadores e educadores que pretendem aplicar as “Diretrizes”. (ABREU; MATTOS, 2008, p. 13).

Estes apontamentos lembram os perigos da “síndrome do resgate”, evidenciada por Albuquerque Júnior (2013, p. 14) em seu trabalho sobre a fabricação do folclore e da cultura popular nordestinos: “A síndrome do resgate nos aprisiona ao passado, nos escraviza à ideia de verdade total a ser recuperada e à busca de uma pretensa essência popular”. O autor enfatiza que a ideia de resgatar o passado ou formas culturais constitui um mito ao transformar um significado em significante, e aposta na história dos conceitos, especialmente de folclore, de cultura e cultura nordestina mostrando o processo constitutivo daquilo que podemos dizer, hoje, sobre eles. Assim, se me baseasse nesta perspectiva do “resgate” na elaboração do planejamento, a retomada do jongo neutralizaria os próprios sentidos e significados que a ação de retomada e inclusão em um conceito comportam. Neutralizariam, inclusive, pensar as singularidades do espaço escolar no trato com a cultura. Martins (2012) aponta a permanência do jongo a partir das transformações que precisam ser consideradas para compreensão da prática hoje:

o jongo sobreviveu em sua plenitude, fazendo com que novos aspectos fossem inseridos, novos contextos e caminhos fossem realçados. O escravo saiu de cena e entrou o trabalhador livre que, diante de outras dificuldades, não usa o jongo para articular fugas, saber das senzalas vizinhas e, nem mesmo, para somente se divertir. Hoje, o jongo assume uma postura política e articuladora de grande importância para os guardiões dessa tradição e para seus novos interlocutores. (MARTINS, 2012, p. 3-4).

É o enfrentamento dessa lógica de resgate que permite considerar, por exemplo, a força política que o jongo hoje comporta para as comunidades remanescentes de quilombos no sudeste, a presença desta manifestação em âmbito acadêmico, palcos e espaços midiáticos, em diferentes grupos artísticos, as diferentes maneiras de se movimentar e tocar em diferentes grupos de jongo, a participação das crianças e jovens nas (des)continuidades da prática, as organizações coletivas, os pontos de cultura, etc. Também é o que permite problematizar aquelas ações, identificadas nas escolas nas quais trabalhei e que apontei acima, sobre uma identidade fixa e distorcida.

Não se volta jamais no tempo, a possibilidade de retorno no tempo é o principal mito com que opera a “síndrome do resgate”. Quando uma atividade do passado é reencenada no presente ela não vem à cena tal como foi, ela vem à cena conforme as condições e o contexto do presente que a fazem ser, de saída, distinta. O reencenar não é encenar tal como era anteriormente, mas é trazer a uma nova cena, pois se nada mais tiver mudado, pelo menos o tempo já será outro. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2013, p. 230).

É importante destacar que os documentos não advogam uma substituição de um modelo étnico por outro, mas a ampliação do olhar sobre a diversidade cultural e social brasileira. É pela perspectiva do reconhecimento e educação quanto à pluralidade étnica, da identidade e da contribuição de cada grupo étnico para formação social brasileira que as orientações se colocam, visando uma sociedade democrática, igualitária e justa. Será que a tematização de determinado conhecimento, por si só, transforma a sociedade? As próprias ações escolares, como identificadas nas cenas e estudos acadêmicos, não fixa uma identidade que, ao invés de transformar, pode recair na tolerância?

As Diretrizes (BRASIL, 2004, p. 13) mostram que o foco envolve “reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros”, e na matriz curricular de Florianópolis/SC (2016, p. 7) aparece o desejo de “garantir a igualdade para todos na sua diversidade, baseada no reconhecimento e no respeito às diferenças”. Dessa maneira, estas políticas curriculares constituem importante instrumento de ação afirmativa diante das discrepâncias ainda existentes no acesso e permanência da população negra nas instituições de ensino, e pela presença, quando não da produção, ainda recorrente, de preconceitos e racismo nos ambientes educativos³⁸ e na sociedade em geral, lembrando que essas políticas foram estabelecidas há dezessete anos (considerando a Lei 10.639/03), enquanto a escravização no Brasil perdurou por centenas de anos, e as desigualdades sociais produzidas a partir desse processo são atuais, inclusive ainda naturalizadas.

Nas várias escolas visitadas existem projetos significativos que estão sendo desenvolvidos por coletivos de profissionais e, ao mesmo tempo, em uma mesma escola, há docentes que desconhecem esse processo histórico, não conhecem a Lei 10.639/2003 e suas Diretrizes, ou mantêm um conhecimento superficial delas, inclusive de resistência, entendendo-as como imposição do Estado ou "lei dos negros" (GOMES; JESUS, 2013, p. 30).

Acessei, também, o documentário “Revolução silenciosa: 10 anos de cotas raciais na UFSC³⁹”, que trata especificamente de política de cotas em uma universidade, pois entendo que ele ajuda a pensar sobre as políticas de ações afirmativas de maneira mais geral. Ao assistir o documentário, dois aspectos se destacam. Primeiro, a informação dada

³⁸ Para exemplificar esta permanência, destacamos algumas notícias que tratam do tema do racismo em espaços educativos: a) “Equipe da PUC-Rio é punida após denúncias de racismo em jogos jurídicos”; b) [“Professora relata racismo em escola estadual de SP e vai à polícia”](#); c) [“Professora é 'denunciada' por pai de aluno por passar filme sobre cultura negra”](#); d) [“Pastor retira boneca afro em creche de Vitória e diz ser 'símbolo de macumba”](#); e) [“Polícia Federal investiga mais um caso de racismo na UFSCM”](#).

³⁹ O documentário é resultado do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do estudante de Jornalismo da UFSC Lucas Krupacz, em parceria com a TV UFSC, defendido em novembro de 2018, sob orientação de Gislene Silva. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iOONej-Gpy0>

pela professora e pesquisadora de Ações Afirmativas e Relações Raciais, uma das protagonistas do documentário, ao afirmar que há mais de 60 coletivos negros nas universidades brasileiras, constituídos após a política de ações afirmativas, e a fala de uma aluna da UFSC, representante do Movimento Negro em Defesa das Cotas, que expressa a atuação de resistência com as questões raciais dentro da universidade, constituindo grupo de referência tanto para denúncias quanto para solicitação e colocação de novas demandas de estudantes da universidade.

O que estas falas evidenciam é uma perspectiva de aglutinação, de integração, no sentido de que a partir do acesso, da entrada nas universidades através das cotas, ampliam-se os espaços em que as questões raciais são colocadas em pauta. O movimento de acesso contribui com o estabelecimento de uma representação que permite a construção de novas ações, de novos olhares sobre a pesquisa, assim como a agregação de novos sujeitos. Isso é importante, pois evidencia a entrada na universidade, por exemplo, como um primeiro passo na luta rumo a uma mudança estrutural com as questões étnico-raciais, que sabemos não é feita a curto prazo, mas expressa uma continuidade na problematização e no estabelecimento de ações de estudantes e professores. Especificamente sobre a Lei 10.639/2003, na escola onde o planejamento com o jongo se materializou era comum ouvir de professores e gestores que uma estratégia é tomar a legislação como amparo e garantia das atividades propostas, e recorre-se a ela diante de conflitos ou atitudes oriundas de sujeitos escolares e/ou familiares em proibir ou questionar o trabalho realizado com a temática étnico-racial. O trabalho coletivo da escola com a educação étnico-racial passa a ser impulsionador de ações para os professores: “Eu encontrei aqui nesta escola um contexto bem favorável e diria até que isto talvez tenha estimulado para que eu fizesse mais práticas assim, né” (PM, 2018, p. 2).

O segundo destaque do documentário vem da seguinte fala:

A gente sente muita coisa, a gente vive muita coisa que a gente não sabe dizer o quê que é, sabe. A gente não consegue nomear, e, a partir do momento que a gente tem acesso a essas leituras, a esses autores, a conversas com intelectuais e tu vê que não é da tua cabeça, você não tá louca, você não tá exagerando, são coisas que acontecem de fato e tão ali e **você agora sabe o que que é**. Tu se arma, **tu consegue nomear** o que tu sente, se torna palpável e a partir disso você consegue lutar contra e isso foi transformador na minha vida. (REVOLUÇÃO..., 2018, grifo nosso).

Aqui, destaco o processo de desnaturalização que o acesso aos espaços, assim como as discussões sobre a temática racial, parece provocar sobre as experiências raciais vivenciadas e “sentidas” no cotidiano. A importância reside em evidenciar um encontro de falas, no sentido de proporcionar confronto e encontro entre os

conhecimentos/experiências externas à universidade e os conhecimentos/experiências acadêmicas. Parece que o processo de nomeação descrito na fala representa, inicialmente, um reconhecimento das desigualdades e discriminações sofridas, individual e coletivamente, o qual promove um processo de conscientização sobre a discriminação racial, agora entendida como processo sistemático, estrutural e histórico.

Ao reconhecer a problemática vivenciada na sociedade brasileira com as questões étnico-raciais, expressando a importância da participação de diferentes instâncias, como o Estado com a legislação das políticas públicas; as instituições de ensino ao instituírem ações afirmativas e promover visibilidade ao tema em seus espaços; os sujeitos – professores e alunos – que atuam com as questões étnico-raciais no dia-a-dia acadêmico, instauram-se possibilidades de ação. Estes apontamentos, elaborados a partir do documentário citado, expressam ações que vão ao encontro do conceito de permanência simbólica que “significa para nós a constância do indivíduo no ensino superior que permita a sua transformação, a partilha com seus pares e o pertencimento ao ambiente universitário” (SANTOS, 2009, p. 159). Discute que o acesso ao espaço acadêmico pressupõe a entrada em um espaço regido por códigos que muitas vezes são desconhecidos pelos estudantes, considerados por ela como *outsiders*, ou seja, estão fora desta sociedade acadêmica. Para além da permanência material, que envolve as políticas de assistência e auxílios, estratégias de permanência simbólica perpassam posicionamento político e conhecimento sobre as questões étnico-raciais, assemelhando-se com as falas e ações expressas no documentário.

Posto isso, os documentos orientadores tratados aqui constituem marcos históricos, legais e pedagógicos que se apresentam e colocam questões sobre as experiências de conhecimento possibilitadas pelos espaços escolares. Eles tocam em uma questão que escancara a relação entre cultura, escola, e, conseqüentemente, nas ações de planejamento: por que um conhecimento precisa ser garantido por instrumentos legais?

O enfrentamento a um modelo de conhecimento padronizado que oculta outras formas de conhecer, práticas de racismo e discriminação nos espaços escolares e a perspectiva de uma afirmação identitária são enfatizados como objetivos postulados pelos documentos, e, como expresso pelos exemplos acima, ainda bastante necessários de serem destacados num contexto social ainda de enfrentamento e tentativas de continuidade dos silenciamentos. Porém, como evidenciado, o risco da essencialização cultural existe e abre espaço para ações de tolerância que mantém o desconhecimento. Ou seja, o jongo é parte de um conjunto de conhecimentos já reconhecidos nos documentos

orientadores oficiais, tanto a nível federal quanto municipal, porém não livre de limitações. Eles também nos mostram que o jongo, objeto de conhecimento que trato aqui na tese – inserido no universo discursivo e reflexivo das questões étnico-raciais – é um conhecimento que carrega a marca da reprodução da dominação social, por isso, ao permanecer ausente dos diferentes espaços sociais de poder, especialmente educativos, corre-se o risco da sua manutenção em um lugar de isolamento. Em isolamento o olhar distante pode tornar exótico, tão particular que assegura e perpetua – conceitual e materialmente – a sua invisibilidade.

Assim, a minha aproximação com os documentos alerta para o cuidado diante do planejamento para não cair (estar atenta) na repetição dos estereótipos ou da tematização das práticas culturais como bens sem história que adentram a escola em espaços-tempo restritos, autorizados, nos quais se aplaude, se estranha, muitas vezes, e torna a ser esquecido. Ou seja, há centralidade das ações pedagógicas dos professores e escolas diante da escolha e elaboração das propostas de intervenção, lembrando que os documentos sugerem, orientam e indicam possibilidades, mas a materialização das propostas vem pela efetiva ação dentro das escolas.

Por isso, enfatizo um caráter político do planejamento quando, a partir da leitura dos documentos, faço emergir a ideia de empatia com os vencedores ou vencidos, tratada por Benjamin (2012) em sua filosofia da história e explicitada no capítulo 2. Essa empatia denota a compreensão da história como construção atrelada ao entendimento acerca das noções de Progresso e com o Passado. Dessa forma, ao emergir a ideia da empatia em diálogo com as ações de planejamento, destacam-se implicações teórico-práticas.

O encontro de falas – destacado a partir do documentário acima citado – no espaço escolar pode ser potencializado através do planejamento pedagógico dos professores quando estes se responsabilizam, também, em trazer para dentro das suas aulas os conhecimentos dos grupos silenciados que os documentos orientadores expressam. É importante enfatizar o cuidado com a abordagem do conhecimento, que pode particularizar os grupos e conteúdos, permitindo a expressão de um “grito de dor” emanado pela ausência histórica, mas que não abre espaço para “articulação da fala”. Entendo que este risco se atrela à redução das diferenças a uma categoria a-histórica que estigmatiza o outro diante de uma norma estabelecida. Santos (2009) lembra que além das cotas, por exemplo, a permanência dos estudantes precisa ser discutida e efetivada tanto de forma material quanto simbólica, o que se amplia quando penso o trabalho dentro das escolas para que não se limite a uma presença-ausente dos conhecimentos, portanto

de seus sujeitos. Ou seja, este importante processo de acesso e voz dos grupos, até então silenciados em diferentes espaços de poder, aborda, também, desafios, que inclusive podem culminar no falseamento da igualdade de oportunidades.

O que as orientações curriculares e os referenciais teóricos abordados no meu estudo dizem, é que não é mais possível olhar para a História pela lógica de causa-efeito ou como concatenação progressiva, uma vez que ela instaura a absolutização de uma “verdade” que é parcializada e interessada.

Dessa maneira, o movimento autoetnográfico de encontro com documentos do jongo, estudos acadêmicos e documentos educacionais orientadores compõe uma espécie de configuração que permite a elaboração de interpretações e conexões entre os aspectos destacados. Deste encontro constrói-se uma objetividade do jongo, a partir de conceituações que perpassam, por exemplo, a definição de processos de patrimonialização, a associação da prática às discussões étnico-raciais, sua presença enquanto atrelada ao contexto quilombola, seu reconhecimento como conteúdo de ensino presente nas orientações, assim como a ênfase aos elementos internos que o constituem. Encontro que permitiu, também, a identificação de algumas limitações que ainda persistem na relação entre o jongo e a educação. E desse lugar influi na minha elaboração de um planejamento, pois diante do reconhecimento do que se diz sobre o jongo em diferentes lugares/documentos/espacos, torna-se possível construir um caminho de ação com o jongo.

Esta influência também atinge o percurso de escolha do local onde o processo de intervenção pedagógica poderia ser realizado, quando o lugar da escola formal e/ou de uma escola específica, como em territórios quilombolas, coloca elementos de reflexão sobre as relações com o jongo. Dessa maneira, no próximo capítulo busco demonstrar alguns caminhos percorridos diante da escolha da escola parceira para realização do estudo, e que constitui parte do movimento empreendido.

CAPÍTULO 4 – Aproximações com a escola parceira: alguns percursos

Conforme destacado na introdução, a pesquisa foi desenvolvida com uma “escola parceira”, como denominado, uma vez que não era professora da instituição em caráter efetivo ou de substituição (ACT). Nesse ínterim fui em busca de uma instituição na qual pudesse me integrar e, nessa busca, encontrei a constituição, em 2016, de um Núcleo de Educação Quilombola (NEQUI) da Secretaria Estadual de Educação de SC, o qual aponta diretrizes, programas e políticas públicas para educação quilombola. Apresentei a proposta de pesquisa a um profissional do setor de educação quilombola da secretaria, que me encaminhou para a diretora do polo de educação quilombola de Florianópolis/SC, sendo que ela me colocou em contato com a liderança do quilombo existente na ilha.

Este encontro com a liderança do quilombo aconteceu em sua residência, situada no espaço registrado como território quilombola, e possibilitou conhecer melhor o bairro no qual ele está inserido – elemento não menos importante e que também se impõe sobre o ato de planejar.

Já conhecia e havia passado várias vezes, de carro, pelo bairro que é “cortado” por uma rodovia estadual e fica entre o bairro em que eu residia e a Lagoa da Conceição, referência turística de Florianópolis/SC. Porém, pegar um ônibus para o bairro foi diferente de ter “passado pelo bairro” de carro, pois o tempo de deslocamento, uma vez que o ônibus vai parando, praticamente, em todos os pontos de parada, possibilitou ver espaços e pessoas que antes não enxergava. Observei muitas pessoas andando de bicicleta pela lateral da rodovia, assim como animais (cavalo e boi) sendo conduzidos pela estrada, carros de boi sendo utilizados como meio de transporte, os imóveis baixos - pouco deles com no máximo dois andares -, terrenos ainda vazios e casas construídas em madeira, com flores e plantas nos quintais, uma igreja em uma praça, lembrando cidades rurais do interior, inclusive a cidade que eu nasci no interior de Minas Gerais. Fiquei atenta ao ponto de referência indicado pela liderança para chegar ao quilombo, e a sensação foi de que o trajeto era mais longo do que imaginava ao ir de carro. Caminhei até a rua do espaço do quilombo e me perdi para encontrá-la, pois não se difere de outras ruas estreitas que há no bairro, o que foi interessante para confrontar um estereótipo sobre imagens de território quilombola.

Cheguei até a casa e fui recebida por duas crianças e sua avó, e me apresentei. Aguardei a chegada da liderança quilombola e, através da conversa com ela, entendi que aquele espaço é um espaço de resistência e parte do território que reivindicam, mas que

o espaço territorial demarcado por documentação fica em outro lugar, inserido em um parque. Este encontro aconteceu no final de 2017 e pude identificar alguns aspectos sobre o processo de registro e legalização do território que eles vêm buscando, e que se encontrava na época em processo de elaboração do laudo antropológico, processo moroso e complexo ao envolver a universidade que realiza os estudos antropológicos, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), a comunidade e o Estado, já que o espaço reivindicado é parte de um parque estadual. Conversamos, também, sobre as festas organizadas pela comunidade em comemoração ao registro oficial pela Fundação Cultural Palmares⁴⁰, ocorrido em 2013, e que em sítios eletrônicos do quilombo aparecem vinculadas à apresentação de grupos externos com práticas culturais étnicas. Pelas informações colhidas, não foi possível organizar festas subsequentes por questões financeiras. Conversamos sobre algumas relações estabelecidas entre comunidade e escolas formais, identificando nas falas a existência de processos discriminatórios na trajetória da liderança em espaço escolar e a indicação de distância entre os saberes e história da comunidade e as escolas formais. Esta distância também foi pontuada nos estudos indicados anteriormente no texto. Além disso, conversamos sobre a estruturação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que acontece no território, a ausência do acesso à educação que os mais velhos contam terem passado, a definição dos temas de ensino na EJA a partir do interesse coletivo do grupo e de uma centralidade na alfabetização e matemática. Apesar de aparecer como uma possibilidade de lócus da pesquisa, ocorreu um distanciamento e dificuldades de encontros que impossibilitaram a continuidade da aproximação com a comunidade.

Assim, foi definido, posteriormente, que a investigação se efetivaria naquele bairro em uma escola da rede municipal, considerando que aquela rede organizava orientações curriculares a partir da lei municipal 4.446/94, que instituiu a inclusão do

⁴⁰ Primeira instituição pública voltada para promoção e preservação dos valores culturais, históricos, sociais e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira, a Fundação Cultural Palmares é entidade vinculada ao Ministério da Cidadania e tem trabalhado para promover uma política cultural igualitária e inclusiva, que contribua para a valorização da história e das manifestações culturais e artísticas negras brasileiras como patrimônios nacionais. O § 4º do art. 3º do Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, reserva à Fundação Cultural Palmares a competência pela emissão de certidão às comunidades quilombolas e sua inscrição em cadastro geral. (Disponível em: http://www.palmares.gov.br/?page_id=95). Não podemos deixar de registrar o contexto conturbado que a fundação vem passando diante da nomeação de Sérgio Camargo para o cargo da presidência da fundação, ocorrida em novembro de 2019 pelo atual presidente da república Jair Bolsonaro. A nomeação gerou críticas da sociedade civil, em especial do movimento negro, devido às declarações de Sérgio Camargo, como a de que não existe escravidão no Brasil e de ser contrário à política de cotas. A nomeação vem passando por processos judiciais e atualmente foi autorizada pelo Superior Tribunal de Justiça.

conteúdo da história afro-brasileira nos currículos das escolas municipais de Florianópolis/SC, lembrando que o jongo é considerado uma manifestação afro-brasileira. No bairro visitado havia identificado a existência de uma escola municipal de ensino fundamental e fui entendendo que: a) uma escola com esta singularidade espacial – de proximidade a um território reconhecido como quilombola – poderia contribuir para construir relações com a questão histórica da luta pelos direitos quilombolas, assim como considerar a existência de temáticas que pudessem ser compartilhadas, a partir da história do jongo, como: relações estabelecidas com o passado, memória, escravidão, ancestralidade, luta por direitos; b) outro fator é que a escola possui um histórico de trabalho desenvolvido com a temática da Educação para Relações Étnico-Raciais (ERER) desde 2006, que poderia dialogar com um planejamento sobre o jongo no contexto pedagógico da escola; e, c) o objeto de ensino que mobilizo trata diretamente de um conteúdo de matriz afro-brasileira, estabelecendo reflexões sobre currículo, concepções de história e educação em diálogo com o que propõe a Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-raciais na Educação Básica de Florianópolis (2016). A escola formal começou a ser perspectivada por mim como locus interessante do estudo.

Assim, o contato com a professora de EF colaboradora da pesquisa ocorreu devido à relação estabelecida com o orientador deste estudo em momentos de formação de professores da rede municipal, e do interesse dessa professora, informado ao orientador, em participar de trabalhos com acadêmicos/estagiários em sua escola. Após tomar conhecimento sobre a pesquisa de doutorado, a professora mostrou-se interessada em colaborar. Além disso, após saber que a escola na qual ela estava atuando era a mesma que já estava sendo considerada por mim como possível lugar para a pesquisa, diante da inserção no bairro, entrei em contato com ela para explicar melhor a proposta. A partir de mediação feita pelo orientador, dei início ao processo de aproximação com a professora e com a escola. Obtive retorno de que tanto a professora quanto a escola estavam inclinadas em participar, porém, diante de uma greve do serviço público municipal de Florianópolis/SC, que envolveu as áreas da saúde e da educação e durou um mês, a nossa conversa pessoal aconteceu em junho de 2018.

Marquei uma reunião para apresentação formal da proposta de pesquisa na escola, para conhecer a dinâmica da escola, ouvir sugestões e encaminhar a decisão final sobre aceitação da escola para participar do estudo. Após este encontro, dei entrada nos procedimentos para aprovação no comitê de ética.

4.1 O encontro com a escola

A escola fica localizada na própria rodovia estadual que corta o bairro e ao lado da pracinha da igreja, sendo de fácil acesso. Fui de ônibus para chegar na escola e, num trajeto de vinte cinco minutos, fui relembando os aspectos elencados para destacar em reunião pré-agendada, assim como observando o bairro para não perder o ponto, pois lembrava que a escola ficava próxima ao posto de saúde, a um espaço de cultura do bairro e de uma associação de moradores. Desci no ponto da pracinha e atravessei a rua para chegar até a escola. Outras vezes, passando pelo bairro, já havia observado que parecia uma escola bem estruturada, inserida em um prédio de dois andares e, ao chegar, me dirigi ao portão central e identifiquei a existência de outro maior, localizado mais acima, que estava fechado. Entrei e me dirigi até a secretaria, onde encontrei uma funcionária que me identificou como a “moça da UFSC”, evidenciando que já me aguardavam naquele espaço. Ela me acompanhou até a sala onde encontrei a professora colaboradora de EF. Para chegar no espaço de encontro passei dentro da sala dos professores e desci alguns degraus de escada, chegando ao espaço do *hall* onde fica um elevador e percebi que a escola, naquela parte, não era grande, mas continha espaços de biblioteca, salas de aula, refeitório e salas administrativas em seu entorno. Chamou minha atenção um pôster fixado na parede deste espaço, que expunha o trabalho com a Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER) desenvolvido pela escola.

Esta reunião ocorreu no início de junho e foi realizada com a minha presença, da professora de EF - colaboradora da pesquisa -, da supervisora pedagógica e de uma professora auxiliar de ensino que desenvolve trabalhos com a ERER⁴¹ na escola e é responsável pelo início do trabalho com esta temática, desde o ano de 2006. A presença daquela professora demarca a ênfase dada ao projeto de ERER, além de evidenciar que a escola havia associado a pesquisa às propostas desenvolvidas pela escola, que reservava um espaço aos conteúdos étnicos.

Na reunião, fiz a elas uma questão sobre o que pensavam da ideia do projeto, se achavam que caberia na escola, se dialogava com as propostas de trabalho, etc, e a supervisora disse que sim, que como eles trabalham lá visando as desconstruções de preconceitos raciais, cada contribuição a mais é uma forma de aproximar os alunos de conhecimentos novos e de ampliar as relações. [...] Expliquei que iria passar ao orientador o contexto da escola e aguardaríamos o retorno da escola, caso realmente efetivassem a possibilidade da colaboração no projeto e elas falaram: “não, martelo já está batido. ‘Tá’ tudo certo. Pode vir.” (DIÁRIO DE CAMPO, 2018, p. 3).

Neste encontro, primeiro esclareci os objetivos, propostas, cronograma, e

⁴¹ O projeto de ERER é caracterizado como projeto pedagógico de toda a escola, onde cada professor desenvolve a temática em seu trabalho. Porém, vê-se que a organização e estruturação do projeto está a cargo de dois professores auxiliares de ensino da escola.

conversamos sobre o objeto de ensino proposto – jongo – e enfatizei que o planejamento seria efetivado por mim, pesquisadora nas aulas de EF da professora colaboradora.

As professoras também deram informações sobre o contexto da escola, sobre relações estabelecidas com a comunidade quilombola e sobre cotidiano escolar, destacando horários das aulas de EF e características das turmas escolhidas.

O histórico e transformações físicas da escola caminham junto ao aumento da demanda populacional do bairro e a lista de espera é exemplo disso, segundo a supervisora. Os espaços da escola foram sendo modificados visando atender a demanda de alunos; assim, salas específicas para outras atividades passaram a funcionar como salas de aula, como a sala de vídeo que se transformou em duas salas de 2º ano, e a sala de atendimento especializado ou sala multimeios, que passou para outra unidade escolar.

Hoje a estrutura física da escola conta com 12 salas de aula, sala de informática, ciências, artes, biblioteca, cinco banheiros, sendo um adaptado, elevador, sala de equipe pedagógica e demais funcionários, secretaria, direção, duas quadras, sendo uma coberta, pátio, parque, cozinha, refeitório, almoxarifado, depósito de materiais de limpeza e uma sala de materiais de EF, que serão listados abaixo.

A escola atende 650 crianças dos anos iniciais, do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, totalizando 24 turmas distribuídas nos turnos matutino e vespertino, e, segundo o projeto pedagógico de 2018, desde 2012 a instituição atende em torno de 90% de crianças menores de 9 anos, destacando a centralidade da categoria infância no contexto escolar e as características do sujeito criança atendido na escola.

Em conversa, deram destaque para o projeto de ERER desenvolvido e considerado a “menina dos olhos” (fala da supervisora) da escola. O trabalho com a ERER nesta escola se baseia na lei 11.645/08. O diferencial deste projeto, segundo as professoras, é que ele é realizado com todas as turmas da escola e constitui um projeto formativo permanente, contrapondo-se a propostas temporárias ou estanques sobre relações étnico-raciais. Para maior conhecimento sobre o projeto de ERER da escola, segue a justificativa do mesmo, inserida no Projeto Político Pedagógico (2018, p. 81):

Atendendo ao disposto pelas Leis n. 4446/94 e 11645/08 que instituem, regionalmente e nacionalmente, a inclusão de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena nos currículos, bem como o que determinam os Pareceres CNE/CEB n. 2/2007 e CNE/CP n. 3/2004 e a Resolução CNE n. 1 de 17 de junho de 2004, a [nome da escola foi suprimido], desde o ano de 2006, desenvolve um projeto educativo permanente que versa sobre esta temática. Dada a relevância da discussão acerca das desigualdades vinculadas ao pertencimento étnico-racial negro e indígena faz-se necessário problematizar o tema, desde a mais tenra idade, objetivando reeducar as relações humanas em favor da constituição de uma sociedade mais equânime e justa. Para tanto, é desejável que os alunos conheçam e valorizem as distintas culturas, história

e práticas sociais que dialoguem com a diversidade e que promovam a valorização das diferenças. Desse modo, o presente projeto se configura como uma ação afirmativa em contexto educativo que busca fomentar a reflexão e a problematização das diversidades humanas de modo a favorecer o (re)conhecimento dos pertencimentos, bem como a sua valorização e relevância incontestes. Cabe ressaltar que as atividades, de cunho pedagógico, são desenvolvidas ao longo de todo o ano letivo tendo como público alvo todos os estudantes. Priorizam-se os seguintes temas: identidade e pertencimentos étnico-raciais, valores civilizatórios comuns e distintos, bem como os aspectos culturais e históricos vinculados às populações negra e indígena, diversidade e protagonismos (personalidades negras e indígenas).

Conversamos, também, sobre quais seriam as turmas com as quais poderia trabalhar e a sugestão foi os terceiros anos (dois no matutino e um no vespertino) e, então, decidimos em conjunto que estas seriam as turmas colaboradoras do estudo. A sugestão e definição destas turmas aconteceu devido ao tempo maior de convivência com a escola, uma vez que a maioria das crianças, segundo fala da supervisora, eram alunos desde o primeiro ano e constituíam a faixa etária mais elevada da escola (entre 8 e 9 anos), característica observada e considerada para a escolha devido ao diálogo que pretendia estabelecer com as crianças no processo de reflexão, a partir da sistematização do tema. Ponderei em outro momento, com a professora colaboradora – após análise dos horários das aulas –, sobre a possibilidade de atender as três turmas de terceiro ano com as quais ela trabalhava, sendo que uma era no turno vespertino e duas no matutino, o que demandaria a permanência durante todo o dia na escola, dificultando os outros processos necessários à pesquisa como anotações, planejamentos e análise dos processos. Assim, optei pelas duas turmas de terceiro ano do turno matutino.

Uma preocupação da supervisora, e que estava atrelada ao número de turmas que poderia trabalhar, chamou atenção: ela indagou quantas pessoas precisariam para dançar o jongo, destacando que caso algumas crianças não quisessem participar ou não se sentissem à vontade para participar da dança, seria melhor ter mais turmas para obter número satisfatório de participantes. O conhecimento dança na escola enfrenta, ainda hoje, velhos obstáculos, que vem se repetindo no trabalho com a dança na escola em estudos sobre o tema (BUOGO; LARA, 2011; SOUSA; HUNGER; CARAMASCHI, 2014; CASTRO; NASCIMENTO, 2016), como: associação da dança ao universo feminino e ausência dos meninos na participação das aulas; a presença da dança somente de forma estanque, em festividades; preconceitos diante de associações religiosas que dificultam, por exemplo, a tematização de danças de origem africana, assim como destacado nas cenas citadas no primeiro capítulo deste trabalho. Diante disso, esta colocação, em consonância com a proposição do estudo, reflete os lugares que ocupam

os diferentes conhecimentos dentro da escola. Na tese penso o trabalho com o jongo nas aulas de EF como conteúdo dessa disciplina, ou seja, proposição de tema de conhecimento já com apoio da professora e incluído em seu planejamento na prática da cultura corporal, as danças.

As leis sobre inclusão de conteúdos da história afro-brasileira e indígena confrontam, justamente, esta hierarquização naturalizada de conhecimentos e, como já evidenciado em outro momento do texto, é um avanço nas reflexões sobre uma outra concepção possível de história, currículo e de conhecimento escolar, mas que ainda enfrenta problemas para sua efetividade. Pensei: caso a sugestão de objeto de ensino fosse outra, esta questão da escolha dos alunos seria sequer considerada? Seria facultativo aos alunos participar de aulas de EF nas quais a temática desenvolvida fosse alguma prática esportiva? Esta possibilidade de escolha dos alunos é também colocada para outras áreas de conhecimento? No diálogo estabelecido com a supervisora, destaquei que a possível negativa dos alunos poderia constituir um aspecto de análise do estudo.

Firmada nossa parceria, prossegui com os trâmites de autorização da pesquisa tanto em instância municipal quanto no comitê de ética, e segui com processo de diálogo com a escola, ampliando o contato com as turmas de alunos e com o dia a dia escolar, especialmente das aulas de EF da escola.

O tempo que permaneci diretamente na escola totalizou cinco meses do ano de 2018, e as ações desempenhadas envolveram a aproximação com a professora colaboradora e alunos das duas turmas de 3º ano escolhidas para o projeto, através de observações e participação em momentos-aulas da professora colaboradora, que ocorreram durante o mês de junho. Apresentei a estrutura do planejamento pedagógico para a professora colaboradora e desenvolvi as aulas com as duas turmas durante as aulas de EF entre os meses de agosto, setembro e outubro. Participei, também, de um processo de ensaios e apresentações de jongo em uma instituição de educação infantil do bairro e na escola como parte da programação da semana da consciência negra em novembro, mês que também realizei as entrevistas formais com professores e funcionários da escola e com grupos de crianças das duas turmas de 3º ano. Note-se que, ainda que a escola mantenha uma regularidade na abordagem de EREER, o tema também é enfatizado conforme um calendário comemorativo, onde emergem as apresentações de danças, entre outras, que devem ser analisadas criticamente para que não se transformem em espetáculo ou mera diversão e entretenimento, que acabam por mascarar a dor e o sofrimento presentes nessa tomada de consciência negra.

4.2 O processo de observação das aulas da professora colaboradora e reverberações no processo de intervenção pedagógica

Nesta parte destaco os momentos de observação realizados na escola, que marcaram um processo de aproximação com o contexto e com as crianças das turmas com as quais trabalhei. Apresento alguns elementos de análise a partir das observações, e também apresento, no texto, alguns extratos relacionados à minha intervenção pedagógica com o jongo com as turmas trabalhadas. Envolve uma imbricação entre elementos observados e que refletiram em minhas ações pedagógicas no momento de intervenção com o jongo.

Entrar em uma escola para atuar com alunos em aulas de EF era algo que não fazia há dois anos, quando exonerei do meu cargo de professora de EF em um município da Grande Vitória/ES para me dedicar ao doutorado em Florianópolis/SC. Assim, o primeiro dia de ida à escola para conhecer os alunos e acompanhar as aulas da professora, para conhecer o cotidiano escolar, foi marcado por ansiedade diante do contexto novo e de começar uma interação com novos sujeitos. Foi marcado pela expectativa de um (re)aproximar de ações docentes em um cotidiano escolar.

Ao fim do dia percebi que muitas coisas eram semelhantes e lembravam as escolas por onde havia passado em minhas experiências docentes, como o barulho das crianças, os sinais indicando horário de recreio e fim das aulas, a correria na saída, a afetividade dos alunos na chegada da professora nas salas, as conversas na sala dos professores sobre o cotidiano, o rodízio no uso de espaços etc. Era também diferente, considerando que eu estava desempenhando um papel de pesquisadora de doutorado, mas que ao mesmo tempo era o próprio objeto/fonte da pesquisa, e iria *estar professora* nos momentos de intervenção propostos pela pesquisa sem ser a professora de fato daquela escola e daqueles alunos.

Peguei um ônibus para chegar até a escola, porém como era a primeira vez que ia no primeiro horário, cheguei um pouco atrasada, às 8h10min, sendo que a aula iniciava às 8h. O ônibus parou em todas as paradas, e em cada uma sempre havia muitos alunos, pois no bairro onde se localiza a escola há mais duas escolas municipais e uma instituição de educação infantil, além de uma escola privada antes da entrada do bairro. O trajeto do ônibus passa por outro bairro que também possui instituições de ensino localizadas na rodovia.

Ao chegar na escola, me dirigi até a secretaria e informei que a professora de EF estava me aguardando, e a funcionária me conduziu à sala onde ela estava. Os pais entravam levando os filhos para as salas de aula, correndo para diminuir o atraso. Me apressei também ao subir as escadas, sabendo do horário da aula, e cheguei até a porta da sala. Pedi licença para a professora e entrei um pouco receosa na sala quando as crianças fixaram o olhar em mim. Muitas crianças já estavam em suas carteiras, algumas chegavam ainda e conversavam entre si.

Enquanto a professora organizava os alunos e fazia a chamada no *tablet* da escola, falou sobre minha presença ali, dizendo que havia me convidado e que eu iria me apresentar. Na frente da turma e bastante nervosa - não sei bem por que, mas a situação me lembrava muito os primeiros dias nas escolas que trabalhei e também passava por momentos de nervosismo no encontro inicial com as crianças -, disse meu nome e expliquei que era professora de EF também e estudante da universidade e que vinha de outro estado - Espírito Santo - e iria observar as aulas da professora com eles e, mais à frente, iria propor algumas. Foram muito receptivos, com sorrisos e boas-vindas. Ao organizarem para sair da sala, em filas, algumas crianças se aproximavam de mim e contavam sobre coisas que haviam acontecido no dia anterior com elas. Ao descermos, pude observar fotos em um mural que mostravam momentos de um trabalho realizado nas aulas de EF. Em direção à quadra, passamos pela sala de materiais da EF, onde pude ver que, comparado a escolas que eu havia trabalhado, tinha muitas bolas de várias modalidades esportivas, bambolês, tatames e colchões de ginástica, pernas de pau, petecas, jogos de tabuleiro (dama, xadrez), materiais de raquete e taco para jogos de rebater, cordas pequenas individuais e grandes, uma bola grande de ginástica/pilates, cones, um trampolim de ginástica. Durante o período que estive na instituição, alguns instrumentos musicais de capoeira, como berimbaus, estavam em processo de pedido e compra diante de um trabalho com a capoeira desenvolvido por um dos professores de EF.

O processo de acompanhamento das aulas da professora de EF, colaboradora da pesquisa, aconteceu durante o mês de junho, sendo que cada turma de terceiro ano do turno matutino tinha três aulas por semana, cada uma de 45 minutos, e eu iria acompanhar as duas turmas de terceiro ano atendidas pela professora, portanto seis aulas semanais.

Incluí mais quatro dias no mês de agosto⁴², retornando à escola para reaproximação e socialização do planejamento pedagógico com a professora.

Dúvidas pairavam sobre o que exatamente observar, apesar da existência de um roteiro elaborado⁴³, pois iria propor ainda a intervenção. Muitos elementos pairavam sobre mim: a questão da ERER na escola, como as aulas dialogavam com isso, como a pesquisa se atrelava ou não a isso, o que estava exposto nas paredes da escola, interações entre alunos, com a professora, conteúdos, ações dos sujeitos etc.

