

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Luis Henrique Macedo e Silva

PRO JONGO NÃO SE ACABAR:
tensões e resistências no ensino das relações étnico-
raciais na comunidade do Tamandaré –
Guaratinguetá-SP

Taubaté – SP

2026

Luis Henrique Macedo e Silva

**PRO JONGO NÃO SE ACABAR:
tensões e resistências no ensino das relações étnico-
raciais na comunidade do Tamandaré –
Guaratinguetá-SP**

Dissertação apresentada à Universidade de Taubaté,
requisito para obtenção do Título de Mestre pelo
Mestrado Profissional em Educação da Universidade
de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a
Educação Básica

Linha Pesquisa: Inclusão e Diversidade Sociocultural.

Orientadora: Profa. Dra. Suzana Lopes Salgado
Ribeiro

Taubaté – SP

2026

**Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi
Universidade de Taubaté - UNITAU**

S586p Silva, Luis Henrique Macedo e

Pro Jongo não se acabar : tensões e resistências no ensino das relações étnico-raciais na comunidade do Tamandaré – Guaratinguetá-SP / Luis Henrique Macedo e Silva. -- 2026.

168f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Taubaté, 2026.

Orientação: Profa. Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro, Departamento de Ciências Sociais e Educação.

1. Ensino. 2. Identidade negra. 3. Relações étnico-raciais.
I. Universidade de Taubaté. Programa de Pós-graduação em Educação.
II. Título.

CDD – 370

Dedico à minha família,
à minha companheira Ingrid e a todos,
que de certa maneira, contribuíram
ao desenvolvimento desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todos que compartilharam os momentos de estudo e dedicação desta pesquisa. Gostaria de agradecer aos membros da banca de qualificação e defesa, prof. Dr. Lourival dos Santos e profa. Dr^a. Maria de Fátima Toledo, assim como a todos os professores do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU), em especial à Profa. Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro, que teve a tarefa de me orientar e trazer sabedoria para a realização deste trabalho.

“A descolonização que se propõe
mudar a ordem do mundo é...
um programa de desordem absoluta
Um processo histórico
feito por homens novos,
uma nova linguagem,
uma nova humanidade.”¹
(Frantz Fanon)

¹ FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução de José Laurênio de Melo. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

RESUMO

Este trabalho insere-se na Linha de Pesquisa “Inclusão e Diversidade Sociocultural”, da Área de Concentração “Formação Docente para a Educação Básica” do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, e tem por objetivo analisar as percepções de professores e mestres de uma comunidade de remanescentes quilombolas do Vale do Paraíba sobre o ensino das relações étnico-raciais como instrumento de valorização das identidades culturais para a comunidade escolar. Parte-se da compreensão do jongo como expressão de memória ancestral, prática comunitária e forma de valorização da cultura popular, cujos saberes e significados históricos constituem elementos fundamentais para a construção das identidades negras e para o fortalecimento dos vínculos coletivos na comunidade. A discussão que o trabalho fomenta é a de como se estruturam o ensino das relações étnico-raciais e o desenvolvimento de outras atividades educacionais relacionadas à etnicidade, raça, cultura e identidades negras, em uma instituição de ensino situada em uma comunidade de remanescentes quilombolas, considerando-se que a escola não é um espaço neutro, mas um campo de disputa epistêmica, no qual tanto podem ser reproduzidos preconceitos e práticas excludentes quanto podem emergir possibilidades de resistência e transformação. A revisão de literatura abordou os seguintes temas: Educação das relações étnico-raciais, Formação docente e identidade negra. Empregou-se o uso de entrevistas em História Oral como procedimento metodológico, totalizando a realização de 6 entrevistas (4 docentes e 2 mestres do jongo e/ou lideranças da comunidade). Os instrumentos de produção de informações desta pesquisa consistiram na realização do levantamento bibliográfico e documental, além da realização de entrevistas de História Oral. Para a análise dos dados, optou-se pela triangulação metodológica por meio da pesquisa documental (BNCC, Currículo Paulista e currículo do município estudado), levantamento bibliográfico relacionado ao tema da pesquisa, juntamente com as narrativas transcritas por meio de entrevistas em História Oral. O estudo mostrou que, no cotidiano da comunidade quilombola investigada, persistem práticas excludentes, silenciamentos e marcas da colonialidade que atravessam tanto o ambiente escolar quanto as relações sociais, reveladas sobretudo nas narrativas de mestres jongueiros e docentes negros, que relataram marginalização, racismo estrutural e preconceito religioso voltado às expressões culturais negras. Ao mesmo tempo, as entrevistas evidenciaram potenciais de transformação, uma vez que a valorização do jongo, dos saberes tradicionais articulados às práticas pedagógicas e do reconhecimento dos mestres como lideranças apontam caminhos para a construção de uma educação antirracista, decolonial e comprometida com a identidade negra. As análises realizadas indicam que a escola se configura como um espaço em permanente disputa entre a reprodução da colonialidade e a possibilidade de ruptura simbólica, e que o fortalecimento da educação das relações étnico-raciais, aliado à formação docente e ao engajamento comunitário, pode favorecer a edificação de uma sociedade menos desigual, plural e marcada pela valorização das identidades culturais negras. Nesse contexto, o estudo em questão pode inserir-se no ODS nº 4 “Educação de qualidade” e no ODS nº 10 “Redução das desigualdades”.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Identidade Negra. Relações Étnico-Raciais.

