

Experiências partilhadas nas rodas de jongo na escola com as crianças

Shared experiences in jongo circles at school with children

Experiencias compartidas en círculos jongos en la escuela con niños

VÍVIAN PARREIRA DA SILVA¹; AIDA VICTÓRIA GARCIA MONTRONE²
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, UFSCAR, SÃO CARLOS-SP, BRASIL

RESUMO

Este artigo, inspirado na pesquisa de doutorado intitulada “Jongo na Escola: contribuições para e na educação das relações étnico-raciais”, tem como proposta apresentar dados da pesquisa que permitiram a construção de caminhos e espaços para a prática da educação das relações étnico-raciais no espaço escolar a partir de vivências de jongo. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, por meio da sistematização de experiências percorremos os caminhos de construção do estudo. Foi realizada intervenção de jongo, envolvendo as crianças e a professora da turma. Dentre os resultados, destacamos os desafios da pesquisa com crianças, bem como a importância de dialogarmos e aprendermos com elas processos de aprender e ensinar que viabilizam uma educação em favor da vida, que pratique a diversidade, a brincadeira e a multiplicidade de histórias e existências.

Palavras-chave: Educação. Relações Étnico-Raciais. Jongo. Crianças.

ABSTRACT

Inspired by the doctoral research “Jongo at School: contributions for and in the education of ethnic-racial relations”, this article aims to present data that allowed the construction of spaces for the practice of the education of ethnic-racial relations in school, based on jongo experiences. It was a qualitative research, through the systematization of experiences we went through the paths of construction of the study. A jongo intervention was carried out, with the participation of the children and the class teacher. Among the results, we highlight the challenges of research with children, as well as the importance of dialoguing and learning with them the processes of learning and teaching that enable an education in favor of life, which practices diversity, play and the multiplicity of stories and existences.

Keywords: Education. Ethnic-Racial Relations. Jongo. Children.

RESUMEN

Este artículo, inspirado en la investigación doctoral titulada “El jongo en la escuela: aportes para y en la educación de las relaciones étnico-raciales”, tiene como objetivo presentar datos de investigación que permitieron construir caminos y espacios para la práctica de la educación de las relaciones étnico-raciales en el espacio escolar desde las experiencias del jongo. Fue una investigación cualitativa, a través de la sistematización de experiencias recorrimos los caminos de construcción del estudio. Se realizó una intervención de jongo, involucrando a los niños y al profesor de la clase. Entre los resultados, destacamos los desafíos de la investigación con niños, así como la importancia de dialogar y aprender con ellos, procesos de aprendizaje y enseñanza que posibiliten una educación a favor de la vida, que practique la diversidad, el juego y la multiplicidad de historias y existencias.

Palabras clave: Educación. Relaciones Étnico-Raciales. Jongo. Niños.

¹ Doutora em Educação pela UFSCar. E-mail: vivianparreira6@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0399-6168>.

² Professora associada da UFSCar. E-mail: montroneufscar@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1954-4679>.

VOU ABRIR RODA DE JONGO, NÃO PROMETO PRA FALTAR...³

Com alegria convidamos as leitoras e leitores a refazerem conosco este caminho de pesquisa. Revisitaremos as memórias do estudo que viabilizou a construção da tese intitulada “Jongo na Escola: contribuições para e na educação das relações étnico-raciais”⁴. Certas de que pesquisar, sobretudo no campo da educação, é uma tarefa que nos compromete com a transformação do mundo, e com a nossa própria transformação nos damos as mãos para partilhar este artigo que enlaça impressões que nos são caras acerca de nossas tarefas enquanto educadoras.

Refazer os caminhos é um privilégio, pois nos permite olhar de novo, desde outros lugares, com novas perspectivas e experiências. A roda está aberta, e nos convida a partilhar a vida por meio da brincadeira, da cantoria, do verso, do toque dos tambores. É desde as rodas juntamente com as crianças do segundo ano A e com a professora da Escola Estadual Péricles Soares que construímos esta pesquisa dançando, cantando, louvando e reafirmando caminhos e possibilidades para a educação das relações étnico-raciais.

Erros, acertos, desconstruções, construções, contradições, dúvidas, medos, alegrias, tristezas, anseios, expectativas e realidades, tudo isso se misturou engolindo e acolhendo a pesquisa como cotidiano, como caminhos vividos, caminhos cheios de cores, de cheiros, de sentidos. Aprendemos a inventar mundos, a re-criar, re-existir, nas travessuras e afetos seguimos juntas, experimentando o convívio, a confiança que esta pesquisa nos proporcionou.

Buscamos deslocar o olhar para ver nas frestas, deslocar a palavra para fazer sabedoria, deslocar saberes para aprender de outros jeitos. Os deslocamentos, às vezes, nos causam descompasso e medo, mas, por outros lados, promovem alegria, re-invenções, descobertas e prazer, e esta pesquisa também se fez assim, fundada em tudo o que o corpo é e em tudo que o corpo dá (SIMAS; RUFINO, 2018).

Então, nos irmanamos com mulheres, homens e crianças que constroem suas existências, e, portanto seus saberes e histórias, fundamentadas na coletividade, na oralidade, nas memórias, na partilha e nas rodas. Escolhemos aprender e ensinar ouvindo e contando histórias, cantando as poesias, rememorando as lutas e alegrias dos povos que fazem ciência cantando e tocando seus tambores.

Práticas culturais afro-brasileiras e afro-ameríndias se configuram como espaços e tempos de resistência, transformação e educação. As maneiras de aprender e ensinar acontecem a partir de uma totalidade, por meio da troca de experiências entre os mais experientes e os menos experientes (SILVA, 2011). Podemos perceber esta totalidade também no jongo e em outras práticas da diáspora que nos ensinam a partir de fundamentos assentados em valores civilizatórios afro-brasileiros⁵.