A sensação era que devia olhar tudo, mas ao mesmo tempo não via nada. Foi uma experiência dentro do ônibus, indo para a escola, que parece ter auxiliado o movimento de “abrir os olhos”. Sentada num banco do lado direito e encostada na janela, comecei a observar que o motorista, mesmo sem passageiro para descer no ponto, parava na frente da casa de uma senhorinha que parecia ter quase 90 anos. Reduzia ou parava e a cumprimentava e ela retribuía, e, algumas vezes, quando com mais tempo, trocavam cumprimentos. Aquela cena se repetia durante os dias, mas também na memória, e vinha mostrando que o tempo, ali, era outro. Em decorrência disso, o olhar de observação dentro da escola foi se estruturando, também, a partir de elementos que, de certa forma, permaneciam cintilando na memória durante os percursos de ônibus e caminhadas. A escolha foi pela anotação posterior, assim, já uma lembrança. O percurso entre casa e escola tornou-se mais do que mero deslocamento. Na caminhada de quinze a vinte minutos da minha casa ao ponto de ônibus, assim como o tempo dentro do ônibus até chegar à escola ou o caminho inverso, foram se delineando como momentos de retomada e reflexão sobre a pesquisa.

Na sequência, destaco alguns aspectos centrais das observações que eram constantemente retomados.

⁴² O intervalo de tempo decorreu do processo de autorização da pesquisa pelas instâncias municipais e da universidade.

⁴³ Roteiro para observação das aulas de Educação Física: A) Impressões iniciais e características gerais: horário de início da aula, condições ambientais, frequência de alunos e alunas, distribuição por gênero, etnia dos alunos, materiais usados, idade cronológica, série, se há presença de alunos e/ou alunas com necessidades especiais, etc. / B) Dados qualitativos I: 1) “Rituais” - Possibilidades: Chegada do(a) Professor(a) e dos Alunos e Alunas / Conversa Inicial / Deslocamentos / Explicação Inicial, 2) Como a(o) professora(o) encaminha as atividades no tempo e no espaço, 3) Qual é o grau de participação das alunas e alunos na condução da aula e nos processos decisórios?, 4) Conteúdos ou conceitos trabalhados, 5) Material utilizado. / C) Dados qualitativos II: 1) Mediações entre: a) professor(a)-alunos(as), b) alunos – alunos, c) alunas – alunos, d) alunas - alunas. / 2) Possíveis aprendizagens/ 3) Diferentes ritmos apresentados / 4) Demonstração de momentos de autonomia / 5) Dificuldades encontradas / 6) Interesses e desinteresses evidenciados pelos alunos durante a aula. / D) Momentos significativos: 1) Falas mais significativas, 2) Há formação de grupos não mediados pelo professor ou professora? Como se constituem esses grupos?, 3) Quais são as hierarquias (entre meninos e meninas; mais fortes, etnias diferentes, etc.)?

O primeiro deles envolve a interação com as crianças das turmas. Chamou atenção a rapidez como me reconheceram como uma professora. Na terceira aula que fui observar, já tinha crianças chamando de “prof.”⁴⁴ Acredito que isto possa se relacionar com a postura mantida no processo de observação, que englobava o auxílio diante das dificuldades das crianças em momentos nas atividades demandadas pela professora colaboradora e pela idade das crianças, que talvez viam mais um adulto ali que pudesse auxiliar em suas necessidades, como em momentos de conflito quando chamavam para mediar. Tornou-se comum as crianças solicitarem ajuda, convidarem para fazer alguma ação junto, como ensinar a jogar peteca ou dar suporte nas pirâmides de ginástica, no equilíbrio com as pernas-de-pau, por exemplo. No decorrer das aulas observadas, algumas crianças questionavam quando eu iria dar as aulas, ou seja, diante da apresentação e explicação sobre a minha presença naquele espaço, no primeiro dia que cheguei à escola para observar as turmas, expliquei que era professora de EF e também estudante, e que iria observar as turmas e a escola, e mais à frente iria propor e desenvolver algumas aulas com eles, o que era recordado constantemente pelas crianças.

Outro aspecto importante nas análises envolve as ações das crianças diante do conhecimento aprendido. Pude observar algumas práticas/temáticas durante as aulas da professora colaboradora: ginástica, peteca, futebol e brincadeiras. Diante da participação nas atividades, fui percebendo que algumas ações corporais eram retomadas/repetidas pelas crianças em aulas posteriores (mesmo com outra temática) e até em outras semanas. Aquelas ações nos momentos observados soaram, para mim, como desvios diante de uma dinâmica proposta e estabelecida nos momentos-aula que expressaram a permanência de um conhecimento, e, também, indicaram uma ação que extrapolava o que tinha sido proposto quando criavam movimentos, incluíam outros objetos ou modificavam os usos. Em algumas aulas pude observar os usos que as crianças faziam dos objetos, por exemplo, após experimentarem a peteca como sugerido pela professora algumas crianças lançavam a mesma, segurando-a e não rebatendo, tentavam usar outras partes do corpo para tocá-la/impulsioná-la, ou quando a trave do gol virava parede de escalada e a gangorra, tábua de equilíbrio. Essas mobilizações dos alunos chamavam atenção, pois representavam alguns modos que elas estabeleciam nas aulas e com os materiais que interessavam ao pensar sobre o planejamento que iria organizar com o jongo, uma vez que este envolvia,

⁴⁴ Forma comum como as crianças e até alguns adultos chamam os profissionais na escola.

por exemplo, o uso de tambores e a experimentação de alguns passos/movimentos da dança.

A professora pediu que formassem duplas e chamou cada dupla para pegar a peteca com ela e ir pelo espaço da quadra para jogarem entre si. As crianças estavam empolgadas com o material, mas percebi que em pouco tempo alguns já estavam lançando a peteca por distâncias cada vez maiores entre si, sem rebater como havia sido ensinado anteriormente. O grupo de meninas que gostaram da ginástica [aula anterior], desde a entrada na quadra começaram a experimentar pirâmides no canto da quadra. Depois, com a atividade da peteca fizeram um pouco e voltaram a tentar as pirâmides. Elas tentavam movimentos novos e mostravam à professora. Começaram a fazer as pirâmides e as bases engatinhavam, deslocando a pirâmide de lugar. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018, p. 7).

Outro momento vivenciado com as crianças ilustra bem o que quero dizer: no segundo dia de observação, quando fomos até a sala buscar as crianças, enquanto a professora colaboradora fazia a chamada e os organizava para sair em fila, observei os cartazes pregados pela sala e, abaixo do quadro, havia um que chamou atenção. Neste estava escrito “O que queremos e o que não queremos fazer”, dividindo em duas tabelas algumas práticas corporais, e a dança aparecia no lado daquelas que não queriam fazer. Como minha pesquisa tematiza uma dança específica, fiquei pensando se aquela tabela tinha sido feita pelas crianças daquela turma que participava da pesquisa. Perguntei a alguns alunos, que informaram que era da turma da tarde.

Aproveitei este momento e indaguei a cinco crianças que estavam mais próximas a mim, se elas gostavam de dançar, e algumas balançaram a cabeça informando que sim, e um menino contou que sua mãe dança em um grupo num espaço de cultura que existe no bairro e informou que já se apresentou com elas. Ele informou que eram danças juninas. Durante um evento, em um fim de semana ocorrido neste espaço de cultura do bairro, encontrei este aluno acompanhando a mãe e outros que faziam capoeira no espaço de cultura e estudavam na escola da pesquisa, o que demonstrava o acesso e uso de alguns espaços da comunidade pelos alunos. Após a aula de EF, quando aguardávamos na escada para subir para a sala, este aluno me chamou e começou a mostrar alguns movimentos com os pés que lembravam passos de balé, e perguntou se eu conseguia fazer. Comecei a fazer outros movimentos e ele imitou. Outras meninas começaram a fazer também. Fomos em direção à sala e ele saiu rodopiando pelo espaço. Na semana seguinte, ao entrar na sala da turma, uma das meninas mostrou que agora sabia fazer aquele movimento dos pés da semana anterior. Disse que tentou em casa e agora sabia. O que isso poderia dizer, já que proporia uma intervenção? O que seria importante observar e que permaneceria do conhecimento que levaria às turmas em outro momento? Pensando a relação de

transmissão da cultura pela escola, o que estas ações significavam? Constituiu uma orientação para o processo de intervenção que viria a propor.

De certa forma, estas ações das crianças, inicialmente entendidas como desvios diante da prática/conteúdo da aula proposta no dia, demonstravam uma relação com o tempo no processo de construção de conhecimento. Parece constituir um ir e vir diante dos elementos do conhecimento que extrapolam o tempo cronológico das aulas e, também, o planejamento escrito e registrado que segue um caminho ou divisão das aulas que acaba, em alguns momentos, engolfando e fazendo com que percamos este retorno sutil com os alunos, talvez diante de uma perspectiva de futuro estabelecida. Em outro espaço-tempo - como da casa ou mesmo dentro da escola - repetem e ampliam aquilo que fazem na escola, conversam com familiares e amigos, fazem de novo, voltam para escola em outros tempos de aula. Comecei a indagar sobre este processo com relação aos conhecimentos apreendidos na escola e que voltavam, de forma pontual ou fragmentária nas crianças, lembrando a ideia de errância de WB em duplo sentido: o de errar, equivocar-se e o caminhar errante enquanto possibilidade de novas descobertas (VAZ, 2019). Este ir e vir com os conhecimentos parecem denotar, na escola, um processo que permanece através de experimentação que envolve descobrir novas formas de fazer, de se movimentar a partir de algo estabelecido/apresentado anteriormente pelos professores nas aulas. Numa aula sobre os tambores, já nos momentos das aulas de jongo, o registro de dois alunos tocando tambores explicita um pouco isso:

Peguei o tambor e mostrei como tocar/experimentar o toque apresentado na aula. Este aluno já vinha tocando tambores e mostrando habilidade desde outras aulas. O aluno pegou de volta e começou a experimentar as batidas e foi entrando no ritmo. O colega do lado estava com o timbal e baquetas e tocava outras coisas - criava sequências rítmicas variadas e falava comigo disso, sobre como estava fazendo para diferenciar os toques - e ensinei a ele, com a baqueta, a fazer a marcação do jongo de sp. Me afastei e fiquei observando os dois. Vi que enquanto o aluno no tambor fazia as marcações, o das baquetas começou a esperar o momento de entrar com a batida somente na variação e ia criando uma espécie de diálogo entre os dois tambores, sem falarem entre si. Se olhavam, ouviam e faziam as batidas (DIÁRIO DE CAMPO, 2018, p. 55).

Interessante notar nesta relação temporal que, de certa maneira, parecia que estas ações das crianças eram encaradas de maneira ambígua: ora pareciam confrontar o desejo da ordem escolar e do planejamento pedagógico que postulava outra etapa ou sequência, que exigia a interrupção daquelas ações para continuidade do que era proposto, e ora constituía forma de aprendizado a ser destacada ao ser incentivada pela professora tanto na continuidade quanto na demonstração para que outras crianças também experimentassem tais maneiras de fazer.

Assim, o tempo é um outro elemento que destaco do processo de observação. O tempo da aula era acelerado, dividido, incômodo. As aulas de EF aconteciam durante 45 minutos e envolviam, dependendo do horário do dia, processos de entrada na escola, encontro nas salas, recreio, chamada, explicação do conteúdo, orientações, parada para pegar materiais na sala de EF, deslocamento até o espaço a ser utilizado, participação nas atividades, recolha dos materiais, fila e retorno às salas ou saída. Diante de uma turma de mais de trinta alunos, as demandas eram variadas. A insatisfação com este tempo foi evidenciada pela professora colaboradora que dizia: “às vezes, prefiro fazer corrido, jogado, do que não fazer”, fala que demonstra como o tempo do relógio é vivenciado em suas ações pedagógicas. Na reunião inicial que tivemos, ela já havia expressado este incômodo que afeta suas ações pedagógicas.

a professora de EF me explicou que as aulas acontecem 3 vezes por semana com cada turma, sendo cada uma de 45 minutos. Perguntei se havia alguma aula-faixa ou aula blocada e ela disse que não e aqui ela começou a falar sobre este avanço que a Educação Infantil da rede municipal já teve e que o fundamental está caminhando, mas ainda não acontece. Apontou este tempo como dificuldade, inclusive dizendo que, às vezes, sobra 20 minutos para aula efetiva. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018, p. 3).

Durante as observações notei que as crianças, em vários momentos, tinham pressa na experimentação das atividades propostas, não conseguiam escutar as orientações antes de fazer algo ou aceleravam o processo, desistindo por não estarem conseguindo fazer. Ou seja, em nossas conversas e observações, entendi que este tempo acelerado também influenciava as ações das crianças em algumas atividades, quando a professora contou, por exemplo, que diante da proposição de uma atividade de análise da obra de Franklin Cascaes sobre as brincadeiras – que estava exposta em um painel da escola – a observação e análise de detalhes, objetivo perseguido pela professora, perdeu espaço para a dispersão. Durante as intervenções as crianças também expressaram essa relação apressada para interagir com os objetos e atividades propostas com o jongo. Estas observações me levam a questionar sobre os modos como nos relacionamos com o tempo nas escolas, e de que modo isso se estabelece em relação à educação dos sentidos, do olhar (apressado), da escuta (abreviada), do gesto (tecnificado).

Eu também senti as minhas relações com o tempo de forma apressada. Retomando algumas aulas já de intervenção com o jongo, comecei a identificar que havia deixado de fazer ou voltar em algum elemento não tratado em aula anterior, e criava uma lacuna ou no mínimo ausência na temática diante do que planejava apresentar aos alunos, como nas primeiras aulas, nas quais não foi possível passar um vídeo selecionado, e só mais à frente,

em outro momento, retomei o mesmo, ao identificar essa pressão criada pela relação com o tempo. Diante de momentos de planejamento em casa, buscando organizar atividades, sentia uma angústia identificada no diário: “o tempo para dar as aulas não para e mesmo não achando que estava bom, tive que dar as aulas”. Essa relação temporal foi sendo refletida e uma passagem do diário de campo evidencia como fui reestruturando as reflexões sobre isso. Passei a encarar o tempo que o próprio objeto cultural demanda, que difere do tempo acelerado das aulas nas escolas:

O jongo demanda atenção e um tempo diferente para elaboração e ação na roda. Há quem toca e os tambores regem a atividade na roda – tocam diferentes pontos, o mestre para (machado, cachuera), as palmas dos participantes dialogam ritmicamente com os tambores, o coro que responde ao mestre e os dançarinos, que serão substituídos por outros, ou seja, se não estou atento na roda, não se faz a “brincadeira” de dança. Como mostrar isso aos alunos? O objeto demanda um outro tempo. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018, p. 57).

A dinâmica temporal também aparecia nas relações com o uso dos espaços escolares. As aulas de EF aconteciam três vezes por semana para cada turma, e na escola da pesquisa havia três professores de EF para atender as turmas; dessa maneira, foi necessário a estruturação de um rodízio entre os espaços “oficializados” para a EF na escola: quadra coberta, quadra aberta, pátio. As duas quadras têm bom espaço para trabalhos com grupos, porém, mesmo a quadra coberta, em dias de chuva, ficava molhada, perdendo-se assim dois espaços já utilizados por rodízio. A ausência ou existência de poucas tomadas foi uma dificuldade inicial para uso de músicas, assim como problemas de acústica. O pátio, pelas observações, consistia no parquinho de brinquedos e um pátio que fica ao lado do refeitório, mas quase nunca utilizado, por isso, com características de “abandono”, uma vez que tinha cadeiras quebradas, folhas pelo chão. É um espaço estreito, portanto não tão propício para as aulas, mas era adaptável diante da rotina.

Os espaços da sala de artes/brinquedoteca e a biblioteca foram outros locais que percebi que podiam ser usados por todos os professores, mas devido a relação de organização necessária entre atividades/espços na escola, dificultavam o acesso e uso. A sala da brinquedoteca possui cadeiras e mesas, uma televisão e materiais de artes e música e, apesar de serem de uso coletivo, este somente é possível fora dos horários programados das aulas de música, delimitados pelos dias da segunda-feira e da sexta-feira. Durante os outros dias da semana os horários eram todos preenchidos com as aulas. Na biblioteca, tentei algumas vezes entrar para pesquisar livros para o planejamento, mas a dinâmica das turmas que estão com horários programados para contação de história e uso da biblioteca também dificultava um uso menos estruturado. Não proponho uso irrestrito e

sem organização dos espaços escolares, ainda mais sabendo da necessidade de organização do tempo nas atividades escolares, até para garantir o uso por todos, além do que, recorro as transformações que os espaços da escola sofreram para atender mais turmas, porém, o que gostaria de enfatizar são as influências que os elementos diários que mobilizam nosso tempo e espaços escolares têm sobre as ações pedagógicas.

Outro aspecto destacado no processo das observações foram os encontros com os professores auxiliares de ensino da escola que desenvolvem trabalho com EREER. Diante das relações já evidenciadas por orientações curriculares e estudos acadêmicos, o jongo dialoga com as reflexões sobre a educação das relações étnico-raciais, inclusive sendo apontado como conteúdo na matriz curricular municipal de Florianópolis/SC, portanto, o contato com estes professores foi importante. Já havia conhecido, na reunião sobre o projeto, a professora auxiliar de ensino que trabalha com EREER na escola e é coordenadora do projeto desde 2006, e nos primeiros dias conheci o outro professor que atua com EREER na escola e pude observar algumas atividades elaboradas por ele, como a confecção de um painel sobre uma história africana trabalhada com as crianças. Ambos informaram que é central nas ações metodológicas que desenvolvem a utilização de literatura infantil africana, afro-brasileira e indígena; realizam ações de reconto e dramatizações. O centro das ações com a EREER perpassa a literatura, e o ato de contar histórias torna-se central neste trabalho. Na escola, é muito comum ficarem expostas nas paredes algumas atividades realizadas, e durante o processo que permaneci para a pesquisa, as atividades de EREER eram a maioria e se alternavam com mais frequência. Lembro que o professor, na entrevista, contou que seu planejamento se faz a partir do protagonismo negro, evidenciando sua tomada de decisão com os conteúdos.

Percebo que essa mobilização das atividades que são produzidas pelos professores junto aos alunos dentro da escola pode constituir uma estratégia, no sentido de busca de visibilidade para o trabalho, lembrando que os familiares acessam os espaços da escola ao levar e buscar as crianças, ou seja, circulam pelos locais onde os trabalhos ficam expostos. Essa evidência dos trabalhos materializada, geralmente, em desenhos, colagens, painéis, parece denotar, também, a visibilidade que o próprio tema ainda necessita nos contextos escolares, de forma mais ampla. Observei, também, na primeira vez que fui até a escola, um pôster fixado no pátio que expõe o trabalho com EREER identificando a diversidade étnico-racial como um dos eixos norteadores do trabalho pedagógico, e que informa que é uma ação realizada ao longo do ano letivo por meio de uma proposta interdisciplinar. Outro pôster observado tratava do trabalho com EREER desenvolvido com

músicas africanas e indígenas nas aulas de Música, destacando a utilização da roda como processo de ensino e valor dos grupos étnicos enfatizados.

Em conversas com estes professores, pude compreender um pouco mais a presença da questão étnico-racial na escola quando contavam que hoje não é mais necessário ações de convencimento com os familiares e com a equipe pedagógica sobre a temática, pois é algo já embasado, e na entrevista com o professor auxiliar de ensino ele enfatiza o avanço do trabalho na escola ao ser visto como projeto de todo coletivo escolar, e não somente dos professores auxiliares:

A mudança que hoje eu estou contemplando e estou bastante feliz, assim, porque o objetivo sempre foi não deixar o projeto focado no professor [cita os nomes dos professores auxiliares], o projeto tem que ser da escola. E começou assim: ah, é com [cita novamente os nomes dos professores auxiliares] e hoje o projeto ampliou, ele já está no PPP da escola e o envolvimento dos professores regentes e professores de área este ano foi um negócio assim, emocionante. A produção que eles fizeram foi muito interessante. Então, esta é a grande diferença do início do projeto para como o projeto está hoje. O envolvimento, o pessoal entendeu a importância, a relevância de trabalhar. Que isso não é um modismo que vai começar a trabalhar e daqui a pouco já não tem mais, não é nada disso. É um projeto que tem que ser consolidado, porque a sociedade é plural e estas diferenças estão na sociedade e vão permanecendo na sociedade. Esta é a grande diferença do início do projeto. (PAE, 2018, p. 5).

Se retomarmos a justificativa do projeto de ERER da escola citada mais acima no texto, atentando para o desenvolvimento do projeto ao longo do ano, podemos entender que esta ação permanente pode constituir um dos elementos que embasam este reconhecimento, lembrando as Diretrizes (BRASIL, 2004), quando apontam que a proposição de uma reeducação étnico-racial perpassa a mudança de mentalidades, processo complexo, já destacado em outro capítulo, e que envolve o confronto com os preconceitos, com os mecanismos de produção das desigualdades sociais e com a desnaturalização de atos e discursos. Esta compreensão coletiva não deve ser – e não o é na escola pesquisada – encarada como aspecto que explicita que o tema não deva mais ser tratado, especialmente de forma pedagógica, pois identifiquei ainda sua problematização quando tratado como tema nas reuniões de formação descentralizadas⁴⁵ realizadas dentro da escola e que durante o período de observação pude participar, em junho. Este fato sinaliza a importância das formações descentralizadas como espaço potente de encontro e diálogo entre os profissionais da escola e que constituem momentos

⁴⁵ Uma das perspectivas que orientam a formação permanente dos profissionais que atuam no âmbito da Secretaria de Educação Municipal de Florianópolis/SC. Para maiores informações acesse: Portaria N.031/10 que define as diretrizes para a formação continuada do âmbito da rede municipal de Florianópolis/SC. Disponível em: http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/11_05_2010_13.19.43.82aa167067908f7f21d12a9e384ebb2a.pdf Acesso em: 3 de ago. 2019.

de retomada e reflexões conjuntas acerca das demandas e questões que afetam o cotidiano profissional.

Nesta formação, o foco de discussão foram as relações sobre currículo, poder e a EREER, destacando, especialmente, o currículo como meio de constituição de processos de subjetivação e o lugar dos professores neste processo. Neste encontro de formação, alguns desafios que um trabalho com a EREER enfrenta ficaram evidentes: aparecem ainda certo voluntarismo e interesse pessoal para trato com a temática, dificuldades indicadas por professores no trato com as diferenças no dia a dia escolar, assim como conflitos/embates diante de discussões que permeavam a associação, de questões religiosas a manifestações culturais, como festas juninas e laicidade da escola.

As experiências de trabalho com EREER, que acontece desde 2006 na escola, constitui uma ação de enfrentamento a ações de invisibilidade que os processos educativos ainda englobam sobre os conhecimentos étnicos. São ações que procuram redimensionar a memória histórica. Lembro que na reunião a formadora apresentou um vídeo da escritora Chimamanda Ngozi Adichie: “O perigo de uma história única”. Assistir este vídeo me mobilizou também para o meu planejamento quando a escritora afirma: “É assim que se cria uma única história: mostre um povo como uma coisa, como somente uma coisa, repetidamente, e será o que ele se tornará”. E em diálogo com os referenciais que embasam a tese fiquei pensando, mais uma vez, sobre o conceito de história, e que a transformação em coisa perpassa, também, a forma como olhamos para as danças, como o jongo. A professora formadora disse que a escola é vista como local de desconstrução das únicas histórias, e a proposição do planejamento aqui enfatizado vai ao encontro disso.

Esse enfrentamento não é isento de escolhas, uma vez que a tomada de decisão sobre os aspectos ou elementos que serão tematizados de determinado conhecimento, deixa de fora outros. Apesar de caracterizados como pontuais, os conflitos entre família e escola diante do trabalho com as questões étnico-raciais é marcado pela questão da religiosidade, como uma das cenas das minhas experiências docentes também refletiu.

É, às vezes é conflituoso, não é tranquilo, porque quando a gente traz um tema... eu trabalhei um livro com o terceiro ano, em 2015, um livro inclusive vindo do MEC que são seis histórias, seis contos africanos e eu trabalhei um dos contos, sobre a criação do mundo com um terceiro ano. Fiz um textinho para eles lerem, eles levaram o texto para casa e o texto falava da questão, usava palavras como Oxalá e os pais vieram “pra” cima da escola. Vieram “pra” cima da escola, a gente chamou, conversou, explicamos, colocamos toda legislação que amparava o trabalho, um livro que veio do MEC, [...], mas eles não aceitaram e disseram: “nós vamos na secretaria de educação”, e, nós demos o telefone, falamos inclusive com quem eles poderiam falar na secretaria de

educação e eles falaram, foram lá e retornaram. Quando retornaram falaram: “é não adianta reclamar, porque vocês têm a mesma fala”. Então, a secretaria falou exatamente o que nós falamos aqui na escola. Não aceitaram, mas entenderam. (PAE, 2018, p. 2-3).

Que nem a gente teve agora uma situação aqui de uma dança, que a professora queria trazer sobre os orixás e daí nós entramos no maior conflito, porque ela falou para [diretora] como é que ia ser, daí a [diretora] disse que isso daria problema, porque a gente tem tido alguns enfrentamentos com os pais evangélicos, [...] daí começou aquele embate: tem que apresentar, não tem que apresentar, vai dar problema, vai dar ouvidoria, porque daí a gente já prevê algumas coisas acontecendo, né. Daí a minha proposição foi essa, vamos sentar e vamos começar a estudar sobre estas diferenças, porque eu não tenho como defender uma coisa que eu não conheço, mas eu também não posso negar. Então, para me posicionar eu tenho que ter conhecimento e em cima disso a gente conseguiu tirar um consenso: a gente tem que aprofundar, tem que trazer esta discussão porque agora ela emergiu, né. (SP, 2018, p. 11).

Nota-se que o trabalho perpassa um processo moroso e desgastante de afirmação da ação pedagógica e discussões com diferentes sujeitos e instâncias, que podem ser um fator que auxilia na estratégia de escolha dos temas abordados e na decisão sobre o que fica de fora.

Outro aspecto observado envolve questões teórico-metodológicas do trato com as práticas corporais nas aulas de EF. Foi possível identificar que as ações pedagógicas da professora colaboradora de EF perpassavam dois tipos de saberes: o saber fazer, englobando atividades e técnicas sobre as práticas corporais, e os saberes sobre o fazer, enfatizando elementos mais conceituais e saberes atrelados às relações que a prática corporal tratada pode estabelecer com outros âmbitos sociais e temáticas, tais como gênero, indústria cultural, desigualdade social, fatores econômicos, etc. A copa do mundo tornou-se tema de algumas aulas da professora que evidenciaram esta questão do trato com os saberes procedimentais e conceituais:

A professora informou às crianças que ia mostrar a eles, hoje, o começo de um novo projeto que vai desenvolver concomitante ao de ginástica. Explicou que o projeto envolve tematizar os esportes, destacando que eles também são conteúdos da EF e um dos meninos disse futebol e ela informou que sim, iam começar falando de futebol e perguntou por quê? Os alunos responderam que era por causa da copa do mundo que estava acontecendo. Ela explicou que sim, que como estava em voga a questão da copa ela achava importante tematizar isso, mas enfatizou que iria destacar questões que a mídia, normalmente, não mostra. Escreveu no quadro “copa do mundo de futebol masculino” e sublinhou as palavras futebol e masculino. Começou perguntando sobre a palavra masculino e as crianças foram trazendo apontamentos sobre a ausência do futebol feminino, apresentando em nível conceitual, fatos e reflexões sobre a predominância dos homens no futebol e do destaque que eles têm. [...] As crianças apresentavam falas, demonstrando que o discurso sobre mulher não saber ou não jogar futebol está superado, pelo menos no nível discursivo. Uma aluna destacou que somente ela na sala joga futebol com os meninos. Ela era a menina que ontem jogou com eles na quadra. [...] Outro destaque que a professora deu foi na palavra futebol, questionando se há somente um futebol

no mundo, na verdade perguntou sobre qual futebol aparece na copa do mundo. As crianças não conseguiram entender que a resposta envolvia o tipo, onde acontece, quantos jogadores, caracterizando o futebol de campo e ela foi explicando. Após a explicação dela, as crianças começaram a falar que há outros futebolis como o futebol americano, futsal, etc. A professora sempre chamava atenção para estes dois aspectos discutidos, fazendo com que as crianças retomassem a linha de raciocínio perseguida por ela na exposição da aula. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018, p. 13).

Além das questões conceituais tratadas pela professora, as experimentações corporais organizadas por ela podem ser consideradas sugestivas de uma espécie de referência ao esporte sem necessariamente estruturar as atividades a partir somente das técnicas do esporte futebol ou de uma organização da aula que focasse a reprodução de uma partida de futebol. Algumas adaptações de algumas técnicas do esporte foram feitas diante da faixa etária, e as opções da professora perpassaram uma ampliação da experiência com o futebol comumente visto na mídia. Pude ver o foco na questão do uso dos pés como forma de condução da bola, variando tamanhos destes objetos, assim como tentativas de compreensão dos alunos sobre a dinâmica do jogo, a necessidade de troca coletiva para que o objetivo de gol, por exemplo, fosse alcançado.

Este elemento chamou atenção, pois ainda proporia uma intervenção pedagógica que também perpassava a imbricação entre estes dois saberes, além das crianças terem evidenciado incômodo em permanecer na sala para conversa e reflexões dos temas, assim como em quadra, em momentos de diálogo, questionavam se iriam “fazer alguma coisa”, referindo-se ao ato de participar de atividades ou brincadeiras na quadra. Entendo que a ampliação do conteúdo na área da EF para além do mero fazer vai de encontro a “uma histórica dicotomia entre teoria e prática, encarnada na noção de “atividade” (fazer pelo fazer), e em processos de formação centrados em aspectos técnico-instrumentais” (FENSTERSEIFER, 2009, p. 210). Portanto, entendo que o conflito que percebo entre a opção de discussões teóricas propostas pela professora e a ideia de descer, brincar na aula de EF por alguns alunos, é parte de uma questão epistemológica inerente ao percurso histórico da área da EF.

Lembro que a ênfase do meu estudo recai sobre a educação formal na instituição escolar, por isso, o processo de intervenção se estabelece em diálogo com a disciplina curricular da EF, buscando pensar a produção de conhecimento a partir da prática corporal. E com González e Fensterseifer (2009) lembro do processo histórico da EF com o movimento renovador da década de 80, destacando-se a quebra com uma tradição legitimadora que traz para a área da EF questões que antes não eram consideradas, como já explicitado em outros momentos do texto.

A tomada de posição a que somos convocados, individual e coletivamente, assume um caráter de ruptura paradigmática, afinal, são longos anos de uma tradição em que os aspectos específicos desta instituição republicana chamada “escola” não nos [área da EF] diziam respeito. Nosso fazer não passava de uma “atividade” que acontecia no seu interior. Nosso compromisso resumia-se a uma “atividade” (fazer) e hoje somos desafiados a construir um saber “com” esse fazer. Mais que isso, pensar um saber que se desenvolve ao longo dos anos escolares em complexidade e criticidade. (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010, p. 12-13).

Então a EF, enquanto componente curricular, passa a englobar alguns fenômenos culturais (dança, esporte, jogos, lutas, ginásticas, entre outros) que passam a ser considerados como seus conteúdos no contexto escolar, demandando reflexões didático-pedagógicas no trato com estes conhecimentos. Os autores ainda lembram que o campo de conhecimentos que a EF trata deve dar conta de algumas exigências que, em minhas análises, coincidem com a atividade de elaboração do planejamento: a) a pluralidade dos patrimônios das práticas corporais e a diversidade dos conhecimentos atrelados a elas que devem também ser objeto de estudo; b) por serem conteúdos de uma disciplina escolar perpassa a tarefa de releitura e crítica, ou seja, enfatizam certa singularidade formativa que envolve o reconhecimento das condições históricas das práticas mobilizadas.

Trata-se, portanto, não mais de apenas submeter os alunos a uma atividade física para “fortificar os corpos” ou, então, de desenvolver as habilidades esportivas inculcando os seus presumíveis valores positivos; passa-se agora a entender a função da disciplina Educação Física como a de introduzir os alunos no universo da cultura corporal de movimento, ou seja, propiciar a construção pelo aluno de um amplo acervo cultural — no caso, de uma dimensão específica da cultura, a cultura corporal de movimento. [...] Desse modo, compete também à Educação Física fornecer aos alunos meios para situar-se, de forma autônoma e crítica, nessa dimensão da vida social. Para tanto, já não basta a mera exercitação física ou a aprendizagem das destrezas esportivas: há que se ampliar o conteúdo da Educação Física de tal maneira que encampe os conhecimentos construídos pelas diferentes ciências sobre essas práticas. O conteúdo da Educação Física assume assim um duplo caráter: trata-se de um saber fazer e de um saber sobre esse fazer. Outro aspecto importante que deriva desse entendimento do objeto/contéudo da disciplina (Educação Física) é que o saber fazer e o saber sobre esse fazer devem ser tematizados de forma historicizada, para que fique claro para alunos que essas formas de movimento são construções socioculturais que abrigam significados datados. (BRACHT, 2010, p. 3).

Considerando esta imbricação entre os tipos de saberes delineados aqui, e a singularidade formativa evidenciada ao voltar meu olhar para o planejamento pedagógico do jongo elaborado para esta tese, uma dificuldade se abria e se mantém: como poderia equilibrar o saber fazer e o saber sobre o fazer do jongo com os alunos na escola?

Mais que uma questão simplesmente metodológica ou de orientação da ação pedagógica, entendo que esta reflexão remete para a dialética entre a cultura e a barbárie

refletida por WB em seus estudos. Entendo que a barbárie expressa no jongo é reconhecida pelos sujeitos que fazem jongo, quando permanecem repetindo pontos que contam sobre a escravidão⁴⁶ ou quando destacam os dias de comemoração representativos de luta de resistência negra, como o dia da morte de Zumbi, o 13 de maio, o dia 26 de julho que comemora o Dia estadual do jongo no Rio de Janeiro, instituído em 2011. Estas datas, além do fazer da prática e do fortalecimento coletivo – através de encontros entre diferentes grupos jongueiros, apresentações públicas ou seminários e eventos – constitui momentos de visibilidade para as demandas que as comunidades jongueiras apresentam aos estados, além de discutir a salvaguarda do jongo, como evidenciado na página do Pontão de Cultura Jongo/Caxambu da UFF.

Nota-se a função de lembrar e mobilizar a continuidade da prática, sendo que o reconhecimento se efetiva pelas lembranças dos antepassados escravizados ou através da memória de outros que viram pessoas serem escravizadas, e essa manifestação das dores do passado são atualizadas no reconhecimento das desigualdades sociais e econômicas enfrentadas pelos grupos étnicos negros e especificamente por cada grupo jongueiro em seus espaços e territórios. Ou seja, os processos de transmissão do jongo denotam que, a partir do reconhecimento da barbárie a que foram e são submetidos, é possível elaborar o caráter atual de resistência política a partir de uma prática corporal, momento em que ela se torna meio e deixa de ser fim em si mesma, “finalidade sem fim”, e a dimensão estética do conhecimento dá lugar à dimensão política do viver em conjunto. Para além dos pontos e das datas, se Benjamin nos mostra em monumentos arquitetônicos a barbárie por trás das obras, como expor a dor ou a barbárie a partir dos gestos de uma manifestação expressiva? É uma questão que se coloca na relação entre o saber fazer e os saberes sobre o fazer na atuação pedagógica.

Todo processo de aproximação e encontro com a escola parceira denota a entrada num universo socialmente compartilhado pelos professores, de maneira geral, que se destaca pelos processos educativos desenvolvidos no âmbito de educação formal. O encontro com os sujeitos escolares, com as ações das crianças, a organização espaço-temporal da instituição, a interação entre os sujeitos e as propostas pedagógicas definidas compuseram este espaço. Além das similaridades com outros espaços educativos,

⁴⁶ Ponto escutado em grupo de jongo do Espírito Santo: “No tempo do cativo, quando o senhor me batia, eu rezava pra Nossa Senhora, *como a pancada doía*”. / Ponto do Jongo de Tamandaré: “*Ô Mãe África vem lembrar teu cativo, ai como chora meu tambu, ai meu tambu, como chora candongueiro, ai candongueiro, de tanto soluçar, soluçar, soluçar, vai molhar o meu terreiro.*”

encontrei também as singularidades de um contexto educativo específico no qual pude desenvolver minhas ações pedagógicas. O percurso traçado que perpassou o encontro com a liderança quilombola e com uma escola municipal permitiu que eu estabelecesse um lugar de centralidade para a escola formal, na busca de destacar um lugar para os professores e para o trato com conhecimentos étnicos, que, inclusive, em consonância com alguns estudos acadêmicos já apresentados neste texto, ainda são problemáticos ou até rechaçados do contexto da escola formal. Dessa maneira, encontrar um contexto educativo em que as discussões étnico-raciais ganham centralidade e ação permanente foi uma novidade em meus processos de docência e favoreceu o exercício de propor um planejamento de jongo. A entrada na escola e o processo de observação reverberaram na elaboração do planejamento, ao denotar o encontro e confronto com estruturas, relações e ações que influem diretamente na prática pedagógica. A elaboração do objeto de ensino prescinde das possibilidades que o contexto permite.

Ao descrever alguns dos percursos que estabeleci no encontro com uma escola parceira ultrapassei suas fronteiras. A partir da observação da escola e das aulas de EF adentrei, em algumas passagens deste capítulo, ao período de intervenção, quando assumi a condição de professora na instituição, uma vez que pode ser também considerado como um período de observação ou de auto-observação da intervenção e que acompanha o ato de planejar. Isso será aprofundado no capítulo seguinte, quando descrevo caminhos delineados para o planejamento, e também apresento as unidades temáticas elaboradas com a descrição de momentos e atividades vivenciados em cada uma das unidades, retratando a intervenção de forma detalhada.

CAPÍTULO 5 – A estruturação de um planejamento pedagógico: o jongo tratado em aulas de Educação Física de uma escola municipal em Florianópolis/SC

A intervenção pedagógica com o jongo nas aulas de EF com as supracitadas turmas de terceiro ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Florianópolis/SC, é aqui abordada com a apresentação das unidades didáticas elaboradas, assim como por apontamentos que foram registrados ao longo de um processo de auto-observação e de investigação, considerando a conexão do pessoal com o cultural, uma vez que, ao partir do diálogo teórico sobre o fim da tradição e a perda da capacidade de narrar, me aventurei em uma tentativa de propor para lembrar que há passados esquecidos, também, através das práticas corporais. Recordo que o ato de *propor para lembrar* toma como ponto de partida a tensão inicial com a criança da educação infantil diante do trato com a capoeira, que me levou a pensar sobre o trabalho pedagógico de uma prática singular – relativa a um grupo étnico – num espaço de ensino público. Propor para lembrar implica em *lembrar para propor*, ou, de outro modo, implica em “interromper” a ruptura com a tradição, ainda que dela se possam somente localizar fragmentos ou “pescar pérolas”, tal como se referia Arendt ao trabalho de Benjamin e que citei em capítulo anterior.