ABSTRACT

This study is part of the Research Line “Inclusion and Sociocultural Diversity”, within the Area of Concentration “Teacher Education for Basic Education” of the Professional Master’s Degree in Education at the University of Taubaté. It aims to analyze the perceptions of teachers and masters from a community of quilombola descendants in the Vale do Paraíba region regarding the teaching of ethnic-racial relations as a tool for valuing cultural identities within the school community. This study is grounded on the understanding of jongo as an expression of ancestral memory, a community-based practice, and a form of valuing popular culture, whose knowledge and historical meanings constitute fundamental elements for the construction of Black identities and for strengthening collective bonds within the community. The discussion promoted by this research addresses how the teaching of ethnic-racial relations is structured, as well as the development of other educational activities related to ethnicity, race, culture, and Black identities, in an educational institution located within a quilombola community, considering that the school is not a neutral space, but rather an epistemic field of dispute, in which prejudices and exclusionary practices may be reproduced, as well as possibilities for resistance and transformation may emerge. The literature review addressed the following themes: Education of ethnic-racial relations, Teacher education, and Black identity. Oral History interviews were used as a methodological procedure, totaling six interviews (four teachers and two jongo masters and/or community leaders). The data production instruments consisted of bibliographic and documentary research, in addition to Oral History interviews. For data analysis, methodological triangulation was adopted through documentary research (BNCC, São Paulo State Curriculum, and the curriculum of the studied municipality), bibliographic review related to the research theme, and transcribed narratives obtained through Oral History interviews. The study revealed that, in the daily life of the investigated quilombola community, exclusionary practices, silencing, and marks of coloniality persist, affecting both the school environment and social relations. These aspects were particularly evident in the narratives of jongo masters and Black teachers, who reported experiences of marginalization, structural racism, and religious prejudice directed at Black cultural expressions. At the same time, the interviews highlighted transformative potential, as the appreciation of jongo, the articulation of traditional knowledge with pedagogical practices, and the recognition of masters as community leaders point to pathways for building an anti-racist, decolonial education committed to Black identity. The analyses indicate that the school constitutes a space in constant dispute between the reproduction of coloniality and the possibility of symbolic rupture, and that strengthening ethnic-racial education, combined with teacher training and community engagement, may contribute to the construction of a less unequal, more plural society marked by the appreciation of Black cultural identities. In this context, this study aligns with SDG 4 (Quality Education) and SDG 10 (Reduced Inequalities).

KEYWORDS: Teaching; Black Identity; Ethnic-Racial Relations.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Bairro Jardim Tamandaré – Vista Aérea	23
Figura 2 – Eticidade da Pesquisa – UNITAU	56
Figura 3 – Panorama dos entrevistados – Atuação na comunidade	61
Figura 4 – Panorama dos entrevistados – Gênero	62
Figura 5 – Panorama dos entrevistados – Faixa etária	62
Figura 6 – Panorama dos entrevistados – Distribuição étnico-Racial	63
Figura 7 – Panorama dos entrevistados – Residência na comunidade	64
Figura 8 – Episódios da entrevista com o Mestre Jefinho Tamandaré	66
Figura 9 – Episódios da entrevista com o Mestre André do Jongo	73
Figura 10 – A Festa do Jongo do Tamandaré	113
Figura 11 – Tambores do Jongo do Tamandaré	118
Figura 12 – Fogueira do Jongo do Tamandaré	119
Figura 13 – Divulgação da Festa do Jongo do Tamandaré	120
Figura 14 – Visita Técnica: Festa do Jongo do Tamandaré (22/06/2024)	120
Figura 15 – Evento em homenagem ao Dia da Consciência Negra - 2023	134
Figura 16 – Evento em homenagem ao Dia da Consciência Negra – 2024	134
Figura 17 – Evento em homenagem ao Dia da Consciência Negra - 2024	135
Figura 18 – Apresentação do Jongo na escola da comunidade – 2024	137
Figura 19 – Apresentação do Jongo na escola da comunidade – 2024	137

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Panorama 2010-2024	32
Quadro 2 – Panorama dos entrevistados	62