Os valores civilizatórios afro-brasileiros (TRINDADE, 2005), nos mostram outras perspectivas de construir conhecimento. Ao olharmos para o nosso sistema de ensino, considerando a escola como instituição que tem oficialmente o papel de educar e ser um ambiente socializador que promove o desenvolvimento individual e social, percebemos que os valores civilizatórios que a fundamentam se assentam nos valores da colonização, em

³ Trecho do ponto de Jongo aprendido com Mariana Cestari em 2015.

⁴ Esta pesquisa foi aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, no dia 03 de julho de 2018, com o parecer número 2.752.225.

⁵ Trindade (2005) nos ensina que na expressão “valores civilizatórios afro-brasileiros”, temos a intenção de destacar a África, na sua diversidade, e que os africanos e africanas trazidos ou vindos para o Brasil e seus e suas descendentes brasileiros implantaram, marcaram, instituíram valores civilizatórios neste país de dimensões continentais, que é o Brasil. Valores inscritos na nossa memória, no nosso modo de ser, na nossa música, na nossa literatura, na nossa ciência, arquitetura, gastronomia, religião, na nossa pele, no nosso coração. Queremos destacar que, na perspectiva civilizatória, somos, de certa forma ou de certas formas, afrodescendentes. E, em especial, somos o segundo país do mundo em população negra.

contraponto aos valores civilizatórios afro-brasileiros. Portanto, a pesquisa em educação que pretende ser transformadora busca olhares e abordagens que permitem conhecer outras visões de mundo e diferentes maneiras de aprender e ensinar.

A partir deste posicionamento, trazemos ao centro deste debate, pontos fundamentais para que possamos superar o fatalismo histórico apregoado pelo projeto colonial. O Brasil praticou durante séculos a escravização. A ideia de superioridade, ainda hoje alicerçada no discurso da meritocracia, opera dia após dia nas diferentes camadas da sociedade. Em algumas delas, o racismo sutil, aquele que se naturaliza por meio da piada, ou em outras formas mais diretamente violentas, matam corpos, memórias, histórias, e saberes de homens e mulheres negras que lutaram e lutam para existirem.

Em contraponto às tais naturalizações, neste exercício de transpor as nossas reflexões e experiências para o papel, buscamos olhar por diferentes brechas para alargarmos nossas compreensões de mundo e o que praticamos como educação. Nos interessa pisar outros terreiros, brincar em outros rios, experimentar a astúcia, entrar na roda, viver e brincar os desafios, tocar nossos tambores e construir caminhos que colaborem para que possamos exercitar nossa vocação para sermos mais (FREIRE, 1996).

A partir de pluralidades epistemológicas, buscamos exercitar a educação como prática social que reconheça a existência de múltiplas presenças, e que contribua para o alargamento dos nossos horizontes e experiências. Dialogar diferentes práticas de saber viabiliza ampliarmos nossas cosmosensações⁶ de mundo. Conhecer, valorizar e vivenciar os saberes codificados na diáspora africana é comprometimento ético na busca por uma educação libertadora. A norma epistemológica dominante assimila, relega ao esquecimento, folcloriza e esvazia de sentido os saberes assentes no jongo, na congada, nas umbandas e candomblés, e em muitas outras práticas sociais que têm na ancestralidade, na corporeidade, na comensalidade, na fé, na dança, na roda, no tambor, seus jeitos de significar e dialogar com o mundo.

Para contrariar a lógica colonial, nos desafiamos ao exercício da confluência de saberes e experiências de vida. De acordo com Santos (2015), é importante exercitarmos a confluência das nossas experiências. Para isso, precisamos transformar nossas divergências em diversidades, e na diversidade atingirmos a confluência de todas as nossas experiências. Isso possibilita confluirmos, ou seja, dialogar saberes sem nos anularmos para assimilar ou sermos assimilados. É uma cosmosensação alicerçada nos saberes dos povos originários, dos povos quilombolas e afro-pindorâmicos. “Confluência é a lei que rege a relação de convivência entres os elementos da natureza e nos ensina que nem tudo que se ajunta se mistura, ou seja, nada é igual” (SANTOS, 2015, p. 89).

Nos disponibilizamos a construir e vivenciar experiências para sentirmos e percebermos o mundo de outros jeitos. Os saberes fundados nas culturas da diáspora africana configuram-se como saberes de comunidade enraizados e projetados na ancestralidade, na memória, na corporeidade e na tradição, ou seja, saberes que contribuem para a manutenção da tradição e garantem sua transmissão de geração a geração.

Os pilares que sustentam a educação na perspectiva africana não são os mesmos que fundam as nossas experiências educativas na escola. A educação escolar promove muitas vezes a competição e não fortalece a construção de laços de comunidade para que, juntos, todos possam ser mais. Já na perspectiva dos valores africanos, “[...] a realidade do mundo comunal precede à realidade das histórias de vida individuais” (SILVA; OLIVEIRA, 2000, p. 79).

⁶ A epistemóloga, socióloga e pesquisadora feminista nigeriana Oyèrónké Oyěwùmí, sugere o termo cosmosensação a partir de uma experiência de mundo Iorubá. “O termo cosmosensação, é mais um modo inclusivo de descrever a concepção do mundo por diferentes grupos” (OYẸWÙMÍ, 1997 p. 121).

Então, os nossos esforços se concentraram também em promover metodologias de trabalho que se alicerçassem nos pilares fundamentais da educação africana, considerando as dimensões de comunidade e ancestralidade. Logo, aprender e ensinar nas rodas de jongo, nos terreiros, nas congadas, nas capoeiras se configura como oportunidade para vivenciarmos uma educação fundada em cosmo-sensações próprias destas práticas sociais.

SARAVÁ JONGUEIRO VELHO⁷...

A circularidade de sabedorias, histórias, memórias e re-invenções, como esfera de produção e invocação da vida, se apresentam como elementos fundantes da cosmo-sensação própria dos povos africanos. O jongo é cosmo-sensação que cria mundos. Ele lança a palavra certa, a *n'goma*⁸ vai buscar quem mora longe, os desafios, amores, re-existências, inventividades, são vividos e revividos a todo o tempo na roda, os esforços, as lutas e as conquistas também são lembrados.