Como evidenciado, a ruptura com a tradição engloba as formas de relação com o passado, então, um olhar para dentro do próprio jongo já é um primeiro exercício de estabelecimento de relações com o passado. O modo como nós, professores, acessamos e lidamos com o objeto já denota um “mergulho”, relembrando a figura do caçador de pérolas de que nos fala Arendt em seu ensaio sobre Benjamin. Ao optar por um objeto de ensino a ser tematizado, isso exige um encontro e um confronto pelos professores com este objeto, com os elementos internos que o constituem, com as histórias que o marcam, com os sujeitos que o fazem, pois antes de ser tratado em aulas de uma professora de EF em uma escola de Florianópolis/SC, o jongo se faz entre outros sujeitos, grupos, comunidades e espaços sociais.

por exemplo, a capoeira que foi foco deste ano. Eu nunca fiz capoeira, então eu tive que ir atrás, fazer um pouquinho né, uma aulinha ou duas de capoeira para saber os movimentos básicos. Conhecimentos que eu não tenho acesso, então **tenho que estudar primeiro aquele conhecimento**, mergulhar um pouco e são conhecimentos que não são só teóricos. Eu posso comprar um livro de capoeira, mas não vai adiantar eu ler tudo. **Eu tenho que ir lá fazer, conversar com as pessoas, vivenciar um pouquinho aquilo**, né. O conhecimento popular é bastante vivencial, né, as vezes você não tem acesso para vivenciar aquilo, então tem que ter os contatos, não é só chegar e comprar material para fazer. E às vezes estes conhecimentos têm outras lógicas de pensamento também. (PM, 2018, p. 7).

Retomo esta fala do professor, pois ela reflete o lugar que o profissional se coloca diante do conhecimento, que demanda outras formas de interação e experimentação que colocam este sujeito em processo formativo. O trecho em destaque exprime uma singularidade do conteúdo que demanda uma ação do professor, de constante pesquisa e de abertura, no sentido de ir até espaços onde aquele conhecimento é tratado ou se faz, como busca de conhecimentos das suas próprias lógicas e estruturas enquanto saber.

Dessa maneira, o primeiro movimento do meu planejamento foi buscar, de forma mais aleatória, textos, músicas, melodias, sons, instrumentos, cantos, reportagens, pontos, imagens, falas de jongueiros, estudos acadêmicos, leis, políticas, diretrizes etc., que ajudassem na elaboração de modos de olhar e ler o jongo. O ponto de partida englobou os tambores, pontos e as danças. Estes três elementos se colocavam como o modo comum de fazer do jongo, e se apresentou a partir deste “vagar” como algo singular a cada comunidade jongueira. Este exercício inicial compõe uma atividade de pesquisa e estudo inerente ao ato de planejamento entendido como elaboração de um modo de conhecer na escola, e permitiu destacar temas que englobam o jongo: manifestações populares, danças populares, tambores, letras/pontos, escravidão, gestos, corpo, quilombo, samba, região sudeste, legislação, luta, direitos, preconceitos, religiosidade, gerações, oralidade etc. Estes temas configuram variados elementos de entrada no tema, o que destaca a possibilidade de um trato não linear, ao buscar e tratar aspectos que dizem sobre o objeto.

A partir deste encontro com o jongo, meu interesse pedagógico sobre ele recai sobre seu histórico de retomada, seja em termos de memória e ancestralidade, quando jongueiros fazem o jongo a partir de antepassados que o faziam e relembram as lutas (pela liberdade, por exemplo) do passado e estabelecem novas lutas hoje (quilombola e direito à terra), seja pelas proibições infligidas em contexto colonial ou exclusão e discriminação ainda enfrentados hoje. Ou seja, um objeto marcado de um lado por silenciamentos e não reconhecimento e, por outro, com expressividade política. Interessa, assim, os processos de permanência, (re)atualização e continuidade que esta prática engloba e que permitem, hoje, no século XXI, encontrar pessoas interessadas e que continuam fazendo jongo em diferentes espaços: nas ruas, em grandes cidades, em terreiros, comunidades remanescentes quilombolas, escolas, oficinas, palcos de espetáculos, outros países, sem desconsiderar os processos de captura do jongo pela indústria cultural que o transforma em mercadoria.

Não desconsidero que a visibilidade na transformação de um patrimônio familiar em patrimônio cultural também o transforma em mercadoria cultural, evidenciando diferentes interesses com a prática por parte de sujeitos de diferentes âmbitos: as próprias comunidades, pesquisadores acadêmicos, empresas patrocinadoras, mídia etc. Maroun (2013, p. 67) conta sobre as transformações das edições do Encontro de Jongueiros, perdendo o caráter de mobilização social e política do movimento jongoeiro.

No entanto, com o passar dos anos, o encontro foi perdendo a dimensão política e afastando os jongoeiros de sua organização, o que se deu mediante aos patrocínios de grandes estatais brasileiras. Para exemplificar, temos o encontro de 2004, que ocorreu numa casa de shows famosa, situada na Lapa (centro do Rio de Janeiro). Armaram um cenário com terra, cercas e bananeiras, para que eles [jongoeiros] fizessem um “show”, cobraram entrada e, enquanto não dava a hora de entrarem no “palco”, cada grupo ficou esperando num minúsculo camarim, o que significou uma agressão ao verdadeiro sentido do Encontro.

A lógica mercadológica também é mobilizada pelos próprios grupos jongoeiros, que nesse contexto passam a demandar condições e atrelar valores monetários para o uso e consumo de sua cultura. Atividades culturais com ingresso, turismo étnico, oficinas, são alguns elementos desse processo e compõem estratégias de arrecadação de recurso financeiro. A espetacularização do Jongo da Serrinha, evidenciado por Simonard (2005, p. 114) é um exemplo:

Eu já cheguei [no grupo Jongo da Serrinha] lá com a idéia de negar alguns cachês para tentar aumentar o piso. [...] Então, o meu trabalho foi, sempre, tentar aumentar os cachês. Hoje a gente chegou a um valor razoável onde a gente cobra de quatro mil e quinhentos reais quando a gente vê que... A gente tem muito bom senso: quando a gente pergunta: “quem está contratando a gente? É a Skol para um evento na Marina da Glória ou é uma escola particular em Niterói?” É uma escola particular em Niterói? Então a gente cobra quatro mil e quinhentos reais. Se for preciso negociar, a gente negocia e abaixa um pouco. Agora, se é o Skol beats na Marina da Glória e a Skol é o grande patrocinador ou a Coca-cola a gente cobra quinze mil, vinte mil reais.

Assim, é pela perspectiva da continuidade, não isenta, mas composta pelas transformações dos lugares e funções sobre a prática, que pensei a sistematização de um planejamento com o jongo.

Outro aspecto que baliza o planejamento do jongo para esta tese: a dança de jongo é entendida como uma prática atrelada a um modo de vida que vai estabelecer relações com o corpo, com a fala, com a música, com a religiosidade e com o profano, com os objetos, com o cotidiano, de uma forma que precisa ser compreendida como leituras de mundo possíveis. Lembrando, a EF destaca sua função pedagógica atrelada ao conceito de cultura corporal que enfatiza o trato das diferentes práticas da cultura corporal como construções socioculturais.

Evans-Pritchard (1928) destaca a necessidade de compreender o valor social da dança nativa, atrelando-a ao contexto da sua existência na vida do grupo que a desenvolve. O autor lembra que a análise de uma dança africana mostrará diferenças em sua estrutura comparada a uma dança europeia moderna, por isso uma análise de dança não pode prescindir do contexto social e dos grupos que a fazem.

Os ilustres botânicos e artistas que visitaram o Brasil a partir do século 19 ficaram estarecidos com as danças dos negros africanos e dos crioulos brasileiros, tão diferentes do padrão estético europeu. As suas impressões sobre o que viram foram marcadas pela estranheza diante da utilização do corpo durante a dança [...] Em qualquer que fosse o estilo de balé europeu, o bailarino(a) tinha que manter o tronco rígido, guardando, assim, uma característica das antigas danças folclóricas europeias analisadas por Lomax e sua equipe naquele continente.[...] O bailarino europeu tinha (e continua tendo) como meta, portanto, atingir a beleza através da verticalidade, estabelecendo contato com o reino do ar, onde se acredita habitarem as sílfides, os anjos e as fadas. Para o africano, o céu está sob a terra – o mundo dos ancestrais, mas as forças da natureza estão em volta e devem ser incorporadas pelos dançarinos. (LIGIÉRO, 2011, p. 140-141).

Em seu trabalho, Evans-Pritchard (1928) opta por descrever e analisar a dança da cerveja dos Azande, após ter expressado a existência de várias danças entre este grupo. Utiliza sete elementos denominados por ele como “‘facetas’ da dança”: a música, canto e movimento muscular que são destacados como elementos componentes da dança; os outros são: o padrão da dança, liderança da dança, função social da dança e papel da dança em cerimônias religiosas. Percebe-se que a análise destes elementos engloba a compreensão sobre o valor social da dança, o que permite compreendê-la para além de uma atividade independente.

A partir destes apontamentos, a tematização da dança do jongo em contexto escolar é uma forma de evidenciar um lugar que este assume na relação com a cultura diante da elaboração dos conhecimentos e da possibilidade de (re)conhecimento de formas de organização da vida social.

Recordo que todo percurso evidenciado no texto compõe momentos de um planejamento de jongo que perpassa a retomada de algumas experiências docentes, a experimentação corporal a partir da inserção e participação em um grupo de danças e os estudos e pesquisas sobre o objeto, e que se colocam como fontes no trabalho autoetnográfico. Diante do processo reflexivo empreendido, identifiquei diferenças no modo de olhar para o jongo que influenciaram no planejar:

Senti dificuldades no processo de materializar um planejamento de jongo, coisa que antes, quando trabalhava com Educação Física em escola, não via tanta dificuldade. Na verdade, não acho que seja dificuldade de planejar, mas a mudança no modo de olhar para o objeto, pois em aulas com outras danças

que já organizei, apesar de pensar a historicidade contida, minhas ações ficavam mais restritas ao fazer, aos movimentos e passos. Hoje, depois do contato com os referenciais estudados, meu olhar se direciona para as permanências e sentidos que os sujeitos dão a ele, de entendê-lo como parte de uma história que não se contava. Minha primeira tentativa de planejamento foi bem confusa e tomei a ideia de como um gesto conta a história como mote e não consegui sair do lugar. Percebi que tentava encaixotar o planejamento a partir dos referenciais teóricos. Não sei se esta questão do gesto é compreensível aos alunos, e, além disso, o gesto como aquilo que conta uma história creio ser um fio condutor do planejamento todo, ou seja, este fio perpassa todo o processo e não conduz uma unidade ou uma atividade. Tentando simplificar, voltei meu olhar para o jongo e os aspectos que vinha destacando dele nas anotações e tento, agora, pensar um planejamento em unidades. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018, p. 18).

Essa mudança de olhar para o objeto representa uma maneira de lidar com o passado no presente, e através dela todo o processo de estruturação do planejamento se constituiu.

A partir da aproximação com as reflexões de WB, os fragmentos são uma nova maneira de lidar com o passado, e Otte (1996) lembra que o fragmento citado perpassa o distanciamento quando faz parte de um contexto (textual ou histórico nas discussões do autor) diferente do contexto atual/presente, mas que o próprio estranhamento causado pela retomada deste fragmento é o que permite também a busca pelas proximidades que evoca. A partir dessa ambiguidade – distanciar e aproximar – entendo que a tentativa de elaborar um planejamento pedagógico que leva em conta os vestígios de um objeto de cultura é uma forma de retomar alguns elementos que de alguma maneira se aproximam, associam, compõem ou confrontam este objeto. Entendo que uma experiência de conhecimento proporcionada por esta lógica de fragmentos/vestígios opõe-se ao isolamento do objeto e, conseqüentemente, a uma espécie de cristalização, ou seja, o caráter histórico do objeto ganha relevância através de um exercício que engloba ressonâncias e dissonâncias que o jongo estabelece com outras práticas e manifestações corporais e com a constituição histórica.

A partir disso, ao olhar para o mapa ou quadro de elementos elaborados a partir da pesquisa e estudo sobre o jongo, me inspirei na ideia de fronteira para propor o planejamento de jongo na escola. Lembrei de várias atividades com danças populares que já havia visto, que partiam da delimitação em fronteiras geográficas para dividir e apresentar as danças características das cinco regiões do país. Quem nunca viu um mapa do Brasil fazendo alusão às danças e outras práticas culturais dentro de cada região? Eu mesma já me inspirei nesta ideia e desenvolvi um mapa desses em uma escola que trabalhei, mas o que percebi é que naquela época me atentei mais nos limites, na separação

que as fronteiras regionais demarcavam; na verdade, isolava uma região diante da análise que fazia. No processo de planejamento descrito mais à frente apresentei algumas danças características de algumas regiões como forma inicial de aproximação dos alunos visando explicitar a relação dança e sociedade, destacando contextos históricos e sociológicos próprios. Tratei, também, das semelhanças e diferenças na manifestação do Boi do Maranhão e do Boi de Mamão, confrontando a ideia de uma fronteira como algo limitante para pensar a partir do contato, da imbricação, do diálogo que as fronteiras também permitem. Na entrevista com o professor de música, identifiquei uma ação diante do planejamento dele que, percebo, se assemelha a essa ideia de fronteiras/territórios que buscam a elaboração de sentidos:

Você vê que várias crianças fazem capoeira e aí os professores também compram a ideia da capoeira. Este ano foi bem voltado para capoeira. Então, penso: vamos investir, investir na capoeira, mas também não quero ficar só na capoeira, vamos trazer músicas africanas, músicas indígenas, instrumentos indígenas e tentar misturar isso com a capoeira. E, vai, a partir disso, você vai aprofundando outras questões. Teve ano, por exemplo, em outra escola que eu peguei bem o samba, né. Tinha muita gente que gostava de pagode ali e eu falei: então tá, vamos pegar música do Exaltasamba e daí você vai trazendo outras questões: mas, o samba veio de onde, o samba e a capoeira que eram juntos né, aí você começa a trabalhar a história do samba, a história do negro, da capoeira e aí você vai indo né, e vai pegando mais instrumentos, mais ritmos e quando vê você conseguiu né, a partir da realidade deles trazer o que tu queria. (PM, 2018, p. 5).

O modo de olhar pelas fronteiras constituiu uma busca por compreender possíveis conhecimentos e relações abarcadas pela prática e consideradas importantes para serem apresentadas na escola, as quais podemos nem estar percebendo, como explicita a professora parceira de EF na entrevista:

Mas, fazer com que este conteúdo seja trabalhado na escola, trazendo seus conhecimentos, a gente perceber quais conhecimentos fazem parte daquela cultura e a gente não está percebendo. Então, **parar para perceber o que é que tem ali**. (PEF, 2018, p. 6).

Contrariando um sentido de buscar uma origem (início) daquela prática e qual ponto mais avançado (ou final) do mesmo, tentei enfatizar como alguns temas poderiam ir estabelecendo diálogos a partir e durante o processo de intervenção. Olhando para os temas que estabeleci no olhar para o jongo, escolhi alguns e os denominei de territórios: danças de influência negra; a área da EF, com ênfase nos gestos em diferentes práticas corporais; os batuques, entendidos como práticas corporais que compartilham contexto histórico semelhante; e o território do próprio jongo, destacando as singularidades.

Esta perspectiva de fronteiras e territórios abre possibilidades de tematização. Entendo que se coloca como uma abertura para e com o conhecimento, que amplia os

sentidos da prática e permite uma elaboração a partir do presente. Em 2017, participei de uma oficina na UFSC em que a dança tematizada foi “Kola San Jon”, uma manifestação performática realizada por imigrantes cabo-verdianos em Portugal e que inclui canto e dança. Foi reconhecido em 2013 como patrimônio cultural imaterial de Portugal (JESUS, 2017). Sua movimentação apresenta semelhanças com alguns movimentos de jongo, como a umbigada (Kola) realizada ao som dos tambores. Ou seja, pensando pela questão de território explicitada, poderia, por exemplo, abrir um diálogo sobre a patrimonialização cultural, sobre fatos históricos ou sobre memórias da diáspora africana.

Estes territórios, citados acima, compuseram as três unidades temáticas na estruturação do planejamento pedagógico do jongo⁴⁷ na escola e foram mobilizados em diálogo com o jongo. As unidades construídas foram: I) Aproximações em danças, onde busquei tematizar o Boi-bumbá do Maranhão e o coco de roda, por serem conhecidas como danças de matriz africana e afro-brasileira, como o jongo; II) Batuques, onde propus enfatizar semelhanças entre samba, capoeira e jongo e III) Elementos do jongo, enfatizando suas singularidades.

O tempo estabelecido para desenvolvimento da proposta pedagógica com o jongo foi de dois meses, considerando os trimestres da escola e o planejamento da professora colaboradora, e totalizou 24 aulas, lembrando que cada turma de terceiro ano do ensino fundamental tinha três aulas de EF por semana. Abaixo, apresento cada unidade e destaco alguns elementos reflexivos a partir do processo de intervenção vivenciado.

5.1 Unidade 1: aproximações em danças

A primeira unidade – Aproximações em danças – foi construída a partir do estabelecimento de relações entre o jongo e o universo das danças populares, abordadas aqui como práticas expressivas demarcadas pelas características de permanência/resistência no decorrer do tempo, a transformação ao longo dos anos, atrelada a um território, um espaço-tempo no qual ela é explicitada e existe enquanto manifestação coletiva (ROSA, 2013).

A dança compõe esse universo de objetivações eminentemente corporais. Como formas expressivas que carregam linguagens e conhecimentos próprios, são modos diversos do ser humano se exprimir corporalmente, isto é, são movimentos expressivos. Seu sentido e significado, isto é, o que esses movimentos expressam e comunicam pode modificar-se ao longo da história humana. (DELLA FONTE, 2018, p. 191-192).

⁴⁷ Ver Apêndice A – Planejamento de jongo.

Tomei como ponto de partida a história, na verdade, para também tentar destacar com as crianças que as danças também contam parte das histórias. O fio condutor perpassava a perspectiva de quais histórias algumas danças podem nos contar e que nos constituem. Somos gestualmente educados.

Assim, a primeira aula foi estruturada partindo da seguinte questão: “Como podemos contar a história do mundo, do país, nossas histórias?”. A relação entre história, práticas corporais e educação é central neste estudo, assim, durante o processo de observação, encontrei na biblioteca da escola um livro⁴⁸ de poemas, criados por alunos de escolas de Florianópolis/SC, e a leitura do poema “O mundo e a história⁴⁹” provocou a reflexão inicial com os alunos. Mobilizei ainda imagens de diferentes danças populares, mapa com as regiões do Brasil, músicas, instrumentos, máscaras e personagens como o boi (personagem da dança do Boi-de-Mamão, anteriormente mencionado).

Encontrei, também na biblioteca da escola, o livro “A arte de olhar – festas”, de Nereide Schilaro Santa Rosa, que é um livro voltado para a área de conhecimento das artes visuais e traz a gravura Bumba-meu-boi de Carlos Scliar, e a pintura Roda de samba no terreiro, de Heitor dos Prazeres - que foram as que despertaram atenção devido à relação com as manifestações populares apresentadas - e os exercícios propostos de observação/análise das obras foi o aspecto que mobilizei no planejamento de jongo, a partir do uso de diferentes imagens. A leitura de imagens seria um primeiro contato dos alunos e consistiu em explicitar alguns elementos centrais: as pessoas que fazem a prática, instrumentos, personagens etc. Este exercício provocou uma atenção das crianças na observação e discussão sobre as pessoas, posturas, objetos que apareciam em cada foto.

Partindo da seguinte questão: “Como podemos contar histórias?”, após leitura do poema, as crianças davam respostas variadas e é interessante destacar que a maioria delas giraram em torno do livro, aparecendo como um instrumento central nas respostas, assim como a ideia de ficção. Esse lugar que o livro assume pode estar relacionado ao contexto da escolarização, uma vez que a leitura, ainda mais na etapa que estas turmas estão – de

⁴⁸ As minhas, as suas e outras histórias. 3º Concurso Literário da Câmara Catarinense do Livro. Ano 2003.

⁴⁹ A história que não é só minha / Que é tua / Que muda / Que transforma / Que inova / História pode ser apenas memória / Ou imaginação / Uma criação / Pode trazer lembranças / De um tempo longínquo ou não / Lembranças que fazem rir / E chorar de alegria / Histórias que tentamos esquecer / Que trazem dor, sofrimento... / E que injustamente podem se repetir / O mundo não é só mundo / Ele é história / Pois o mundo é vida / E história é só mais um sinônimo / Disfarçado da vida / Mesmo quando nós não a vivemos / A história de Maria, João... / Também é nossa! / Porque o ser humano faz / E é feito de histórias. (Autora: Luciana Silva – 7ª. Professora: Maria Aparecida Gesser. Educandário Imaculada Conceição – Florianópolis/SC).

alfabetização – perpassa este processo. Na entrevista com a supervisora ela informa a centralidade da alfabetização no trabalho pedagógico da escola:

nós abrimos três turmas de 1º ano aqui, e, hoje, a gente atende do 1º ao 3º ano, com nove turmas de 1º ano, oito turmas de 2º ano e sete turmas de 3º ano. Então, a nossa escola ela tem uma característica bem de escola de alfabetização, né, então este é o nosso foco. (SP, 2018, p. 1).

O professor auxiliar de ensino também destaca o lugar para o livro em suas propostas pedagógicas:

Sempre é um ponto de partida, um livro, um conto ou um mito então a gente sempre parte de um livro, um conto ou mito e a partir daí a gente desenvolve nosso planejamento. Claro, por exemplo, teve um ano que nós fizemos o teatro, os sete romances, a partir de um livro, fizemos uma dramatização. [...] Então, nas aulas de EREER a gente sempre propõe a partir de um conto, uma história, mito ou lenda africano ou indígena a gente faz uma atividade artística. (PAE, 2018, p. 6).

Além dos livros, duas respostas chamaram nossa atenção: 1) a referência aos ancestrais, como aqueles que contavam sobre o nosso passado e em decorrência dessa intervenção de um aluno, outros acrescentaram na resposta informando que então podíamos contar as histórias falando, remetendo a uma aproximação com a ideia de uma história oral, e 2) o destaque para os desenhos nas cavernas como fonte histórica que foi algo que me surpreendeu, pois nem mesmo estava pensando nesta possibilidade, mas que, diante desta referência, pude lembrar de algo recente que havia acontecido na cidade:

As respostas giraram em torno de “coisas que contam”, ficção, focando aspectos de uma história de livros e um aluno disse que também era aquilo que falava do nosso passado, com os ancestrais e perguntei a ele o que eram os ancestrais e disse que eram os antigos que sabiam e ensinavam as coisas. E então, como podemos contar as histórias? Eles responderam que falando, pelo livro, etc. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018, p. 25).

Sentei e comecei a apresentar o conteúdo, o que íamos fazer. Li o poema e perguntei sobre a história. Além de respostas semelhantes como a dos livros da outra turma, um destaque importante foi que um aluno disse que podemos contar histórias, também, através dos desenhos das cavernas e lembrei com eles dos desenhos rupestres no Costão do santinho e da ossada indígena que tinham encontrado uma semana antes no Rio Tavares. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018, p. 25).

Propus pensarmos sobre a dança como possibilidade de contar as histórias e alguns alunos destacaram que o “balé conta histórias, como do quebra-nozes”, enfatizaram a presença de um enredo que vai sendo encenado com dança.

Será que podemos contar história pela dança? E uma aluna respondeu que sim, pelo balé, e perguntei porque o balé, e um menino respondeu: porque o balé conta histórias, como do quebra-nozes. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018, p. 25).

Tomando como ponto de partida também o mover-se nas danças enquanto produção histórica, torna-se necessário, além da experimentação, uma problematização sobre os sentidos. Assim, atentei a alguns elementos comuns, presentes em algumas danças referenciadas como de influência negra, tais como um aprendizado passado de geração em geração, do uso da oralidade como base de construção do conhecimento da dança, o processo de festas coletivas nas quais as danças são realizadas, a presença de instrumentos musicais, configuração espacial da roda como espaço de ação e certa imbricação entre toques, cantos e passos para realização da dança. Ou seja, busquei tematizar algumas danças – e nesse momento o jongo não aparecia de forma direta – que se exprimem de forma semelhante em relação com alguns valores como corporeidade, musicalidade, ancestralidade e oralidade como aspectos que ajudam a contar as histórias, também, pelas práticas de dança. Esses valores são explicitados como parte dos valores civilizatórios de matriz africana nas Orientações Curriculares para o desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na educação fundamental (FLORIANÓPOLIS, 2007), material também encontrado no período de observação na biblioteca da escola.

A primeira dança que estabeleci relação para pensar o planejamento foi o Boi de Mamão, uma brincadeira que é um misto de música, dança, cantoria e composta de uma encenação da morte e vida do personagem boi (GONÇALVES, 2000) que acontece em Florianópolis/SC, decorre de sua feitura nos espaços de rua da cidade, quando assistimos grupos de Boi de Mamão se apresentando pelo Mercado Público da cidade e em outras praças e espaços. Além disso, na escola havia personagens do Boi de Mamão na sala de brinquedoteca/música, que estavam guardados numa caixa no canto da sala, mostrando vestígios da prática naquele espaço. Encontrei este material durante o período de observação na escola. Segundo informações, aqueles personagens eram utilizados em projetos de Artes na escola e os alunos tinham uma relação com esta brincadeira a partir de suas experiências na educação infantil. Uma anotação no diário explicita esta presença:

Quando falei do Boi de Mamão as crianças destacaram que conheceram e fizeram nas creches que passaram, na etapa da educação infantil, mas não sabiam qual história o boi contava e enfatizei o enredo sobre a morte do boi. Entendi que não tem Pai Francisco e Catirina no Boi de Mamão e lembrei de uma professora de música, quando fiz aulas em um espaço de aulas de música de Florianópolis/SC que tratavam sobre corpos, toadas e batuques em manifestações brasileiras e ela havia comentado sobre esta ausência neste boi. O que isso diz sobre ensino de uma dança, de uma manifestação cultural? (DIÁRIO DE CAMPO, 2018, p. 26).

Assim, tentei partir de algo mais familiar, no caso o Boi de mamão, para abrir diálogo com O Boi do Maranhão, mostrando aos alunos uma prática de dança que é realizada em todo o Brasil – as brincadeiras de bois – porém, enfatizando algumas singularidades que apresentam, por exemplo, diante da presença de personagens diferentes como a Bernunça no Boi de Mamão e do Cazumbá no Boi do Maranhão, ambos seres fantásticos em cada dança. As singularidades enfatizam as histórias que cada dança expressa.

Na quadra, comecei mostrando uma máscara do personagem Cazumbá. Eu construí a máscara em casa e levei para as aulas. Ao ver a máscara as crianças ficaram surpresas e interessadas em pegar. Pedi que olhando para a máscara, quem quisesse tentasse mostrar como achavam que aquele personagem se movia. Para além da máscara levei um desenho do Cazumbá e fotos. Alguns meninos e meninas fizeram. Três meninos foram e fizeram marcações com os pés, lembrando dança russa, uns mais devagar e outros rápido. [...] Um dos alunos fez um movimento ajoelhado e destacou que fez assim, pois viu na imagem que levei que parece que usava um vestido e que a partir da leitura que fez da imagem, entendeu que se ajoelhasse ficaria mais representativo. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018, p. 27).

A utilização de escuta musical, especificamente de uma toada do Boi do Maranhão, foi uma atividade mobilizada com objetivo de escuta dos instrumentos e da estrutura da toada: o mestre faz a toada, depois os instrumentos entram, assim como o coro e que constitui momento em que os personagens dançam. Levei instrumentos para manipularem: maraca, matraca e pandeiro no lugar do pandeirão, que no grupo de Boi do Maranhão tematizado é instrumento principal.

Outra dança abordada nesta unidade foi o coco de roda, que foi escolhido a partir de uma semelhança com o jongo: é tratada como um canto de trabalho. Slenes (2007) mostra que o jongo era, também, canção de trabalho em grupo que ritmava as enxadas dos escravizados. Outra semelhança é que a dança no coco de roda também acontece em duplas como no jongo. Assim, o jongo ainda não aparecia diretamente, e a ênfase recaía sobre possíveis elementos que no decorrer das intervenções seguintes poderiam ser citados e que eram compartilhados com outras danças: presença de personagens, festas em ruas, música ao vivo com utilização de instrumentos musicais, cantos, danças, caráter coletivo para realização da manifestação, roda como espaço de realização da prática.

Busquei uma contextualização inicial mais geral, marcada pelo estabelecimento de semelhanças entre algumas danças populares voltadas para a estruturação ou forma de organização. O intuito foi observar as semelhanças como elos de uma expressão, o que nos lembra Ligiéro (2011) quando aponta a tríade cantar-batucar-dançar como elementos básicos da performance de origem africana e como elo das danças tradicionais brasileiras

com motrizes subsaarianas da África. Estes “elos” expressam continuidades, mas não fixidez.

Outras atividades propostas nesta unidade perpassaram a centralidade dos gestos corporais. A partir da leitura do artigo de Santos (2015): “Dança de expressão negra, um novo olhar sobre o tambor”, que já havíamos acessado em 2016, a autora apresenta distinções dos códigos de movimentação no balé e nas danças do Candomblé.

a) No Balé, prima-se pela técnica sistematizada: existem cinco posições básicas dos pés voltados para fora, formando uma linha reta dos dedos ao calcanhar e do calcanhar aos dedos. Nas danças do Candomblé, os pés se movimentam livremente, seguindo a linha dos quadris e quase nunca se voltam para fora. b) Nos pliéés do Balé, faz-se a rotação externa da articulação coxofemoral, os joelhos e pés voltam-se para fora, enquanto o corpo sobe e abaixa numa posição ereta. Já nas danças do Candomblé, ao se dobrar os joelhos, os pés mantêm-se quase sempre paralelos, seguindo a linha natural dos quadris. c) As posições do tronco e quadris no Balé são rígidas, sem ondulações, enquanto nas danças do Candomblé o tronco é fonte vital, ora mexendo em círculos sensuais, ora ondulando de cima para baixo e ora dobrando-se bruscamente ou mesmo explodindo em espasmos contínuos. d) As posições dos braços no Balé complementam as dos pés. O braço se apresenta sempre com uma curva natural, sem formar ângulo, e a mão deve estar relaxada com o dedo médio convertido num prolongamento natural da linha do braço. Nas danças do Candomblé, os braços têm movimentação livre, correspondendo ao arquétipo e performance de cada divindade. (SANTOS, 2015, p. 50).

Inspirada por esta diferenciação entre duas danças, voltei meu olhar para o território da EF buscando pensar as diferenças entre os gestos e ações corporais demandadas em diferentes práticas corporais. Envolvida com as danças populares e pensando especificamente o jongo, percebi que o diálogo corporal com o outro era necessário para que a fluidez de movimento acontecesse e a dança ganhasse forma. Já nos esportes coletivos com interação, esse diálogo precisava ser interrompido no sentido de bloquear as ações do oponente, impedindo que este alcançasse o alvo (gol, cesta, etc.). Entendi que para compreenderem a expressividade contida no jongo seria importante despertar um olhar nos alunos sobre as diferenças entre os gestos. A constituição da área da EF também influenciou nesta escolha, quando olhei para os gestos no esporte mais atrelado à busca de um rendimento e desenvolvimento de uma habilidade, como forma de alcançar uma meta, e na possibilidade de ver pela dança que o gesto não depende sempre de uma utilidade específica, mas engloba como os indivíduos podem se relacionar e se expressar.

Assim, escolhi três práticas: um movimento/passo específico do jongo da Serrinha/RJ marcado pelo encontro entre os dançarinos; enfatizei a relação de pergunta e resposta corporal na capoeira e propus experimentação a partir do futebol em interação

um contra um. Trecho do diário evidencia o movimento no planejamento diante das proposições para a aula:

Pensando sobre o trato com os gestos em diferentes práticas, pensei, inicialmente, na luta tipo sumô como outra prática para as crianças experimentarem, porém, percebi que ela envolvia mais uma meta – retirar o adversário/oponente de um espaço - e que, talvez, não ajudasse na compreensão de diferenças nos gestos. Assim, ainda pela ideia de luta voltei meu olhar para a capoeira, pois demanda um diálogo corporal onde os espaços do corpo do outro é preenchido por mim e há possibilidade de uma banda, por exemplo. Ou seja, é como se fosse uma transição entre a meta específica no futebol e a expressão na dança do jongo, por isso mudei a prática do sumô para a capoeira. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018, p. 19).

As crianças evidenciaram algumas diferenças nas ações corporais, ao destacar o bloqueio do colega com o uso dos pés no futebol, a necessidade de ataque e defesa na capoeira, que dependia de uma atenção aos movimentos que o colega fazia, e sobre o movimento de dança do jongo, diziam: “o esporte tem ataque e na dança tem expressão”, sem conseguir explicar o que entendiam disso. Esta leitura dos gestos foi proposta nas primeiras aulas e nelas o jongo foi apresentado, inicialmente, pelo fazer de um movimento, sem uma contextualização mais ampla, que foi feita no decorrer das intervenções. Entendo que isso pode ter sido um elemento dificultador para compreensão dos sentidos dos gestos. Uma conversa com um aluno na entrevista traz alguns apontamentos:

Aluno: a gente fazia os passos de jongo para sincronização, para fazer junto com o colega e eu acho que a gente deveria ter feito passos que mostrassem a história do jongo.

Professora-pesquisadora: E como você acha que poderia ter sido feito isso?

Aluno: Eu acho que seria uma coreografia onde, principalmente, o que está na frente é o drama.

Professora-pesquisadora: Parecido com aquele teatro sobre a capoeira que o professor de EF apresentou na semana da consciência negra, com o barco?

Aluno: Mas daí não seria teatro. Seria musical. (TURMA 33, 2018, p. 4-5).

Este diálogo explicita uma busca do aluno por um sentido figurado ou diretamente representativo de uma história, o que não se configura dessa maneira. Durante as aulas propus algumas ações de explicitação dos sentidos da prática do jongo: a ancestralidade e os tambores, a força das palavras, seu caráter de resistência e luta política e identitária, a luta quilombola pela terra, entre outros. E, no jongo, temos alguns movimentos básicos que se diferem entre os diferentes grupos e é bastante característico o improvisado dos movimentos ou a referência a alguns movimentos que eram feitos por pessoas importantes da comunidade e que, hoje, se tornam representativas do grupo, e têm estes movimentos como atrelados ao modo de fazer daquela comunidade, numa espécie de homenagem. Como expressão coletiva que é, o jongo apresenta um gestual que é individual e coletivo,

o que pode ser percebido como elemento mais complexo do que a representação direta de algum traço histórico específico.

Outro destaque dessa unidade foi a relação com os sentidos como forma de acesso ao conhecimento. A audição foi um dos sentidos mais mobilizados quando, ao ouvir as músicas gravadas ou tocarem os instrumentos em cada dança, era realizado certo entrelaçamento de aprendizados quando mobilizava a escuta, o entender e o fazer através de uma “imitação” que perpassa a repetição rítmica com sons da boca ou através de batidas no corpo, como trechos do diário demonstram:

No miudinho [coco de roda], experimentamos ele sozinho e usei a forma cantada – tacatica tacatica tacatica – para fazer a sonoridade e movimento de pés e as crianças começaram a dizer que era “vai te catar”. Depois, a todo momento que retomavam o passo, cantavam junto. Aconteceram risos e expliquei que aquela era uma forma de lembrarem o ritmo do movimento. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018, p. 28).

Retomei as últimas aulas, lembrando os bois e o coco e dei ênfase à história do coco de quebrar coco e bater piso das casas para que relembressem a aula anterior e começaram a cantar a música do coco (na verdade o ritmo de tacatica tacatica que falam vai te catar, vai te catar) e depois a letra: olha o samba de coco, menina venha pisar. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018, p. 30).

As crianças já repetiam o toque junto comigo, mas pedi que ouvissem primeiro e depois fizessem com as palmas. Uma das meninas que estava batendo nas coxas disse que não precisava de instrumento, pois estava usando som no corpo, ao bater no corpo. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018, p. 34).

De outra forma, ao utilizar imagens percebia como elas mobilizavam a lembrança de algo conhecido ou não: ao ver imagens do Boi do Maranhão disseram ser Boi de Mamão, quando viram a fogueira esquentando os tambores, disseram que era para afinar, destacaram a presença comum de instrumentos etc. Identifiquei a elaboração que se faz de uma imagem e o uso da mesma como possibilidade de incorrer também em estranhamentos, por isso demanda atenção. No primeiro vídeo que mostrei de uma roda de jongo, ao pausar a imagem, uma das alunas comentou: “nossa, bizarro” (DIÁRIO DE CAMPO, 2018, p. 37), e ao ouvir indaguei a mesma sobre o que era bizarro e pontuou a pose do rapaz do vídeo: braços abertos, pernas semiflexionadas, quadril direcionado para frente. Entendo que pode ser o estranhamento de um movimento corporal ainda desconhecido, pois propus a ela que experimentasse comigo, lembrando que eles já tinham dançado juntos em aulas anteriores, mas sem ver vídeos de jongo, e depois continuei o vídeo e ela afirmou que daquela forma não era “bizarro”. Ou seja, demanda mediação, leitura de imagens.

5.2 Unidade 2: batuques

A unidade 2, denominada de “Batuques”, teve como objetivo apresentar e experimentar três manifestações: capoeira, samba e jongo. Foi organizada com cinco aulas. A escolha do nome da unidade já evidencia uma intenção, quando Ligiéro (2011) lembra que batuques era termo genérico usado pelos estrangeiros que vieram ao Brasil no século XIX, e referia-se a festas e celebrações que os escravizados realizavam. O autor também destaca em seu texto que as danças africanas variam no estilo devido aos grupos étnicos, ambientes e trocas que estabeleciam, o que evidencia que a generalização do termo batuque denota um esvaziamento e silenciamento das práticas. Era termo encontrado nos códigos de repressão e controle, em orientações comportamentais municipais e jornais da Corte ao longo do século XIX (ABREU; MATTOS, 2007), demarcando a existência de processos de proibição das práticas, assim como processos de negociação para realização da prática. Hoje, a ressignificação do termo para os indivíduos dá força ao nome e atrela a história que não se esquece.

A elaboração desta unidade propiciada por esta leitura sobre os batuques foi potencializada a partir do encontro com o vídeo do poema musicado “Gritaram-me negra”, de Victoria Santa Cruz⁵⁰. Em abril de 2018, analisando reportagens, textos e vídeos para compor o planejamento de jongo, me deparei com este poema e de imediato pensei em “trazer este poema para os alunos da escola para mostrar como a construção de sentidos de uma palavra se modifica e como a sociedade impõe sentidos, estabelecendo processos de inferiorização e (não) reconhecimento” (DIÁRIO DE CAMPO, 2018, p. 4). Apesar de observar uma potência de ação do sujeito e da afirmação identitária destacada, optei em não utilizar o vídeo como material das aulas, mas impulsionada pela ressignificação da palavra “negra” feita pela poetisa, que se transmuta de um sentido pejorativo e discriminatório imputado pelos outros para uma afirmação positiva: “sim, negra sou, pois compreendi e agora avanço, não mais retrocedo”, comecei a pensar em como evidenciar estas possibilidades e transformações de sentidos a partir das práticas corporais e das histórias que as compõem.

Os africanos trouxeram para o Brasil formas celebratórias originais de suas etnias e utilizaram a performance das mesmas como forma de “recuperar um comportamento”, o qual eles haviam sido forçados a abandonar pela própria condição de escravos longe de sua cultura. Inicialmente, suas formas celebratórias (dança/canto/batuque) foram duramente perseguidas, aos poucos,

⁵⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RIjSb7AyPc0> Acesso em: 5 de abril de 2018.

passaram a ser toleradas e em alguns casos incentivadas pelo poder local e pela Igreja. (LIGIÉRO, 2011, p. 135).