LISTA DE SIGLAS

BNCC	–	Base Nacional Comum Curricular
CEP/UNITAU	–	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAM	–	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
DI	–	Deficiência Intelectual
ERER	–	Educação das Relações Étnico-Raciais
HTPC	–	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IDEB	–	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	–	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPHAN	–	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
ODS	–	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	–	Organização das Nações Unidas
Pnad Contínua	–	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PIB	–	Produto Interno Bruto
PPP	–	Projeto Político-Pedagógico
RMVPLN	–	Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte
SAEB	–	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TCLE	–	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNITAU	–	Universidade de Taubaté
USP	–	Universidade de São Paulo

TDAH	–	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	–	Transtorno do Espectro Autista
TOD	–	Transtorno Opositivo Desafiador

SUMÁRIO

MEMORIAL - REFLEXÕES SOBRE A TRAJETÓRIA DOCENTE	13
1 APRESENTAÇÃO	18
1.1 Relevância do estudo / Justificativa	20
1.2 Delimitação do estudo	21
1.3 Problema	27
1.4 Objetivos	28
1.4.1 Objetivo geral	28
1.4.2 Objetivos específicos	28
1.5 Organização da pesquisa	29
2 CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA E REFERENCIAIS TEÓRICOS	31
2.1 Panorama das pesquisas sobre Educação das relações étnico-raciais e identidade negra	31
2.1.1 Educação das relações étnico-raciais	33
2.1.2 Formação docente sob uma perspectiva étnico-racial	34
2.1.3 Relações étnico-raciais: diversidade e identidade	35
2.2 Referencial teórico	36
2.2.1 Educação das relações étnico-raciais	37
2.2.2 Relações étnico-raciais e formação docente	41
2.2.3 Educação e identidades negras	44
3 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO	51
3.1 Tipo de pesquisa	51
3.2 População	53
3.3 Instrumentos de produção de informações	54
3.3.1 Entrevista de História Oral	54
3.4 Procedimentos para produção de informações	55
3.5 Procedimentos para análise de informações	57
4 SUJEITOS E SUAS NARRATIVAS	59
4.1 Sujeitos da pesquisa sob a perspectiva interseccional	59
4.2 Narrativas de Mestres do Jongo e/ou lideranças da comunidade	65
4.2.1 Mestre Jefinho Tamandaré	65
4.2.2 Mestre André do Jongo	72
4.3 Narrativas das docentes da escola da comunidade	80
4.3.1 Professora “Clementina”	81
4.3.2 Professora “Sinhá”	86

4.3.3 Professora “Aruanda”	90
4.3.4 Professora “Mariazinha”	97
5 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES E RESULTADOS OBTIDOS	102
5.1 Colonialidade e racismo estrutural: sob a perspectiva da decolonialidade	102
5.2 Decolonialidade, interculturalidade crítica e cultura negra: marginalização e reconhecimento	114
5.3 Educação das relações étnico-raciais: tensões e resistências na escola	126
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
REFERÊNCIAS	145
APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – ENTREVISTA DOCENTE	153
APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS - ENTREVISTA LIDERANÇA DA COMUNIDADE	155
APÊNDICE C – PRODUTO TÉCNICO – PROJETO JONGO NA ESCOLA COM A COMUNIDADE	157
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	160
ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DA IMAGEM	163
ANEXO C – TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO	165
ANEXO D – TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL	166
ANEXO E – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	167

MEMORIAL - REFLEXÕES SOBRE A TRAJETÓRIA DOCENTE

Tenho 43 anos, sou natural de Guaratinguetá-SP e resido em Aparecida-SP, pertencente a região do Vale do Paraíba, interior do estado de São Paulo, cidade caracterizada pelo turismo religioso e com muita movimentação de peregrinos. Meu pai é microempresário no ramo de artigos religiosos, minha mãe é formada no magistério e exerce a função de trabalhos domésticos. Tenho dois irmãos mais velhos, uma irmã com 46 anos, formada em gestão empresarial e trabalhadora do setor administrativo em uma indústria multinacional da área de embalagens, e outro irmão, com 44 anos, que atua como garçom em um hotel em Aparecida.

Refletindo sobre o meu percurso profissional enquanto docente, percebo que a minha primeira influência na área da educação se deu pela presença da minha mãe, pelo fato de ela ter feito magistério, apesar de praticamente não ter exercido a profissão de professora, em razão de um problema de saúde que o meu irmão teve logo depois de nascer, que coincidiu com o momento em que minha mãe encontrava-se recém formada, no qual ela teve que escolher entre desenvolver a carreira profissional como docente ou cuidar do meu irmão. O tratamento de saúde do meu irmão foi muito longo, isto é, durou anos, e as consequências dessa ocorrência se refletem até os dias atuais. Mesmo com essa ingrata decisão, tenho certeza de que a minha mãe não se arrepende da escolha que fez.