Dentre as características do jongo estão os enigmas e as adivinhas contidas nos seus pontos, os quais precisam ser desamarrados, ou seja, elucidados pela roda de jongueiros. Essa característica aproxima o jongo do jinongonongo que é [...] a adivinha tradicional (Pe. Silva Maia da como significado adivinha o termo nongongo) envolvidos na qual passam os filhos de Angola noites inteiras ao pé do lume (LOPES, 2011, p. 188).

Esta cosmo-sensação amplia os sentidos e desarticula os esquemas ocidentais de percepção do mundo, que priorizam a razão. Quem entra na roda, quem brinca, quem toca vive um espaço-tempo de transcendência. Podemos perceber o mundo, interagir com ele, significá-lo desde a roda de jongo tecida com múltiplas experiências, caminhos e histórias.

O jongo nos permite experiências educativas assentadas na ancestralidade, na corporeidade, no afeto, na coletividade e na astúcia. Esta cosmo-sensação, que se constrói na diáspora africana, fundamentada nas culturas Bantu, nos desloca e encanta, nos proporciona outras centralidades. As culturas da diáspora africana são experiências, maneiras complexas de diálogo com o mundo, são potências de inventividades, de histórias e horizontes de beleza. A diáspora, enquanto trânsito, produz questionamentos, acalentos, desafios e encantamentos, “[...] compreende uma constelação de práticas que, em composição unitária, imprime sentido de presença e origem no mundo em que vivemos” (TAVARES, 2008/2010, p. 83).

A diáspora africana se dá a partir e por meio da experiência da escravidão, esta que estampou a nódoa de desumanização que transcende os tempos. A escravidão roubou histórias, aniquilou mundos, corpos, sociabilidades, foi um projeto de morte assentado na violência e na coisificação de milhares de homens e mulheres do continente africano. A escravidão foi e é projeto de poder colonizador com suas bases cravadas no ocidente, então o projeto de humanidade que advém destas mesmas bases só pode prever a morte, em diferentes dimensões, de homens e mulheres não brancos.

Ao encamparmos o enfrentamento ao colonialismo, devemos também nos colocar na problematização da raça e do racismo enquanto categorias nascidas deste projeto colonial. Raça e racismo são a estrutura deste projeto de dominação, há mais de cinco séculos vivemos uma contra-humanidade fundada no paradigma da raça e do racismo. Neste sentido, o jongo

⁷ Trecho de ponto de jongo cantado por diferentes comunidades, aprendido pela pesquisadora em 2007 com a comunidade jongo de Tamandaré.

⁸ Conjunto de tambores ou tambus do Jongo, a *N'goma* pode ser formada por dois ou três tambores.

rema na maré da vida, vai contra este movimento de morte. O Jongo reivindica a vida e promove re-existências.

O debate epistemológico está completamente atrelado à ontologia, aos saberes e às existências (RUFINO, 2017). Muitas bases que legitimam o conhecimento ainda estão referenciadas na ideia de Supremacia Racial, que “[...] forjou razões para justificar a inferioridade física, histórica e cultural africana com vistas a defender os procedimentos coloniais e escravagistas” (NOGUEIRA, 2019, p. 74). No século XXI, ainda vivemos uma distorção da realidade, presenciamos a destruição das presenças a partir do imaginário colonial, fundado na negação de outras epistemologias e na afirmação das inexistências.

Então, com os tambores e com os saberes partilhados nas rodas por mestras e mestres, velhas e velhos jongueiros, escolhemos dialogar com a escola acerca da importância de vivenciarmos experiências que nos contem outras e novas histórias, e que nos permitam reinventar a vida dentro do espaço escolar, em roda, cantando as histórias, reconstruindo mundos e conhecendo jongo.

VAMOS ABRIR A RODA PRA COMEÇAR BRINCAR⁹... AS RODAS DE JONGO NA ESCOLA E OS CAMINHOS DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Nossas experiências educacionais se fundam também nestas tramas do projeto colonial, que projeta o não ser, a negação do outro. A escola muitas vezes reforça esta visão unilateral, pura e essencialista. Mas, na contramão de tudo isso, embarcamos na empreitada de combater este projeto de educação que se deseja único e universal, posto que a educação é vida e que ocorre nas intersubjetividades. Em acordo com Silva (2011), também não acreditamos que haja incompatibilidades em se realizar militância para uma educação justa.

Estou convencida de que não há incompatibilidades, em se conceber militância como ato de combater ideologias que cultivam e mantêm desigualdades entre pessoas e grupos, tais como a do racismo, a da incompetência dos pobres, a do machismo; se se realizam pesquisas, com o objetivo, entre outros, de produzir conhecimentos que contribuam para sustentar a busca por justiça (SILVA, 2011, p. 105).

Mais uma vez chamamos atenção para o fato de que um projeto de educação que viabilize as presenças e os saberes de povos destruídos pelo racismo deve transcender as políticas públicas. Esta transformação de postura não pode se dar apenas com a validação de repertórios reconhecidamente afro-brasileiros, africanos, indígenas dentro dos espaços escolares, ela se dará a partir das políticas de mudanças das mentalidades, que reconhecem e reivindicam a presença destes saberes enquanto fundamentais para uma educação antirracista.

Nossa ação junto às crianças e à professora buscou que as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras pudessem ser vivenciadas, conhecidas, re-conhecidas e ocupassem o espaço e o planejamento cotidianamente na escola. Não foi nosso objetivo priorizar um conhecimento em detrimento do outro, e nem propor a transposição dos saberes enraizados nas culturas afro-brasileiras para dentro do espaço escolar, nosso desejo foi o de dialogar com estes saberes, pois o diálogo já, em si, é prática pedagógica revolucionária dentro de um espaço que se pretende universal.