Em oposição a uma perspectiva de origem de uma prática expressiva, em geral sempre difusa e complexa, devido à impossibilidade de retorno direto no tempo, a construção desta unidade estabeleceu relações com os estudos de Loureiro⁵¹ (2013, p. 18) ao destacar três pontos, considerados como traços históricos que contribuíram com a manifestação corporal da capoeira: a) a forma de vida subumana à qual o negro foi submetido, marcada pelo domínio e violência sobre o corpo negro; b) a sociedade escravocrata enquanto modo de vida que tratava o corpo como propriedade e mercadoria e, c) as vivências corporais, marcadas pelas manifestações culturais trazidas de terras africanas e marcadas pela “cultura da festa ao som de tambores e nos gestos dos corpos dançantes nos rituais religiosos e nas lutas [...]”.

O compartilhar de um mesmo contexto histórico foi tomado como elemento base para tratar, também, o jongo e o samba – que partilham estes traços históricos passados – e que junto com a capoeira formam as três manifestações tratadas nesta unidade com os alunos. Busquei com esta unidade provocar processos de leitura sobre as três práticas escolhidas como manifestações dinâmicas, em constante transformação, contribuindo com a percepção sobre os movimentos de permanência e prática destas manifestações em diferentes espaços hoje em dia. Portanto, é a perspectiva da transformação que constituiu o eixo desta unidade, pois busquei evidenciar os processos de negação, resistência e atualidade das práticas. Trata-se da transformação de sentidos enfatizada pelos modos de fazer. Hoje, por exemplo, de manifestação proibida o samba tornou-se símbolo de identidade nacional e é centro de festas gigantescas do carnaval, expressando suas relações com processos da indústria cultural. A capoeira, também proibida, hoje engloba processos de esportivização, está inserida em “escolinhas” esportivas e grupos de atividade física e está presente em diversos países. O jongo, talvez o menos divulgado e reconhecido das três danças, proibido também, ainda se faz atrelado a grupos comunitários e quilombolas, e, não podemos esquecer do seu reconhecimento como patrimônio cultural do país, do seu aprendizado que sai do contexto familiar e comunitário e adentra, através de aulas e oficinas, em espaços universitários, escolas de dança ou nas

⁵¹ Constitui material didático produzido para um curso de formação em Licenciatura em Educação Física à distância da Universidade Federal do Espírito Santo. Faz parte dos denominados fascículos que se referem às produções bibliográficas elaboradas e usadas como material didático-pedagógico do curso. Como falamos na tese sobre a produção de um planejamento, estes materiais auxiliam neste processo. Estes se encontram em uma biblioteca virtual no seguinte endereço eletrônico: <http://www.cefd.ufes.br/biblioteca-virtual-do-curso-de-licenciatura-em-ead>

ruas. Também sua ascensão aos palcos e círculo da música nacional, por exemplo, tendo nomes como Zeca Pagodinho e Beth Carvalho⁵² atrelados à divulgação do jongo. Anotações no diário de campo explicitam o uso de imagens como forma escolhida para tratar as transformações, que foram sendo evidenciadas aos alunos:

Depois analisamos as imagens da capoeira hoje em dia, do samba (uma imagem de desfile de carnaval) e de jongo e de quilombos. As crianças de cada grupo mostravam as imagens dizendo quais práticas eram. Sobre a capoeira entreguei três fotos: uma pintura da época da escravidão de Augusto Earle, a qual eles já tinham demarcado como capoeira devido a uma leitura gestual: perguntei por que diziam ser capoeira e assim como a turma anterior destacavam a forma com a qual o corpo se apresentava (como se fizesse uma benção da capoeira, um chute); outra foto de um professor com várias crianças na quadra e outra de capoeiristas na Bahia, em 1940, de Pierre Verger destacando as diferenças nas manifestações com passar do tempo. Perguntei onde tinha capoeira hoje e eles disseram em escolinhas de capoeira. Pedi a um dos alunos para mostrar para a turma sua roupa (abadá) de capoeira, a qual ele vinha pedindo a vários dias para trazer nas aulas. Ele faz capoeira na associação de moradores. Assim, enfatizei as escolinhas de capoeira e destaquei o uso de uniformes por cada grupo e que era algo novo, pois antes não havia uniforme para isso. Fui destacando as diferenças. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018, p. 41).

Entramos, então, na permanência do jongo, destacando que é uma dança que se fazia também no contexto de escravidão e ainda hoje se encontra em alguns grupos. Perguntei onde achavam que o jongo ainda aparecia e uma aluna respondeu: “em grupos de apresentação de danças, de alguns países”. Diante da resposta, associei com minha participação em um grupo de dança para dizer sobre apresentações em espetáculos artísticos, como meu grupo de dança do ES e que era sobre as histórias do Brasil que se falava nessas apresentações, das influências na cultura brasileira. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018, p. 41).

Ou seja, propôs-se ênfase no processo histórico de proibição, resistência e permanência/continuidade das práticas do samba, capoeira e jongo, por constituírem formas de expressão corporal num contexto de privação/anulação e violência sobre o corpo negro.

É quase inconcebível imaginar escravos dançando em um mercado em que eles estejam à venda algumas horas depois de terem chegado ao mercado de escravos do porto. Celebração à vida depois da travessia da grande Calunga, as grandes águas do mar na língua do Congo e que representava também a interseção entre o material e o espiritual, o cruzamento entre a vida e a morte. Porém, desde que o propósito da dança nos é desconhecido, podemos acreditar que ela cria para os dançarinos não somente uma forte conexão com as memórias da África, mas também laços emocionais e espirituais entre grupos de homens e mulheres de diferentes etnias, com quem dividem o mesmo cruel destino: o flagelo da escravidão negra pelo Ocidente, encontrado por todos eles enquanto esperavam os navios negreiros nos portos da África, uma estadia prolongada durante os meses de agonia na travessia do Atlântico e, então, o confinamento nos portos do Rio ou de Salvador, onde seriam vendidos e, novamente, separados uns dos outros. (LIGIÉRO, 2011, p. 137-138).

⁵² No álbum “Suor no Rosto”, de 1983, encontramos uma seleção de jongs cantados pela cantora em uma faixa de quase 7 minutos que homenageia o Jongo da Serrinha. O acesso a esta faixa pode ser feito em: <https://www.youtube.com/watch?v=WaQfc1l3PMk>. No CD “Vida ao Jongo”, do Jongo da Serrinha lançado em 2013, Zeca Pagodinho participa da faixa Engoma Roupá, composição de Thiago da Serrinha.

Além do contexto histórico compartilhado, enfatizei o trato com outros aspectos similares às três práticas, com ênfase para a realização da prática em formato de roda. Esta escolha não se deu sem dificuldades, expressas no diário:

Esta semana foi bem conturbada, pois iria entrar na unidade 2 e fiquei receosa diante do objetivo colocado de tratar as semelhanças nas três práticas. Materializar isso apareceu como tarefa complexa. Pensar em como estruturar atividades a partir destas semelhanças, como criar atividades de roda, de forma que os alunos entendessem a formação da roda, a necessidade de ação conjunta para sua feitura etc. foi encarado como algo confuso. Assim, ficava a questão: fazer a capoeira, o jongo e o samba como são mesmo (ensinando movimentos, experimentando, etc) mais atrelado ao saber fazer e ir destacando estas semelhanças quando forem fazendo cada manifestação? Ou partir de uma generalização para falar das três? Bom, esta dúvida ainda persiste, porém, o tempo para dar as aulas não para e mesmo não achando que estava bom, tive que dar as aulas. Será que a estruturação desta unidade era melhor somente como ideia e não como execução? (DIÁRIO DE CAMPO, 2018, p. 35).

O trecho acima evidencia uma problemática metodológica que se colocou, com intuito de extrapolar uma experimentação gestual, e as atividades em roda foram centrais neste processo. A princípio, minha compreensão sobre as lacunas ainda aparentes diante das atividades com roda foi atrelada a possíveis erros metodológicos:

Cheguei em casa com sentimento de frustração e desânimo, pensando que se não estava conseguindo fazer com que as crianças entendam para além de se movimentar ou brincar pode ser erro do planejamento. E como agir com isso? (DIÁRIO DE CAMPO, 2018, p. 45).

Ao observar, por exemplo, que as crianças iniciavam a atividade em roda e logo começavam a desfazê-la, formando filas para jogar capoeira ou dançar o jongo, propunha outras maneiras de fazer a roda: brincadeiras rítmicas, construção coletiva de “teia” etc. Ou seja, pensava em novas estratégias de ação e interação em roda. A ênfase na roda era uma forma de evidenciar a construção de conhecimento que se dá nessas práticas marcadas pela necessidade de observação, de coletividade e de espaço compartilhado. Assim, a proposição de outras atividades rítmicas foi feita ao perceber que as crianças ainda não conseguiam entender a dinâmica. Eram atividades que demarcavam a existência de vários papéis assumidos na roda e da necessidade de realização coletiva para que a roda não se desfizesse.

Diante do processo autorreflexivo, percebo que além de questão metodológica, é a própria singularidade do objeto que demanda outras lógicas: o jongo demanda uma atenção ao que ocorre na roda. Há uma simultaneidade de ações que explicita um movimento de aprendizado e ação que engloba um todo.

A circularidade é evidenciada como um dos valores que englobam modos de viver africano e afro-brasileiro, e através dela “o começo e o fim se imbricam, as hierarquias,

em algumas dimensões, podem circular ou mudar de lugar, a energia transita num círculo de poder e saber que não se fecha nem se cristaliza, mas gira, circula, transfere-se...” (BRANDÃO, 2006, p. 98). E, ao ser expressa pelo formato da roda - presente em várias manifestações afro-brasileiras como samba de roda, roda de capoeira, coco de roda etc. - no jongo é uma forma de destacar a necessidade coletiva para que o jongo possa acontecer: “o jongo é coletivo, ninguém faz jongo sozinho” (MONTEIRO; SACRAMENTO, 2009, s/p). Sua feitura demanda uma tríade: tocar os tambores, cantar os pontos e dançar. Reside a elaboração de um comum que é compartilhado: “dançar, fazendo parte da roda, e cantar em coro tratam-se de um processo de aprendizado por meio do qual partilha-se um mesmo conjunto sensório-motor” (MORAES, 2018, p. 104).

Não quero dizer com isso que o trato sistematizado do jongo na escola seria uma reprodução das rodas de jongo das comunidades jongueiras, até porque, em consonância com a fala do professor de música entrevistado na escola: “na verdade, a gente nunca vai reproduzir dentro da escola exatamente como que é naquele contexto (sociocultural) onde aquela cultura/prática acontece, né” (PM, 2018, p. 7), e, caso fosse assim, anularia a especificidade do contexto escolar diante dos conhecimentos. Porém, a compreensão sobre os sentidos da roda é elemento de aprendizado que fortalece as particularidades da prática enquanto partes de uma história, o que se difere de uma generalização. E a possibilidade desta compreensão parece conflitar com uma relação temporal mais acelerada na organização das escolas.

A configuração de uma roda de jongo perpassa “gastar tempo” no processo de escuta dos tambores, dos pontos e de observação das múltiplas ações que diante, por exemplo, do tempo acelerado do contexto escolar em atender a organização de uma aula de 45 minutos, pode ser percebida como algo problemático no trato com conhecimentos como o jongo, a partir dos sentidos da escolarização. Era muito comum o desfazer da roda pelas crianças para que conseguissem, ao máximo, entrar na mesma, ou seja, o tempo que as crianças mantinham era um tempo acelerado marcado pelo lugar de ser um sujeito que dançava ou jogava no meio da roda, esquecendo-se ou deixando em segundo plano a atuação como parte de uma coletividade.

Uma fala do professor de música exemplifica diferenças entre as lógicas do objeto de conhecimento tratado e a escola:

E, às vezes, estes conhecimentos [étnicos como a capoeira] tem outras lógicas de pensamento também, né, às vezes uma lógica que você aprendeu, por exemplo de..., vamos dizer assim, a lógica do silêncio que tem na escola, né: “vamos sentar e ouvir o professor” e certos conhecimentos não tem a lógica do sentar e ouvir: “é mais um vamos sentar e conversar, vamos fazer uma roda,

cada um está fazendo uma coisinha aqui, mas estamos trabalhando”. E na escola não funciona muito isso porque ela tem uma outra lógica instituída e eu não consigo lidar, muitas vezes, com estas lógicas diferentes porque a gente tem umas questões, limitações humanas também diante do que você pode fazer na sala de aula e que também não fuja do teu controle. (PM, 2018, p. 7).

O que se coloca é a possibilidade de refletir sobre como alguns conhecimentos podem perspectivar outros formatos de ensino. A relação com a roda evidencia, então, o encontro com uma paisagem cognitiva que estrutura o jongo que precisa ser compreendida: “o jongo é uma forma de olhar o mundo, uma forma de se relacionar com as pessoas que se estende para a comunidade”⁵³. As manifestações de sentidos do e com o jongo perpassam uma forma celebrativa ou festiva, como exemplificado por Maroun (2013, p. 165):

Por outro lado, Dona Celina, que está com problemas de locomoção, e estava fora da roda sentada, de repente, corre até o tambor com uma agilidade e rapidez incoerentes com seu estado de saúde e coloca um ponto de jongo que fazia menção ao seu problema de joelho que não a permitia dançar mais. Quando ela colocou seu ponto, todos riram bastante e a roda ficou bem animada. Também foi um ponto de improviso, criado na hora.

Buscava com esta unidade enfatizar e destacar as lógicas de estruturação e ação destas três práticas, para além do saber fazer técnico.

Merece destaque nesta unidade os conhecimentos anteriores que as crianças possuem. Quando tratei da capoeira, que já vinha sendo apontada desde a unidade I, algumas crianças que a praticam em um espaço cultural próximo a escola agiam como mobilizadores daquela prática, mostrando o que sabiam e como sabiam fazer, além de ensinar aos colegas. Nessa direção, vale lembrar o lugar que o domínio da técnica assume frente a participação, interesse, desejo dos estudantes, ultrapassando a visão espontaneísta que tais termos assumem em muitos discursos e práticas pedagógicas.

Um dos meninos, quando soube que a capoeira seria trabalhada, começou a pedir para ir com seu uniforme, e no dia que iniciei as aulas dessa unidade ele foi uniformizado e mostrei à turma como aquilo representava a prática da capoeira, hoje, com grupos, uniformes, aulas etc., que, por vezes, podem contribuir para o apagamento da dimensão histórica destas práticas da nossa cultura, sendo elemento interessante de problematização.

⁵³ Trecho retirado do vídeo-documentário “Conversas, Mirongas e Tambus 9 – Com a Comunidade Jongo Dito Ribeiro Campinas-SP” disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=50rqvIYS9UE>

A partir dos seus conhecimentos, as crianças pediam para incluir outros movimentos, cantavam músicas etc., e pareciam ver na figura do professor, diante da autoridade pelo conhecimento, talvez um outro para dialogar e ampliar sua representação no espaço, ao constantemente chamar para jogar junto na roda de capoeira e orientar a tocar os instrumentos.

Apresento alguns exemplos que, durante o desenvolvimento dessa unidade, parecem configurar as ações do professor enquanto representante da cultura, lugar que estou tratando aqui na tese. As atividades de capoeira foram desenvolvidas no espaço da quadra, sendo visível a outras turmas a observação das aulas. Diante disso, ao chegar na escola um dia, uma professora, na sala dos professores, ao me ver perguntou se eu era a professora de capoeira, pois a filha dela viu a minha aula e queria fazer. A menina havia pedido a ela para me procurar. Expliquei a ela minha pesquisa na escola e o momento de trabalho com a capoeira e indiquei espaço de cultura próximo a escola como lugar que possui aulas de capoeira. Foi interessante, pois ela destacou que a filha só havia falado em balé e era a primeira vez que se interessava por uma outra prática. Além desse exemplo, um dos alunos começou constantemente a nos perguntar sobre a capoeira, onde poderia jogar, qual horário das aulas e de vez em quando voltava para nos contar que os pais haviam levado na aula de capoeira, que tinha visto uma roda na praça, que estava querendo fazer etc. Tocar os instrumentos também nos parece ter sido uma espécie de abertura para apresentar os conhecimentos, quando alunos pediam para levar os instrumentos para “treinar” em casa ou experimentavam durante os intervalos. Os tambores causavam grande interesse e fascínio, pois praticamente todos os alunos constantemente pediam para tocar. Assim, entendo que a proposição por elementos que são vestígios de uma cultura parece mobilizar buscas variadas. Buscas no sentido de ligações possíveis que são estabelecidas pelos sujeitos.

5.3 Unidade 3: elementos do jongo

A unidade III, intitulada “Elementos do jongo”, foi elaborada visando apresentar aos alunos os três componentes mais destacados que conformam a identificação do jongo: tambores, os pontos/canto e dança. As unidades anteriores perpassaram o jongo em consonância com elementos mais gerais e em diálogo com outras práticas, e nesta unidade a ênfase aos elementos internos do jongo foi no sentido de que a construção de conhecimento pelos alunos pudesse ser mediada em relação com objetos e ações

realizadas diretamente na prática do jongo. Ou seja, estes elementos internos já vinham sendo apresentados aos alunos de maneira menos enfática.

O vocabulário do jongo se caracteriza pela presença importante de palavras originárias de línguas bantu (angoma, caxambu, jongo, tambu, cumba, zambi, ganazambi, guaiá) e de noções e valores que se relacionam com os das populações africanas e afro-americanas: reverência aos mortos; uso mágico da palavra cantada e da metáfora, à qual se atribuem forças que atuam sobre os vivos e sobre as coisas; crença na possessão por divindades e espíritos ancestrais, que deve ser evitada no jongo, mas produzida em rituais religiosos da umbanda; preferência pelas formas de canto e dança “dialogais” (Ortiz, 1985), com alternância ou entrelaçamento de solistas e grupos; polirritmia de tambores de tamanhos e tipos diferentes. (IPHAN, 2007, p. 27).

Lembro que o jongo faz parte de um amplo grupo de danças afro-brasileiras, as quais, segundo Edson Carneiro, compartilham elementos comuns, como uso de tambores, em geral, no mínimo dois, afinados no calor do fogo; questão vocal com presença de um solista e um coro; linguagem poética metafórica, e a umbigada, passo característico de encontro do ventre (PACHECO, 2007) já explicitada em outro momento do texto.

A proposta da unidade era promover a compreensão destes elementos comuns na prática específica do jongo, ou seja, perceber como eram usados e tocados os tambores em grupos de jongo, a relação com as letras de jongo que até hoje grupos jongueiros cantam, repetem e (re)criam, as singularidades nas danças de alguns grupos de jongo em estados diferentes da região sudeste. Entender que uma prática está inserida em um contexto social mais amplo, mas também que há maneiras de fazer inerentes a ela. Ao evidenciar diferenças nos toques dos tambores e em movimentos de dança, por exemplo, buscava mostrar para as crianças que a constituição de uma dança decorre das ações e maneiras de fazer que os indivíduos e grupos organizam. A dança não é um algo parado no tempo, ela se faz (e refaz) em dança.

Esta unidade totalizou doze aulas, e é importante destacar que, por mais que com a ideia de um planejamento pedagógico sistematizei o processo e separei os elementos, ao falar dos tambores mesclavam-se os movimentos, ao enfatizar os pontos misturaram-se as batidas, e os movimentos de dança “passeavam” por vários momentos da unidade. As atividades, além de experimentações de toques nos tambores, de conhecimento e reprodução de passos de jongo, assim como contato com pontos de jongo possibilitaram, também, a presença da criação das músicas, dos toques e códigos de comunicação pelos tambores e de dança.

Ao trabalhar com os tambores, as crianças em aulas anteriores já tinham sido apresentadas a estes instrumentos como elemento constituinte do jongo, e, além de tocar,

tentei enfatizar as relações que os grupos mantêm com estes instrumentos. Trechos do diário explicitam a apresentação dos tambores:

Então, passei o vídeo “A menina e o tambor”, desenho que destaca o batimento do coração com o tambor e a alegria que a música trazia para a vida das pessoas e o outro vídeo “O tambor” do Pontão de Cultura de Jongo para que ouvissem e vissem duas pessoas de comunidades jongueiras falando sobre o tambor. Elas destacavam que o tambor é o que dá vida ao jongo e que sem ele o jongo não estaria completo. Havia cenas de tambores sendo tocados e tanto neste quanto no desenho as crianças começaram a batucar nas mesas e palmas acompanhando o que era tocado nos vídeos. Após os vídeos fui perguntando o que acharam do vídeo e disseram que já tinham visto o desenho na aula do professor de música e destacavam a questão do tambor como aquele que fazia batida do coração e da alegria que fez para as pessoas que antes estavam tristes e com o tambor ficavam alegres e do vídeo do pontão perguntei sobre a fogueira e duas crianças já responderam que era para esticar a pele – o couro e destacavam as falas dos dois personagens do vídeo. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018, p. 52).

Ao utilizar um desenho e um vídeo documentário, a intenção era trabalhar com dois formatos visuais, e a relação da batida do coração trazida no desenho como reflexo da relação afetiva que os jongueiros evidenciavam em suas falas: “tambor é o que dá o ritmo, dá a vida, é o coração de uma roda de jongo”.

Quando as crianças assistiram os vídeos, diante dos toques dos tambores elas também batiam nas mesas e em seus corpos, e percebi que pelo sentido da audição acontecia uma extensão para o corpo todo. As crianças demonstravam, em alguns momentos, como a mediação do conhecimento se dá, também, via corpo:

As crianças já repetiam o toque junto comigo, mas pedi que ouvissem primeiro e depois fizessem com as palmas. Uma das meninas que estava batendo nas coxas disse que não precisava de instrumento, pois estava tirando o som do corpo, ao bater no corpo. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018, p. 34).

Professora, eu faço uma coisa que representa muito mesmo a história dos negros, é porque eu canto os pontos de jongo sambando. Eu canto meus pontos de jongo, que eu crio, só que sambando. (TURMA 33, 2018, p. 6).

Após fazer a roda, iniciei falando sobre a atividade de ontem e sobre os tambores como forma de comunicação. Retomei as imagens de Angola onde mostrava os tambores comunicando a invasão de Aquilone. E entramos na ideia do som grave e agudo como forma de construção da comunicação. Um aluno explicou o que era estas diferenças de som e as crianças começaram a produzir e repetir sons graves e agudos com a boca. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018, p. 53).

Um lugar para o corpo e os sentidos que denota maneiras de elaboração do conhecimento tratado. Lembro que ao trabalhar os movimentos do coco de roda, nas primeiras aulas, tentei esmiuçá-los e dividi-los em uma contagem mais lenta para depois fazer o movimento acelerado, porém, não foi bem compreendido pelas crianças e o movimento ficava bastante mecanizado:

Voltei para o miudinho (passo do coco de roda) e, ao invés de contar, usei a forma cantada – tacatica tacatica tacatica – para fazer a sonoridade e movimento de pés e eles começaram a fazer o movimento e diziam: “vai te catar, vai te catar”. Todos começaram a rir e a fazer o movimento em conjunto e de forma mais fluida. Expliquei que ao “cantar o movimento” aquela era uma forma de pegar o ritmo do movimento, mas depois me atentei que foi a partir desse retorno das crianças que compreendi isso. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018, p. 28).

Esta forma de expressar com o som a movimentação foi retomada por algumas crianças na entrevista feita ao final do processo, exprimindo uma lembrança.

Além dos vídeos, destaquei imagens do livro “Angola Janga: uma história de Palmares” (D’SALETE, 2017), uma história em quadrinhos em preto e branco, que em algumas páginas traz a comunicação pelos tambores como recurso simbólico desde os tempos passados (COSTA; FONSECA, 2019). Na imagem, através dos toques dos tambores informavam os acontecimentos recentes que envolviam a invasão aos quilombos e captura de familiares. Neste contexto, não apenas a “alegria”, acima citada, se faz presente na dança e nos sons dos tambores, mas também as dores a atravessam.

Vale pontuar como os tambores pareciam exercer um fascínio nas crianças que se interessavam sempre em tocar:

ALUNA 1: Eu queria que tivesse mais aulas, porque foi muito legal trabalhar com você aqui o jongo, a capoeira, mais estas outras coisas que você trouxe para cá. Os toques dos tambores, porque eu gostei de tocar o tambor. É bem legal de ficar tocando no tambor.

PESQUISADORA: E, por que que o tambor é tão interessante para vocês, que todo mundo queria tocar o tambor?

ALUNA 2: olha, porque todo mundo gosta de ficar batendo nos negócios, então é por isso.

PESQUISADORA: E por que é legal bater nas coisas?

ALUNA 2: Não sei, porque faz som, faz barulho?

ALUNA 1: que nem se não tem uma bateria em casa, você pega umas painelas e fica tocando.

PESQUISADORA: É diferente então tocar o tambor e tocar uma guitarra ou violão?

ALUNA 1: é, bem diferente. Eu tenho um violão, mas é bem diferente. O violão tem os acordes e o tambor tem os toques. (TURMA 30, 2018, p. 4).

E neste tempo, dois meninos pegaram os tambores e ficaram no banco tentando tocar. Um deles, já havia feito isso em outra aula na quadra aberta, onde fiquei ensinando o toque de jongo do RJ e o outro sempre mostra interesse pelo instrumento e costuma dizer: “é que tenho ritmo prof”. Bom, deixei eles tocando e fiquei ouvindo e percebi que o toque de jongo - a base – estava saindo direitinho. Tanto a chamada inicial quanto a fluidez do toque de base ele conseguia fazer. Após ouvir um tempinho, falei que estava tocando certo o ritmo e disse que ia acrescentar o toque de jongo de alguns grupos de SP. Peguei o tambor e mostrei como tocar/experimentar. O aluno pegou de volta e começou a experimentar as batidas e foi entrando no ritmo. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018, p. 55).

Uma aluna, também, na atividade anterior, do pique com os tambores pediu para ajudar tocando e deixei. Houve um momento em que peguei as baquetas

e para dinamizar o pique eu comecei a tocar direto e ela perguntava: “você vai tocar até o final prof?”, mostrando que queria voltar a tocar. Depois, me perguntou: “você gosta de tocar prof?” e respondi que sim e ela emendou: é legal, né. Ela é uma aluna que está atenta e gosta de tocar tambor também. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018, p. 55).

Mostrei a eles as 4 cartolinas que fiz – tambor, dança, roda, pontos – e o desenho do tambor chamou atenção (o único que desenhei a mão, copiando, enquanto os outros eram imagens) e falaram da presença do tambor no jongo. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018, p. 70).

Uns diziam querer participar se fossem tocar tambor, na verdade, um dos meninos perguntou se poderia apresentar tocando e eu expliquei que na apresentação não tocaríamos o tempo todo o tambor e nem temos para todos, assim, algumas crianças poderiam tocar e ele disse que iria participar, então, da apresentação da consciência negra. O que essa força do tambor demonstra? (DIÁRIO DE CAMPO, 2018, p. 66).

Ao retomar o diário e a experiência docente vejo que este interesse pelos tambores pode constituir um fator importante de enfrentamento à construção de preconceitos, pois o tambor é um material que geralmente é associado, de forma pejorativa, a práticas religiosas consideradas “ruins”. Vejo que pode constituir um elemento no processo pedagógico que ganha maior centralidade. Durante o processo de planejamento havia pensado em tratar os tambores em diferentes culturas, em destacar diferentes tipos de tambores, etc., porém não consegui, tanto por questão de tempo quanto de material de estudo, em elaborar um processo de pesquisa dessa maneira, mas creio que se coloca nisso mais uma possibilidade de trato pedagógico. Um olhar mais atento e de estudo sobre este instrumento, buscando ampliar as relações entre tambor e corpo como possibilidade educativa com as crianças poderia partir de algumas questões, como: “Como percebemos o som do tambor no corpo? Como se processa a vibração do som no corpo? Como esse som move o corpo? Como o som faz o corpo percorrer o espaço?” (SANTOS, 2015, p. 48).

Parti da construção de códigos para entrar no toque dos tambores. Assim, a criação de códigos pelos tambores constituiu atividades de apresentação do tambor aos alunos: estes eram elaborados diante da relação de grave e agudo dos sons, e foi interessante que na atividade de criação de códigos, as crianças inventavam toques para representar movimentos do dia-a-dia como andar, abaixar, rolar, e também trouxeram movimentos de capoeira, prática que tínhamos tematizado anteriormente. Os movimentos de danças do Jongo da Serrinha/RJ e do grupo Cachuera/SP, que já haviam sido apresentados e experimentados em aulas anteriores, voltavam junto com as atividades de tambores e de pontos, constituindo a conformação dos três elementos em conjunto.

Depois, na batida do jongo do RJ quem estava com a fita abaixava para pular e na batida de SP quem estavam sem a fita que abaixava. Antes, toquei os toques e perguntei de onde era e como era o movimento e alguns tentavam lembrar como dançar e mostraram. Já tinha passado os movimentos em outras aulas anteriores, em outras unidades de forma mais rápida, mas já tinha tido contato. Não fiz movimento de jongo nessa hora, pois entendi que ia embolar mais, pois estavam respondendo lentamente às atividades. Demoravam a iniciar. Assim, decidi ensinar alguns movimentos de jongo na roda mesmo, chamando atenção de que a atividade anterior era para ajudar a ter atenção, assim para fazer o jongo era necessário atenção ao que acontece na roda. Mostrava os movimentos já sistematizados do jongo da Serrinha/RJ (amassa café, 1,2,3, giro, mancador e tabiado). Iam observando e fazendo junto comigo na roda. Experimentaram comigo e depois coloquei música de jongo no som e acrescentamos as palmas para dar mais ritmo e íamos fazendo os movimentos junto ao som da música. Depois, chamei alguns alunos para o meio da roda para dançar comigo. Os movimentos de dança, neste momento, estavam bem mais fluidos do que quando fizemos a marcação de 1, 2, 3 no trabalho com os gestos técnicos. Parece evidenciar o tempo no processo de conhecimento como necessário na elaboração das compreensões. Neste momento já sentia que eles tinham melhor compreensão sobre os processos do jongo e isso refletia nos movimentos e na roda. Uma estratégia que parece ter dado certo foi, na hora de fazer os movimentos eu ia “cantando” estes movimentos – ex: amassa café e ia fazendo, 1, 2, 3 e volta no giro (já girando) / amassa café e tabiado – passo, calcanhar e cai. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018, p. 59).

Durante as aulas fui percebendo que no decorrer do processo não separei um momento específico para as danças, de maneira isolada, pois estas já vinham sendo tratadas durante diferentes aulas e momentos, o que foi interessante, pois era algo que sempre aparecia; permeou todo o processo. A dança sempre aparecia vinculada ao toque dos tambores, aos pontos. Por outro lado, a ênfase recaiu nos movimentos de um grupo de jongo do RJ que tem uma sistematização mais clara de um grupo de movimentos, por isso escolhi este grupo como foco do trabalho. Um grupo de SP também foi apresentado, a partir de um movimento base com giro e o improviso ganha espaço. Em termos de material didático, o grupo do RJ já apresenta, por exemplo, cds e vídeos com o ensino dos movimentos que contribuem com o processo de ensino dos professores. Tentei, no processo de planejamento, adquirir materiais do grupo de SP, mas segundo contato mantido, os materiais já não estavam mais disponíveis. Lembro que pensei em apresentar músicas de jongo do ES, porém as músicas destes grupos, onde foi possível acessar, não apresentavam qualidade sonora boa, o que entendi poderia dificultar ou até causar estranhamento nos alunos, pois para mim, professora, já era algo desagradável de ouvir devido à confusão sonora pela gravação ser em ambiente aberto, etc. É comum nos grupos de jongo a movimentação ser marcada por algum movimento de base, porém as variações ficam muito direcionadas ao improviso que o sujeito possa fazer, o que entendi que para as crianças, no processo de ensino trabalhado, ainda era algo distante, que demandava mais tempo.

Esta relação com material é algo com o qual nos deparamos no processo de pesquisa e foi pontuado pelos professores nas entrevistas e, percebo, se associa a uma necessidade de criação no processo do planejamento:

As dificuldades, eu acho que já adiantei, anteriormente. No início era que não tinha material, e, hoje, ainda, embora tenha os livros didáticos, mas, por exemplo, este tema [ERER] ele perpassa as disciplinas, trabalha a matemática, trabalha a língua portuguesa, trabalha a história, trabalha a geografia e não tem atividades para trabalhar. Se você for na internet e fizer pesquisa para trabalhar alguns tem, mas é muito difícil você ter/encontrar uma atividade para trabalhar, e aí nós criamos nossas atividades. As atividades de matemática, interpretação de texto, história e geografia nós criamos. Essas são as dificuldades, porque quando o professor regente ou as disciplinas já tem, ou tem o livro ou tem os textos que traz as atividades, nós precisamos construir nossas atividades. Ainda precisa avançar neste sentido. (PAE, 2018, p. 7).

Tem, quando eu comecei a trabalhar como professor, eu senti bastante isso [confronto com singularidades de conteúdos da cultura popular para trabalhar] porque não tinha acesso a esses conhecimentos, assim, sistematizados: “Como é que vou trabalhar isso de uma forma didática?”. Você tem um material bruto, geralmente e não tem um material didático para você aplicar. Coisa que na cultura erudita você já tem bastante, fórmulas, né, de como educar a criança para tocar um instrumento erudito ou tocar uma música erudita e eu passei a buscar estes materiais que não são tão fáceis de encontrar, geralmente. Muitas vezes também é em eventos mais específicos ou não são tão divulgados, né. Então, quando eu comecei a trabalhar eu tive bastante dificuldade, porque eu tive que elaborar meus materiais e isso toma muito tempo. Hoje, eu não sei se é impressão minha, mas parece que as coisas estão mais abertas, os eventos estão mais plurais, quando você participa de congressos, por exemplo, congresso de música, [...], nos últimos tempos eu não via nada de materiais assim, de trabalhar questão da educação étnico-racial e nem se falava desse tema no congresso. Hoje, você vai e tem bastante coisa, bastante livro, tem muitos relatos de experiência também falando, [...], pelo menos nos últimos três, quatro anos teve uma explosão grande de trabalhos assim. Mudou bastante a realidade, eu acho. (PM, 2018, p. 5-6).

Durante as aulas ampliei a ideia de comunicação através dos códigos para que os alunos entendessem que cada toque específico de algum grupo jongo também constitui uma forma de comunicação que diz sobre aquele grupo. Passei a tematizar os toques de dois grupos de jongo – um da cidade de SP e outro do RJ – e as crianças das duas turmas questionaram: “E qual o toque do jongo de Floripa?”. Esta pergunta, por um lado, trouxe uma preocupação de que as crianças pudessem não estar entendendo as relações históricas que estruturam o jongo como uma prática de forte expressão na região sudeste do país, mas por outro lado foi identificada como uma potência, no sentido de evidenciar que as crianças pudessem estar se relacionando com esta manifestação sem considerá-la algo cristalizado, que era o que vinha propondo. Lembro que desde o início me incomodava a ideia de falar de jongo como algo restrito a uma região, não anulando as relações históricas, mas no sentido de distanciar a prática das pessoas. Dessa maneira, esta questão tornou-se uma espécie de guia para o fim do processo de planejamento, no

intuito de que os alunos entendessem o jongo como uma prática social. e que a partir da nossa interação com ela, ela se constrói. Que ao conhecê-la podemos mobilizá-la.

Refletindo sobre o planejamento e a pergunta das crianças sobre jongo de Floripa, parece que um caminho que se delineia daqui para o final é o processo de chegar a construção de um jongo de Floripa ou de um jongo da escola XXXX ou de um jongo da turma XXX. Penso que assim as crianças possam se perceber enquanto sujeitos que ao conhecer uma dança podem também organizar e fazer algo com e a partir dela. Já tinha tentado convidar um grupo de coral de Florianópolis que tinham músicas de jongo no repertório para ir à escola, mas não foi possível, pois este não existia mais e as pessoas do grupo que ainda moram na cidade não conseguiram agendar para ir até a escola. Preciso explicar na próxima aula às crianças que não tem um grupo jongueiro como aqueles de SP e RJ aqui, mas que há pessoas que trabalham com dança e arte que através do conhecimento sobre o jongo desenvolvem/desenvolviam projetos aqui na cidade. Além do coral, há um professor que veio de SP e desenvolve oficinas de jongo em alguns espaços da cidade. Fiz oficina com ele na UFSC e ele participou da oficina na biblioteca comunitária. Como não consegui levá-los para a escola, lembrar de mostrar o vídeo do grupo de coral para que as crianças vejam como outras formas de arte, como no coral, podem lidar com os conhecimentos do jongo. Enfim, a partir disso pensei que as crianças podem criar um grupo de jongo que elaborará pontos, movimentos e toques e se apresentará para os colegas. Na última aula a ideia é que as crianças das turmas apresentem para outros alunos da escola o que aprenderam sobre o jongo. O caminho que parece ter se delineado é dos elementos do jongo: tambor, ponto/oralidade, dança ser realmente o que desmembrei para tratar do tema e dentro disso poder criar com eles. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018, p. 58).

Mostrei o vídeo do grupo de coral fazendo uma apresentação na praia da Armação, em Florianópolis, e destaquei para as crianças que, então, poderíamos conhecer a dança e as formas de tocar e trazer para nossa cidade, nossos trabalhos também, pois são formas de conhecimento. As crianças enfatizaram diferenças que observaram no tambor tocado, e na forma de cumprimentar para trocar os casais.

Sobre os pontos de jongo, apresentei alguns tipos como para abrir a roda, para homenagear alguém, para divertir, para desafiar e temas que tratavam e que as crianças haviam lembrado por já terem escutado a história do jongo nas aulas anteriores: escravidão, luta política, abolição, memórias do passado etc. Escolhi partir de uma associação com o *rap* para que entendessem a lógica do desafio proposta pelos pontos.

Quando falei dos pontos de demanda, explicando que envolvia desafios que o outro tinha que responder, perguntei sobre o rap, se conheciam e um aluno explicou o que era destacando a criação de uma pessoa e a resposta por outra e que falavam de suas vidas. Assim, enfatizei que os pontos-letas de jongo carregam esta ideia do desafio também, semelhante ao rap, e contam as histórias vividas. Mostrei o vídeo de um grupo de jongo em que aparece desafio entre homem e mulher cantando sobre o lugar da mulher e as crianças observaram e começavam a dizer que a mulher havia ganhado o desafio. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018, p. 61).

Depois, mostrei vídeo do jongo com um desafio entre uma mulher e um homem. Quando ouviram a parte do homem pausei e perguntei se tinham entendido e destacaram a questão do lugar da mulher na cozinha e perguntei

se este era o lugar da mulher hoje e responderam que não, falaram do futebol feminino etc. Depois, coloquei a resposta da mulher e quando ouviram ela cantando a resposta começaram a expressar: “vixe, perdeu”, “olha só”, “toma”, e continuei explicando o desafio posto ali. Destaquei a questão de ser um duelo pelas palavras e antes já tinha dado exemplo do rap e eles explicaram o que entendiam por rap e que tinha criação de improviso que o outro tinha que responder, falaram das batalhas e fiz a associação com o desafio visto no ponto de jongo do vídeo. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018, p. 63).