Apesar dessas circunstâncias, minha mãe acabou transmitindo o conhecimento pedagógico que ela adquiriu no magistério no transcorrer da minha infância e dos meus irmãos, ou seja, através de brincadeiras, dinâmicas, interações, estímulo à leitura, entre outras habilidades que consigo compreender atualmente e que, de certa forma, expressavam a prática do conhecimento pedagógico obtido pela minha mãe mediante a realização do magistério.

Sobre as influências das relações familiares para a escolha da carreira docente, Tardif e Raymond (2000) relatam que “muitos professores, particularmente as mulheres, falaram da origem familiar da escolha de sua carreira, seja porque provinham de uma família de professores, seja porque essa profissão era valorizada no meio em que viviam”. (Tardif; Raymond, 2000, p. 221).

Outras significativas e decisivas influências para a opção pela carreira docente se deu em razão das vivências durante o meu período escolar, principalmente por meio das aulas de alguns professores inspiradores, como por exemplo, a professora Diná de Matemática, muito apaixonada pela docência, que conseguia motivar todos os alunos na difícil e cruel tarefa de gostar de matemática, os professores Evaristo e Laureano, ambos de História, que no decorrer

do meu ensino médio me despertaram para o maravilhoso mergulho de reflexão sobre o tempo, através do conhecimento histórico e outros professores, como o professor Eduardo (Pardal) de Biologia, um professor também inspirador e apaixonante com didática única, fazendo com que aulas complexas, entre genomas e células, tornassem o conhecimento das ciências da natureza algo divertido e prazeroso, mesmo para quem era mais afeito às ciências humanas, como no meu caso. Por ironia do destino, anos depois, eu iria me tornar colega de trabalho do referido Pardal, pois atuaríamos juntos como educadores em duas escolas, até os dias atuais, proporcionando para mim o privilégio de compartilhar os conhecimentos e a rotina profissional com uma pessoa tão admirável, agora também como companheiro de trabalho, fazendo com que a minha consideração por essa pessoa fosse ainda maior.

Meus estudos iniciaram no ano de 1986, com 5 anos de idade, quando ingressei no ensino infantil em uma escola municipal em Aparecida. Em 1988, iniciei os estudos no ensino fundamental em uma escola estadual na mesma cidade onde cursei da 1ª série até a 8ª série, me formando no ano de 1995. Foram 8 anos de maravilhosas lembranças, muita informação, divertimento, boas risadas e amizades que perduram até os dias atuais. A partir de 1996, comecei a estudar em uma escola particular em Guaratinguetá na qual concluí o ensino médio em 1998.

Ingressei no curso de graduação em Turismo no ano de 2000. Durante o curso, tive contatos com vários professores que me auxiliaram em diversos trabalhos e projetos de pesquisa. Nessa época, ingressei em alguns projetos de iniciação científica, ou seja, foi o meu despertar também para a produção científica e carreira acadêmica, tendo como frutos a publicação de artigo, apresentação e participação em seminários. Hoje, refletindo sobre essas situações, entendo que tais circunstâncias acabaram se concretizando para o despertar do interesse à carreira na educação. Sem dúvida, agora sim, naquele momento, eu já sabia o que eu queria, ou seja, que de fato era me tornar um professor.

Minha carreira profissional iniciou-se em 2006, entre caminhos e descaminhos, pois estava com planos na época em seguir outra profissão, todavia, fui convocado - devido a um concurso público que realizei em 2004-, por uma escola técnica estadual em Guaratinguetá para assumir o cargo de professor de prazo indeterminado lecionar no curso técnico em Turismo Receptivo.

O início da trajetória docente para todo professor é um período bastante árduo, pois nos deparamos com o traumatizante “choque de realidade” do caminho do educador, isto é, os inúmeros desafios encontrados no cotidiano dentro da sala de aula, o relacionamento nem

sempre amistoso com os alunos, a difícil socialização com os diversos professores, os preconceitos e um certo desprezo de alguns dos docentes mais experientes com os mais novos.

Essa descoberta da realidade do cotidiano escolar é categorizada por Huberman (2000) como um primeiro passo do caminhar profissional de um professor, ou seja, refere-se ao contato inicial com a prática docente, representada como um momento de entusiasmo inicial, na qual o referido autor denomina como um “choque de realidade”, compreendido como um período de “sobrevivência” e de “descobertas” (Huberman, 2000).

Além desse contexto, a condição na qual iniciei a minha ocupação docente, decorrente da minha graduação em Turismo, acarretou uma circunstância em que eu não tivera o aprendizado referente à formação inicial de um professor, isto é, os conhecimentos pedagógicos necessários para exercer esse ofício, pois em um curso de graduação, como o bacharelado em Turismo, as disciplinas pedagógicas não fazem parte da grade curricular desse curso. Dessa forma, em razão de todas essas condicionantes, meu início de atividade como professor foi, para dizer o mínimo, bastante desafiador.