Miramos colaborar para projetos de educação que valorizem outras dimensões do conceito de ciência, uma educação multicultural que reconheça e proponha outros princípios éticos e estéticos da construção de conhecimentos. É fundamental compreendermos o quanto

⁹ Trecho de ponto de jongo criado juntamente com as crianças na escola.

o território escolar é significativo e decisivo na construção e perpetuação de visões de mundo. Pensar como o conhecimento é criado, a favor de que ou contra quem, nos ajuda na busca por uma perspectiva crítica de reestruturação da escola e dos conteúdos que nela são perpetuados.

Neste âmbito, cabe ressaltar aqui os trabalhos de formação no contexto da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), que ocorrem com o objetivo de apresentar fundamentos teóricos e práticos para capacitação dos profissionais para atuarem em favor do tema das relações étnico-raciais. Estes trabalhos são essenciais para que possamos vislumbrar movimentos de transformação dentro das escolas. O racismo arraigado em nossa sociedade é resultado também da falta de conhecimento e de contato com outras culturas como, por exemplo, as afro-ameríndias e com outras perspectivas históricas de construção de conhecimento.

O desconhecimento ou as distorções de nossas histórias africanas, afro-brasileiras e indígenas, se dão, novamente, pelo modelo de dominação imposto. Não é possível valorizar o que não conhecemos, “[...] o primeiro e principal obstáculo ao avanço na implementação dessa política pública é o desconhecimento de professores e gestores acerca do conteúdo da lei e das diretrizes curriculares sobre a temática, o que dificulta sua incorporação ao planejamento pedagógico” (RODRIGUES; OLIVEIRA; SANTOS, 2016, p. 288).

Deste modo, comprometidas com a busca por outras epistemologias que nos ajudem no combate ao racismo e no reconhecimento e valorização dos saberes jongueiros, nesta trajetória fizemos escolhas por caminhos e movimentos que nos possibilitassem viver outras filosofias, cosmo-sensações, poéticas e encantamentos. Nos lançamos, então, em outras perspectivas históricas de construção e compartilhamento de conhecimentos, seguimos inspiradas nas experiências de homens e mulheres que vivem e reinventam o jogo.

Para a realização da pesquisa nos baseamos nos pressupostos metodológicos do diálogo, do compartilhamento de experiências, da convivência, da construção coletiva, reconhecendo os limites e buscando avançar nas discussões metodológicas para a construção e desconstrução de conhecimentos. Quando nos propusemos a realizar uma pesquisa *com* pessoas, encaramos o desafio de dialogar experiências. Todas as pessoas possuem conhecimentos a partir de suas experiências de vida. Sendo assim, a construção de conhecimento depende também das desconstruções de certezas pré-estabelecidas e de visões de mundo estereotipadas, para isso a troca de experiências viabiliza que estas transformações ocorram ao longo da caminhada juntamente com as colaboradoras e colaboradores.

Entrelaçando as subjetividades por meio do diálogo e da convivência, pudemos construir os vínculos, as parcerias, as alteridades e as cumplicidades, nos reconhecendo mutuamente enquanto sujeitos históricos. Dialogando vidas e mundos conseguimos na pesquisa em educação nos relacionar, relacionar experiências e construir conhecimentos em intersubjetividade.

Nosso posicionamento foi também de experimentar e apresentar perspectivas de construções metodológicas e de conhecimentos que dialogassem com o estudo proposto, ou seja, conhecimentos construídos na perspectiva das africanidades. Quando falamos em africanidades, nos referimos a elas como sendo os conhecimentos de mulheres e homens que escravizados, impedidos de serem, se reinventaram na diáspora, criando “[...] um jeito de ser africano no Brasil, em meio à opressão e ao desprezo pelo que tinham de mais genuíno, a cor de sua pele e sua cultura” (SILVA, 1995, p. 2). Assim, as africanidades:

Contêm conhecimentos, significações que começaram a ser elaboradas no continente antes da chegada dos colonizadores. Foram dolorosamente acrescidas durante a travessia do Atlântico forçada aos escravizados, bem como no constrangimento desses seres humanos, reduzidos à condição de objetos, de semoventes. Foram e têm sido relidas na transferência de pensamentos e tecnologias africanas para territórios não africanos, refeitas nas lutas por reconhecimento e reparações, no combate ao racismo, na

resistência contra o embranquecimento de mentes e corpos negros (SILVA, 2009, p. 43).

Pesquisar com fundamentos alicerçados nas africanidades requer considerar as diversas visões de mundo e maneiras de elaborar, compreender, manter e trocar conhecimentos elaborados a partir das experiências da escravização e da colonização. Estas pesquisas se baseiam na solidariedade, reconhecem a história de desumanização a qual o povo africano escravizado foi submetido e busca ressignificá-la, deslocando os eixos e as epistemologias, combatendo as práticas, os discursos e teorias que apregoam apenas um saber, um conhecimento que se reivindica universal (SILVA, 2009).

Com o horizonte na humanização, em diálogo com as crianças, com a professora, com teorias, e com mestres e mestras dos saberes ancestrais, mergulhamos nesta pesquisa. Este fazer pedagógico buscou compreender como os processos educativos decorrentes da intervenção de jongo realizada junto à turma do segundo ano A da Escola Estadual Péricles Soares contribuíram para a educação das relações étnico-raciais, tendo como fundamento uma prática educativa antirracista que centralizou saberes fundamentados no jongo. Realizamos este estudo, tendo como fundamento as experiências vivenciadas na intervenção de jongo junto com as crianças e a professora no espaço da escola e como caminho metodológico escolhemos a sistematização de experiências apresentada por Jara-Holliday (2006).

A partir do compartilhamento dos conhecimentos elaborados nas experiências sistematizadas, pudemos colaborar também com o campo teórico na medida em que socializamos conhecimentos construídos a partir da nossa vivência. Sistematizar nossas experiências foi um caminho para praticarmos uma educação antirracista que buscou diálogo e valorização de saberes alicerçados em diferentes visões de mundo. O processo de sistematização, apresentado por Jara-Holliday (2006, p. 72), engloba “cinco tempos”, são estes: “A) O ponto de partida; B) As perguntas iniciais; C) Recuperação do processo vivido; D) A reflexão de fundo; E) Os pontos de chegada”.