Esta relação com o *rap* foi algo pontual, mas que enquanto aproximação abriu diálogo com os alunos e aparece, hoje, como mais uma possibilidade a ser tratada: a utilização de músicas de *rap* em relação e contraponto a pontos de jongo pode ser um espaço de diálogo que se amplia. Além das possibilidades de ênfase no caráter de resistência que as duas práticas expressam.

Sobre o caráter de desafio, mostrei um vídeo de um grupo jogueiro, onde uma mulher e um homem cantavam. O desafio do ponto envolvia destacar o lugar da mulher na sociedade, de como se alteram os espaços de atuação para as mulheres, inclusive na roda de jongo. Uma aluna, após ver o vídeo perguntou: “é briga de verdade?” e expliquei que era uma forma de competição, de duelo pelas palavras, e que isso era importante no jongo. As palavras que dizem e contam as histórias.

Escrevi no quadro pontos que falavam sobre a tradição no jongo, sobre crítica social, sobre reverência aos ancestrais, sobre momentos da abolição, e sublinhamos as palavras que rimavam⁵⁴. Foi interessante que, ao levar pontos com palavras em língua bantu, as crianças ficaram bastante curiosas e, ao entenderem o significado das palavras, destacavam o caráter de estratégia utilizada no período da escravidão para comunicação. De forma resumida, para compreensão sobre os pontos, fui criando um contexto de quais elementos poderiam observar e se atentar para que pudessem criar outros pontos também. Assim, após serem apresentadas aos tipos de jongo, aos temas que geralmente trazem, e a uma forma de construção baseada nas rimas, as crianças começaram a construir seus próprios pontos.

Passando pelos elementos, propus aos alunos a criação de uma roda de jongo, onde cantariam o ponto criado por eles, dançariam e tocariam.

⁵⁴ Alguns exemplos utilizados: ponto de reverência aos ancestrais e a tradição – Saravá jogueiro velho, que veio pra ensinar, que Deus dê a proteção pra jogueiro novo, pro jongo não se acabar. / Sobre instrumento do jongo – Chora meu tambú, chora candongueiro, a roda tá formada, vamos dançar jogueiro. / Sobre abolição da escravidão: No dia 13 de maio, cativo acabou, e os escravos gritavam, liberdade senhor.

Nesse processo, observei a criação de lideranças em cada grupo, que ficavam responsáveis por conduzir a roda, assim como um mestre jongueiro faz, e explicitiei isso para as crianças. Cada grupo se organizou e alguns tocaram os tambores e, como várias crianças, queriam tocar, sugeri que durante a roda fossem trocando as pessoas. Eles criaram os toques, os pontos e dançaram na roda. Nesta atividade pude perceber que o processo coletivo da roda ganhou corpo nos grupos de crianças. Nas apresentações dos grupos de jongo das crianças elas criaram os pontos, decidiram a forma de tocar, partindo dos toques aprendidos, e acrescentaram movimentos novos na dança.

A finalização do processo se deu com duas atividades avaliativas principais. Uma primeira envolveu uma brincadeira de corrida com obstáculos entre dois grupos, que deveriam responder a um jogo de perguntas e respostas sobre o jongo. Nesta, foi importante o processo de diálogo que se estabeleceu entre as crianças, que conversavam entre si para chegarem a um acordo sobre a resposta. Interessante que as perguntas que não deram tempo de serem feitas, na aula seguinte as crianças retomaram e tentaram responder.

Expliquei as atividades de hoje, destacando para eles que era uma forma já de avaliação do conhecimento sobre o jongo. Na quadra fizemos as atividades de corrida (por cima, por baixo corda, saltos bambolês, estourar balão, etc). Estavam empolgados com as brincadeiras, o que de início me preocupou se atrapalharia no processo das respostas, e, quando eu ia fazer as perguntas sobre o jongo (hora que podiam marcar pontos para equipe) as crianças se aproximavam e tentavam responder. Conversavam entre si também para tentar descobrir a resposta correta. As perguntas deles foram sobre roda de jongo, onde cada criança ia complementando a resposta da outra – funções na roda: cantam, dançam, “ajuda com ritmo batendo palmas”, tocam tambores; outra foi sobre o corpo e destacaram que há mais movimentos de pés no jongo, mas disseram que também há os braços e pedi que mostrassem algum movimento de jongo e fizeram o amassa café com o 1, 2, 3 (não lembravam os nomes). (DIÁRIO DE CAMPO, 2018, p. 68).

A última atividade envolveu uma interação com crianças de turmas do outro professor de EF da escola. Relembrando a ideia de contar histórias pela dança, as crianças foram chamadas a se tornarem mobilizadores de jongo dentro da escola, ao se apresentarem e ensinarem para as outras crianças, que não tinham tido aulas de jongo, sobre o que haviam aprendido sobre esta prática durante as aulas. Para isso, se prepararam na aula elaborando quatro cartolinas com os elementos principais do jongo para apresentarem aos colegas: a roda, o tambor, a dança e os pontos. Para elaborarem os painéis, criaram nuvens de palavras que foram coladas em cada cartolina, explicando o que sabiam sobre cada elemento. No dia da apresentação, elas dançaram e tocaram, e contaram para os colegas sobre os elementos principais. Ao final dançaram com os

colegas da outra turma em duplas e em uma roda final de jongo. Esta roda foi feita no *hall* da escola e outros professores passavam e assistiam à aula.

Após as aulas, retornei à escola para uma apresentação de jongo no dia da consciência negra com as crianças. Interessante este retorno, que evidenciou um momento de estrutura de apresentação que foi construída a partir dos conhecimentos abordados em aula, ou seja, era continuidade de um processo já tratado pedagogicamente. De certa forma, as crianças recordavam os aprendizados por meio da elaboração conjunta e ensaio de uma sequência coreográfica para aquela finalidade.

CAPÍTULO 6 - Uma análise do processo: algumas questões para pensar

Nesse momento do texto, já caminhando para um provisório mas necessário fechamento, parto de uma releitura/retomada do caminho traçado até aqui, do processo explicitado sobre o planejamento na escola e busco, neste último capítulo, identificar e problematizar elementos como: o encontro com temporalidades e espacialidades do contexto escolar; uma expressividade inerente ao objeto jongo; o encontro com crenças privadas na escola e a tematização da dor e do sofrimento que engloba o objeto. Esses aspectos compõem, também, vicissitudes que perpassaram o planejamento com o jongo, ou seja, englobam uma busca reflexiva sobre aspectos que se sucederam na ação pedagógica com o planejar, que, muitas vezes, são inclusive naturalizados. A ênfase que atribuo a esses elementos decorre da grande influência que eles denotam ao planejamento. Eles dizem muito sobre o percurso e movimento empreendido e, enquanto professora-pesquisadora, na busca por um processo de maior visibilidade, percepção e compreensão sobre este processo, são aspectos que reverberavam em minhas ações e continuam cintilando.

Em consonância com Della Fonte (2018), considero a responsabilidade dos professores em organizar ações que possibilitem que os alunos possam acessar o saber objetivo, ou seja, o trabalho do professor se materializa na atividade de ensino, que postula uma transformação dos conhecimentos objetivos em conhecimentos escolares. Ou seja, as pretensões realizadas até aqui denotam uma prática de pensamento, caracterizado por aquilo que consegui organizar do processo de pensar o objeto, no caso, jongo.

Considerando, então, que esta transformação (do objeto) perpassa os processos de planejamento enquanto as maneiras que os professores organizam, sistematizam e estruturam suas ações dentro do espaço escolar, e lembrando as discussões do campo da educação sobre o planejamento em seu confronto entre um viés tecnocrático e a necessidade de o planejamento docente traduzir um projeto político e a leitura da cultura pelo professor, o lugar que assumo no processo de ensino ganhou centralidade.

Este processo de organização do ensino, aqui com o jongo, deparou-se com questões que tocam diretamente no planejamento. Por exemplo, de certa forma as minhas experiências docentes, retomadas neste estudo, evidenciaram um ponto de inflexão em minha trajetória através do qual coloquei em suspenso – no sentido de buscar compreendê-las – minhas ações diante do trabalho pedagógico com as danças populares,

em especial de matriz negra, onde minha atenção se voltou para o trato com a historicidade das práticas, como já explicitado no percurso da tese.

O que ficou claro é que, ao planejar, encontrei e mobilizei o jongo, que constitui parte do patrimônio cultural, entendido como objetos e fenômenos tanto materiais quanto simbólicos que materializam a história de como temos nos tornado humanos (DELLA FONTE, 2018). Porém, como discutem Benjamin (2012) e Arendt (2011), esse patrimônio não mais, no contexto da modernidade, é acessado por algum fio ou elo de referência comum. O patrimônio permanece existente e se estabelecendo entre as gerações, porém há o problema da transmissibilidade que explicita que cada um está por si, no contexto de individualização moderno. Assim, nós, professores, também ficamos perdidos em relação ao mundo, sendo mais um aspecto que escancara a necessidade de estabelecer a crítica perante as escolhas. Fiquei perdida ao me deparar com questões que me tiraram do lugar, com o confronto com as incertezas, com a assunção de que não tenho o controle sobre o que culminará da minha proposição de ensino, o que, de certa maneira, demarca um lugar ambíguo, e, em diálogo com Arendt (2011), necessário na garantia de não controlar ou definir o que o mundo deve ser para os recém-chegados. A seguir, apresento e analiso os elementos que se destacaram.

6.1 Sobre alguns encontros com temporalidades e espacialidades...

O primeiro aspecto refere-se a um encontro e confronto com algumas formas de estruturação do contexto escolar, como a organização temporal, a qual foi evidenciada, por exemplo, no capítulo 4, especialmente na parte das observações realizadas na escola, onde os quarenta e cinco (45) minutos de aula de EF são problematizados diante da inclusão de várias outras demandas (preenchimento burocrático de pautas, deslocamento até os espaços da aula, organização de materiais, etc.) que explicitam a existência de diferentes temporalidades que se imbricam e se confrontam. Esta organização temporal é um dos desafios didáticos evidenciados na Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2016), que expressa que esta maneira de estruturação das aulas de EF está atrelada àquela tradição legitimadora da EF enquanto atividade física:

Dentro dessa lógica, faz todo o sentido organizar e distribuir as aulas de Educação Física de modo a respeitar os princípios da individualidade biológica, da sobrecarga e do repouso do treinamento corporal, intercalando-as três vezes na semana. Considerando, porém, a atual função que se quer delinear para a Educação Física na escola, essa forma de organização do tempo favorece ou obstaculiza a consecução de objetivos de ensino e de

aprendizagem que levem em consideração, como já mencionado, a variedade de manifestações da cultura corporal de movimento (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 136).

Ou seja, é a expressão do tempo como construção histórica que se coloca. O encontro com as diferentes temporalidades evidencia que a discussão gira em torno dos modos como o tempo é preenchido; como lidamos com isso. No contexto escolar do estudo, mesmo tendo a possibilidade de trabalhar com uma turma em aulas bloqueadas, ou seja, tendo um tempo maior para desenvolvimento da aula, um confronto com a dinâmica temporal não deixou de ser sentido por mim, refletindo esta relação de como a temporalidade nos constitui e como também podemos, com nossas ações, instituir (ou impossibilitar) experiências. E, mais que sentir, a partir do processo autorreflexivo compreendi que a relação que eu mesma estabelecia com o tempo era no sentido demarcado pelo correr do relógio:

A divisão entre as aulas, que eu tinha pensado antes, já que eram duas aulas bloqueadas, na hora não consegui fazer. Quando a professora de EF me informou a hora, que já estávamos na segunda aula me senti pressionada (pelo tempo) e pensei se seria melhor continuar com o boi – estávamos na brincadeira de pegar – ou passar para coco. Já tinha crianças saindo da atividade devido ao calor e estávamos na quadra aberta e outros que já se dispersaram. Fiquei bastante ansiosa e minha reação, no momento, foi continuar, porém, de forma bastante acelerada, o que vi que não contribuiu com as crianças para se relacionarem com a aula, estávamos fazendo os movimentos de forma rápida. A minha fala era acelerada, a troca das atividades apressada. Meio atordoada, parei e pedi que jogassem bola e manipulassem os instrumentos e personagens utilizados na aula. Senti que a relação com o tempo me consumiu e não consegui retomar de forma a organizar. Me questionei, após a aula, que devido ao tempo, acelerei as atividades e muitas crianças mostraram desinteresse, o que entendi, depois, que podia também ser devido a própria forma que eu encarei e agi. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018, p. 27).

Reconhecer que o tempo me dominou e comandou o processo, envolveu admitir que havia encarado o tempo como instância externa que orientou minhas ações. Tive clareza de que a dinâmica temporal assumida conflitou com o que vinha pensando sobre o planejamento que estava estruturado em busca da historicidade da prática.

Além disso, o que este fragmento parece ainda demonstrar é que, neste momento, a minha reação perpassou uma tentativa de controle, enquanto reflexo de uma expectativa de resultado do aprendizado. Parece aqui ser uma referência à visão do planejamento enquanto busca de rendimento. Por mais que tivesse a clareza da tentativa de uma outra perspectiva no trato com o jongo, os sentidos de um tempo marcado pelo relógio, que se materializava no tempo da aula, e, também, no tempo que eu tinha para desenvolver o processo de pesquisa no doutorado perpassou, confrontou e conduziu minhas ações pedagógicas. Era o reconhecimento da distinção entre um tempo acelerado que conduzia

minhas ações no planejamento e na formação continuada, e uma temporalidade do objeto de ensino, que será destacada mais à frente.

Benjamin (2012), a partir das reflexões sobre suas teses da história, demarca uma temporalidade distinta na constituição da sua história materialista da cultura. É justamente a forma de conceber o tempo que possibilita ao filósofo discutir as possibilidades de uma história aberta. É em oposição a um tempo linear e progressista, característico da modernidade - também chamado de tempo vazio e homogêneo - que ele postula o conceito de tempo-de-agora (*Jetztzeit*), que engloba uma espacialização do tempo (OTTE, 2007) envolvendo o encontro entre momentos históricos distintos, que permite indicar a presença do passado no presente. É por esta concepção de tempo que é possível parar o *continuum* da história que culmina em catástrofes. Ou seja, a relação entre a catástrofe e a forma como concebemos o tempo fica explícita na tese IX, do anjo da história, quando Benjamin (2012, p. 246, grifo do autor) escreve: “Onde *nós* vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única [...]”. A ênfase ao “*nós*” explicita que os nossos modos de conceber e lidar com o tempo – como na citação em que o passado é entendido como algo eterno, acabado e necessário ao progresso – alteram nossa relação com a história.

Ainda relembro o anjo da história e da sua impotência ao ser “empurrado” pela tempestade ou progresso linear, as relações que estabeleci com a temporalidade escolar parece ter evidenciado como eu, professora, também sou sujeito desse progresso e dessa temporalidade criticados por Benjamin (2012), que estão atrelados às mudanças de percepção e novas sensibilidades em um mundo marcado pela urbanização, pela industrialização, que conduz a vida dos trabalhadores a um tempo maquinal na sociedade capitalista. A escola, enquanto instituição moderna, também está vinculada a essa nova organização da vida social. Dessa maneira, entendo que as ações cotidianas não estão ausentes das contradições de temporalidades que a sociedade abarca.

Senti que, por mais que buscasse alguma compreensão e problematização sobre a constituição de um tempo acelerado e linear, diante das discussões teóricas empreendidas, ele ainda é “encarnado” – lembrando o fragmento do diário onde meus gestos se aceleraram e minha fala se apressou –, o que parece ter constituído uma resposta imediata aos estímulos da organização temporal, lembrando as reflexões sobre a “vivência de choque” (*Chokerlebnis*) (BENJAMIN, 2010), que representa a crise da experiência na modernidade. A vivência do choque, a partir de Benjamin, se associa aos recorrentes estímulos que uma sociedade tecnológica e industrializada impõe aos sujeitos,

constituindo uma forma de percepção, de sensibilidade da modernidade que está na base da distinção que o filósofo faz entre a experiência (*Erfahrung*) e a vivência (*Erlebnis*). Diante dos constantes choques, a consciência se “arma” para amortecer os mesmos e não mais elabora sentidos para a memória. Instaura-se uma reação imediatista e instintiva perante os choques constantes que não deixam espaço para elaboração da memória, diferente da experiência. Como lembra Benjamin (2010, p. 126): “À vivência do choque, sentida pelo transeunte na multidão, corresponde a “vivência” do operário com a máquina”. E foi sentida por mim na relação com o contexto escolar. Então, como compreender e lidar com os choques diante da busca por uma experiência com o ensino? Se não é mais possível a elaboração de experiências, pelo menos como compreender estas relações de maneira que o ensino não se converta num acúmulo de informações abreviadas?

Além do tempo escolar, a relação com os espaços na escola também é fator que influencia as ações de planejamento. Na escola parceira, diante do número de turmas e aulas de EF por semana, lembrando que há três professores durante o turno, é necessário estruturar um rodízio para utilização dos espaços nas aulas de EF: quadra coberta, aberta e pátio. Além do rodízio, em dias de chuva isso é ainda mais destacado, já que pode acontecer de nem mesmo a quadra coberta ficar utilizável, seja para o trajeto a ser feito com as crianças até ela, ou porque a chuva entra pelas laterais, molhando a quadra. As salas de aula ficam disponíveis, porém a sua estruturação de tamanho, e mobiliários que a compõe (mesas, carteiras, armários etc.), mesmo sendo alterado, por exemplo, com a retirada das carteiras, explicita um lugar para o corpo e para as relações que influem diretamente nas ações:

Ao descer começou a chover e quando chegamos na quadra aberta (espaço disponível para nossas turmas de hoje) já estava com gotas no chão, deixando o chão escorregadio. A professora parceira disse que o pátio estava liberado, pois a outra professora de EF não estava na escola. Porém, não queria o espaço do pátio para fazer as atividades propostas do futebol, pois semana passada quando fiz o coco lá, vi que não é espaço muito bom, é estreito, mas mesmo assim fui até este espaço. Me organizei na hora para propor a atividade do futebol sentados e em duplas perto do portão, lugar que poderia facilitar que todos estivessem juntos ao mesmo tempo, mesmo que sentados, porém começou a chover forte. Voltamos para a sala de aula. Na sala pedi que tirassem as cadeiras do meio para tentarmos fazer uma roda. Em círculo, enfatizei nesta aula somente a capoeira, mesmo assim cuidando para que quem estivesse no meio não batesse nos colegas sentados. O futebol não daria no espaço da sala. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018, p. 30).

Meu encontro com os espaços da escola influenciou diretamente o planejamento quando, diante de uma alteração momentânea, havia uma necessidade de rearranjo, que

algumas vezes contrapunha ao tipo de experimentação que eu pretendia propor pelo planejamento. Ou, também, diante do rodízio já demandava um tipo de estruturação para a aula que se diferia. As relações com os espaços denotam modos de se comportar, e, às vezes, trazia dificuldades, por exemplo, de acústica, que influenciava na experimentação proposta, de espaço para ações coletivas, e até para o reconhecimento delas diante de um processo escolar que pode primar pela individualização, tão característica da modernidade, explicitando que o ambiente escolar não foge à rigidez que o processo civilizador impõe (MOMM; VAZ, 2010).

Nos escritos de “Infância em Berlim por volta de 1900” podemos identificar que o espaço-tempo escolar geralmente é associado com punição, com conformismo, homogeneização de comportamentos, restrição de capacidade imaginativa e se difere das relações com outros espaços, como da casa. O aforismo “A Escrivadinha” é exemplar de como os espaços são mobilizados de forma distinta e também explicitam diferentes mobilizações dos objetos, por isso retomo alguns trechos aqui:

Assim, aquela escrivadinha guardava, sem dúvida, certa semelhança ao banco escolar, mas sua vantagem era que nela eu ficava protegido e dispunha de espaço para esconder coisas de que ele não deveria saber. A escrivadinha e eu éramos solidários frente a ele. E mal me havia recuperado após um aborrecido dia de aula, ela já me cedia novo vigor. [...] Nada mais reconfortante do que permanecer assim cercado por todos os instrumentos de minha tortura – vocabulários, compassos, dicionários – num lugar onde de nada valiam suas reivindicações (BENJAMIN, 1987, p. 119).

O fragmento explicita um objeto utilizado tanto na escola quanto em casa, mas que ganha funções diferentes diante das relações espaciais. Denota alteração dos sentidos que exprimem diferentes tipos de experiência possibilitada pelos modos de uso, modos de controle, modos de comportamento exigidos por cada espaço. Na escola o banco escolar é sinônimo de regulamentos, normas a seguir, inclusive na orientação de uso dos objetos, e, no quarto, a escrivadinha torna-se espaço de criação, de ressignificação de objetos. Este trecho é exemplar das experiências distintas que as relações espaciais podem possibilitar.

Retomando a questão do tempo, me deparei com outra temporalidade sobre a qual me atentei durante o processo da pesquisa, e envolve o próprio jongo. O (re)encontro com ele, a partir das etapas do movimento autoetnográfico descritas neste estudo e a mobilização de seus elementos mostrou-se diferente de um tempo acelerado, como da estruturação escolar. Esta questão foi pontuada anteriormente no texto, quando apresentei

a unidade dos Batuques, no capítulo 5, diante das atividades sobre a roda, que evidenciou que eu estava lidando com lógicas temporais diferentes.

O jongo possui forte relação com uma temporalidade marcada pelas festas, entendidas como espaços em que o corpo coletivo comunitário (e simbólico) se apresenta (TERREIROS DO BRINCAR, 2016). Há nelas o encontro entre adultos e crianças que postula o reconhecimento e o compartilhamento de algumas referências que vão sendo evidenciadas. Elas se repetem como festas em homenagem aos santos, nas festas de homenagem a algum antepassado, comemoração de algum fato histórico, como a abolição da escravidão ou registro e reconhecimento pelo direito ao território quilombola, entre outros. Por exemplo, foi instituído o dia 26 de julho como Dia Estadual do Jongo no Rio de Janeiro, e a data atrela-se ao Dia de Sant'ana, escolhido como uma homenagem à ancestralidade feminina, às pretas velhas jongueiras e avós que nutriram as novas gerações com o jongo. É um dia que é celebrado de diferentes maneiras explicitando, por exemplo, segundo informações do site Pontão de Cultura Jongo/Caxambu⁵⁵, ações para expandir o diálogo das comunidades com instâncias governamentais, para realização de audiências e seminários públicos, ou para dar visibilidade às questões sociais e políticas das comunidades jongueiras.

Estas datas e relação com as festas me fizeram lembrar o tempo do calendário destacado por Benjamin (2012), na tese XV:

Para Benjamin, os calendários representam o contrário do tempo vazio: são expressão de um tempo histórico, heterogêneo, carregado de memória e de atualidade. Os feriados são qualitativamente distintos dos outros dias: são dias de lembrança, de rememoração, que expressam uma verdadeira consciência histórica. São, de acordo com a versão francesa, "tanto dias iniciais quanto dias de lembrança" (GS I, 3, p. 1265). Aqui, "o inicial" se refere a uma ruptura emancipadora ou redentora. (LOWY, 2005, p. 124).

Este tempo do calendário, que no jongo se expressa pelas datas características de suas festas e comemorações, tem a possibilidade de parar o fluxo contínuo da história, ou seja, tem potencial de memória revolucionária, lembrando que para Benjamin (2012), revolucionário é parar o tempo. Parece residir nesta temporalidade que se atrela ao objeto uma possibilidade não de simples repetição de um evento, mas a constante atualização a cada festa, pois as datas carregam sentidos históricos que se atrelam a um potencial de memória revolucionária. Podem caracterizar certo enfrentamento às situações de apagamento histórico ou lembrança das relações de domínio que ainda se mantêm e/ou

⁵⁵ Disponível em: <http://www.pontaojongo.uff.br/dia-26-de-julho-dia-estadual-do-jongo-no-rio-de-janeiro/>
/ Acesso em: 03 de março de 2018.

continuam sendo perpetuadas. Como nos mover e atuar no processo educativo, considerando as distintas temporalidades e espacialidades tanto dos objetos de ensino quanto do contexto escolar?

A categoria do tempo é inseparável do seu conteúdo (LOWY, 2005), portanto, quando vemos nas diretrizes uma referência a datas comemorativas ou ações, comumente realizadas em escolas diante da estruturação de festividades específicas, demanda como se aborda e se mobiliza estas datas, e, principalmente, quais ações são realizadas a partir e em relação com elas que não sejam caracterizadas por uma informação pontual, mantendo relações com uma espécie de conformismo sobre estas memórias que as relações (desiguais) de poder insistem em colocar sobre elas. Na escola parceira, a Semana da Consciência Negra é destacada como momento agregador e de socialização dos trabalhos com a EREER que tem possibilidade de dar visibilidade cultural, política e social aos conhecimentos tratados (DIÁRIO DE CAMPO, 2018). Pude observar, no ano em que estava na escola, que constituiu um tempo-espaco que englobou atividades de palestra com familiares e comunidade, sobre as discussões étnico-raciais; ações de interação com a escola de educação infantil do bairro como extensão da socialização dos trabalhos; espaco, também, que recebeu grupos convidados propondo a apreciação pelas crianças e a interação com outros sujeitos que fazem trabalhos na comunidade ou pela cidade, além de apresentações de dança e teatro, a partir dos temas trabalhados em sala de aula com as crianças durante o ano. Parece compor uma expansão do tempo-espaco escolar, diretamente voltado às questões étnico-raciais, quando engloba ações que se espraiam para a comunidade, e também recebe na escola grupos externos. Estabelece outras relações espaco-temporais.

Entre a organização do contexto escolar e os saberes tratados, em especial os conhecimentos étnicos, coloca-se a especificidade da escola em constituir lócus de mediação entre diferentes saberes, o que demanda este lugar de uma reflexão, comparação, apontamentos e destaque de quais diferenças os constituem e, principalmente, quais potenciais pedagógicos resguardam que permitam o questionamento sobre as relações espaco-temporais, tarefa nada simples, lembrando que nossas próprias experimentações tempo-espaciais nos constituem e orientam as nossas ações, demandando, muitas vezes, uma reconstrução.

6.2 Sobre a expressividade do jongo...

Um segundo aspecto que enfatizo refere-se aos sentidos direcionados à prática do jongo pelos grupos jongueiros, ou seja, por aqueles que o fazem e refletem uma não fixidez. É no fazer, mas também no pensar da prática, no decorrer de suas permanências, que os sentidos vão se instituindo. Isso é o que denomino aqui de expressividade do jongo, sendo para isso importante os processos de pesquisa no planejamento.

A temporalidade do jongo, evidenciada anteriormente, compõe esta expressividade, assim como o reconhecimento de uma relação com a ancestralidade que impulsiona o fazer da prática e outros traços já evidenciados durante a tese. Além destes, aspectos mais singulares a cada grupo jongueiro também a compõe, como as diferenças nos movimentos de dança, os sentidos mágico-religiosos que regem alguns grupos e não compõem outros etc. Ribeiro (1984, p. 30) afirma, a partir dos pontos de jongo, que “a simbólica do Jongo não pode ser dicionarizada. Não é estática, cria uma semântica ligeira, móvel, escapadiça, fugidia (...), o que não permite regra nem fixação; é livre, solta, de voos arrojados”. Ou seja, envolve uma busca pelos modos de dizer e fazer o jongo com a proposição de pensar suas possibilidades enquanto objeto da cultura que é parte do mundo partilhado. Além disso, essa expressividade fugidia abre espaço, no planejamento, para uma abordagem que não se apoia nas certezas, no sentido de conformar o que a prática é, mas de tratar como ela vem sendo elaborada, relações que pode estabelecer com outros espaços e os elementos que a conduzem a uma permanência nos grupos que a retomam, reelaboram e continuam fazendo jongo. O encontro com este caráter movediço pode estar atrelado a uma possibilidade de a escola lidar com um não-saber, com os desvios, silêncios, uma atenção para o aqui e agora. Será que ao nos deparar e tratar objetos da cultura na escola, estamos aptos a nos perder? Preparados para renunciar a um caminho já delineado, seguro?

Esta discussão perpassa os sentidos ético-estéticos que o gestual da prática comporta, estabelecendo diálogo com Lara (2007), quando reflete sobre o corpo nas manifestações da cultura popular, destacando a estrutura complexa que permeia cada manifestação que se materializa no fazer de uma dança, nas músicas tocadas e festas organizadas, mas que envolvem diferentes aspectos: religiosos, lúdicos, coletivos, políticos, normativos, entre outros. A autora ainda lembra que as mudanças nas configurações éticas de cada grupo influenciam os contornos estéticos do corpo, e as transformações vão sendo interiorizadas pelos membros, transformando-se em elementos da convivência coletiva. Por exemplo, a participação e ações das mulheres que se alteram em diferentes grupos, a participação de membros que não mantêm parentesco, a mudança

do patrimônio familiar, a alteração dos aspectos mágico-religiosos, a imbricação com a indústria cultural etc.

Assim, me deparei com os sentidos do corpo em dança, que não o reduz a uma representação direta nem a um conjunto de movimentos pré-estabelecidos, o que evidenciou que reconhecer a expressividade é o que possibilita melhor compreensão sobre a historicidade da prática e o lugar que o corpo assume na constituição da história. Esta possibilidade que engloba a ação de planejamento docente não se põe sem limites: Como dizer os sentidos que comportam a prática? Se a expressividade trata dos sentidos do tempo histórico no objeto, de que maneira o planejamento trata este elemento?

A ênfase que dou a este aspecto no planejamento é porque, de certa maneira, ele constituiu a base do processo que sugeriu o modo de olhar para a prática cultural, pois a atenção à expressividade da prática demanda uma leitura da cultura, confrontando uma ideia de bem cultural estanque ou de um trato folclorizante⁵⁶. Reconhecer os sentidos e significados da prática confronta-se com uma ação de museificação ou coisificação do jongo, desconsiderando potencialidades ativas dos sujeitos que o fazem. Na verdade, entendo que este aspecto enfatiza a importância de não perder de vista as contradições que conformam as práticas culturais. E, além da obrigatoriedade do ensino, são os sentidos e significados atrelados à prática, resumidos aqui pela ideia da expressividade, que possibilitam entendê-la como criação potente de mundo, e por isso, importante de ser tematizada no processo educativo.

Ou seja, é pela expressividade do objeto que se exprimem o espírito do tempo em que foi elaborado, destacando seus processos de produção, mas também os processos de recepção que envolve negações, retomadas, reestruturações etc. Esta perspectiva distingue-se de um planejamento orientado por uma hierarquização de saberes escolares que, muitas vezes, compartimentaliza cada parte do objeto de ensino a uma disciplina, fragmentando a prática: por exemplo, restringindo o trato dos movimentos e passos de jongo a aulas de EF, a tematização da diversidade étnica para ciências ou o trabalho com os instrumentos musicais para disciplina de Artes (RAMOS, 2013). Uma divisão dos saberes da prática que parece contribuir para uma visão fetichista da cultura.

⁵⁶ Entendido, aqui, como um processo de simplificação e estereotipização de práticas e grupos sociais, em geral, realizada por agentes externos, que através de uma perspectiva a-histórica reduz a prática a algo cristalizado e idealizado. Em diálogo com Garcia (2010, p. 9) a folclorização está atrelada a: “Museificar” o popular, obstruir sua perenidade foi a estratégia adotada a fim de evitar fusões e hibridismos que pudessem comprometer sua autenticidade. O morto preservado seria fixado em suportes e exposto em museus e arquivos, para que as gerações vindouras pudessem conhecer a nossa “verdadeira cultura”.

O reconhecimento da expressividade das práticas que lidamos comporta a possibilidade de ampliação do universo que perpassa a prática perante leituras rasas e superficiais que possam se estabelecer, por exemplo, ao considerar a manifestação somente um conjunto de passos ou de reduzi-la a uma tematização que objetiva a reparação histórica. Com isso, deixo claro que não desconsidero a importância que esta reparação denota no processo educativo, lembrando as orientações e reflexões tratadas nos documentos orientadores educacionais, que enfatizam um lugar de silenciamento das histórias e saberes de grupos étnicos que, inclusive, carregam processos de desumanização. Portanto, a reparação histórica atrela-se a um desocultamento necessário que permite confrontar ações de violência e de negação imputados a outros grupos. Considerando isso, a crítica que estabeleço é quando este objetivo da reparação se volta para a comparação com um padrão cultural que perpetua um lugar de exotismo inerente aos saberes de diferentes grupos, ou ainda abrindo brecha para uma inferiorização, e que devido sua “particularidade” é apresentado como reconhecimento do diferente... e, só. Ou seja, pode comportar uma visão reducionista que não possibilita a crítica. Assim, o destaque a este aspecto parece contribuir com a compreensão destes saberes enquanto forma de conhecimento, também sofisticado de leituras e ação no mundo que, buscando uma semelhança com Benjamin (2012), parece destacar a importância da reparação em seu sentido de contribuir para a transformação ativa do presente.

Posto isso, os apontamentos aqui empreendidos se adensam quando retomo as reflexões benjaminianas presentes na tese IV, que evidenciam a dialética do material e do espiritual na luta empreendida no processo histórico em que a tradição dos oprimidos é enfatizada pelo filósofo. A história do jongo envolve ações que visam uma transformação revolucionária da vida material, como na luta pelo direito ao território, à terra antes negada na escravização e no pós-abolição, ou, por exemplo, as trajetórias de acesso a espaços escolares e acadêmicos antes não admitidos à população negra. Além desta luta, Lowy (2005, p. 59) aponta que “o que está em jogo na luta é material, mas a motivação dos atores sociais é espiritual. Se não fosse estimulada por algumas qualidades morais, a classe dominada não conseguiria lutar por sua libertação” (LOWY, 2005, p. 59). Benjamin (2012) valoriza as forças morais e espirituais dos dominados, daqueles que morreram e que foram esquecidos, mas clamam pela justiça de suas derrotas, da força impulsionadora que as histórias dos vencidos resguardam, e que uma história materialista da cultura procura escutar. A partir disso, entendo que a busca pela compreensão dos sentidos e significados que estruturam a prática, no caso da tese, do jongo, perpassa esta

escuta. As qualidades e forças espirituais que Benjamin trata, segundo Lowy (2005), são: a fé, a coragem, a perseverança, o humor e astúcia.

A ênfase no reconhecimento da ancestralidade no jongo, que engloba a história e a memória, é evidenciada pelos grupos jongueiros que buscam dizer sobre “seus ancestrais jongueiros”, seja de relação direta com algum familiar, como tataravô ou bisavô que foi escravizado, ou pais, mães, avós e tios que através da memória retomam a presença das ações daqueles sujeitos num contexto de privação, assim como o sofrimento vivido. Parece residir nisso uma dupla dimensão que parece ativar as lutas do presente: o reconhecimento da resistência, e, também, da submissão que constitui a história. E ambos parecem guardar elementos que, pela memória da prática do jongo, ainda hoje parece inspirar os atuais jongueiros, que reatualizam o jongo como prática significativa de ação coletiva e como legado que diz algo para os mais novos. Assim, o encontro com a expressividade do jongo e a tentativa de compreendê-la é uma maneira de destacar o lugar de resistência que a prática denota, o que me lembra um samba de Nei Lopes⁵⁷ que diz “Olha nosso povo aí, conjugando no presente o verbo resistir”.

O importante, aos olhos do autor das teses, é que a última classe subjugada, o proletariado, vê-se como herdeira de vários séculos ou milênios de lutas, de combates derrotados dos escravos, dos servos, dos camponeses e dos artesãos. A força acumulada dessas tentativas torna-se a matéria explosiva com a qual a classe emancipadora do presente poderá interromper a continuidade da opressão. (LOWY, 2005, p. 112).

Reescrevo aqui um trecho de um ponto de jongo⁵⁸ que ficou reativando em meus pensamentos quando ouvi a primeira vez, e que diz muito sobre estas reflexões:

*Auê, meu irmão café!
 Auê, meu irmão café!
 Mesmo usados, moídos, pilados,
 vendidos, trocados, estamos de pé:
 Olha nós aí, meu irmão café!*

6.3 Sobre o encontro com crenças da esfera privada na escola...

Outro elemento que me deparei envolve o encontro com crenças da esfera privada, especificamente com o tema da religiosidade. Lembro que a motivação inicial do estudo perpassou este aspecto quando me deparei com uma criança tão pequena, na educação infantil, expressando o embate entre sua crença privada, vinda da esfera familiar, e a

⁵⁷ Cantor, compositor, escritor carioca e estudioso das culturas africanas, no continente de origem e na diáspora africana.

⁵⁸ “Jongo do irmão café”, com autoria de Wilson Moreira e Nei Lopes, faixa do álbum Celebração.

possibilidade de participação e de reconhecimento de objetos de ensino tratados na escola, a partir da minha ação docente. E na escola parceira onde desenvolvi as intervenções, mais uma vez me deparei com esta tensão, quando uma aluna também expressou sua impossibilidade de participar de atividades como as do boi e com a capoeira, por exemplo, devido a religião que a família adota e, segundo a justificativa dela, de que não poderia participar “porque tem coisas ruins” (DIÁRIO DE CAMPO, 2018, p. 49).

Mais uma vez este enfrentamento foi algo desestabilizador, e me levou a um lugar de incertezas no planejamento. Além da tensão expressa pela criança, o próprio objeto jongo já se apresentava para mim com aspectos atrelados ao desenvolvimento de ações mágico-religiosas em sua constituição, o que me levou, inclusive, a pensar se realmente faria sentido tratar deste objeto, uma vez que a crença privada também o perpassa. Cheguei a momentos de pensar que não queria mais tematizar o jongo nas escolas, refletindo se o objeto comportava somente uma questão de crença. Em suma, as dúvidas, os receios, os temores, preconceitos, desconhecimentos dos professores também atravessam o ato de planejar. E, ao refletir sobre isso, em diálogo com os movimentos empreendidos neste estudo, em especial a leitura dos documentos orientadores e os referenciais teóricos mobilizados, pensei que se o próprio conteúdo perpassava um histórico de silenciamento e legislação para sua garantia, então, uma negação apressada não daria conta da complexidade do tema.

A própria constituição histórica do jongo também evidenciava a amplitude que o tema comporta, quando Maroun (2013) explicitou os processos de ressignificação do jongo, que envolveram sua popularização e adoção de ações estratégicas que o transformam em elemento de visibilidade positiva para comunidades jogueiras quilombolas e não quilombolas. A manutenção dos caracteres mágico-religiosos contribuiria para invisibilidade ao manter o jongo como um fim em si mesmo, reduzindo sua prática ao âmbito privado - como da crença religiosa - contribuindo com uma identidade fixa que bloqueia as compreensões dos sentidos históricos. Como abordado no capítulo 3, os grupos jogueiros evidenciam razões que extrapolam um sentido religioso e processos de transformação que perpassam uma secularização da prática, muito atrelada, hoje, a uma luta política e identitária quilombola.

Dessa maneira, o que antes eu considerava uma relação mais particularizada, de medo e preconceito que eu mesma poderia estar estabelecendo diante de uma negação, que poderia se refletir no planejamento docente, foi sendo perspectivada por mim como um tema mais amplo que envolve o confronto entre duas esferas da vida que são

singulares, mas que se imbricam e podem gerar conflitos: a esfera privada e a esfera pública, baseando-me nas discussões de Hannah Arendt (2010; 2011).