Como professor realizei diversos cursos em um processo contínuo de formação. No ano de 2008, efetuei o curso de licenciatura para graduados e bacharéis, conforme a Resolução CNE/CP nº 02/97², que dispõe sobre o desenvolvimento de programas especiais direcionados a portadores de diploma de nível superior em cursos alusivos à habilitação requerida.

Em 2007, ingressei em mais duas escolas de ensino técnico profissionalizante, em Pindamonhangaba-SP e Aparecida-SP, ambas escolas para lecionar nos cursos técnicos em Turismo receptivo. Nesse momento, estava em três unidades escolares ao mesmo tempo e localizadas em três cidades diferentes. Além disso, em 2008 tive uma outra experiência escolar, pois ingressei em outra instituição em Guaratinguetá-SP como professor do curso profissionalizante em Guia de Turismo. Foram momentos de grandes desafios, todavia de muitos aprendizados e vivências que viriam a formar meu arcabouço de conhecimentos sobre as diferentes formas de gestão escolar, as variadas maneiras de socialização entre o corpo docente e discente e amplificar a minha percepção sobre os demais aspectos que envolvem a área educacional.

Após a superação desse período inicial, alcancei uma condição na minha trajetória em que tinha a certeza de que o meu caminho era seguir a atividade profissional docente. Assim,

² BRASIL. **Resolução nº 2, de 26 de junho de 1997**. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp002_97.pdf>. Acesso em 01 jul. de 2023.

sobre essa fase, Nóvoa (2022) diz que “é preciso dar a este período de três ou quatro anos uma espessura própria, isto é, de o considerar autonomamente como um tempo central para que cada um adquira a sua própria identidade profissional docente” (Nóvoa, 2022, p. 94).

Referente à formação docente, a minha profunda e marcante transformação enquanto professor se deu, de fato, quando decidi fazer outra graduação, ou seja, resolvi iniciar o curso de licenciatura em História, o que, realmente, sempre foi a minha grande paixão, desde a minha infância. Tal circunstância, nesse exercício de reflexão da nossa profissão, entre caminhos e descaminhos, percebo que a vontade de atuar na educação sempre esteve presente em mim, só faltava ter consciência disso.

Foi nessa graduação que eu obtive a formação pedagógica que iria mudar drasticamente a minha visão dentro da sala de aula, ou seja, compreender melhor o meu papel enquanto educador, a função docente e suas diversas implicações, a relação entre professor e alunos, os processos de ensino e aprendizagem e o conhecimento dos teóricos clássicos da Pedagogia e seus estudos, como por exemplo Jean Piaget, Lev Vygotsky, Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Paulo Freire etc. Nesse sentido, posso afirmar, com absoluta convicção, que hoje sou um profissional muito mais comprometido, em grande medida, em decorrência de todos esses conhecimentos adquiridos durante a formação pedagógica que obtive por meio do curso de licenciatura em História.

O início de 2014 representou o meu momento de guinada profissional. Foi em uma ocasião, em que eu estava de férias e viajando, que recebi uma ligação sobre uma notícia que buscava há anos uma oportunidade para lecionar as disciplinas de Geografia e História no ensino médio em uma escola técnica estadual em Cachoeira Paulista, além de um convite para lecionar e coordenar o curso técnico em Turismo Receptivo pela mesma instituição. Eu respondi prontamente e aceitei o convite naquele exato momento. Mais uma vez, entre caminhos e descaminhos da vida, eis que surge a minha grande oportunidade para a minha carreira profissional.

A minha experiência na gestão escolar durou dois anos, , entre 2014 e 2016, período em que atuei como Coordenador de Área do Curso Técnico em Turismo Receptivo em Cachoeira Paulista. As novas experiências, tal como lecionar no ensino médio e ser coordenador, me propiciaram novas vivências e aprendizagens, não somente da prática docente, mas de uma visão abrangente da gestão escolar. Tais condições, coincidem com o que Huberman (2000) intitula como terceira fase da carreira docente, isto é, um momento de diversificação (de 7 a 25 anos de carreira), considerado um período de experimentações no qual o professor se sente seguro para buscar novas práticas, metodologias e desafios na sua atividade profissional.

Em um processo de aprimoramento contínuo da formação docente, concluí 02 (duas) pós-graduações *lato sensu* (especialização) na área pedagógica, em 2016 iniciei o curso de pós-graduação em Coordenação Pedagógica; em 2023, em Docência em Geografia e Práticas Pedagógicas. Além disso, concluí mais uma pós-graduação *lato sensu* (especialização), dessa vez em História e cultura afro-brasileira.