A intervenção se configurou como conjunto de atividades que foram realizadas pela primeira autora semanalmente na escola durante cinco meses (agosto e dezembro de 2018), totalizando vinte e quatro encontros. Optamos também pela intervenção, pois, por meio dela, foi possível estar com as crianças e com a professora nos momentos de atividades escolares, atuando dentro da rotina e dinâmica da sala, já que compreendemos intervenção como “[...] ações deliberadas no sentido de ou criar novas ou conformar, ou acomodar relações entre grupos sociais, culturais entre as pessoas e o ambiente em que vivem” (SILVA; OLIVEIRA, 2000, p. 2).

Estar em contato com as crianças semanalmente nos possibilitou criar vínculo e ir aos poucos compreendendo a rotina da turma. Realizar a intervenção de Jongo na escola foi também um posicionamento político de enfrentamento direto ao racismo e aos preconceitos herdados do processo colonial, sobretudo àqueles preconceitos erguidos na desqualificação e menosprezo pelas práticas culturais africanas e afro-brasileiras. Por isso, concordando com Denzin (2018, p. 106),

[...] se deu a realização de uma intervenção com Africanidades, pois significou ao mesmo tempo fortalecer nosso posicionamento comprometido com o combate ao racismo, ao preconceito e às discriminações; como também significou assumir-se como parte de uma sociedade racista e que por muito tempo nos tem negado conhecer a história e cultura afro-brasileira e africana.

Por meio das intervenções na escola aprendemos e ensinamos reconhecendo nossos limites e valorizando nossas potencialidades. Para realização da sistematização da

experiência, todos os registros foram feitos por meio da confecção de diários de campo e gravações em áudio e vídeo das atividades.

Durante o processo de pesquisa, foi preciso recorrer a outros instrumentos metodológicos, pois, nas primeiras rodas de conversa, as crianças diziam o que presumiam que queríamos ouvir com relação às perguntas feitas, por exemplo, sobre a escola e sobre o espaço. Então, em conversa com a professora da turma, o que aconteceu muitas vezes durante os encontros e em momentos reservados para isso, pensamos em criar uma “caixinha de perguntas”, que se mostrou como uma potente alternativa para os nossos diálogos, já que as crianças faziam as perguntas durante os dias em que a pesquisadora (primeira autora deste artigo) não estava na escola, que as respondia quando ia para a atividade. A pesquisadora também colocava na caixinha as perguntas e as crianças, juntamente com a professora, as respondiam durante os dias que ela não estava.

Além da existência da caixinha de perguntas, as conversas eram livres e aconteciam a todo momento. A caixinha colaborou para que houvesse a continuidade dos diálogos na sala de aula quando a pesquisadora não estivesse presente e ainda para que as crianças pudessem responder e perguntar respeitando os tempos delas junto à professora.

É importante dizer o quanto, o que nos diários de campo está indicado como “dicas da Van”¹⁰, puderam ajudar na pesquisa, no decorrer dos dias, nas aproximações com as crianças, nos planejamentos de atividades para a intervenção, na reelaboração das questões feitas para as crianças. A todo o momento, a interlocução com a professora foi feita, o que permitiu e qualificou a realização das atividades. A professora Vanessa¹¹ ocupou com solidariedade e comprometimento vários lugares na pesquisa, foi mediadora, tradutora, facilitadora, propositora, e isso proporcionou segurança e confiança na construção dos vínculos entre nós. Poder contar com esta colaboração e parceria foi fundamental para concretização das atividades em sala de aula e para a realização da pesquisa.

Retomando a caixinha de perguntas, esta passagem nos ensinou muito, sobretudo em relação à construção da pesquisa como processo vivo. Pesquisar com crianças é desafiador e nos apresentou, durante o percurso, momentos de desconstrução e nos colocou nos lugares de incertezas e incompletudes, ou seja, a pesquisa com crianças nos humaniza e nos chama para o presente, para o agora, nos convida a abandonar os roteiros e a exercitar o jogo, a brincadeira, a presença.

A experiência de pesquisar com crianças nos convidou a adentrar e a experimentar modos e mundos desconhecidos dentro de nós mesmas, conviver e pesquisar com crianças nos possibilitou rever certezas, experimentar o frio na barriga pelas perguntas feitas diretamente sem rodeios. A angústia e o medo das mudanças durante o caminho nos colocaram cara a cara com nossas incompletudes e abismos. Reconhecer as nossas incompletudes, visitá-las e experimentá-las deveria ser uma prática nossa, de pesquisadoras e educadoras que buscamos construir conhecimento por meio da dialogicidade.

Nesta caminhada com as crianças e com a professora, buscamos priorizar suas falas, os momentos de interação, as conversas, as rodas, as brincadeiras como os próprios caminhos metodológicos que foram sendo construídos ao longo dos dias de convívio na escola.

A turma do segundo ano A, com a qual trabalhamos, era composta por vinte e quatro crianças, sendo onze meninas e treze meninos com idades entre seis e sete anos. A escola lida com muitas vidas, muitos mundos, muitos corpos, muitas gentes. E assim diversa era a turma que carinhosamente nos acolheu neste estudo. Devido ao sigilo apontado nos termos de

¹⁰ Durante as conversas com a professora Vanessa, ela generosamente partilhou sua experiência no campo da educação com as crianças. As “dicas da Van” foram falas e percepções dela que nos ajudaram a construir o caminho da pesquisa.

¹¹ A professora Vanessa optou por se identificar e a autorização foi formalizada em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

consentimento livre e esclarecido, os nomes das crianças foram substituídos por nomes de pássaros.