É pelo diálogo com esta autora que (re)afirmo que a educação na escola perpassa a constituição de um espaço de transição entre a esfera privada e pública, ou seja, a escola não é nem o espaço da família e nem é o mundo. Em minha visão, é isso o que traz a problemática da discussão aqui explicitada e que ganhou lugar em meu planejamento, pois considerando a escola enquanto espaço de transição, entendo que ela ocupa um lugar ambíguo, no qual acaba sendo invadida por questões relativas a cada uma das duas esferas, portanto, como tratá-las sem particularizar, por um lado, e sem orientar como o mundo deve ser, por outro? É mesmo possível assumir este lugar “entre”, tanto para a escola quanto para os professores que tem a responsabilidade de apresentar o mundo, e, também, precisam resguardar a possibilidade do novo?

Arendt (2010) explicita, diante de suas reflexões sobre a condição humana, que a esfera privada está ligada à casa e à família, e remete ao espaço de manutenção da vida, proteção e ocultamento que é necessário à sobrevivência dos homens: vida biológica e continuidade da espécie. Dessa maneira, o consumo marca esta esfera da vida, onde tudo é produzido voltando-se para um consumo imediato da continuidade da vida. Nesta esfera a reunião dos homens decorre da necessidade pela sobrevivência e é marcada pela coerção e violência, que na Antiguidade estava atrelada ao poder do chefe de família que domina esta esfera. Já a esfera pública é espaço de aparição, onde todos os homens podem ser vistos e ouvidos a partir de sua singularidade, ou seja, postula uma relação entre os homens marcada pela pluralidade. É espaço que possibilita criar e gerir o *bio politikós*, ou seja, dimensão pública e política da existência; espaço de ações e palavras. A existência de cada esfera denota uma complementaridade nas discussões de Arendt, quando somente livre das necessidades da sobrevivência é possível ascender para o espaço público. Entendo, então, que o reconhecimento de cada esfera é importante para atuação dos indivíduos que compreendem quais assuntos seriam de interesse público, comum, e por isso comporiam este espaço, lembrando, também, do contexto da falta da tradição, e quais assuntos são privados, restritos a cada indivíduo. E a escola não foge desta questão quando é interposta como instituição entre os dois âmbitos.

Como Walter Benjamin destacou mudanças de percepção e de sensibilidade na modernidade, que se refletem nas formas de organização da vida, Hannah Arendt também refletiu sobre as transformações que se voltaram para as esferas da vida explicitadas por ela, uma vez que há no mundo moderno uma exacerbação do indivíduo e a relação de

consumo ganha centralidade. Há, neste contexto, a assunção da esfera social, caracterizada pela organização pública do próprio processo vital:

O aparecimento da sociedade – a ascensão da administração do lar; de suas atividades, seus problemas e dispositivos organizacionais – do sombrio interior do lar para a luz da esfera pública não apenas turvou a antiga fronteira entre o privado e o político, mas também alterou o significado dos dois termos e a sua importância para a vida do indivíduo e do cidadão, ao ponto de torná-los quase irreconhecíveis. (ARENDR, 2010, p. 46).

Atrelada à ideia de ciclo vital, a esfera social consome tudo o que toca e denota exaltação da própria vida e do bem-estar da família, enquanto bens supremos dessa esfera, em detrimento do comum antes atrelado àquilo que se interpunha entre os homens, possibilitando sua humanidade. Nesta constituição do social há exacerbação da esfera privada no mundo moderno, “reduzindo cada vez mais a política ao campo das necessidades, onde a esfera da vida privada se tornou a única preocupação comum que restou” (FERNANDES, 2014, p. 219).

Carvalho (2008) evidencia que estas mudanças também recaem sobre os discursos contemporâneos da educação, que as transformam em um investimento privado ou voltadas para obtenção de competências e habilidades que atendam aos domínios da vida na sociedade, perdendo seu sentido político, o qual envolve formar sujeitos.

O que percebo é que, apesar desta questão problemática que envolve as esferas da vida e a educação, e, também, de um embate entre diferentes concepções de educação, a dupla dimensão do nascer - nascimento e natalidade - continua evidenciando que a ela ainda se coloca a tarefa do acolhimento e da iniciação dos recém-chegados ao mundo. Então esta demanda, que se atrela à presença de um ser novo em um mundo preexistente ao seu nascimento e que permanece após sua morte, ainda coloca para a educação a responsabilidade sobre o encontro com a herança simbólica e comum. Carvalho (2008) lembra que esta herança não é exclusivamente material, mas dependente do compartilhamento de uma significação social e de um caráter simbólico dos quais não é possível nos apossar, mas perpassa sua compreensão, portanto prescinde da educação. Assim, se a educação na família é voltada para questões do âmbito e interesses privados, a escola ainda guarda um lugar central de possibilidade de apresentação de uma herança que compõe o mundo comum que nos recebe.

Uma questão que destaco é que a crença religiosa, adotada pelos indivíduos como parte de sua vida privada e que a orientam, pode ser importante elemento para o sentido existencial e para estabelecimento de relações do sujeito com o mundo, porém, corre-se

o risco de uma crença religiosa ser tomada enquanto um valor universal, e mais, inquestionável. Dessa forma, a partir de seu valor privado, insere os iguais e exclui os diferentes, ou seja, parece dificultar uma relação entre a pluralidade dos homens que é característica do espaço público. Assim, ao adentrar no espaço escolar, o qual inclui uma pluralidade de indivíduos, acaba instaurando a negação do outro, confrontando uma possibilidade de trato do comum na escola, que apesar de não ser o mundo comum, se organiza e orienta a ascensão a este espaço e não o retorno ou permanência na esfera privada.

Os conflitos que surgem da presença da crença privada na escola, especialmente no encontro com o trato dos conhecimentos étnicos, perpassam o estabelecimento de uma história única e enviesada a partir da crença individual, que conforma o outro a um estereótipo que transforma o sujeito em coisa ou naquilo que rechaço para manter meu interesse privado. Se assumimos que a escola, então, tem que estar de acordo com as crenças e opiniões individuais e familiares, corremos o risco de não só concordar, mas, também, perpetuar, por exemplo, a discriminação de indivíduos que não se orientam pelos mesmos valores individuais. De outra maneira, a exacerbação do privado em detrimento do público esquece o caráter de privação que àquele comportava, no sentido de que um viver exclusivamente na privacidade é também estar fora, privado do convívio entre os homens, o que é um perigo para a continuidade do mundo comum:

Em ambos os casos [das tiranias ou da sociedade de massas], os homens tornam-se inteiramente privados, isto é, privados de ver e ouvir os outros e privados de ser vistos e ouvidos por eles. São todos prisioneiros da subjetividade de sua própria existência singular, que continua a ser singular ainda que a mesma experiência seja multiplicada inúmeras vezes. O mundo comum acaba quando é visto somente sob um aspecto e só se lhe permite apresentar-se em uma única perspectiva. (ARENDDT, 2010, p. 71).

No contexto sociopolítico atual, nos defrontamos com projetos de lei como o da Escola sem Partido⁵⁹, no qual fica explícita a invasão da esfera privada no âmbito público, e, mais que isso, seu perecimento. Vemos, na verdade, uma reificação da opinião da família que passa a ser considerada como Verdade inquestionável e “que pode ser radicalmente oposta à defesa democrática da pluralidade” (GUILHERME; PICOLI, 2018, p. 8). A partir destes projetos de lei, a educação aparece restrita ao espaço da família e à escola resta uma instrução, divisão considerada obsoleta e enganosa (GUILHERME;

⁵⁹ Para saber mais ver: GHILHERME, A. A.; PICOLI, B. A. Escola sem partido - elementos totalitários em uma democracia moderna: uma reflexão a partir de Arendt. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, v. 23, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230042.pdf> Acesso em: 10 de dezembro de 2018.

PICOLI, 2018). Estas tentativas de sustentação de objetivos para a escola que se distanciam de uma ideia de educação vão de encontro com as ideias alargadas de Arendt (2011) sobre a educação, entendida como processo característico do encontro entre as gerações – adultos e recém-chegados – sendo a natalidade sua essência, restringindo-a a uma esfera privada e desconsiderando o encontro geracional que se dá em outras instâncias. Isso se abre como um problema ao desconsiderar a responsabilidade pelo mundo.

Outro ponto da reflexão envolve o conceito de pensar que Arendt destaca, entendendo-o como a faculdade que engloba reflexão e a procura pelos sentidos dos atos e acontecimentos, ou seja, envolve compreender as experiências humanas no mundo (ALMEIDA, 2010). Porém, não é possível ensinar a pensar – algo, inclusive, feito de forma isolada, no encontro consigo mesmo – mas podemos compartilhar os sentidos que atribuímos às experiências humanas, o que remonta à compreensão sobre as heranças tratadas na escola. O pensar ajuda a questionar as crenças privadas no sentido de possibilitar um distanciamento que pode contribuir para um repensar das próprias convicções, pois sua ausência de resultados definitivos aporta a sua importância.

Talvez o que se destaque nestas reflexões sobre o encontro das crenças privadas com o espaço escolar é a imbricação entre uma moral e a religião, pressupondo, como nos projetos de lei citados, a negação de uma formação moral, também, pela escola, que como lembram Guilherme e Picoli (2018) perpassa a produção filosófica, e que há um dever de uma formação moral para a educação formal, mesmo que seja impossível afirmar seu sucesso, pois é um dos espaços de educação e não o único. Em Savater (1997) esta reflexão é apontada e direcionada como possível reflexão ética com alunos que possibilite a diferenciação entre princípios racionais que todos compreendemos e compartilhamos, discutindo-os criticamente, e doutrinas religiosas, cujos mistérios indemonstráveis somente alguns aceitam e consideram como válidos. Perpassa as possibilidades de encontro no mundo (comum).

Retomando a afirmação sobre o espaço de transição que a escola ocupa entre as esferas privada e pública, parece que através do planejamento pedagógico é possível propor tentativas de contribuição com uma formação dos sujeitos que não limite o indivíduo a encarar a sua realidade como a única possível e digna de reconhecimento, porém, lembrando que é um ato que não está isento de contradições quando a vitória da sociedade na era moderna evidencia a substituição da ação pela normalização de

comportamentos, retirando ou dificultando a possibilidade do novo, o constante pôr em ordem do mundo que é o que permite sua continuidade.

6.4 Sobre o trato do sofrimento e da dor...

Um último aspecto que busco enfatizar e que perpassou o planejamento, em especial nas proposições que tratavam do contexto histórico da escravidão a partir do ensino do jongo, partiu da seguinte problematização: como tematizar a dor, o horror, o sofrimento, a violência que permeia, também, as práticas corporais? Ou, retomando uma questão já evidenciada no capítulo 4: Como expor a dor ou a barbárie a partir dos gestos de uma manifestação expressiva?

Estas questões se colocam a partir do diálogo com Benjamin (2012) sobre a dialética entre cultura (civilização) e barbárie, evidenciada na tese VII, constituindo uma unidade contraditória. Com foco na arquitetura e na análise de monumentos, o filósofo expõe que os “bens culturais” constituem documentos de barbárie, uma vez que nasceram das injustiças de classe, opressão e desigualdade, e sua transmissão foi feita por massacres e guerras (LOWY, 2005). Tentando pensar esta relação dialética também na prática corporal do jongo, diante da ação de planejamento, não podia esquecer que sua constituição histórica perpassou a experiência catastrófica – no sentido benjaminiano – da escravização colonial. Nesta, ocorreu um processo de desumanização dos negros, que foi mobilizado como justificativa dos atos de violência, submissão e barbárie imputados a estes grupos. No jongo pude identificar sua constituição enquanto ação estratégica de comunicação entre os escravizados e crítica social a partir dos pontos cantados. Assim, me deparei com uma questão: não esquecer da dor e do sofrimento que engloba a experiência histórica que permeia o jongo, mas sem tentar enclausurar esta prática somente à condição de escravizado, pois esta parece ser uma ação que, ao invés de questionar as contradições e as violências, somente perpetua o olhar de domínio/colonizador sobre estes grupos. Reduz o sujeito à condição de escravo.

Herdar uma prática que se estrutura no seio de uma sociedade escravista não é assumir uma condição que desqualifique os praticantes dessa cultura. Muito pelo contrário, as narrativas passadas de geração em geração, muitas entoadas nos pontos são referenciais identitários para as populações negras-jongueiras e registros que confrontam o discurso de que o colonizador venceu. Histórias que falam não só da resistência desses indivíduos, mas do protagonismo e das táticas de escape diante de um modelo de sistema que violenta esses indivíduos, praticando a inculcação e a representação da inferioridade sobre os mesmos (JUNIOR, 2013, p. 94).

Encarando as dificuldades de tematização da dor e do sofrimento, mas entendendo que esta questão compunha o objeto, sendo importante seu trato para apresentação da historicidade do jongo, enfatizei este tema a partir da imbricação entre processos de submissão e resistência.

Optei, então, por tratar a temática a partir da explicitação de um corpo violentado, inclusive como de um corpo-mercadoria, mas que, de forma concomitante, constitui um corpo que se expressa; um corpo-sujeito. Estructurei esta parte do planejamento a partir da utilização de imagens (pinturas e fotos) como evidências da dor e sofrimento imputados ao corpo que estava marcado pelo açoite, das condições nos navios negreiros e de atos de violência contra escravizados nas ruas, como a utilização de correntes nos corpos, prisão em praça pública e castigos físicos. Além disso, apresentei dois pontos/letras de jongo que evidenciavam a abolição da escravidão e o questionamento da permanência da falta de direitos sociais, ainda enfrentados atualmente⁶⁰. Esta falta de direitos – que também compõe o caráter de dominação e poder que giram sobre a prática na atualidade – foi complementada com imagens de quilombos de SC que evidenciavam a ausência de estrutura básica de moradia e calçamento, por exemplo, e pela explicitação da luta empreendida pelo direito à terra. Destaquei estas ações como uma possibilidade de tematização das dores, pois entendo que o não esquecimento dos sofrimentos torna-se potente para abrir novas questões diante da compreensão das práticas de submissão e violência que perpassam a constituição das práticas e das sociedades. É uma forma de reconhecimento e compreensão das lutas atuais, ou seja, toca no enfrentamento da ameaça de perigo que Benjamin (Tese VI, 2012) alerta, que recai sobre a tradição dos oprimidos e que envolve constituir-se em instrumentos das classes dominantes.

Por outro lado, abriu-se uma problemática: a dor do outro é inexprimível, ou seja, as experiências dolorosas, trágicas ou catastróficas, não são de fácil assimilação ou representação. Apesar de ter tentando apresentar este aspecto na prática do jongo a partir das imagens e dos pontos, uma tentativa de discurso sobre as dores e horrores seria possível? A dor não tem forma, não se estrutura ou tem lugar ou formato fixo, portanto, no trato pedagógico, o uso de imagens e músicas parece evidenciar uma tentativa de reconhecimento da dor por diferentes facetas, o que pode constituir uma tentativa de dizer a outros, na escola, algo sobre ela, de forma a retirá-la do esquecimento. Longe de com

⁶⁰ “A liberdade não ficou do nosso jeito, deram nossa liberdade, cadê nossos direitos?”.

isso querer tomar a dor do outro como minha, mas como possibilidade de evidenciar, também nas escolas, as experiências contraditórias de constituição da humanidade.

Benjamin (2012) contribui com as reflexões aqui suscitadas quando enfatiza o encontro marcado entre as gerações diante da tarefa da redenção, conceito que lida com a lembrança do sofrimento dos vencidos, sendo entendido enquanto rememoração histórica das vítimas do passado. E como lembra Gagnebin (1999, p. 63), esta não envolve uma retomada salvadora do passado, pois “é a realidade do sofrimento, de um sofrimento tal que não pode depositar-se em experiências comunicáveis, que não pode dobrar-se à junção, à sintaxe de nossas proposições.” Porém, a autora destaca que ele deveria poder ser dito ou narrado, visando a sua não repetição. Assim, destaca o lugar ocupado pela testemunha que, segundo Gagnebin (2006, p. 57):

Testemunha também seria aquele que não vai embora, que consegue ouvir a narração insuportável do outro e que aceita que suas palavras levem adiante, como num revezamento, a história do outro: não por culpabilidade ou por compaixão, mas porque somente a transmissão simbólica, assumida apesar e por causa do sofrimento indizível, somente essa retomada reflexiva do passado pode nos ajudar a não repeti-lo infinitamente, mas a ousar esboçar uma outra história, a inventar o presente.

Dessa maneira, destaca-se uma responsabilidade da testemunha que se atrela à capacidade de escuta e possibilidades para constituição de uma outra história. O professor poderia ocupar um lugar de testemunha, neste sentido? Parece-me que, entendendo a educação vinculada a processos de formação humana, o trato da barbárie, lembrando que não é de uma restituição totalizante nem é possível sentir a dor do outro, envolve um olhar crítico e reconstrutivo sobre modos de vida e valores que conformam a sociedade. Por este lugar ocupado estabelece-se uma ligação entre presente e passado, que, através das práticas pedagógicas, denotam a explicitação das histórias coletivas; a participação no mundo. Há necessidade de reconhecer a incapacidade de dizer a dor do outro, inclusive para não reduzir, simplificar ou superficializá-la, porém, não é possível negar as dores que também são constituintes do mundo. Diante disso, este lugar da testemunha engloba uma retomada do passado que visa a transformação do presente (e, também, do próprio passado, no sentido benjaminiano) e como aponta Gagnebin (2006, p. 57) é um lugar que nem é da vítima e nem do algoz, mas de um “terceiro”:

é, aquele que não faz parte do círculo infernal do torturador e do torturado, do assassino e do assassinado, aquilo que, "inscrevendo um possível alhures fora do par mortífero algoz-vítima, dá novamente um sentido humano ao mundo".

O mundo, ainda hoje, não está isento das contradições e da barbárie: a xenofobia; o racismo; os assassinatos de pessoas em situação de rua; o feminicídio, cada vez mais recorrente; as ameaças e atos violentos (psicológicos e físicos) contra pessoas que cultuam matrizes religiosas africanas, contra homossexuais, contra negros; as desigualdades sociais que desumanizam os mais pobres são notícias atuais que todos os dias aparecem nos noticiários e redes. Atos de barbárie ainda são recorrentes, e o perigo das catástrofes, sempre iminente, nos ronda, o que demanda estarmos alerta aos apelos e sofrimentos, que podem interromper a linearidade de uma narrativa contínua, que reduz estes sofrimentos a uma mera parte (inevitável) da história. Segundo Gagnebin (2006), o sofrimento indizível constitui um dos restos do discurso histórico, no contexto de declínio da narrativa e de outras possibilidades que se instauram, que junto com aquilo que não tem nome, que não deixa rastros e é esquecido pela tradição oficial, compõem os dois elementos que interessam ao historiador de Benjamin.

Ou ainda: o narrador e o historiador deveriam transmitir o que a tradição, oficial ou dominante, justamente não recorda. Essa tarefa paradoxal consiste, então, na transmissão do inenarrável, numa fidelidade ao passado e aos mortos, mesmo — principalmente — quando não conhecemos nem seu nome nem seu sentido. (GAGNEBIN, 2006, p. 54).

Para finalizar este aspecto da relação com o sofrimento e com a dor, partindo da complexidade que o envolve, Benjamin (2012) explicita que diante da tarefa da redenção, ou seja, da emancipação dos oprimidos, é preciso que os clamores não sejam esquecidos para fazer justiça aos que foram vencidos. Esta justiça é possível através da consciência histórica, que em Benjamin se apresenta por dois vieses: primeiro denota rememoração, sendo “capaz de "tornar inacabado" o sofrimento aparentemente definitivo das vítimas do passado” (LOWY, 2005, p. 50), sem esquecer que elas foram mesmo assassinadas e caladas, mas que para além do lembrar envolve o lembrar como potência de confrontar o apagamento sofrido, de compreender que os combates perdidos, ao invés de comporem a cadeia de acontecimentos da história linear, estruturam anseios que iluminam o presente; e, segundo, que a rememoração não é suficiente, pois além dela torna-se necessário a reparação das injustiças e a realização dos objetivos esquecidos e ainda não alcançados. Ou seja, há componente ativo na rememoração das dores, que em Benjamin (2012) se apresenta como o potencial poder messiânico imputado a cada nova geração.

É evidente que a rememoração das vítimas não é, para ele, uma lamúria melancólica ou uma meditação mística. Ela só tem sentido quando se torna uma fonte de energia moral e espiritual para aqueles que lutam hoje. [...] Em uma conversa, em 1938, com Brecht sobre os crimes hitleristas, Benjamin observa: "Enquanto ele falava assim, senti agir sobre mim uma força suficiente

para enfrentar a do fascismo, quero dizer uma força que tem raízes tão profundas na história quanto a força fascista". (LOWY, 2005, p. 111).

Essa relação entre a rememoração dos sofrimentos constituindo potencial fonte de ação no presente, de certa maneira é expressa na história do jongo já apresentada em capítulos anteriores, e na entrevista com os alunos pôde ser identificada:

o jongo ele mostra muita coisa que a gente nem sabia que tinha acontecido na história dos negros. [...] Mas, ao mesmo tempo que esta história traz as tristezas, quando ela é mostrada pelo jongo ela não parece triste, ela parece que foi uma "evolução". Eles sofreram, mas "evoluíram" muito mais. [questionei o que era esta evolução e o aluno tentou responder indicando as lutas pelas casas, terra e os pontos de jongo que comunicavam durante o trabalho escravo e os que contam sobre a vida, hoje, como do lugar da mulher na sociedade, por exemplo]. (TURMA 33, 2018, p. 8).

Posto isso, o meu encontro com a dor e o sofrimento que perpassa a constituição do jongo em um planejamento pedagógico denota o encontro com o indizível, mas que necessita ser rememorado. Assumir um lugar de testemunha que é complexo, mas que visa uma compreensão histórica que não cala ou ignora, que, pelo menos, tenta lembrar as vozes que ainda ecoam, mas que muitas vezes não queremos ouvir. Que possamos lidar com o incômodo, encarar o conflito, evitando o esquecimento e a repetição de uma história catastrófica que engolfa, também, a nossa própria geração.

A explicitação destas vicissitudes, delineadas no estudo, tanto constituem como são constituídas pelo processo de planejamento de jongo elaborado. Elas se abriram enquanto elementos cotidianos com os quais me deparava ao continuar tratando de conhecimentos como o jongo. Refletem a amplitude que um planejamento abarca e que busca se inspirar nas reflexões sobre uma história materialista da cultura. Tarefa que envolve ver o planejamento não mais como simples instrumento de identificação do que deu certo e errado no processo de ensino ou como sequência de atividades, mas que busca refletir sobre quais aberturas ele pode vir a provocar na geração mais nova que interage com este planejamento. Esta tarefa é encarada a partir de uma dificuldade que perpassa o desapego das certezas, no sentido de que é uma aposta que visa novas compreensões e a possibilidade de ação. Envolve o encontro com o desconhecido.

Retomando a imagem do anjo, em especial seu olhar de espanto para o passado, senti-me inspirada a olhar também para os conhecimentos os quais transformo em objeto

de ensino, neste caso, o jongo, de maneira diferente: um olhar que se atenta às contradições, aos conflitos, às permanências e transformações, como já evidenciado no percurso da tese. Enfim, um olhar para a constituição não linear deste patrimônio, enquanto parte da história que nos constitui, mas que, não raro, passa pela escola como data comemorativa e volta a ser esquecido.

Um olhar que também enxerga, a partir da responsabilidade pela continuidade do mundo, que este não se constitui sem contradições e silenciamentos. O mundo é aquilo que permanece, apesar da mortalidade dos homens enquanto indivíduos, diante das relações entre as gerações, e a relação com o mundo não se estabelece de maneira hereditária, mas pelo processo intencional da educação. Mundo tanto construído por coisas tangíveis, mas também pela intangibilidade demarcada pela possibilidade de ação e palavra que permitem o aparecimento da pluralidade dos homens. Mundo que tem sua garantia de continuidade atrelada no constante “pôr em ordem”, possível diante da renovação instaurada pela natalidade (ARENDRT, 2011). E, no confronto com a natalidade na escola, a minha responsabilidade perpassou esse “revolver” no passado, aqui, especificamente, do jongo.

Dessa maneira, minha intencionalidade pedagógica marcada por uma responsabilização pelo mundo e pela busca da empatia com os vencidos, no sentido colocado por Benjamin (2012), envolveu uma deliberação política que partiu da tentativa de trazer para o espaço educativo formal, histórias antes marcadas pelo apagamento e que, hoje, vem se afirmando por movimentos sociais, por grupos de comunidades, por lutas sociopolíticas, por discussões educacionais, por deliberações de âmbito mundial, enfim, pelo movimento de “pôr em ordem o mundo”, como as outras histórias possíveis, e que também constituem o mundo comum.

Ao romper com a ilusão do progresso Benjamin concebe o fazer histórico como algo criativo. Afirmar, assim, a força política da história é a forma que temos de impedir a consolidação da destruição pelo mito do progresso. O mito do progresso combina o otimismo histórico com a ausência de iniciativa, a passividade, o imobilismo. É evidente, pois, que a crítica de Benjamin não se trata de um debate puramente teórico e filosófico, trata-se de uma convocação urgente para a ação. Uma vez que não existe nada que garanta o amanhã como resultado matemático de um passado, precisamos agir historicamente. Essa crítica cabe inclusive ao marxismo vulgar, que vê, com naturalismo histórico, o fim do capitalismo seguido pelo socialismo. Sem nosso engajamento político, nenhuma transformação será possível. (BELO, 2011, p. 169).

Considerando estes aspectos, e, também, diante do estilhaçamento da tradição, tentei propor um mergulho no passado que buscou pelos traços, vestígios/fragmentos do jongo, lembrando com Barrento (2013) que a exigência fragmentária no modo de

pensamento de WB engloba um método de destruição-salvação que arranca os objetos aos seus contextos habituais para neles encontrar novas significações. Demanda uma leitura daquilo que ainda não foi escrito. Me opus, então, a pensar o planejamento por uma perspectiva orientada por uma retomada dessa manifestação no espaço escolar como divertimento ou promoção de saúde. Em consonância com Junior (2013) busquei tematizar o jongo como uma possibilidade de produção de conhecimento.

E este planejamento foi possível a partir do caminho traçado na tese, do trânsito entre minha experiência corporal com o jongo, do meu dançar e da minha inserção nesse mundo das danças populares, passando a observá-las como possível conteúdo de ensino em âmbito escolar; do encontro com os referenciais teóricos que deram a ênfase ao lugar que ocupamos diante da leitura da história que fazemos; da leitura de documentos orientadores educacionais que postulam um processo de reeducação étnico-racial, problematizando a ausência de conhecimentos, como o jongo dentro das escolas, e postulando sua obrigatoriedade. Ao olhar para as “ruínas” do passado, inspirada pelo anjo, encontrei o objeto de cultura jongo que se mostrou como um conhecimento atrelado às vozes dos antepassados que lutaram e que instiga as lutas atuais. Enquanto objeto de ensino, poderia possibilitar o encontro com uma nova forma de leitura do mundo e da história, com uma nova forma de ver o corpo como construção histórica.

Diante disso, a forma escolhida para este trato pedagógico foi estruturada pela ideia de pensar a ação de planejamento baseando-me numa imagem de fronteiras; como um mover-se por fronteiras e territórios. Ou seja, o planejamento por fronteiras foi a forma de lidar com o passado escolhida por mim, considerando a falta da tradição como expresso em Arendt (2011) e Benjamin (2012).

De imediato, a ideia de fronteira remete aos limites geográficos e à separação de territórios, porém me concentrei no espaço de contato que as fronteiras geram, buscando explicitar espaços de toque que elementos de um objeto pode estabelecer com diferentes outras práticas e espaços. No ato do planejar, tentei olhar para territórios (das danças de matriz negra, dos gestos corporais em diferentes práticas, dos batuques e do próprio jongo) que mostravam alguma semelhança, algum espaço de toque referente a algum traço que pudesse abrir algum diálogo com o jongo. Constituiu uma forma de errância quando caminhei, vaguei por lugares que nos contam sobre o jongo, buscando retirar deles, coletar imagens, vídeos, trechos de textos, gestos buscando criar um sentido diante do que me proponho a levar para a escola, e ressignificar os sentidos pelo encontro e

confronto com os elementos com os apontados acima. Elementos analisados e selecionados que ajudam a criar caminhos possíveis.

Considerando a afirmação de que as práticas escolares mantêm uma relação de tensão permanente com as práticas culturais com as quais lida e que se estruturam em espaços sociais fora da escola, Vago (2009, p. 28) postula: “escola é lugar de circular, de reinventar, de estimular, de transmitir, de produzir, de usufruir, enfim, de praticar cultura”. Assim, considero a perspectiva de planejamento por fronteiras e territórios, destacada aqui, como uma forma de lidar com esta tensão ao tentar observar e propor relações entre elementos que, talvez, fora da escola, ou melhor, fora de um planejamento docente, não fossem tematizados ou perspectivados de tal maneira.

Esta ação com o planejamento ajuda a pensar que o caminhar pelo e com o planejamento perpassa um ato coletivo ao encontrar gerações passadas e atuais, a partir das relações com os acontecimentos, objetos e práticas, e possibilita encontros, também, com as novas gerações (as crianças na escola). É uma ação que evita o esquecimento e propõe caminhos para onde olhar que abre, posteriormente, novas ligações, novas relações. Uma aposta que possa suscitar curiosidades, novos interesses, gostos e novas compreensões. O planejamento por fronteiras e territórios confronta um ideal de linearidade quando permite parar, voltar, ampliar, relacionar, confrontar, desconstruir, retomar, o que não foi enfrentado sem dificuldades, sem me deparar com alguns limites, por exemplo, diante das temporalidades apresentadas anteriormente, na experiência de intervenção.

Apesar da dificuldade que envolveu uma nova forma de se colocar diante dos conhecimentos na escola, no planejamento proposto é o objeto que está no centro, mas não conformado em uma totalidade instituída, mas em relação (com outros tempos, espaços, corpos, etc.). Este ponto abre espaço, também, para pensarmos além da professora e de como esta caminha em relação com o objeto e o que propõe. Assim como abre novas possibilidades de ligação para mim, a ação dos alunos com o objeto também permitiria novas ligações, novos sentidos?

A minha proposição de um modo de olhar através do uso das imagens foi uma tentativa de destacar os sujeitos, como aqueles que fazem o jongo acontecer, de ajudar a olhar para a presença de instrumentos que dizem sobre a história de um grupo, de observar a relação entre gerações, evidenciadas nas fotos, de encontrar pelos vídeos fazeres e saberes distantes, atos de resistência dos sujeitos, de perceberem outras formas de aprendizado. Do encontro com as músicas, perceber como elas reverberam nos corpos,

como elas são estruturadas por um fazer coletivo, como contam sobre a história e o cotidiano de grupos e pessoas que agem, também pelo corpo e pela festa. Do fazer gestual à possibilidade de confrontar o que pode em algum momento ser considerado “bizarro”, como na fala da aluna diante de uma imagem pausada, do diálogo com o outro que a dança pede, da compreensão de que aquele gesto se estrutura por uma forma de sentidos que compõe um coletivo. Que do encontro com o jongo possa, pelo menos, abrir um reconhecimento, como dito pelos alunos: “eu nem sabia que jongo existia”, “achava que a luta dos negros era só a capoeira”, “eu até pensava que ele era feito pelos portugueses”, “eu não sabia o que era o jongo até você ensinar pra gente como se dançava, o ritmo, o tambor”, “antes eu só conhecia a capoeira e agora eu conheço a capoeira e o jongo”, “eu fiquei contando para minha mãe sobre o jongo”.

A partir do meu gosto pelo jongo e das dúvidas e perguntas sobre o seu trato como um objeto de ensino, permaneço, hoje, em busca de outras leituras, como a possibilidade de enfatizar as diferenças entre o corpo no jongo e corpo em outra dança específica como o balé clássico, a ampliação dos movimentos de jongo a partir de outros grupos como do Espírito Santo, sobre o qual não tratei neste planejamento, por exemplo, ou a ênfase para a presença dos tambores em outros ritmos, a possibilidade de proposição de contrapontos de roda em outras práticas etc., que compõem elementos refletidos após a elaboração feita, ou seja, continuam possibilitando abertura.

Refletir sobre e problematizar o meu planejamento pedagógico do jongo compôs um exercício de trazer para a cena o meu pensar, que envolve a atribuição de significados às minhas experiências: “pensar é buscar o sentido dos acontecimentos” (ALMEIDA, 2008, p. 4). Pensar, como forma de distanciamento, que nos permite perguntar sobre os sentidos e relação com o mundo que algum ato possa explicitar. No caso do estudo, perguntar sobre os sentidos de um planejamento constituiu uma tentativa de qualificar minha autoinvestigação considerando a complexidade que o planejar envolve em termos de estruturação interna, e, especialmente, dos diálogos que busca estabelecer com as práticas em seus espaços de realização. Mais que isso, da possibilidade de relacionamento entre as gerações, a partir do encontro com acontecimentos e obras do passado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuro, agora, elaborar um caminho de finalização sobre o processo de estudo vivido com esta tese. De antemão, quero registrar que não vejo o fim deste estudo como o fim da minha relação com o objeto, pois a partir da metodologia utilizada e dos referenciais teóricos abordados, sigo compondo momentos e elementos de reflexão sobre aquilo que vivo. Ou seja, há uma condição de alargamento das minhas relações a partir das interlocuções que possa estabelecer, por exemplo, com os leitores, com a docência que retomarei ou com novas proposições pedagógicas. O exercício autorreflexivo empreendido constituiu processo formativo que deu ênfase às minhas ações docentes, as quais foram transformadas e ressignificadas em diálogo com minha experiência corporal com o jongo e participação em um grupo de danças populares; diante da formação continuada no doutorado; do encontro com uma escola parceira inserida em um bairro de Florianópolis/SC; do processo de intervenção com o jongo evidenciado neste estudo.

Lembro que foi pela entrada no contexto escolar, ao assumir meu lugar de professora de EF em 2012, que o planejamento começou a se transformar em lugar comum na minha rotina profissional. Permaneci trabalhando até o início do ano de 2016, período em que mudei de estado para viver um processo de formação no doutorado, e minha ênfase no trabalho docente recaía sobre o planejamento de práticas corporais perspectivadas pela discussão crítica da área da EF, presente desde a formação inicial. Meu processo de planejamento era demarcado pela escolha de uma prática, visando a ampliação do universo de práticas corporais acessado pelas crianças e a definição de atividades adaptadas para cada faixa etária. Foi a partir das relações mantidas no chão da escola, especialmente a partir da interação com crianças na educação infantil, mas também do adensamento destas relações, a partir das reflexões teóricas empreendidas, que pude reconhecer que através dos meus planejamentos eu ocupava um lugar que englobava um encontro intergeracional delimitado pelas relações possibilitadas com elementos da cultura tratados nas escolas. Ou seja, uma geração mais nova colocou para mim perguntas e questões que me fizeram abrir possibilidades de reflexão, e me guiaram até um processo seletivo de doutorado que me conduziu até uma escola parceira em Florianópolis/SC na qual pude “olhar de novo” para meu ato de planejamento. É como se antes eu soubesse da importância do planejamento, mas não tivesse ainda me atentado e problematizado qual a dimensão ele atinge na docência.

Esse “olhar de novo” para o planejamento não é algo que perpassou somente o encontro com as crianças na escola, como explicitado, mas englobou diferentes dimensões que compuseram o estudo e são, agora, retomadas.

Uma primeira dimensão caracteriza-se pela elaboração de um problema teórico: a herança sem testamento (ARENDRT, 2011). Foi a partir do encontro com esta questão que a construção de um objeto de ensino foi perspectivada. Esta discussão teórica sobre a transmissibilidade do passado, apresentadas com Hannah Arendt e Walter Benjamin, inspiraram-me a pensar como a escola e os professores lidam com o passado, não mais tendo o elo ou um fio que garanta a localização dessas heranças. Enfim, sem a garantia de uma tradição. A herança sem testamento confronta a instauração de uma verdade totalitária, que não tinha sequer questionado o legado que a compunha. E como tratado no estudo, o testamento ou a tradição tem características de seleção, incluindo feitos, palavras, atos considerados memoráveis, em detrimento de outros. Dessa maneira, a relação entre a formação escolar e a herança, que agora nos chega sem testamento, imbrica-se a um sentido intrínseco direcionado para a escola: a iniciação dos mais novos em heranças simbólicas capazes de dar inteligibilidade à experiência humana e continuidade do mundo comum que engloba a pluralidade dos homens (CARVALHO, 2013). Este sentido da escola confronta uma concepção pragmática de educação e uma perspectiva de utilidade dos objetos culturais, além de evidenciar que a estruturação de um planejamento tecnocrático, no qual há uma dimensão essencialmente técnica da ação pedagógica, não contribui para o reconhecimento, e, especialmente, o trato destas heranças.

Ao invés de um legado absoluto, sem o testamento, os herdeiros (gerações) estão inseridos em um mundo habitado por variados potenciais de heranças comuns, que pela ação política demanda responsabilidade perante escolhas e julgamentos, pois são mobilizados como parte do mundo compartilhado.

Dessa maneira, quando eu, professora - levando em consideração as reflexões de uma herança sem testamento -, me encontrei com um objeto de cultura, tornou-se necessário fazer uma leitura dos significados daquele legado, dos modos de lidar com o mundo que ele abarca, e não somente a reprodução ou perpetuação de um a priori cristalizado. O encontro com a herança sem testamento me colocou diante de um processo de transformação nos meus modos de olhar para a cultura, caracterizada aqui pelo jongo, que além de enfatizar o objeto em si, busca aquilo em que ele é transformado, reconstruído a partir de conceitos, categorias e também das dimensões técnicas que o engloba. Isto

posto, passei a considerar, enquanto professora, meu lugar de mediadora da cultura, no sentido de que sou uma representante do mundo comum, ainda em partes desconhecido pelas crianças e jovens das escolas, e, a partir desta responsabilidade, o que é englobado como possível herança comum atrela-se à manutenção de um compromisso ético e político de propiciar aos novos a oportunidade de escolhas e de ação no reconhecimento e (re)elaboração do mundo (CARVALHO, 2013).

A transformação do meu modo de olhar para a cultura transforma, por consequência, o próprio objeto, no intuito de enfatizar a inserção dos sujeitos na dimensão histórica do mundo. A escolha pelo jongo foi perpassada pela possibilidade de conter traços/apelos de uma história esquecida, de ainda o reconhecermos como uma prática corporal com ligação em uma tradição, enquanto manifestação de um grupo coletivo que em suas histórias retoma o passado pelo olhar do presente; que era colocado (e ainda é) em lugar de silenciamento; de sua ressignificação enquanto patrimônio imaterial; de sua retomada como prática corporal e cultural em grupos e comunidades que lutam por direitos à terra, já estabelecidos em documentos políticos; de sua imbricação com reflexões sobre questões étnico-raciais em um contexto em que a miscigenação, como apagamento dos vestígios do negro, ainda é sentida; de ser incluído como conteúdo em documentos orientadores oficiais sobre reeducação étnica e enfrentamento de uma educação monocultural, além de seus elementos internos que expressam uma forma de compreensão do mundo a partir do corpo que toca os tambores, que canta os pontos e que dança.