Paralelamente aos cursos de pós-graduação, cursei várias formações continuadas, inclusive algumas dessas formações na própria escola onde trabalhava. Conforme Gatti (2009), através da formação continuada, disponível por meio de condições diversificadas, ou requerida em contextos múltiplos, é que os docentes buscam encontrar novos caminhos e perspectivas para o seu crescimento e desenvolvimento profissional.

A partir de 2020, coincidentemente com o período de início da pandemia, iniciou-se para mim um momento de certa estabilidade profissional e, conseqüentemente, de intensa reflexão da minha ocupação, isto é, em um cenário de consolidação do meu trabalho, no qual eu consegui ter o privilégio de optar, em certa medida, por escolher onde lecionar. É nessa conjuntura, até os dias atuais, que optei por atuar somente no ensino médio integrado ao ensino técnico, especificamente em duas escolas técnicas estaduais, em Cachoeira Paulista e Cruzeiro.

Recentemente, em 2024, por razões variadas, como por exemplo, crescimento e desenvolvimento profissional, evolução financeira e aquisição e ampliação de conhecimentos, resolvi ingressar no processo seletivo para o Mestrado Profissional em Educação pela Universidade de Taubaté, iniciando as aulas a partir de março deste ano.

Notei que meu mestrado ampliou profundamente minha maneira de compreender as transformações da educação e da formação docente, as matérias estudadas, as intensas leituras e as discussões dos textos abriram meus olhos para o entendimento de que o conhecimento é resultado de um extenso caminho de experiências e conhecimentos adquiridos em um panorama de transformações recorrentes.

1 APRESENTAÇÃO

O ambiente escolar constitui-se um *locus* privilegiado no qual diversificadas relações interpessoais se estabelecem entre os múltiplos sujeitos ali envolvidos, como por exemplo nas relações sociais que se formam entre alunos, professores e os demais membros da comunidade escolar. Em referência aos atores sociais mencionados, que constituem toda a comunidade escolar, as relações por eles estabelecidas podem se concretizar de maneiras diversas, como por exemplo em processos múltiplos de inclusão e, concomitantemente, de exclusão.

[...] o duplo caráter de atuação da escola na manutenção da estrutura social: diretamente, atua como elemento auxiliar do modo de produção como formadora de mão de obra, indiretamente contribui para difundir diferenciadamente a ideologia, que funciona como mecanismo de cooptação das diferentes classes. (Lopes; Macedo, 2014, p. 27).

A realidade atual da sociedade brasileira, que se estruturou em decorrência de um processo histórico e secular de exploração colonial europeia, em suas distintas implicações, isto é, nas inúmeras consequências de quase quatro séculos de exploração da mão de obra escrava (africana e/ou indígena) e, também, por meio das profundas diferenças (econômicas e sociais) entre os seus agentes sociais, produziu no Brasil uma sociedade desigual e excludente.

Evidências dessa intrínseca condição social brasileira são expressas pelos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) do ano de 2023, que mostrou que os 40% mais pobres da população brasileira possuem ganho mensal 39,4 vezes inferior do que o grupo do 1% mais rico do país, demonstrando um profundo processo de desigualdade e exclusão social que caracteriza a sociedade brasileira (IBGE, 2024).

Não obstante, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2021, aferido por meio da articulação entre os percentuais de rendimento escolar (fluxo) e as médias de performance dos educandos no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) - elaborados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)-, alcançou 5,5 no Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, 4,4 no Ensino Fundamental dos Anos Finais e 3,9 no Ensino Médio, evidenciando obstáculos para o cumprimento das metas estabelecidas.

Entretanto, apesar de o IDEB não divulgar oficialmente dados por cor/raça, os microdados do SAEB 2021 permitem verificar disparidades significativas no desempenho educacional. No Ensino Médio apenas cerca de 8% dos estudantes pretos atingiram índice de

aprendizagem considerado satisfatório em Matemática, enquanto entre os estudantes brancos o percentual alcançou aproximadamente 15%. Em Língua Portuguesa cerca de 25% dos estudantes pretos obtiveram nível adequado em contraste com aproximadamente 35% entre os estudantes brancos. Nessa análise dos microdados, os estudantes pardos também demonstraram resultados intermediários, porém inferiores em comparação aos números alcançados pelos estudantes brancos.

A partir dos dados apresentados, bem como dos questionários contextuais do SAEB, verifica-se uma conexão direta entre desempenho escolar e nível socioeconômico. Os estudantes pretos e pardos concentram-se majoritariamente nas faixas de menor nível socioeconômico, o que impacta suas trajetórias e percentuais e se reflete nos resultados aferidos pelas avaliações externas que compõem o IDEB.