Realizar uma intervenção em sala de aula implicou intervir na dinâmica, no cotidiano e na rotina da professora e das crianças. A intervenção se tornou um *continuum*, tudo o que fizemos nos dias em que estávamos presentes na sala repercutiu durante os dias em que não estávamos na escola. Mesmo sem estarmos de corpo presente na sala, estivemos nas lembranças, nos aprendizados trocados, nas falas e desenhos das crianças. Nossa pesquisa interferiu diretamente no espaço-tempo das crianças e professoras na escola, por isso é importante, em pesquisas desta natureza, reforçar nossa responsabilidade enquanto pesquisadoras. Além da disposição em conviver, dialogar, estar e aprender com as colaboradoras e colaboradores da pesquisa, a inserção precisa ser cuidadosa, buscando a colaboração e o respeito para com a professora e as crianças e a escola.

Aprendemos nesta caminhada que é importante estarmos dispostas, ouvir, pegar na mão, reconhecer as falhas, pedir ajuda, ouvir a professora, as crianças, recuar, reconhecer os equívocos, perguntar e responder muitas vezes, quantas vezes forem necessárias para compreender e para nos fazermos entender. O caminho da pesquisa com crianças nos guiou nas beiras dos abismos e inseguranças de nós mesmas.

QUEM PODE BRINCAR O JONGO?¹²

O jongo acontece em comunidade, com entusiasmo com intenção, com vida que vive, gera, mantém e recria o jongo. O canto é alto, a roda exige espaço, as palmas trazem ritmo, os tambores trazem a tecnologia ancestral de louvar quem já foi mestre e quem ainda o será. “[...] saravá jongueiro velho que veio pra ensinar, que Deus dê a proteção pra Jongueiro novo pro jongo não se acabar”¹³.

Levamos o tambor pra escola; cantamos; batemos palma; convidamos os amigos e as amigas pra dançar; fizemos a roda; criamos ponto de jongo. As vivências na escola com as crianças nos proporcionaram inúmeros desafios e reforçaram nosso compromisso com uma ação pedagógica antirracista.

Para arrematar o ponto, sem fechar a roda, compartilhamos agora as nossas reflexões de fundo referentes às nossas experiências vivenciadas na intervenção de jongo. Partindo da análise crítica dos registros nos diários de campo e gravação em áudio e vídeo, quatro categorias temáticas elencadas nos ajudaram a compreender os processos educativos decorrentes da intervenção, e como estes processos educativos podem colaborar para a implementação da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003). Estas categorias foram: Conhecer, receber e compartilhar: o conhecimento vivido como luta antirracista; Corporeidade e Pertencimento: o corpo como porto, espaço e tempo de aprendizagens; Afeto e Escola: pesquisar com crianças e construir conhecimentos no convívio; Tempo de aprender e ensinar. As categorias dialogam entre si na medida em que nos apresentam caminhos e processos educativos decorrentes da intervenção de jongo realizada na escola.

No contexto desta experiência, aprendemos com as crianças a olhar o miúdo, ouvir com atenção, falar sem rodeios, com singeleza e acolher com amor. E nós, educadas e acostumadas com as manias de grandeza, acabamos não tendo repertório para compreender e ver na miudeza o caminho para chegar em outras aprendizagens. Os ensinamentos de miudeza e singeleza são fundamentais para o desenvolvimento, fortalecimento e aprendizado de todos.

¹² Pergunta feita por beija-flor.

¹³ Ponto de Jongo aprendido com a Comunidade Jongo de Tamandaré em 2006.

Nesta pesquisa com as crianças, aprendemos que o simples não se configura como desqualificado, é carregado de uma complexidade e de uma autenticidade próprias da pedagogia das presenças e da coragem. Caputo (2018), em seus estudos com crianças de terreiro, nos apresenta a criança como fundamento vital para a compreensão da sociedade e amplia: as crianças colaboram com a desestabilização das lógicas coloniais. Em diálogo com Caputo (2018), trilhamos os caminhos desta pesquisa junto com as crianças, elas foram centralidade para construirmos caminhos para propormos uma educação jongueira que supere o desencanto. Consideramos as crianças sujeitos de conhecimento, pertencimento e histórias, portanto, reforçamos seu protagonismo na construção de saberes.

As crianças nos convidaram para um passeio em nós mesmas, fomos chamadas a nos olhar, a nos rever, nos reconhecer incompletas e nos permitir vivenciar a experiência da brincadeira, do encontro deixando de lado, os roteiros prontos e as respostas acabadas.

Cheguei na escola, subi entrei na sala e aí ouvi da Curió em tom de desagrado: ah, hoje você trouxe caderno e não trouxe tambor [...] Oi, Curió, sim hoje trouxe caderno, mas o tambor está aqui na mochila, depois vamos tocar! Curió: oba!! Tem perguntas na caixinha? A turma toda respondeu: sim!!!! E eu disse: que ótimo!! Então levarei para minha casa, vou responder e trago na quarta-feira. Ouvi um NÃO bem alto de todas as crianças, você pode responder agora, aqui. Vanessa me entregou a caixinha que estava cheia de perguntas [...] sentamos em roda e vamos lá. Que frio na barriga (DC, 10 de set. 2018).

Neste dia, a roda de perguntas com as crianças nos ensinou que é importante estarmos sempre dispostas ao encontro e ao que o diálogo nos exige: presença. A pesquisa exige prazos, afazeres burocráticos e demais questões que envolvem os formatos aos quais algumas pesquisas devem se encaixar. Por outro lado, é importante nos desafiar a exercitar outros tempos que os encontros com crianças nos exigem. A brincadeira é presença, inteireza, entrega e disponibilidade. Então, cabe reforçar a importância de dialogar experiências para que possamos construir caminhos considerando as intersubjetividades que são tecidas e desveladas no ato de pesquisar.