Dessa maneira, foi pelo enfrentamento e problematização desta questão teórica que o objeto de ensino foi sendo construído, portanto, o exercício de pesquisa no planejamento foi fundamental para a construção de uma possível leitura dos fragmentos e vestígios que compõem essa herança, a partir do trato pedagógico na escola. Uma leitura que se configurou, posteriormente, na estruturação do planejamento de jongo e que comporta uma dimensão imaginativa, como destaca Gonçalves (2017). Nesta tese, a imaginação no ato de planejar imbricou-se com o processo de coleta de imagens, vídeos, textos, pontos, lembranças docentes, assim como reminiscências marcadas em meu próprio corpo diante das experiências de dançar o jongo, possibilitadas a partir do grupo de danças da universidade e das pesquisas em festas populares e festivais que a participação na cia. também proporcionou e proporciona. Recordo-me que, diante destes “objetos” coletados, criava imagens de composição, de relação entre os elementos que ajudaram a estruturar o planejamento. Inclusive em sonhos isso acontecia, como quando

sonhei com os tambores de jongo e o corpo das pessoas aparecia como possível instrumento percussivo. Era como se instituisse um universo de possibilidades que me permitiram abrir relações com o tema do jongo por diferentes caminhos.

Esta dimensão imaginativa do planejamento, indicada no estudo de Gonçalves (2017), é atrelada à memória, uma vez que engloba o diálogo com as experiências sociocorporais e referências ao longo da trajetória de formação dos sujeitos. Entendo, assim, que o meu planejamento perpassou, também, um eixo subjetivo explicitado aqui na tese, pela referência à identificação de “a menina do jongo”, “a moça da Ufsc” e ao lugar de reconhecimento enquanto professora-dançarina-pesquisadora.

As duas primeiras são identificações estabelecidas para mim e estão atreladas aos processos formativos – cultural e acadêmico – em que me encontrava: a participação em práticas de dança com o jongo e a inserção no espaço da universidade federal, enquanto estudante de doutorado. Ambas as identificações demarcam um processo de construção e desconstrução identitária que também compuseram o processo de planejamento e que confluem em direção ao lugar assumido de professora-dançarina-pesquisadora.

Ao despertar para o meu reconhecimento como “a menina do jongo” e tomar esta identidade, comecei a me atentar sobre o que isso poderia expressar, como eu me relacionava com o jongo, quanto tempo dedicava pesquisando grupos, pontos e vídeos de jongo, e como eu só podia pensar um trato pedagógico com ele a partir das experiências que pude estabelecer com ele. Relembrei que em todas as oficinas de danças populares que era convidada a ministrar, o jongo aparecia como elemento de destaque. Atentei aos modos como eu tratava o jongo e, a partir desta identidade, retomei minha experimentação corporal com ele no grupo de danças, identificando uma mudança: de uma ênfase aos movimentos que cada grupo evidenciava ao dançar, e, já tratado por mim como singularidades dentro de uma mesma prática corporal, comecei a perspectivar os sentidos dos sujeitos a partir destas singularidades, o que denotava um olhar voltado para a prática social de forma mais ampliada, e não mais tanto para a movimentação em si. A transformação do meu modo de tratar o jongo começava a se delinear de um foco voltado ao objeto jongo, para a retomada dos sentidos dados pelos sujeitos que o fazem. Foi um despertar para a prática, no sentido de que quando eu tratava do jongo eu tratava de algo que se materializava pela realização de alguns sujeitos em interação com seus corpos e suas memórias, tanto é que o que me guiou no início do planejamento era, também, evidenciar que as danças como o jongo só ganham forma quando as pessoas se reúnem e

se dispõem a fazer o jongo, uma roda, colocar um ponto, dançar com o outro, e como elas lidam com isso e o que expressam são sentidos que compõem histórias.

A “moça da Ufsc” foi uma identificação que me apresentou o lugar assumido enquanto pesquisadora que buscava tratar de alguns elementos reflexivos atrelados ao universo da docência na EF. Por esta identificação, além das disciplinas cursadas e que influíram na elaboração do planejamento, a partir das discussões teóricas possibilitadas, a ampliação do olhar de pesquisa para o jongo e para os movimentos que eu desenvolvia durante este percurso formativo se estendeu para outros momentos vividos na universidade: comecei a atentar para as minhas participações em eventos de discussão acadêmica como o “Fórum Permanente de Estudos sobre as Artes Negras da Cena, História e Cultura Africana e Afro-Brasileira” (FANCA), que visa estabelecer um espaço de estudos acerca dessas práticas e saberes, incluindo as relações raciais e étnico-raciais, através de atividades formativas; a participação em oficinas em diferentes edições do encontro denominado “Alapalá: Encontro com Mestres da Cultura Popular de Matriz Africana”⁶¹, e participação em oficinas em momentos da “Semana da dança da Ufsc”, em que pude participar de uma oficina de jongo, na qual buscou-se experimentar o universo da dança e dos pontos de jongo, e a criação de um território de linguagem no corpo ou oficina de uma dança de cabo-verde denominada Kola San Jon, que já evidenciei aqui e trouxe elementos para pensar possíveis relações com o jongo. Ainda a oportunidade de assistir a “Aula-espetáculo: com passo sincopado” de Antônio Nóbrega, no Auditório Guarapuvu do Centro de Cultura e Eventos da UFSC, na qual o artista fez evoluções e apresentou coreografias a partir de danças populares e conversou com o público sobre seu interesse e trabalho com as manifestações populares.

Ou seja, a imbricação destas duas identificações (menina do jongo e moça da UFSC) foi evidenciando um processo de complexificação que ia se instaurando em minhas relações com o jongo. Este processo subjetivo, às vezes não consciente, pôde ser perspectivado a partir do processo de pesquisa empreendido onde coloquei minhas ações, experiências e formação em evidência, e que abre espaço para a narrativa, para a

⁶¹ Este evento é promovido pelo projeto de extensão Coletivo Afro Floripa (MEN/CED). Os grupos que compõe o coletivo desenvolvem seus trabalhos de pesquisa e práticas dentro da UFSC há mais de 15 anos valorizando todo conhecimento ancestral vivenciado a partir das práticas de Maracatu (Arrasta Ilha), Dança e Percussão Africana (Abayomi), Capoeira Angola e Afoxé (Angoleiro Sim Sinhô), Capoeira Angola e estudo de ritmos de cultura popular (Ginga Erê). Durante o evento são convidados mestres e praticantes de diferentes manifestações que ofertam oficinas. Alguns mestres que participaram: Mestre Chacon Viana da Nação de Maracatu Porto Rico (PE); Koria Konite e Sekouba Oulare, artistas da Guiné; Mestre Tião Carvalho (MA); Mestre Walter França e a Baiana Rica Maurício Soares da Nação de Maracatu Estrela Brilhante do Recife; Mestre Moa do Katendê (Bahia).

construção de uma experiência. As transformações em meus modos de olhar para o jongo, além de orientadas pelo problema teórico anteriormente destacado, também foram compostas através de uma compreensão sobre estas identidades.

A partir deste processo, assumo uma identidade enquanto professora-dançarina-pesquisadora que mostrou que meu ato de planejar estava marcado pelo trânsito entre o gosto, a memória, o conhecimento sobre o jongo e seu ensino. Os processos formativos vividos por mim – expressados pelo lugar da docência, da experimentação corporal em grupo de dança e da formação continuada – compuseram novos contornos para meu ato de planejar, destacando que as investigações sobre as práticas pedagógicas, entendidas enquanto práxis (SACRISTÁN, 2002), não se resumem ao ensino de técnicas pedagógicas.

Assim, no assumir desta identidade expressa-se a relação entre a produção do conhecimento, exemplificada pelo ato de planejamento do jongo, e a formação cultural na minha trajetória, demarcada pelas experiências destacadas acima e atreladas às identificações como “a menina do jongo” e “a moça da Ufsc”, lembrando Sacristán (2002, p. 25) quando afirma que “Ninguém pode dar o que não tem. E se os professores não cultivam a cultura, não podem dar cultura”. O que importa, também, é que esta identidade de professora-dançarina-pesquisadora também colocou em reflexão a necessidade de um processo de distanciamento, buscando não cair num ato simplista de reprodução das experiências corporais vivenciadas. Esta dimensão foi importante na elaboração do planejamento de jongo, pois através dela que consegui identificar e atentar aos cuidados (relações) com a cultura que eu, professora, estabelecia, e que se colocavam como determinantes na construção de um objeto de ensino.

Outro aspecto que englobou o processo de planejamento remete ao que denominei de dimensão objetiva. É a construção efetiva do objeto de ensino, a partir das categorias e conceitos que o permeiam e da relação técnica que também o constitui. Conforme Vago (2009) explicita, as práticas corporais tratadas pela EF na escola são práticas sociais que ocupam diferentes espaços (e tempos) e, nesse sentido, é importante buscar compreender como elas se estruturam e a quais transformações são submetidas ao serem tratadas no âmbito da escola. Ou seja, é necessário destacar o movimento do pensamento na elaboração do jongo enquanto objeto de ensino, evidenciando que ele precisa ser construído, o que pressupõe um movimento objetividade e subjetividade.

Ao pensar o trato do jongo em aulas de EF com turmas de terceiro ano do ensino fundamental, busquei, de certa forma, realizar um movimento permanente de

aproximação e distanciamento do objeto, encontrando elementos que auxiliariam nesse processo tanto de leitura da cultura, portanto, de uma compreensão e interpretação realizadas por mim, professora, assim como da possibilidade da apresentação do mundo do jongo para as crianças. O historiador materialista de Benjamin (2012) confronta uma história coisificada e coloca-se frente à possibilidade de evidenciar novas interpretações, constituindo “uma tarefa eminentemente política: a de identificar as possibilidades de transformação a partir dos elementos que o presente nos oferece” (SCHLESENER, 2016, p. 135). Então, a imagem do anjo da história de Benjamin (2012) é representativa da tarefa do historiador materialista, que olha para as ruínas no passado a partir do presente, como possibilidade de encontrar as contradições que constituem a história e explicitar os processos de domínio e poder instaurados. É na efetiva construção do jongo como objeto de ensino que a transfiguração do professor com o anjo da história de Benjamin (2012) ganhou relevo ante uma tentativa que engloba essa possibilidade de constituição de uma história materialista da cultura, aqui, no caso da tese, em especial considerando o lugar do corpo, a partir da prática do jongo.

Dessa maneira, no processo de planejamento a aproximação com o jongo expressou uma materialidade da prática que comporta tanto os seus processos de produção, quanto de recepção, ou seja, considera os processos que permitem que ela nos chegue hoje, no presente. A partir disso, o planejamento elaborado do jongo confluiu para a estruturação de possíveis formas de tratar, abordar e ressignificar essa historicidade do corpo.

Destaco, inicialmente, um processo de legitimação sobre o jongo que perpassa um lugar ocupado enquanto patrimônio que demarca o reconhecimento de uma potência histórica coletiva que a manifestação guarda, assim como de direitos culturais antes renegados. Esta relação foi evidenciada no capítulo 3, no acesso aos documentos sobre o jongo, em estudos acadêmicos e a partir dos documentos orientadores. A história do jongo está marcada, então, por um reconhecimento que permite aos sujeitos que o praticam dizer que, hoje, o jongo aparece também enquanto um instrumento de luta política pelo direito ao registro das terras quilombolas e marcado por transformações. Além disso, propicia um processo de expansão e acesso à prática que evidencia sua presença em contexto rural, comunitário, e, também, em contextos urbanos, em ruas, palcos e espaços acadêmicos, por exemplo.

As relações estabelecidas com os artefatos do jongo (tambores, pontos, danças) também nos contam as histórias da prática. Dessa maneira, a transformação do jongo em

objeto de ensino perpassou estas relações. Por exemplo, ao oportunizar o encontro das crianças com os tambores, a relação inicial foi caracterizada por uma interação de fascínio e vontade de tocar o instrumento. No decorrer do processo, uma dimensão técnica foi apresentada aos alunos, a qual permitiu que eles compreendessem as diferenças entre os toques de diferentes grupos, reconhecendo que compõem grupos de jongo, mas possuem suas singularidades que refletem as ações dos indivíduos diante da cultura. Este reconhecimento permitiu a diferenciação entre um toque de jongo e um toque de capoeira, ou seja, contribuiu, por exemplo, com a desconstrução de uma imagem única e estereotipada da cultura negra. A relação com os tambores é perpassada por uma dimensão simbólica de rememoração dos antepassados, porém, cada grupo de jongo expressa suas maneiras de tocar o tambor, demarcando, inclusive, suas identidades. Ou seja, a possibilidade de aprendizado de diferentes toques permitiu aos alunos reconhecer grupos, e, também, elaborar seus próprios toques.

O trato pedagógico com os pontos de jongo também constituiu a prática e, através das letras, contam diferentes histórias que permeiam o universo do jongo, e o exercício de ouvir ganhou destaque aqui, quando as crianças lembravam durante diferentes aulas os pontos cantados. Esses, por sua vez, são estruturados a partir da elaboração de rimas, constituindo um modo de fazer experimentado pelas crianças que enfatiza a palavra, a linguagem-pensamento. Além disso, a mobilização dos pontos de jongo possibilitou o reconhecimento da presença de dois idiomas diferentes, demarcando a presença da língua portuguesa, familiar aos alunos, e da língua bantu, representativa da relação histórica com o continente africano presente na história do jongo. Além disso, pela mobilização da língua através dos pontos, os vestígios de uma história e culturas apagadas inerentes ao processo de desumanização que os escravizados eram submetidos, inclusive pela retirada dos seus nomes, possibilitava o reconhecimento e possibilidade de trazer para a sala de aula estas histórias. O aprendizado dos pontos de jongo permitiu, também, o reconhecimento de uma comunicação não-oficial, quando no contexto da escravidão a mistura de idiomas representava uma estratégia de comunicação em um contexto de privação de liberdade e submissão.

Pensando em como a história também pode ser contada através dos gestos da dança, o trato deste aspecto foi permeado no planejamento pela possibilidade de comparação entre ações corporais realizadas em diferentes práticas corporais: o futebol, a capoeira e o jongo. A intenção com esta parte do planejamento foi apresentar aos alunos diferentes sentidos atribuídos ao corpo em movimento nas distintas práticas, voltando a

atenção, especialmente, para as possibilidades de interrupção/impedimento de uma ação corporal, como em uma brincadeira que tinha como temática o futebol, na qual deveriam atentar à necessidade de bloqueio da ação do oponente; o diálogo corporal existente na capoeira e que pode, também, ser alçado a uma interrupção da ação corporal, por exemplo, através da “banda” (golpe desequilibrante na capoeira) ou da necessidade de interação com o outro em dança, que se marcada pelo bloqueio de movimento, impediria o próprio fazer da dança. Como a dança do jongo foi algo que perpassou todo o processo do planejamento, em diferentes aulas ela era retomada, ampliando as possibilidades do sentido sobre o corpo ali instaurados. Por exemplo, nas atividades que envolviam a roda, busquei evidenciar um corpo que é coletivo; na experimentação de passos do Jongo da Serrinha/RJ e do Jongo de São Paulo, tentei explicitar a criatividade na elaboração de movimentos, como este lugar de criação que os sujeitos e os alunos podem assumir e que mantinham a relação histórica da prática; e a presença de um corpo que interage e relembra, a partir dos seus movimentos, os antepassados, por exemplo. Ao tratar do contexto histórico da escravidão, a comparação entre um corpo que era submetido à violência, mas, também, se expressa na dança, foi uma forma de evidenciar os processos de domínio sobre o corpo, mas, também, seu lugar de elaboração de conhecimentos em suas dimensões não conceituais.

Estas dimensões que perpassaram o planejamento de jongo encontraram ressonância no contexto escolar, também diante das vicissitudes mencionadas no capítulo anterior.

Portanto, o estudo procurou mostrar que a tarefa de apresentar o mundo para os recém-chegados – entendendo mundo a partir do significado arendtiano de instituições que sobrepõem as gerações –, e diante do problema da “herança sem testamento” – que a história linear e progressiva⁶² escamoteia sob o véu de bens culturais –, considerando ainda a singularidade étnica de conteúdos tais como o jongo, realiza-se em uma região fronteiriça. Nesse sentido, nos papéis alternados de professora, dançarina, pesquisadora da cultura popular, nota-se que existem processos de reconstrução e construção da identidade que evidenciaram fundamentalmente a existência de espaços-tempos (instituições) que foram decisivos na reconstrução do objeto. Essas instituições abrigam, em suas especificidades, saberes e concepções que permitiram desdobrar o objeto. O objeto escolhido, o jongo, foi fundamental no processo de compreensão das condições

⁶² O ideal de história linear e progressiva contemplada na concepção tecnocrática de planejamento docente que é problematizada no campo da Educação.

que envolvem o planejar, uma vez que é possível dizer que jamais coincide com uma forma estanque de defini-lo, não se trata de um fenômeno que coincide com um conceito fechado. O planejamento docente ganha foco processual e nunca definitivo.

Relatei aqui a existência de uma relação (sujeito-objeto) de conhecimento que preenche os espaços entre a reflexão teórica sobre o ato de planejar o objeto jongo e a experiência corporal prévia da professora, baseada na experiência estética do objeto. Constitui uma referência aos argumentos de Gagnebin (2005), quando a mesma relata na obra benjaminiana o potencial de verdade presente na beleza como desdobrar do objeto, apresentação (uma revelação que lhe faz justiça). Isto coloca a necessidade de olhar para o caráter estético da relação sujeito-objeto de conhecimento, trazendo esta questão para a escola.

Enfatizo, ainda, a necessidade de projetar os objetos de ensino considerando a história materialista da cultura. No nosso caso específico, os aspectos materiais do jongo foram não só os temas, mas o próprio suporte que possibilitou contar a história cultural. Implica dizer que o professor retoma no objeto as possibilidades de outras histórias, inscritas na “carne” do dominado. Constituiu uma aposta.

A ausência de uma narrativa maior na qual nos possamos inserir e os acontecimentos inarráveis não devem tornar-se obstáculos intransponíveis para o professor ser um narrador do mundo, pois só assim as crianças e os jovens poderão dar continuidade às histórias que se passaram e se tornar protagonistas das que acontecerão ainda. (ALMEIDA, 2008, p. 15).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. Tradução da primeira edição brasileira coordenada por Alfredo Bossi. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Disponível em: <https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2012/04/nicola-abbagnano-dicionario-de-filosofia.pdf> Acesso em: 20 jan. 2017.

ABIB, P. R. J. Cultura popular e contemporaneidade. Patrimônio e memória, São Paulo – UNESP, jul/dez, v. 11, nº 2, 2015. Disponível em: <http://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/view/476/840> Acesso em: 13 fev. 2019.

ABREU, M.; MATTOS, H. Jongos, registros de uma história. In: *Memória do jongo: as gravações históricas de Stanley J. Stein Vassouras, 1949*. p. 69-106. Silvia Hunold Lara, Gustavo Pacheco [organizadores]. Rio de Janeiro: Folha Seca; Campinas, SP: CECULT, 2007.

ABREU, M.; MATTOS, H. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, p. 5-20, janeiro-junho. 2008.

ADAMS, T. E.; BOCHNER, A. P.; ELLIS, C. Autoetnografia: un panorama. *Astrolábio Nueva Época: Poder y Estado en la teoría social contemporánea*, n. 14, 2015. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/11626> Acesso em: 06 mar. 2018.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ADORNO, T. W. A filosofia muda o mundo ao manter-se como teoria. *Lua Nova*, São Paulo, n. 60, p.131-139, 2003c. Entrevista à revista Der Spiegel, n. 19, 1969. (Trad. de Gabriel Cohn).

AGAMBEN, G. Movimento. Tradução portuguesa da intervenção feita por Giorgio AGAMBEN, em italiano, em encontro realizado em Veneza. Áudio acessado em junho de 2005: http://www.globalproject.info/IMG/mp3/03_agamben.mp3. Conservou-se em geral, na tradução portuguesa, o estilo da intervenção falada, embora se tenha cotejado o áudio em italiano com a transcrição feita e traduzida para o inglês – por Arianna Bove - acessada, em agosto de 2005, na revista eletrônica *Multitudes*: http://multitudes.samizdat.net/article.php?id_article=1914; Florianópolis, Departamento de Filosofia, UFSC, setembro de 2005; Tradutor: Selvino José Assmann.

ALBUQUERQUE JUNIOR, D. M. de. *A feira dos mitos. A fabricação do folclore e da cultura popular (Nordeste – 1920-1950)*. São Paulo: Intermeios, 2013.

ALMEIDA, M. A. B. de.; SANCHEZ, L. P. Implementação da Lei 10.639/2003 – competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. *Proposições*, v. 28, n.1 (82)jan./abr. 2017.

ALMEIDA, V. S. de. Educação, histórias e sentido em Hannah Arendt. *Reunião anual da Anped*, 31., 2008, Caxambu. Anais... Caxambu. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt17-4307-int.pdf> Acesso em: 15 jul. 2018.

ALMEIDA, V. S. de. A distinção entre conhecer e pensar em Hannah Arendt e sua relevância para a educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.36, n.3, p. 853-865, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a14.pdf> Acesso em: 10 ago. 2017.

ALMEIDA, V. S. de. Educação e tradição: reflexões a partir de Hannah Arendt e Walter Benjamin. *Revista entreideias*, Salvador, v. 4, n. 2, p. 106-119 jul./dez. 2015. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9761/10250> Acesso em: 10 jan. 2018.

ALMEIDA, F. Q. de.; BRACHT, V.; EUSSE, K. L. G. A prática pedagógica como obra de arte: aproximações à estética do professor-artista. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 38(1): 11-17. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbce/v38n1/0101-3289-rbce-38-01-0011.pdf> Acesso em: 10 set. 2018.

ANDRADE, P. G. R. *Olhares sobre Jongos e Caxambus: Processos educativos nas práticas religiosas afro-brasileiras*. Tese [Doutorado em Educação]. Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória: PPGE/UFES, 2013.

ARAÚJO, S. N. de.; BOSSLE, F.; ROCHA, L. O. Autoetnografia, ciências sociais e formação crítica: uma revisão da produção científica da Educação Física. *Revista Internacional de Formação de Professores*, v. 3, n. 4, out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/1148> Acesso em: 10 jan. 2019.

ARENDT, H. *Homens em tempos sombrios*. Lisboa: Relógio D' Água, 1991.

ARENDT, H. *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

ARENDT, H. *A condição humana*. Tradução de Roberto Raposo. Revisão técnica: Adriano Correia. 11 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BAGNARA, I. C.; FENSTERSEIFER, P. E. Educação Física Escolar: reflexões acerca de sua especificidade. *Salão do Conhecimento*, 2016, Ijuí. Anais do Salão do Conhecimento 2016. Ijuí: Unijuí, 2016. Disponível em: <https://www.publicacoeseventos.unijuí.edu.br/index.php/salaconhecimento/issue/view/186> Acesso em: 15 fev. 2018.

BAGNARA, I. C.; FENSTERSEIFER, P. E. O desafio curricular da Educação Física escolar: sistematizações de uma pesquisa-ação na escola pública. *Movimento: Revista de Educação Física da Ufrgs*: Porto Alegre, v. 25, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/82888/52390> Acesso em: 10 dez. 2019.

BARRENTO, J. *Limiares: sobre Walter Benjamin*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.

BAUERMAN, L. *A dança do brincante: um estudo sobre a aprendizagem em espaços de festa popular*. 2016. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

BELO, R. A. Walter Benjamin: inspirações para a Historiografia da Educação. *Revista Crítica Histórica*, ano II, n. 3, julho/2011. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/criticahistorica/article/view/2757> Acesso em: 9 mar. 2018.

BENETTI, A. A autoetnografia como método de investigação artística sobre a expressividade na performance pianística. *Opus*, v. 23, n. 1, p. 147-165, abr. 2017. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/424> Acesso em: 17 mai. 2018.

BENJAMIN, W. *Rua de mão única*. Obras escolhidas II. Tradução Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, W. *Diário de Moscou*. Trad. H. Herbol. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BENJAMIN, W. Sobre Alguns Temas em Baudelaire. In: BENJAMIN, W. *Obras Escolhidas III: Charles Baudelaire Um Lírico no Auge do Capitalismo*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2010.

BENJAMIN, W. *Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. S. P. Rouanet [Trad.]. M. Seligmann-Silva (Rev. Téc.). São Paulo: Brasiliense (Obras Escolhidas v.1), 2012.

BENJAMIN, W. *A hora das crianças: narrativas radiofônicas*. Rio de Janeiro: Editora Nau, 2015.

BERNARDO, D. J. *O jongo na comunidade quilombola de Santa Rita do Bracuí: instrumento de diálogo entre os saberes*. Dissertação [Mestrado em Educação]. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2014.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. *Os Herdeiros: os estudantes e a cultura*. Trad. Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Caderno CEDES* [online]. vol.19, n.48, pp.69-88. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf> Acesso em: 22 abr. 2018.

BRACHT, V. A Educação Física no Ensino Fundamental. *Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento - Perspectivas Atuais* Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7170-3-6-educacao-fisica-ensino-fundamental-walter-bracht/file> Acesso em: 18 fev. 2018.

BRANDÃO, A. P. (coord.). *Saberes e fazeres: modos de ver*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006, v. 1, 116p. (A cor da cultura).

BRASIL. *Lei nº 10639*, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura AfroBrasileira”, e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. *Lei n. 11645*, 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".

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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3551.htm>. Acesso em: 21 maio de 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, SECAD, 2009.

BRASILEIRO, L. T. O Conteúdo “Dança” em Aulas de Educação Física: Temos o que ensinar? *Pensar a Prática*, Goiânia. v. 6, jul./jun. 2002-2003. p. 45-58. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fe/article/view/56> Acesso em: 6 fev. 2018.

BRESCHIGLIARI, J. *Transmissão e transformação da cultura popular: a experiência do grupo de Jongo do Tamandaré (Guaratinguetá-SP)*. 2010. Dissertação [Mestrado em Psicologia]. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2010.

BOSSLE, F. *O “eu do nós”: o professor de Educação Física e a construção do trabalho coletivo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre*. Porto Alegre, 2008. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

BOSSLE, C.; BOSSLE, F.; FONSECA, D.; NUNES, L. Planejamento de ensino e Educação Física: uma revisão de literatura em periódicos nacionais. *Motrivivência*, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 280-294, setembro. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n52p280> Acesso em: 9 set. 2018.

BUOGO; E. C. B.; LARA, L. M. Análise da dança como conteúdo estruturante da Educação Física nas Diretrizes Curriculares da educação básica do Paraná. *Revista Brasileira Ciências Esporte*, Florianópolis, v. 33, n. 4, p. 873-888, out./dez. 2011.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbce/v33n4/a06v33n4.pdf> Acesso em: 17 jul. 2018.

CAPAI, H. (Org.). *Atlas do Folclore Capixaba*. Espírito Santo: SEBRAE, 2009. Disponível em: <https://observatoriodoturismo.es.gov.br/Media/observatorio/Publicacoes/Livros/Atlas%20do%20Folclore%20Capixaba.pdf> Acesso em: 3 fev. 2017.

CARDOSO, P. C. *Pelos caminhos do jongo em Barra do Pirai: cenário e práticas escolares*. 2015. Dissertação [Mestrado]. Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-raciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET/RJ, 2015.

CARDOSO, P. de J. F.; CARDOSO, C. A diversidade vai a creche: reflexões sobre a implementação da lei federal 10.639/03 na creche do Morro da Queimada em Florianópolis. *Revista Conexão UEPG* - | Ponta Grossa, volume 12 número1 - jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/conexao> Acesso em: 05 fev. 2018.

CARVALHO, J. S. F. de. O declínio do sentido público da educação. RBEP - Revista brasileira de estudos pedagógicos, Brasília, DF, v. 89, n. 223, p. 411-424, 2008. Disponível em: http://www.revolucoes.org.br/v1/sites/default/files/o_declinio_do_sentido_publico_da_educacao.pdf Acesso em: 24 nov. 2017.

CARVALHO, J. S. F. de. *Educação: uma herança sem testamento*. 2013. Tese (Livre Docência em Filosofia da educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-04032015-143155/publico//CarvalhoJSFLDversFevTeseLD.pdf> Acesso em: 20 mar. 2018.

CARVALHO, J. S. F. de. Política e educação em Hannah Arendt: distinções, relações e tensões. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, nº. 128, p. 629-996, jul.-set., 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n128/0101-7330-es-35-128-00813.pdf> Acesso em: 25 jun. 2018.

CASTILLO ALONSO, J. Para una autoetnografía intelectual: Sociología, historia, trabajo de campo.... *Sociología del Trabajo*, n. 92, p. 7-31, 19 mar. 2018. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/STRA/article/view/59577> Acesso em: 15 out. 2019.

CASTRO; F. B. de; NASCIMENTO, T. B. do. O ensino da dança nas aulas de Educação Física escolar e a compreensão dos meninos. *Revista BIOMOTRIZ*, v.10, n. 01, p. 90 – 103, Jul./2016. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/323244496.pdf> Acesso em: 9 ago. 2017.

CATENACCI, V. *Cultura popular entre a tradição e a transformação*. São Paulo Perspectiva, vol.15, nº. 2, São Paulo, abr./jun. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/spp/v15n2/8574.pdf> Acesso em: 10 de jul. 2019.

CERTEAU, M. de. *A cultura no plural*. Tradução de Enid Abreu Dobránszky. 7ª ed. Campinas: SP – Papyrus, 2012.

CÉSAR; M. R. de A.; DUARTE, A. Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n.3, p. 823-837, set./dez. 2010, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a12.pdf> Acesso em: 14 jul. 2017.

CHARTIER, R. Cultura popular: revisitando um conceito historiográfico. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, p. 179-192, dez. 1995. ISSN 2178-1494. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2005>. Acesso em: 06 ago. 2019.

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. Ed. Ática, São Paulo, 2000.

CHAUÍ, M. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologias do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 2012.

CORAZZA, S. M. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Antônio Flávio B. (Org.). *Currículo: Questões atuais*. Campinas: Papyrus, 1997.

COSTA, R. R. da S.; FONSECA, A. B. O processo educativo do jongo no quilombo Machadinho: oralidade, saber da experiência e identidade. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 40, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v40/1678-4626-es-40-e0182040.pdf> Acesso em: 15 dez. 2019.

DA ROCHA, S. L. A. Experiência e tradição em Walter Benjamin: ressonâncias para a educação. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), pp. 121-132, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v14n1/v14n1a08.pdf> Acesso em: 08 abr. 2017.

DELLA FONTE, S. S. Educação, dança e emancipação humana. In: TEIXEIRA, Ana; SANTOS, Eleonora; HERCOLES, Rosa. (Org.). *ANDA: 10 anos de pesquisas em Dança*. 1ed. Salvador: Kelps, 2018, v. 1, p. 174-199. Disponível em: <http://www.helenakatz.pro.br/midia/helenakatz101557591285.pdf> Acesso em: 5 mar. 2019.

DIAS, K. de A. *Formação Continuada para Diversidade Étnico-Racial: Desafios Pedagógicos no Campo das Ações Afirmativas na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*. Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

DOMINGUES, P. Cultura popular: as construções de um conceito na produção historiográfica. *História* [online]. 2011, vol.30, n.2, pp.401-419. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/his/v30n2/a19v30n2.pdf> Acesso em: 8 ago. 2018.

D'SALETE, M. *Angola Janga: uma história de Palmares*. São Paulo: Veneta, 2017.

DUSSEL, I. A transmissão cultural assediada: metamorfoses da cultura comum na escola. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 137, p.351-365, maio/ago. 2009. Tradução: Neide Luzia de Rezende. Este artigo foi publicado originalmente em *Propuesta Educativa*, Buenos Aires, n. 28, p.19-27, nov. 2007: “La transmisión cultural asediada: los avatares de la cultura común en la escuela”. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a02.pdf> Acesso em: 17 mai. 2019.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. *Jongo no Sudeste*. Dossiê 5. Brasília: Iphan, 2007.

DUARTE, A. Hannah Arendt e a modernidade: esquecimento e redescoberta da política. *Transformação*, São Paulo, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/trans/v24n1/v24n1a17.pdf> Acesso em: 13 abr. 2017.

ECCEL, D. Entre a conservação da memória e a possibilidade de novas fundações: o que permanece da tradição em Hannah Arendt?. *Conjectura: Filos. Educ.*, Caxias do Sul, v. 23, n. 2, p. 267-286, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/6316> Acesso em: 18 mai. 2019.

EUSSE, K. L. G. *A prática pedagógica como obra de arte: Gadamer e a estética do professor-artista*. 2015. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos, 2015.

EVANS-PRITCHARD, E. “A Dança”. *Revista de Antropologia Social dos Alunos do PPGAS-UFSCar*, v.2, n.2, jul.-dez., p.208-222, 2010. Tradução de “The Dance,” artigo publicado originalmente em inglês em *Africa: Journal of the International African Institute*, vol. 1, nº 4 (oct., 1928), pp. 446-462. Disponível em: <https://fdocumentos.tips/document/a-danca-evans-pritchard.html> Acesso em: 19 fev. 2018.

FARIA, B. de A.; RUSCHEL, E. Formação cultural e educação na infância: um relato de experiência sobre o tema da cultura africana e afro-brasileira. *Cadernos de Formação RBCE*, p. 38-49, set. 2015. Disponível em: <http://ceev.org.br/biblioteca/cadernos-de-formacao-rbce-v6-n2-2015/> Acesso em: 18 mai. 2017.

FENSTERSEIFER, P. E. Epistemologia e prática pedagógica. *Revista Brasileira Ciências Esporte*, Campinas, v. 30, n. 3, p. 203-214, 2009. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/258> Acesso em: 13 mar. 2018.

FENSTERSEIFER, P. E.; SCHÜTZ, J. A. Distinções entre educação escolar e política no pensamento de Hannah Arendt. *Plures Humanidades*, v. 19, n. 1, 2018, p. 190-208. Disponível em: <http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/article/view/341/285> Acesso em: 7 mar. 2019.

FERNANDES, L. de O. *O jongo, a ancestralidade africana e a educação escolar: um estudo sobre tensões, negociações e possibilidades*. 231 f. Dissertação [Mestrado em

Educação, Contextos Contemporâneos e demandas populares]. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica: UFRRJ, 2012.

FERNANDES, A. B. Hannah Arendt e a perda do espaço público. *Griot: Revista de Filosofia*, v. 9, n. 1, p. 210-220, 15 jun. 2014. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/griot/article/view/589/305> Acesso em: 10 set. 2018.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. Orientações curriculares para o desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação fundamental. Florianópolis: Prefeitura Municipal, 2007.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. Matriz Curricular para Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica. Florianópolis: Prefeitura Municipal, 2016.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de. Lei n. 4446/94, de 5 de julho de 1994. Institui a inclusão do conteúdo “História afro-brasileira” nos currículos das escolas municipais de Florianópolis e dá outras providências.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de. Secretaria de Educação. Proposta Curricular da Rede Municipal de Florianópolis. Organizado por Claudia Cristina Zanela e Ana Regina Ferreira de Barcelos e Rosângela Machado. Florianópolis: Prefeitura Municipal, 2016.

FORQUIN, J. C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológica do conhecimento escolar*. Trad. Guacira Lopes Louro, Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREITAS, T. M. G. de. Erfahrung e Erlebnis em Walter Benjamin. *Revista Garrafa* 33, janeiro-junho; 2014. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/garrafa/article/view/7918> Acesso em: 18 jun. 2017.

GADOTTI, M. Qualidade na educação: uma nova abordagem. *Congresso de Educação Básica: qualidade na aprendizagem*. Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (COEB), 2013. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf Acesso em: 12 jun. 2018.

GAGNEBIN, J. M. *História e Narração em Walter Benjamin*. Coleção Estudos Dirigida por J. Guinsburg. São Paulo: Editora Perspectiva S.A. 1999.

GAGNEBIN, J. M. Do conceito de Darstellung em Walter Benjamin ou verdade e beleza. *Kriterion*, vol. 46, n. 112, 2005, p.183-190. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/kr/v46n112/v46n112a04.pdf> Acesso em: 07 jul. 2018.

GAGNEBIN, J. M. *Lembrar escrever esquecer*. São Paulo: Ed. 34, 2006.

GAGNEBIN, J. M. Documentos da cultura / documentos da barbárie. *Revista IDE Psicanálise e Cultura*, São Paulo, 31(46), 80-82, 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ide/v31n46/v31n46a14.pdf> Acesso em: 28 abr. 2017.

GAGNEBIN, J. M. Walter Benjamin ou a história aberta. In: BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas I: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 2012.

GALEANO, E. *As palavras andantes*. Porto Alegre, RS: L&PM, 1994.

GALEANO, E. *O Livro dos Abraços*. Porto Alegre: L&PM, 1995.

GARCIA, T. da C. A folclorização do popular: uma operação de resistência à mundialização da cultura, no Brasil dos anos 50. *Artcultura*, v. 12, n. 20, Uberlândia, 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/11322/6742> Acesso em: 9 jan. 2020.

GERARD, V. et al. *Vocabulário Arendt*. Compilado por Beatriz Porcel; Lucas Martin. 1 ed. Rosário: Homo Sapiens Ediciones, 2016.

GOELLNER, S. V. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. *Cadernos de Formação RBCE*, Campinas, SP, v. 1, p. 71- 83, 2010.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização do currículo. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, pp. 98-109, jan/abr. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.htm> Acesso em: 4 jul. 2017.

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. Editora UFPR; 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n47/03.pdf> Acesso em: 8 ago. 2018.

GOMES, R. C. S. Educação das relações étnico-raciais e o ensino de música: notas sobre a operacionalização do conhecimento étnico nas práticas escolares. *Revista do Programa de Pós-graduação em Música Ceart-UDESC*, v. 3, n. 2, 2018. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/1059652525530403022018096> Acesso em: 5 jan. 2020.

GONÇALVES, R. M. *Cantadores do Boi-de-Mamão: velhos cantadores e educação popular na ilha de Santa Catarina*. Dissertação [Mestrado em Educação] do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, 2000.

GONÇALVES, D. Memória, formação e docência: histórias de professoras da Educação Física da Educação Infantil. Dissertação [Mestrado em Educação Física]. Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do “não-lugar da EFE I. *Cadernos de Formação RBCE*, 2009: p. 9-24.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do “não-lugar da EFE II. *Cadernos de Formação RBCE*, 2010: p. 10-21.

GUARATO, R. Por um conceito de “danças populares”. *Revista do Programa de Pós-graduação em Dança*, v. 3, nº 1. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistadanca/article/view/9630> Acesso em: 19 de agosto de 2019.

GUIDI, R.; TELLES, L. S. O jongo no sudeste. *Coletânea O Jongo na Escola*. Niterói: Pontão de Cultura do Jongo/Caxambu. [coordenação] Elaine Monteiro; Mônica Sacramento, 2009.

GHILHERME, A. A.; PICOLI, B. A. Escola sem partido - elementos totalitários em uma democracia moderna: uma reflexão a partir de Arendt. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230042.pdf> Acesso em: 10 jun. 2019.

GUIMARÃES, A. A.; OLIVEIRA, O. M. de (orgs.). *Jongos e Caxambus: culturas afro-brasileiras no Espírito Santo*. 1. ed. Vitória: UFES, Proex, 2017.