Portanto, o IDEB de 2021 aponta para um cenário de desigualdades também no âmbito escolar, tanto no que se refere às condições socioeconômicas dos estudantes quanto à infraestrutura das escolas. Observa-se que instituições localizadas em áreas periféricas tendem a apresentar índices inferiores, quadro que se aprofundou durante o período da pandemia, reforçando dinâmicas estruturais de exclusão historicamente presentes na sociedade brasileira.

Diante de tais condicionantes, o ambiente escolar pode ser considerado como mais um elemento desse processo em que se estabelece a sociedade brasileira. Contudo, esse perfil desigual e excludente é caracterizado no Brasil pelas relações étnico-raciais, já que esse grande contingente populacional periférico é constituído por uma população, majoritariamente, negra, necessitada de inúmeros recursos, inclusive em educação de qualidade. Assim sendo, como afirmam muitos teóricos e intelectuais da área, no Brasil a desigualdade e exclusão social tem cor.

Acrescenta-se que as escolas situadas em comunidades remanescentes de quilombo apresentam desafios e especificidades que podem ampliar tais questões. Desse modo, tais instituições de ensino, imersas em cenários historicamente delineados por meio da resistência e da afirmação identitária da população negra, carregam a responsabilidade de buscar o reconhecimento e a valorização dos saberes tradicionais e das memórias coletivas das comunidades locais, enquanto enfrentam profundos desafios estruturais. Nesse contexto, o ambiente escolar pode apresentar-se como um espaço de fortalecimento cultural, bem como de enfrentamento das desigualdades inerentes às comunidades quilombolas.

Portanto, faz-se necessária a realização de trabalhos e pesquisas que privilegiem o estudo das relações étnico-raciais constituintes da sociedade brasileira, inclusive no que se

refere ao ambiente escolar, a fim de refletir e poder contribuir na tentativa de reverter esse cenário desigual e excludente que se constitui a sociedade brasileira.

1.1 Relevância do Estudo / Justificativa

Tendo em vista os dados apresentados, sob variadas interpretações e pontos de vista que destacam as problemáticas instituidoras da realidade social brasileira, como por exemplo seu caráter desigual e excludente, inclusive no que tange aos aspectos étnico-raciais, já que, majoritariamente, o grupo dos excluídos são constituídos, etnicamente, por negros, faz-se pertinente a busca por informações e o desenvolvimento de pesquisas que possam auxiliar e contribuir para uma possível transformação desta infeliz realidade social.

O ambiente escolar, como um microcosmo da sociedade, se estabelece intrinsecamente a partir de múltiplas relações, podendo desempenhar um papel fundamental no processo de modificação da realidade social. De certa forma, a escola pode reproduzir valores e estruturas solidificadas de uma sociedade. Entretanto, o mesmo ambiente escolar também pode se concretizar como um vetor de transformação social ao questionar e reformular valores, estruturas e saberes dessa mesma realidade (Tardif, 2014, p. 237).

Sendo assim, ainda no âmbito educacional, políticas públicas e ações inclusivas foram instituídas como tentativa de reverter a conjuntura excludente nas relações étnico-raciais que constituem a sociedade brasileira. Nesse contexto, pode-se mencionar a instituição da Lei 10.639/03, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, e que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira em todo o sistema educacional brasileiro³. Posteriormente, a referida lei foi atualizada por meio da Lei 11.645/08, ampliando seu alcance para o estudo da questão indígena⁴. Além disso, a oficialização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e a Cultura Afro-Brasileira⁵, em 2004.

³ BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm. Acesso em: 6 de fevereiro de 2025.

⁴ BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, alterada pela Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. 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 das temáticas “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2008/L11645.htm. Acesso em: 6 fev. 2025.

⁵ BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCACAO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.

Por conseguinte, a criação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), estabelecidos pela Organização das Nações Unidas (ONU) no ano de 2015, se insere no mesmo contexto de implementação de ações afirmativas e políticas públicas que visam estabelecer relações mais equânimes e menos excludentes para a sociedade mundial (ONU, 2024). Nesse contexto, o estudo em questão pode inserir-se no ODS nº 4 “Educação de qualidade” e no ODS nº 10 “Redução da desigualdade”.

Aliás, os ODS também podem constituir uma relação direta com as questões étnico-raciais inerentes na sociedade brasileira, já que, em 2023, durante a realização da 78ª Assembleia Geral da ONU, o governo brasileiro sugeriu a criação de um 18º Objetivo de Desenvolvimento Sustentável, com o enfoque na promoção da igualdade étnico-racial⁶.