O desejo de querer saber faz com que nos encantemos e possamos vivenciar novas experiências. Viver o conhecimento como inacabado se torna, portanto, compromisso ético com a não cristalização dos saberes, das tradições, da ancestralidade. O exercício do não saber nos possibilita exercitar a fluidez dos saberes não encerrando possibilidades e, sim, ampliando e alargando as compreensões e existências. Estar na roda de corpo inteiro, disposta, encarnada no agora são condições fundamentais para o exercício do não saber, pois quando nos propomos a construir os caminhos enquanto caminhamos a presença é condição primeira. Não falamos da presença apenas como ocupar o lugar, mas estar definitivamente entregue em confluência com todas as pessoas da roda, pois a partilha dos saberes acontece de diferentes formas: no olhar, no dizer, no não dizer, nos silêncios e nas pausas, nas danças, nos versos, nos jogos, nos abraços e nos tambores, “[...] somos desafiados a ouvir o não dito, firmar a pisada, perceber e sentir a toada da n’goma, viver na roda os saberes que a roda proporciona, pois se temos uma infinidade de experiências vividas, certamente também teremos inúmeras possibilidades de existências” (SILVA; RUFINO 2021, p. 72).

Estes foram aprendizados solidariamente compartilhados na pesquisa com as crianças e estar com elas foi primordial para que houvesse uma escuta justa, que se alicerçou em bases epistemológicas do afeto, que consideraram a fala da criança. Mas, nossa lógica

adultocêntrica¹⁴ acaba por nos impedir de mergulharmos com as crianças no desconhecido, nos mares de questões que não se findam. Não têm repostas prontas, é preciso olhar pra dentro pra depois olhar pra fora.

Simas e Rufino (2019, p.49, grifo nosso) nos apresentam: “Afinal o que somos? Em um mundo orientado pela lógica da produtividade, acúmulo, competição e individualismo, assistimos, pouco a pouco, o nosso tempo ser alterado e *vamos nos perdendo da nossa condição de ser criança*”. Para Krenak (2019, p. 13):

Nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar. E está cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta, faz chover.

Então, podemos aprender com as crianças para não nos perdermos na nossa condição de existir, para não perdermos o prazer de estarmos vivas. Combatamos as ausências em nome das presenças. Pesquisar com crianças é construir conhecimento em movimento, é ter nossos passos firmados em desafios constantes. A brincadeira como jeito, abertura e disponibilidade para viver o desconhecido sem respostas e sem caminhos prontos. Atravessar. Estar presente, se permitir a conhecer o outro lado sabendo as regras, mas sem conhecer previamente a travessia. Pesquisar com crianças é um pouco disso. Pensando o Jongo como brincadeira, jogo, desafio e dança, ele se encontra localizado nas miudezas do mundo das crianças e elas nos ensinam que a brincadeira é séria. A busca por mudar a lógica e transformar o mundo, que é refém do racismo em todas as partes, é também a de se colocar na brincadeira séria junto com as crianças.

Em um dia com as crianças, estávamos nos preparando para realizar a atividade de jongo com outra turma.

Professora Vanessa: se a gente vai fazer uma atividade com a professora Gisele, a gente precisa se organizar para gente saber como vamos fazer lá com a turma. Então, a Vívian vai fazer junto com vocês o planejamento e ela vai anotar aqui no quadro...

Vívian: combinado, eu vou anotando aqui.

Professora Vanessa: então, vamos lá, qual a primeira coisa que a gente vai fazer?

Tico-tico: a gente vai ensinar o jongo e tem que ter educação e respeito.

Sabiá: *coragem!*

Caburé: *responsabilidade.*

Tico-tico: *e também não pode ser carrancudo.*

Tesourinha: a gente precisa ensinar a tocar o tambor.

Lavadeira: dizer o que é jongo [...] (DC, 05 dez. 2018).

Neste momento, foi importante aprender que para ensinar o jongo é preciso ter coragem, responsabilidade, e não pode ser carrancudo! As crianças nos ensinaram sobre comprometimento. Para a ação de aprender e ensinar, precisamos ter responsabilidade. Penso que esta responsabilidade é também comprometimento *com* quem aprendo e *com* quem ensino, e mais, comprometimento *com o que* ensino e *o que* aprendo.

¹⁴ Neste caso, o termo adultocêntrico se aproxima do termo: etnocentrismo. Uma visão de mundo é tomada como central e os outros são compreendidos segundo os valores pautados pelo grupo que se vê enquanto centralidade. O modelo central é o adulto e tudo passa a ser visto e sentido segundo sua ótica, o adulto é o centro (NUNES, 2017).

A seus modos, as crianças nos ensinaram sobre Paulo Freire, retomaram as bases fundamentais do pensamento do educador para ensinarem o jongo. Jongo e Paulo Freire dialogam por uma educação libertadora fundada no amor, no comprometimento, responsabilidade e na coragem. O educador e educadora progressista, comprometidos com suas responsabilidades, promovem uma educação libertadora. Não pode haver educação sem amor, já que o amor é um compromisso com as pessoas, e se a educação é um ato de amor é também um ato de coragem (FREIRE, 2008).

Quando nos colocamos na tarefa de construir conhecimento fundamentadas pelos saberes jogueiros, é como nos ensinou Tico-tico, não podemos ser *carrancudos*. Pensamos que a “carranquice” advém também da falta de amor. De acordo com o Dicionário Online de Português (2019), carrancudo pode significar: “[...] mau humor, estado de espírito carregado, sombrio, quem possui um semblante tenso, pesado ou sombrio; fechado; aborrecido, amuado, emburrado ou mal-humorado” (n.p.).

Deste modo, carrancudo não combina com uma prática educativa libertadora e de encanto. Afeto, amor, coragem vão abrindo caminho contra o carrancudo; enquanto o carrancudo promove o desencanto e a descrença, a coragem promove uma prática educativa com amor e afeto. Podemos dizer que o carrancudo é herança colonial. Paulo Freire também nos mostra ser contra a prática educativa carrancuda:

Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade (FREIRE, 1996, p. 160).