HALL, S. Que negro é esse na cultura popular negra? *Revista Lugar Comum, Estudos de Mídia, Cultura e Democracia*, n.13-14, 2001. Disponível em: http://uninomade.net/wp-content/files_mf/112410120245Que%20negro%20%C3%A9%20na%20cultura%20popular%20negra%20-%20Stuart%20hall.pdf Acesso em: 8 jan. 2017.

HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Organização Liv Sovik; tradução Adelaine La Guardia Resende. 434p. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

HENRIQUE, M. Educação, Arte e Cultura. *Uma práxis educativa com movimentos de cultura popular afro-brasileira: Jongo, Capoeira e Samba de Bumbo*. Dissertação [Mestrado em Educação]. Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2014.

IKEDA, A. Culturas populares no presente: fomento, salvaguarda e devoração. *Estudos Avançados*, v. 27, n. 79, p. 173-190, 1 jan. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/68710> Acesso em: 5 set. 2019.

JESUS, C. R. D. de. *Jongo da Serrinha e a patrimonialização do imaterial: os dez primeiros anos da salvaguarda*. Dissertação [Mestrado em Memória Social]. Programa de Pós-Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Rio de Janeiro, 2017.

JUNIOR, L. R. R. “Ah, meu filho, o jongo tem suas mumunhas”: um estudo com os jogueiros e suas narrativas. 2013. 118f. Dissertação [Mestrado em Educação] - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

KIRCHOF, E. R.; WORTMANN, M. L.; ZUBARAN, M. A. Stuart Hall e as questões étnico-raciais no Brasil: cultura, representações e identidades. Projeto História, *Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História*. São Paulo, n. 56, pp. 9-38, mai./ago. 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/25714>. Acesso em: 3 out. 2018.

KUCIAK, A. Teoria do Conhecimento e Razão nas Teses de Walter Benjamin. In: II Jornada UFRGS de Estudos Literários, Porto Alegre. *Anais II Jornada UFRGS de Estudos Literários*. Porto Alegre: Editora do Instituto de Letras, 2012. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/ppgletras/wp-content/uploads/2020/06/KUCIAKAlexandre.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2017.

KUHN, T. *A estrutura das revoluções científicas*. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

LARA, L. M. O sentido ético-estético do corpo na cultura popular e a estruturação do campo gestual. *Movimento* (Porto Alegre), v. 13, p. 111-129, 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/3570> Acesso em: 10 ago. 2017.

LARA, L. M.; RINALDI, I. P. B.; MONTENEGRO, J.; SERON, T. D. Dança e Ginástica nas Abordagens Metodológicas da Educação Física Escolar. *Revista Brasileira de Ciência do Esporte*. Campinas, v. 28, n. 2, jan 2007. p.155 – 170. Disponível em: <http://rbce.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/62/70> Acesso em: 15 jul. 2017.

LARA, S. H.; PACHECO, G. (orgs.). *Memória do jongo: as gravações históricas de Stanley J. Stein*. Vassouras, 1949. Rio de Janeiro: Folha Seca; Campinas, SP: CECULT, 2007.

LIGIÉRO, Z. Batucar, cantar, dançar: desenho das performances africanas no Brasil. *Revista de Estudos de Literatura – ALETRIA*; v. 21, n. 1, 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1573/1670> Acesso em: 15 jul. 2017.

LOWY, M. *Walter Benjamin: aviso de incêndio*. Uma leitura das teses “Sobre o conceito de História”. Tradução de Wanda Nogueira Caldeira Brant, [tradução das teses] Jeanne Marie Gagnebin, Marcos Lutz Muller. São Paulo, Boitempo, 2005.

LOPES, R. A. *Semear-se (em) um campo de dilemas: uma autoetnografia de um professor principiante na zona rural de Ivoti/RS* [Dissertação]. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-graduação em Educação; 2012.

LOPES, R. A.; MOLINA, R. A reinvenção da docência pela autoformação: a educação do campo e a Educação Física ante um horizonte cosmopolita. *35ª Reunião Anual da ANPED*, 2012. Porto de Galinhas-PE. Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de desenvolvimento: o Brasil do século XXI. Rio de Janeiro: ANPED, 2012, v. 1, p. 1-15. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-2432_int.pdf Acesso em: 20 jul. 2019.

LOUREIRO, F. L. *Oficina de docência de capoeira*. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de Educação Aberta e à Distância, 2013. Disponível em: <https://mega.nz/#F!TAhUCKjD!SJrifkZhXj03do-uJAYuHA> Acesso em: 19 nov. 2017.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 1999.

MACHADO, T. da S. *Sobre o impacto do movimento renovador da Educação Física nas identidades docentes*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2012.

MACHADO, T. S.; BRACHT, V. O impacto do movimento renovador da educação física nas identidades docentes: uma leitura a partir da “teoria do reconhecimento” de Axel Honneth. *Movimento*, v. 22, n. 3, p. 849-860, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/60228> Acesso em: 12 set. 2018.

MAGALHÃES, C. E. A. de. Autoetnografia em contexto pedagógico: entrevista e reunião como lócus de investigação. *VEREDAS - REVISTA DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS*, v. 22, p. 16-33, 2018. Disponível em: http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2018/08/Artigo_1_Veredas2018_1.pdf Acesso em: 16 nov. 2018.

MAROUN, K. *Jongo e educação: a construção de uma identidade quilombola a partir de saberes étnico-culturais do corpo*. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

MARTINS, A. R. *Requalificação Urbana: a fazenda Roseira e a comunidade Jongo Dito Ribeiro Campinas/SP*. Dissertação [Mestrado em Urbanismo] do Programa de Pós-Graduação em Urbanismo da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2011.

MARTINS, A. R. O jongo na casa grande. *III Seminário Internacional Políticas Culturais*, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://culturadigital.br/politicaculturalcasaderuibarbosa/files/2012/09/Alessandra-Ribeiro-Martins.pdf> Acesso em: 20 jun. 2018.

MIRA, M. C. Entre a beleza do morto e a cultura viva: a(s) cultura(s) popular(es) na virada do milênio e seus mediadores simbólicos. *Caderno C R H*, Salvador, v. 29, n. 78, p. 427-442, Set./Dez. 2016. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/crh/article/view/19995/14838> Acesso em: 20 mai. 2018.

MIKLOS, D.; MARQUES ARAUJO, H. M. Interseções entre Walter Benjamin e Boaventura de Sousa Santos: uma leitura a contrapelo da realidade. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 36, n. 3, p. 930-942, out. 2018. ISSN 2175-795X. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n3p930>. Acesso em: 15 fev. 2020.

MOMM, C. M.; VAZ, A. F. Memórias da dor, narrativas de resistência: experiências de escolarização em Infância Berlinense por volta de 1900. *III Seminário Internacional Políticas de la Memoria*. Recordando a Walter Benjamin : justicia, historia y verdade. Escrituras de la memoria. Centro Cultural de la memoria Haroldo Conti: Buenos Aires, Argentina, 2010. Disponível em: http://conti.derhuman.jus.gov.ar/2010/10/mesa-06/momm_vaz_mesa_6.pdf Acesso em: 06 jul. 2017.

MONTEIRO, E.; SACRAMENTO, M. *O Jongo na Escola*. Niterói: Pontão de Cultura do Jongo/Caxambu, 2009. Disponível em: http://www.pontaojongo.uff.br/sites/default/files/upload/o_jongo_na_escola_-_completo.pdf Acesso em: 18 abr. 2018.

MONTEIRO, L. B. *Diálogos entre tradição, memórias e contemporaneidade: um estudo do Jongo da Lapa*. 2015. Dissertação [Mestrado em Memória Social]; Programa de Pós-graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro: Unirio, 2015.

MONTEIRO, L. B. Jongo na cidade do Rio de Janeiro: diálogos e ressignificações no século 21. *Anais eletrônicos do XVI Congresso Brasileiro de Folclore – UFSC*, Florianópolis, outubro de 2013. Disponível em: http://www.labpac.faed.udesc.br/jongo%20na%20cidade%20do%20rio%20de%20janeiro_lais%20b%20monteiro.pdf Acesso: 5 fev. 2018.

MORAES, P. C. de. Processos de construção do espaço e do corpo brincante: recepção, contaminação e aprendizagem na festa do coco. *Linha Mestra*, n.34, p.100-111, jan/abr. 2018. Disponível em: <http://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/viewFile/11/32> Acesso em: 10 dez. 2018.

MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf Acesso em: 15 jan. 2017.

MUNDO, D. Pensar. In: *Vocabulário Arendt*. Valerie Gerard [et al] compilado por Beatriz Porcel; Lucas Martin. p. 125-138, 1ª ed. – Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2016.

NÉIA, V. H. S. O folclore e a escrita da História: a cultura popular como fonte. *Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura*, v. 25, n. 1, p. 203-226, 14 set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8648158> Acesso em: 05 fev. 2018.

NEIRA M. G.; SBORQUIA S. P. As danças folclóricas e populares no currículo da educação física: possibilidades e desafios. *Motrivivência*, Ano XX, Nº 31, P. 79- 98 Dez./2008. Disponível em <http://www.periodicos.ufsc.br/>. Acesso em: 5 jul. 2018.

NOGUEIRA, M. A. Formação cultural de professores. *Salto para o futuro*. TV Brasil, ano XX, Boletim 7, 2010.

OLIVEIRA, L. da S. Jongo no Sudeste: patrimônio imaterial e políticas públicas. *VI Encontro de Estudos Multidisciplinares em cultura (ENECULT)*, Salvador: BA. 2010.

OLIVEIRA, L. da S. Memórias de patrimônio familiar: um estudo de caso sobre o jongo/caxambu. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH*. São Paulo. 2011. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308184985_ARQUIVO_TextoAnpuh2011.pdf Acesso em: 3 jul. 2017.

OTTE, G.; VOLPE, M. L. Um olhar constelar sobre pensamento de Walter Benjamin. *Fragmentos*, número 18, p. 35/47 Florianópolis/ jan - jun/ 2000. Disponível em: [file:///C:/Users/Renata%20M%20Rodrigues/Downloads/6415-19841-1-PB%20\(8\).pdf](file:///C:/Users/Renata%20M%20Rodrigues/Downloads/6415-19841-1-PB%20(8).pdf) Acesso em: 10 jun. 2018.

OTTE, G. Rememoração e citação. *Revista de Estudos de Literatura*, Belo Horizonte, v. 4, 1996. Disponível em: [file:///C:/Users/Renata%20M%20Rodrigues/Downloads/1145-3622-1-PB%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/Renata%20M%20Rodrigues/Downloads/1145-3622-1-PB%20(5).pdf) Acesso em: 13 abr. 2017.

OTTE, G. Uma pequena história do espaço (e do tempo): o conceito de espaço em Kant, Lessing, Foucault e Benjamin. *Aletria: Revista de Estudos de Literatura*, v. 15, jan/jun, 2007. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1399/1497> Acesso em: 05 jan. 2020.

PACHECO, G. Memória por um fio: as gravações históricas de Stanley J. Stein. In: *Memória do jongo: as gravações históricas de Stanley J. Stein Vassouras, 1949*. p. 15-35. Silvia Hunold Lara, Gustavo Pacheco [organizadores]. Rio de Janeiro: Folha Seca; Campinas, SP: CECULT, 2007.

PAIVA, M. L. P. de. Um olhar sobre “Epistemologias do Sul” de Boaventura de Sousa Santos. *Revista Uniara*, volume 18, nº 1, julho de 2015. Disponível em: <https://www.uniara.com.br/legado/revistauniara/pdf/34/07resenha.pdf> Acesso em: 9 jul. 2017.

PARREIRA, T. de S. *Entre livros e lutas: quilombos e culturas - pela valorização da cultura quilombola*. Dissertação [Mestrado em Educação Agrícola] do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2018.

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

PEREIRA, M. de A. Saber do tempo: tradição, experiência e narração em Walter Benjamin. *Educação e Realidade*. Porto Alegre/RS, v.31, n.2, 2006. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/viewFile/6845/4116> Acesso em: 15 fev. 2017.

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

PORCEL, B. Tradición. In: *Vocabulário Arendt*. Valerie Gerard [et al] compilado por Beatriz Porcel; Lucas Martin. p. 211-222, 1ª ed. – Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2016.

RAMOS, F. *Quilombo Santa Rita do Bracuí: Diálogos de saberes e sua relação com a escola* Áurea Pires da Gama. Seropédica – RJ, 2013.

RANGEL, G. S. *No movimento do jongo: a Educação Física e as relações étnico-raciais na escola*. Dissertação [Mestrado em Ensino na Educação Básica]. Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), São Mateus, 2017.

REVOLUÇÃO SILENCIOSA: 10 anos de cotas raciais na UFSC. Direção: Lucas Krupacz (CEA/USP). TV UFSC. Orientação de Gisçene Silva. Florianópolis/SC. 2018. 23min31seg. Documentário resultante do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do estudante de Jornalismo da UFSC Lucas Krupacz, em parceria com a TV UFSC, defendido em novembro de 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?time_continue=9&v=iOONej-Gpy0&feature=emb_logo

RIBEIRO, M. de L. B. *O jongo*. Rio de Janeiro: Funarte/ Instituto Nacional do Folclore, Cadernos de Folclore, 34, 1984.

ROSA, E. M. Perspectivas das danças populares brasileiras na atualidade: Tradição e Retradicionalização. *VII Reunião Científica da Abrace*, 2013, Belo Horizonte: UFMG. Disponível em: http://www.portalabrace.org/viireuniaio/estperformance/ROSA_Eloisa_Marques.pdf Acesso em: 17 jul. 2018.

ROUANET, S. P. *Édipo e o anjo: itinerários freudianos em Walter Benjamin I Sérgio Paulo Rouanet*. - Rio de Janeiro: Edições Tempo BrasUciro, 1981.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. Pesquisa-ação e Educação Física escolar: analisando o estado da arte. *Pensar a Prática*, 2014; 17(1): 242-251. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fe/article/view/18521/16401> Acesso em: 10 jan. 2019.

SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. *Revista Inter Ação*, Ver. Fac. Educ. UFG; n. 27, v. 2, p. 21-28, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/1697> Acesso em: 26 mar. 2018.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *Novos Estudos*, 79, nov/2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/nec/n79/04.pdf> Acesso: 22 abr. 2018.

SANTOS, D. B. R. *Para além das cotas, a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa*. Tese [Doutorado em Educação]. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SANTOS, E. Dança de expressão negra: um novo olhar sobre o tambor. *Repertório – Teatro e Dança*, ano 18, número 24, p. 47-55, 2015. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/14828/10173> Acesso em: 10 nov. 2016.

SANTOS, M. dos A. Construindo a Identidade da Criança Negra pela Ludicidade do Jongô. Dissertação [Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas]. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2018.

SAVATER, F. *El valor de educar*. Editorial Ariel, S.A. Córcega: Barcelona, 1997.

SCHLESENER, A. H. Por uma história materialista da cultura: revisitando Walter Benjamin. *Revista Outubro*, n. 25, março de 2016. Disponível em: http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2016/03/6_Anita-Schelesener.pdf
Acesso em: 10 jan. 2017.

SCHLESENER, A. H. *Mosaicos, colagens, desvios, passagens: a educação a partir de Walter Benjamin*. Curitiba: UTP, 2019. 282p.

SCHÜTZ, J. A. Educação escolar e tradição: um diálogo entre Hannah Arendt e Walter Benjamin. *REVISTA DI@LOGUS*, Cruz Alta, v. 6, n. 1, p. 64-77, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://revistaeletronica.unicruz.edu.br/index.php/Dialogus/article/viewFile/5471/1031>
Acesso em: 27 abr. 2019.

SILVA, J. L. da. *Epistemicídio contra os saberes e conhecimentos da religiosidade afrobrasileira na educação básica: o caso do Jongô do Quilombo Santa Rita do Bracuí*. Dissertação [Mestrado em Educação]. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2015.

SILVA, J. J. dos S. Entre a diversão e a proibição: as festas de escravos e libertos na ilha de Santa Catarina. In: MAMIGONIAN, Beatriz Gallotti; VIDAL, Joseane Zimmermann (orgs.). *História diversa: africanos e afrodescendentes na ilha de Santa Catarina*. 281 p. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.

SIMONARD, P. *A Construção da Tradição no Jongô da Serrinha: uma etnografia visual do seu processo de espetacularização*. Tese [Doutorado em Ciências Sociais do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais], Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

SLENES, R. W. Eu venho de muito longe, eu venho cavando: jogueiros cumba na senzala centro-africana. In: *Memória do jongo: as gravações históricas de Stanley J. Stein Vassouras*, 1949. p. 69-106. Silvia Hunold Lara, Gustavo Pacheco [organizadores]. p. 109-156. Rio de Janeiro: Folha Seca; Campinas, SP: CECULT, 2007.

SOUSA, O. S. C. de. *Jongo, patrimônio cultural brasileiro: uma possível apropriação dos professores de Educação Física a luz da memória Social*. Dissertação [Mestrado em Psicologia Social] do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2013.

SOUSA; N. C. P. de.; HUNGER; D. A. C. F.; CARAMASCHI, S.; O ensino da dança na escola na ótica dos professores de Educação Física e de Arte. *Revista Brasileira Educação Física Esporte*, (São Paulo) 2014, Jul-Set; 28(3):505-20, 2014. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v28n3/1807-5509-rbefe-28-03-00505.pdf> Acesso em: 7 mar. 2018.

TERREIROS DO BRINCAR. Direção de David Reeks e Renata Meirelles. Produção Maria Farinha Filmes (52 min.), cor, 2017.

VACCAS, A. A. M. *A significação do planejamento de ensino em uma atividade de formação de professores*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo: São Paulo, 2012.

VAGO, T. M. Início e fim do século XX: Maneiras de fazer educação física na escola. *Caderno Cedes*, ano XIX, nº 48, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a03.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2017.

VAGO, T. M. Pensar a Educação Física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. *Caderno de Formação RBCE*, p.25-42, set. 2009. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/930>. Acesso em: 26 ago. 2018.

VAZ, A. F. Elogio do anacronismo: afetos, memórias, experiências, em *Asas do Desejo*, de Wim Wenders. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil v. 35, n. 73, p. 117-134, jan./fev. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/v35n73/0104-4060-er-35-73-117.pdf> Acesso em: 15 set. 2019.

VITORINO, D. da C. *Um divórcio entre escola e comunidade? Bananal/SP, um laboratório a céu aberto no Vale Histórico do Rio Paraíba do Sul*. Tese [Doutorado em Educação]. Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar/UNESP da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, FCL - Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara/SP, 2014.

WITTIZORECKI, E. S. et al. Pesquisar exige interrogar-se: a narrativa como estratégia de pesquisa e de formação do(a) pesquisador(a). *Movimento*, POA, v. 12, n. 2, p. 09-33, mai./ago. 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2904> Acesso em: 9 fev. 2017.

APÉNDICE A

Dados gerais				232
Instituição:	Turno: MATUTINO	TURMAS: Duas turmas de 3º ano do ensino fundamental	Nº crianças/turma: 29/31	
Dias/Horários: Três encontros semanais, de 45 minutos por turma (3ª, 4ª e 5ª feiras)		Data/período previsto: (setembro a novembro)		
Conteúdo: Jongo				

Objetivo Geral: compreender que as danças populares, especificamente, o jongo são práticas sociais que também ajudam a contar nossas histórias, que somos gestualmente educados e que é uma prática expressiva e gestual atrelada a um passado histórico escravocrata e que permanece, se transforma e se atualiza nos dias de hoje.

Objetivos específicos	Estratégias metodológicas e modos de estruturação da aula [momentos]	Avaliação
<p>UNIDADE I – Aproximações em danças</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ser apresentado ao universo das danças populares; - Conhecer e experimentar a dança do boi de mamão, boi do maranhão e coco de roda. - Realizar leitura de imagens, observando e analisando quadros e/ou fotografias de sujeitos em momentos de participação em danças populares; - Identificar e participar de atividades com ênfase nos elementos comuns presentes em diferentes danças 	<p>A primeira aula inicia com a leitura do poema “O mundo e a história”, presente no livro “As minhas, as suas e outras histórias” que traz poesias criadas por alunos da rede de Florianópolis em 2003. A partir dela propor a questão geradora que perpassará todo o processo: “Como podemos contar a história do mundo, do país, nossas histórias?”. Utilizar mapa do Brasil destacando as regiões brasileiras e apresentando danças características de cada uma delas em relação com suas histórias de colonização, migração, economia, etc. Disponibilizar fotografias de jongo, tambor de crioula, bois, samba, capoeira, ciranda, coco de roda, congo para que os alunos “leiam” as imagens e destaquem se está em movimento, instrumentos, pessoas, etc. Mostrar dois vídeos: “A história da sombrinha de frevo” e “Carnaval de Congo de Máscaras 2018 ‘Roda D’agua Cariacica”. Experimentar uma Ciranda de Lia de Itamaracá, destacando a necessidade de coletivo para fazer a mesma.</p> <p>Iniciar a segunda aula retomando imagens dos bois utilizadas na aula anterior e perguntar sobre o que conhecem do boi de mamão e explicar que há outras festas/brincadeiras de bois pelo Brasil e destacar o boi do Maranhão, se assemelhando no enredo, mas diferenciando-se nos personagens e formas de brincar a mesma. Mostrar imagens, em especial, “Bumba meu boi” de Carlos Scliar. Ouvir uma toada de boi do Maranhão (Maranhão, meu tesouro meu torrão) para identificar os elementos: canto, instrumentos e letra. Conhecer o personagem Cazumbá e criar movimentos para o mesmo. Propor a experimentação de alguns momentos que aparecerem na festa do boi: a toada, dança do boi, dança dos índios e ritmo em palmas, destacando a presença de quem toca, canta e dança.</p> <p>O terceiro encontro se inicia com uma roda de conversa relembrando as imagens das danças e a experimentação do boi, enfatizando a formação em roda, música e dança que serão destacados na aula com o coco de roda. Contar a história do coco como um canto de trabalho. Explicar sobre os instrumentos no coco de roda: pandeiro e ganzá. Experimentar o ritmo através de batidas no pandeiro e bater de pés no chão. Ensinar movimento básico: 3 batidas de</p>	<p>Que elementos pontuam que podem contar histórias?</p> <p>Como mobilizam e o que as crianças dizem diante das imagens/fotografias?</p> <p>Quais ações as crianças realizam diante dos vídeos e fotografias?</p> <p>Quais perguntas elas fazem sobre a dança?</p> <p>Como exploraram os materiais e personagens?</p> <p>O que mobilizavam para criar movimentos do cazumbá?</p> <p>Demandam do(a) professor(a) algum tipo de instrução sobre a técnica de cada ritmo específico?</p>

<p>populares: a presença de personagens, festas realizadas em ruas, música ao vivo com utilização de instrumentos musicais, cantos, danças, caráter coletivo para realização da manifestação, roda como espaço de realização da prática;</p> <p>- Diferenciar gestos de dança de gestos esportivos.</p>	<p>pés no chão, sendo que na terceira pisa forte com pé direito à frente e o miudinho (bater de pés em 4 tempos bem rápidos sem parar). Em duplas, experimentar o passo básico batendo unindo as mãos na terceira pisada – fazer para dentro e para fora. Experimentar uma roda de coco com cantadores, tocadores e dançadores.</p> <p>A quarta, quinta, sexta e sétima aulas dão destaque para as diferenças nos gestos em diferentes práticas corporais, sendo as escolhidas neste planejamento a dança do jongo, capoeira e futebol. Realizar uma roda de conversa explicando as atividades e pedir que durante a realização de cada atividade devem se atentar para as ações que o corpo realiza, ou seja, devem observar a relação necessária com o colega – o que o corpo de cada um faz e o que o outro faz diante da minha ação. Propor atividade baseada no futebol em que duplas se enfrentarão em disputa por uma bola e o objetivo é fazer o gol na marca adversária e proteger seu gol.</p> <p>Propor experimentação de alguns movimentos de capoeira como a ginga enquanto movimento base que permite a movimentação na roda de capoeira e o elo entre diferentes movimentos, além de movimentos de ataque (meia lua de frente e martelo) e defesa (cocorinha e esquiva lateral). Propor aos alunos que experimentem em duplas a relação do ataque e de defesa existente no jongo de capoeira e que observem as ações desempenhadas por cada jogador.</p> <p>Retomar as ações no jogo de capoeira, destacando ideia de pergunta e resposta corporal e retomar uso da roda como espaço central nas danças que temos falado nas aulas. Experimentar novamente duplas no centro da roda enquanto os de fora tocam e cantam músicas de capoeira e observam os movimentos dos colegas. Após esta retomada, em roda apresentar o jongo associando sua história à capoeira por compartilharem o contexto da escravidão no Brasil e apresentar o toque do Jongo da Serrinha, mostrando que difere do toque da capoeira, mas usa os tambores também. Destacar que os movimentos do jongo podem ser feitos em duplas, como na capoeira propor experimentação. Em duplas, experimentar movimento básico de aproximar e distanciar (1, 2 – 1, 2 e 3).</p> <p>Disponibilizar três espaços diferentes pelo espaço de aula: um para futebol, um para capoeira e um para o jongo e experimentarem novamente os movimentos aprendidos.</p> <p>Apresentar o vídeo “Roda de jongo (https://www.youtube.com/watch?v=ut1U7pTx87E), assim como imagens e vídeos dos alunos realizando as ações nas aulas anteriores e construir tabela sobre as ações corporais presentes nas atividades de futebol, capoeira e jongo.</p>	<p>Expressam, através de linguagem oral, compreensões sobre as danças trabalhadas?</p> <p>Quais dificuldades demonstram para realização dos movimentos?</p> <p>Apresentam dificuldades para realizarem movimentos em duplas e grupo?</p> <p>Compreendem as diferenças entre gestos do esporte e da dança? Demonstram dificuldades para identificar as diferenças?</p> <p>Expressam entendimento sobre a noção de perguntas e respostas corporais? De que maneiras?</p> <p>O que dizem sobre o vídeo de jongo após terem experimentado anteriormente um pouco da movimentação em dança?</p>
---	---	--

<p>UNIDADE II – Batuques</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender a escravidão como contexto histórico compartilhado pelas três práticas corporais destacadas nesta unidade: capoeira, samba e jongo. - Reconhecê-las como práticas dinâmicas aprendendo sobre os processos de negação/proibição, resistência e permanência das práticas. - Conhecer e experimentar gestos corporais característicos de cada prática; - Entender a roda como espaço central de realização das práticas de samba, jongo e capoeira aprendendo sobre os sentidos de circularidade, coletividade e funções/ações. - Experimentar momentos de canto, dança e manipulação de instrumentos como atabaque e pandeiro. - Usufruir dos espaços da instituição (pátios, quadras e salas) como espaços possíveis de experimentação destas práticas corporais. 	<p>Explicar aos alunos a unidade II destacando as práticas de samba, jongo e capoeira, enfatizando o contexto histórico que compartilham. Dividir os alunos em grupos e entregar as fotos para cada um: a) imagens da época da escravidão (navio negreiro, escravizados com marcas nos corpos, mãos acorrentadas), b) imagens de resistência: escravizados em rodas de capoeira, fugas, batuques; c) imagens das três práticas na atualidade: escolinhas de capoeira, escolas de samba, rodas de jongo, comunidades quilombolas na atualidade. Apresentar o documentário “Disque quilombola” - https://www.youtube.com/watch?v=GSTv-f_bcfU para destacar questão quilombola com os alunos.</p> <p>Iniciar com um pique que enfatiza movimentos de defesa e ataque experimentados nas aulas anteriores com capoeira. Propor atividades de capoeira, experimentando alguns movimentos característicos. Para destacar a roda de capoeira iniciar mostrando instrumentos – atabaque e pandeiro - e colocar música de capoeira incentivando a escuta e posterior experimentação individual com o pandeiro que passará pela roda e alunos revezando no atabaque. Realizar roda de capoeira com ênfase nas funções de quem está jogando ao centro, quem aguarda na roda, quem toca e canta.</p> <p>Para trabalhar com o samba iniciar com a proposição de escuta musical e experimentação corporal como forma de identificar as formas gestuais que as crianças evidenciam a partir daquela música e inserir alguns movimentos que aparecem no samba enredo como o salto que o mestre sala faz batendo os calcanhares um no outro e o saci onde uma perna fica apoiada no chão e a outra é colocada apoiada no joelho da perna de apoio. Ler junto com os alunos a história do “Samba menino” retirado do youtube – vídeo “A HISTÓRIA DO SAMBA MENINO - para os Brasileirinhos de Abu-Dhabi” disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2rm57OCINi4 – e destacar a presença da Tia Ciata na história e das festas nos quintais nos morros do Rio de Janeiro e da migração de várias pessoas da Bahia para o Rio de Janeiro. Experimentar uma brincadeira inspirada na roda de samba enfatizando mais uma vez a roda e os momentos de entrada e saída que cada um realiza na roda. Usar para esta atividade a música “Jabutí”, Cacuriá de Dona Teté e o tambor ou pandeiro para criação rítmica.</p> <p>Para retomada de centralidade da roda como espaço de ação no samba, capoeira e jongo, fazer atividade de construção de uma roda com teia de barbante, onde o foco é que as crianças entendam que para construir uma roda preciso fazer minha parte: segurar o barbante e não soltar e quando um colega sai eu preciso ajudar e segurar além do meu o dele também. Apresentar instrumentos comumente utilizados no samba: agogô, chocalho, tamborim e pandeiro e experimentar toques em cada um deles e criar momento em que algumas crianças tocam enquanto outras vão ao centro da roda dançar o samba. Revezar os instrumentos e dança entre as crianças.</p> <p>Propor atividade rítmica a partir da música de jongo “Meu jongo ê, ô jongo ê, é cultura popular vem ver, joga eu jonga você, vem ver”. Colocar os alunos em círculo e a cada frase musical deve fazer um tipo de movimento evidenciando</p>	<p>O que dizem sobre a escravidão?</p> <p>Demonstram compreensão sobre as danças como resistência na época da escravidão?</p> <p>O que dizem sobre a realização das danças hoje?</p> <p>Quais interesses evidenciam ao experimentar cada uma das práticas propostas?</p> <p>O que é mais e menos enfatizado/solicitado de cada prática?</p> <p>Como agem ao ouvir as músicas?</p> <p>Expressam entendimento sobre a roda nas práticas trabalhadas?</p> <p>Apresentam dificuldades diante da roda nas práticas?</p> <p>Como lidam com os instrumentos e as experimentações rítmicas?</p> <p>Apresentam diferenças na movimentação quando aprendem de forma sistematizada e quando experimentam mais livre na roda?</p> <p>Como acontece a relação dos alunos com a professora no ensino dos movimentos e na experimentação na roda?</p>
---	--	--

necessidade de atender ao ritmo para que cada um assuma seu lugar na roda sem travar a mesma. Além da movimentação, incluir palmas. Após esta atividade, ler a história do jongo, a partir da história do livro “Jongo” de Sônia Rosa interagindo com os momentos de batuques e dança contados na história. Propor a realização de uma roda de jongo colocando crianças para tocar os tambores a partir do toque do Jongo da Serrinha – ensinar a eles a experimentação do toque antes – e duas crianças iniciam no meio dançando a partir dos movimentos aprendidos em aulas anteriores sobre gestos no jongo e o restante na roda batendo palmas e cantando a música que iniciamos a aula.

Como de disponibilizam espacialmente no decorrer da prática na roda?

<p>UNIDADE III – Elementos do jongo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar os três elementos comuns às práticas de jongo: tambores, pontos/letras, dança. - Participar de atividades que demonstrem especificidades de alguns toques de tambores e formas de dançar jongo. - Conhecer tipos de pontos/cantos de jongo, atentando-se para o uso de rimas na elaboração do ponto. - Participar de atividades de criação de pontos de jongo. - Construir, em grupos, uma roda de jongo. 	<p>Iniciar falando sobre a entrada na última unidade programada para as aulas e perguntar aos alunos o que lembram sobre o jongo feito até hoje. Anotar em quadro o que eles evidenciam de suas memórias e lembranças sobre as aulas. Destacar os três elementos principais que serão tematizados nas aulas: tambores, dança e pontos.</p> <p>SOBRE TAMBORES: Mostrar o vídeo “A menina e o tambor” (https://www.youtube.com/watch?v=14BdnJRSEQ) e “O tambor” (https://www.youtube.com/watch?v=3tgxIC7rr3E). O objetivo dos vídeos é destacar relação afetiva e sagrada que os sujeitos estabelecem com os tambores. Utilizar também a lenda dos tambores africanos enfatizando as histórias passadas de geração em geração para associar com a forma de transmissão do jongo.</p> <p>Enfatizar o caráter comunicativo atrelado aos tambores na época da escravidão através de imagens do livro “Angola Janga”. Fazer atividade com os tambores enfatizando a criação de sons agudos e graves usando as mãos e baquetas e a criação de códigos de movimento com os alunos. Propor um pique-pegas baseado na atenção aos sons graves e agudos tocados nos tambores: no grave devem caminhar pelo espaço e somente nos sons agudos podem pegar os colegas.</p> <p>Mostrar aos alunos as diferenças no toque de jongo do grupo da Serrinha do Rio de Janeiro e do grupo Cachuera, de São Paulo. Junto com os toques, apresentar especificidades nas danças de cada grupo: movimentos de aproximar e distanciar do grupo do RJ que já haviam experimentado em várias aulas anteriores e movimentos de giro do grupo de SP, ensinados de forma mais sistematizada. A cada toque realizado no tambor as crianças devem realizar os movimentos característicos.</p> <p>Propor em roda, atividades de percussão corporal e associar as batidas criadas por cada criança com as batidas nos tambores. Esta atividade visa evidenciar para as crianças o uso do corpo como um tambor, como um instrumento, assim, enfatizar as palmas tão características nos jongos, além de ampliar as experimentações com outras partes do corpo.</p> <p>Realizar atividade rítmica em roda baseada no som dos tambores. A cada toque uma ação deve ser realizada. Após este momento, apresentar movimentos do Jongo da Serrinha (amassa café, 1, 2, tabiado, cruzado, mancador, giros) de forma mais técnica ao som dos tambores e ao som de músicas gravadas. Colocar música e pedir que em duplas experimentem os movimentos um com o outro, trocar de duplas.</p> <p>SOBRE PONTOS/CANTOS: destacar os tipos de pontos categorizados por grupos de jongo e mostrar dois vídeos: a) https://www.youtube.com/watch?v=r1s5x2r7Fag enfatizando o desafio no uso dos pontos e o lugar da mulher no jongo hoje e b) https://www.youtube.com/watch?v=mnNz-2pUalk mostrando um grupo de coral de Florianópolis fazendo apresentação de jongo para destacar a mobilização do jongo por um grupo não jongueiro.</p>	<p>O que os alunos destacam das aulas vivenciadas?</p> <p>O que dizem sobre os vídeos dos tambores? Como agem ao escutar e ver pessoas tocando tambores no vídeo?</p> <p>Qual tipo de comunicação estabelecem a partir dos tambores?</p> <p>Identificam-se problemas para diferenciação dos sons agudos e graves? Conseguem explicar verbalmente as diferenças entre estes sons?</p> <p>O que dizem sobre as diferenças dos toques de jongo?</p> <p>Compreendem a relação dos toques e dança em cada grupo de jongo?</p> <p>Os movimentos realizados confluem com o ritmo dos tambores?</p> <p>O que dizem sobre os pontos de jongo?</p> <p>Quais dificuldades expressam para realização dos gestos técnicos do jongo?</p>
--	--	--

<p>Escrever alguns pontos no quadro destacando as rimas na elaboração dos pontos e escrever tambu e candongueiro – nomes dos tambores em grupos de jongo – e solicitar que os alunos criem palavras que rimem com estas duas. Realizar uma brincadeira inspirada na galinha do vizinho, porém as músicas cantadas serão pontos de jongo e quando o aluno for pego ele deve dizer uma palavra que rime com a música cantada. Criar uma tabela a partir de várias palavras que envolvem o universo do jongo trabalhado nas aulas (tambor, candongueiro, palmas, ponto, escravidão, liberdade, direito, história, dança, ensinar) e para cada palavra criar duas outras que rimem. Propor uma brincadeira onde as crianças serão divididas em dois grupos e a disputa acontecerá entre alunos individualmente e aquele que chegar primeiro ao ponto demarcado terá chance de responder a tabela de rimas inserido as duplas de rimas na palavra correta.</p> <p>Incentivar a criação de rimas em papel e, posterior, tentativas de elaboração de pontos de jongo pelos alunos. Anotar em papel e entregar para professora.</p> <p>A partir dos pontos criados, selecionar dois deles e dividir a turma em dois grandes grupos que deverão organizar uma roda de jongo a partir das divisões entre tocadores, dançadores, solista e coro. Cada grupo deverá criar um ritmo para cantar o ponto, além de criar formas de movimentação a partir daquela que já experimentamos e apresentar para os colegas.</p> <p>Atividade de pergunta e resposta sobre os conhecimentos de jongo desenvolvidos nas aulas. As crianças serão divididas em dois grupos e passarão por alguns obstáculos – saltar por cima de cones, passar por baixo de corda, saltar entre bambolês, estourar balões - e quando chegam ao ponto de chegada tem direito de responder uma pergunta (Quais as funções que aparecem em uma roda de jongo?, Como o corpo se movimenta nos jongos?, Quais os nomes de tambores que aprendemos e qual importância deles no jongo? Existem semelhanças entre a capoeira e o jongo?) e somar pontos para sua equipe.</p> <p>Explicar aos alunos a finalização do trabalho com o jongo e a atividade de apresentarem o jongo para as turmas do outro professor de Educação Física da escolar. Destacar que eles serão os professores neste dia. Retomar com a pergunta “Como podemos contar nossas histórias?” feita no primeiro dia para escutar o que as crianças queriam dizer. Depois da conversa, informar às crianças que além de uma roda de jongo que irão fazer para apresentar aos alunos do outro professor, eles criarão cartazes sobre os elementos do jongo: roda, tambores, danças e pontos. Para isso, levar cartazes com um desenho central que representa o elemento e pedir as crianças que pintem os desenhos e escrevam palavras em pedaço de papel em formato de nuvem que se relacionem com aquele elemento e que os ajudem a lembrar quando forem contar aos colegas sobre aquele elemento. Colar as nuvens de palavras no cartaz de cada elemento.</p>	<p>Como reagem ao ver dois grupos diferentes cantando pontos de jongo?</p> <p>O que expressam sobre os desafios presentes nos pontos de jongo?</p> <p>Apresentam dificuldades para criação de rimas e criação de pontos?</p> <p>Como se comportam enquanto grupo de jongo? como organizam a roda e dividem as funções?</p> <p>Como agem na realização de jogos e criação de movimentos?</p> <p>Que ações expressam diante da realização de movimentos em um espaço tanto físico quanto espaço do outro?</p> <p>Quais as dificuldades e aprendizados evidenciam a partir das perguntas feitas?</p> <p>Como apresentam/ensinam o jongo para outras crianças? O que contam e o que não contam das aulas aprendidas?</p>
---	--

	<p>Apresentar uma roda de jongo para outras turmas da escola, tocando, cantando e dançando, além de mostrar os cartazes com os elementos do jongo contando o que significam e como aparecem no jongo. Chamar os colegas para experimentarem movimentos do jongo no meio da roda ao som de algumas músicas.</p>	
--	--	--