Todas estas dimensões mágicas de aprender e ensinar nos impulsionam a uma prática educativa reivindicadora de afeto e presenças. Nos tambores, rodas, rios, montanhas, poesias, brincadeiras, no verso encantado e cantado na escola ou no terreiro, estamos em processo de encantamento em diálogo uns com os outros, já que assim como educar, encantar é um exercício de alteridade.

EU VOU ME EMBORA, O QUE ME DÃO PARA LEVAR? LEVO SAUDADES SUAS NO CAMINHO EU VOU CHORAR...¹⁵

A relevância deste trabalho pôde ser sentida e vivida nas possibilidades que ele nos apresentou. Possibilidades de sermos e de existirmos com nossas histórias, na roda, na brincadeira, no afeto, no tambor, na escola, na rua, em comunidade, na encantaria. Ele demarca sua relevância quando nos mostra ensinamentos vividos no conhecer, receber e compartilhar, quando escancara possibilidades de reconhecermos e vivermos o nosso corpo como tempo e espaço de aprendizagens, ele é relevante, porque promove aprendizagens no convívio e no amor com as crianças na escola.

Reconhecemos a educação jogueira como possibilidade de vivenciarmos e compartilharmos ensinamentos construídos em comunidade. O que tecemos e construímos junto com as crianças e com a professora da turma, não foi apenas um trabalho acadêmico, mas sim caminhos e possibilidades anunciadas com responsabilidade e comprometimento. Caminhos versados nas rodas de jongo na escola, com as crianças e com a professora, que nos

¹⁵ Ponto de jongo aprendido com a comunidade jogueira Filhos da Semente em 2015.

mostraram possibilidades de exercermos uma educação em defesa da vida, transgredindo as amarras e barreiras impostas pelo projeto colonial.

Acreditamos na educação jongueira como potente promotora de vida, de presença e de encantamento, que versada na confluência de saberes e em diálogo com a escola nos dá fundamento para exercermos diferentes princípios explicativos de mundo. Com coragem nos lançamos ao desafio do movimento e propusemos ações que podem inspirar outros projetos pedagógicos antirracistas fundamentados nos saberes que se assentam nas rodas, nos tambores e nas poesias cantadas. Cachuêra¹⁶!!

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**: altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 30 jun. 2022.

CAPUTO, S. G. Reparar miúdo narrar Kékeré: notas sobre nossa fotoetnopoética com crianças de terreiros. **Revista Teias**, v. 19, n. 53, p. 36-63, abr./jun. 2018.

DENZIN, A. S. **Educação das relações étnico-raciais**: processos educativos decorrentes de uma intervenção com africanidades. 2018. 366 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUES. **Carrancudo**. 2019. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/>. Acesso em: 30 jan. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

JARA-HOLLIDAY, O. **Para sistematizar experiências**. 2. ed. Brasília: MMA, 2006.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras 2019.

LOPES, N. **Bantos, malês e identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

NOGUEIRA, S. G. **Liberação, descolonização e africanização da psicologia**: breve introdução à psicologia africana. São Carlos: EdUFSCar, 2019.

NUNES, M. D. F. **Mandingas da infância**: as culturas das crianças pequenas na escola municipal Malê Debalê, em Salvador (BA). 2017. 431 f. São Paulo, 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017

OYĚWŪMÍ, O. Visualizing the body: western theories and african subjects. In: COETZEE, P. H.; ROUX, A. P. J. (eds.). **The african philosophy reader**. New York: Routledge, 2002. p. 391-415. (Visualizando o corpo: teorias ocidentais e sujeitos africanos. Tradução para uso didático de Wanderson Flor do Nascimento).

RODRIGUES, T. C.; OLIVEIRA, F. L.; SANTOS, F. V. S. Desafios da implementação da Lei no 10.639/03: um estudo de caso de municípios do Estado de São Paulo. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 21, n. 3, p.281-294, set./dez. 2016.

RUFINO, L. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

¹⁶ Expressão lançada ao final de cada ponto cantado nas rodas de jongo. Não significa o encerramento da roda, mas sim abertura de caminhos para novas e outras cantorias.

RUFINO, L. **Exu e a pedagogia das encruzilhadas**. 2017. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SANTOS, A. B. **Colonização, quilombos: modos e significados**. Brasília: Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa, 2015.

SILVA, P. B. G. A palavra é... africanidades. **Presença Pedagógica**, v. 15, n. 86, p. 42-47, mar./abr. 2009.

SILVA, P. B. G. Africanidades. **Revista do Professor**, v. 11, n. 44, p. 29-30, 1995

SILVA, P. B. G.; OLIVEIRA, M. W. **Iniciação de educadores sociais à pesquisa científica**. São Carlos: NEAB/UFSCar, 2000. (mimeo).

SILVA, V. P. **Do chocalho ao bastão: processos educativos do terno de congado marinho de São Benedito – Uberlândia-MG**. 2011. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

SILVA, V. P.; RUFINO, L. notas sobre o ser/saber afrodiáspórico: ancestralidade, circularidade e pertencimento como motrizes para uma educação contracolonial. **Capoeira: Revista de Humanidades e Letras**, v. 7, n. 1, p. 63-77, 2021.

SIMAS, L. A.; RUFINO, L. **Flecha no tempo**. Rio de Janeiro: Móruloa, 2019.

SIMAS, L. A.; RUFINO, L. **Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas**. Rio de Janeiro: Móruloa, 2018.

TAVARES, J. C. Diáspora africana: a experiência negra de interculturalidade. **Cadernos Penesb**, Rio de Janeiro, n.10, p. 77-86, jan. 2008/jun. 2010. Disponível em: <http://pdi.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/573/2019/02/PENESB-10.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2022.

TRINDADE, A. L. Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil. In: BRASIL. **Valores afro-brasileiros na educação**. Boletim 22. Brasília: Ministério da Educação, nov. 2005.

Recebido em: 29 jul. 2022.

Aprovado em: 07 set. 2022.