Portanto, observa-se uma necessidade latente em criar e desenvolver ações, estudos e pesquisas que se dispõem em investigar e promover iniciativas que visam uma tentativa de melhor equidade étnico-racial na sociedade brasileira, na busca de combater as desigualdades sociais e raciais, além de requerer uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesse sentido, a escolha do tema “Pro jongo não se acabar: tensões e resistências no ensino das relações étnico-raciais na comunidade do Tamandaré – Guaratinguetá-SP”, insere-se no pertinente cenário de construção de ações e iniciativas que visam, por meio da educação, a possibilidade de desenvolver a equidade das relações étnico-raciais no que tange a sociedade brasileira, em destaque, para as lutas por inclusão, representatividade e valorização das identidades da população negra.

O tema insere-se na área de concentração das análises e pesquisas desenvolvidas no grupo de Pesquisa intitulado Educação: desenvolvimento profissional, diversidade e metodologias. A pesquisa está vinculada à linha de pesquisa Inclusão e Diversidade sociocultural do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté – MPE UNITAU, junto ao Projeto de Pesquisa Políticas educacionais e Inclusão escolar cujo objetivo é pesquisar as políticas de educação inclusiva e de diversidade, as organizações escolares e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições escolares que trabalham a inclusão e a diversidade sociocultural.

1.2 Delimitação do Estudo

⁶ BRASIL. MINISTÉRIO DA IGUALDADE RACIAL. **Entenda a criação do ODS de combate ao racismo anunciado pelo presidente Lula na ONU**. 2023. Disponível em: https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/assuntos/copy2_of_noticias/entenda-a-criacao-do-ods-de-combate-ao-racismo-anunciado-pelo-presidente-lula-na-onu. Acesso em: 23 maio 2024.

O objeto de estudo desta pesquisa concentra-se na comunidade do Tamandaré e em uma escola da comunidade, pertencente à rede municipal de educação da cidade de Guaratinguetá, localizada na região do Vale do Paraíba, interior do estado de São Paulo. A cidade em questão integra a Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte (RMVPLN), instituída por meio da Lei Complementar 1.166, de 9 de janeiro de 2012. Essa Região Metropolitana é constituída por cinco sub-regiões, dentre as quais a pesquisa teve como foco a Sub-região 3, composta pelas seguintes cidades: Aparecida, Cachoeira Paulista, Canas, Cunha, Guaratinguetá, Lorena, Piquete, Potim e Roseira.

O processo histórico de formação da comunidade do Tamandaré⁷, no município de Guaratinguetá, vincula-se a um panorama histórico do povoamento do Vale do Paraíba, região que foi decisivamente influenciada pela economia do café no decorrer do século XIX e pela significativa utilização de mão de obra escravizada de origem africana. Ressalte-se que a reconstrução dessa trajetória histórica enfrenta limitações no que se refere à disponibilidade de documentação oficial específica sobre a comunidade, sendo parte significativa das informações provenientes de fontes oficiosas, sobretudo da tradição oral preservada pelos próprios moradores e descendentes. Nesse contexto, a formação da referida comunidade relaciona-se intrinsecamente ao processo de manutenção e reestruturação social da população negra, especialmente ex-escravizados e seus descendentes, após o declínio do regime escravista e a abolição da escravatura em 1888.

No decorrer do ciclo do café, a região do Vale do Paraíba configurou-se por meio das grandes propriedades rurais amparadas pelo trabalho forçado. Assim como nas demais cidades da região, em Guaratinguetá a presença da população negra foi significativa e decisiva para o desenvolvimento econômico e social do município. As lavouras de café se espalharam por praticamente todas as áreas rurais da cidade, incluindo encostas de morros e serras. Dentre essas áreas de cultivo, havia a região denominada Mottas, marcada pela presença de fazendas e propriedades rurais de pequeno e médio porte, nas quais também se cultivava cana-de-açúcar.

Com a decadência da economia cafeeira e a consequente desestruturação das fazendas, muitos ex-escravizados permaneceram nas adjacências das antigas propriedades da região dos Mottas, constituindo núcleos comunitários, contexto histórico no qual também se insere a formação da comunidade do Tamandaré, localizada no limiar do núcleo urbano no município e a poucos quilômetros da área rural dos Mottas.

⁷ KISHIMOTO, Alexandre; TRONCARELLI, Maria Cristina; DIAS, Paulo (org.). **O Jongo do Tamandaré: Guaratinguetá – SP**. São Paulo: Associação Cultural Cachuera, 2012. ISBN 978-85-89462-05-1.

Figura 1: Bairro Jardim Tamandaré – Vista Aérea



#paratodosverem: vista aérea do bairro Jardim Tamandaré, na cidade de Guaratinguetá, apresentando a localização da comunidade, no limiar das áreas urbanas e rurais do município.

Fonte: GOOGLE MAPS. Visualização de satélite da localização geográfica em -22,8268297 S, -45,1975512 W. Disponível em: <https://www.google.com/maps/@-22.8268297,-45.1975512,2635m/data=!3m1!1e3>. Acesso em: 5 mai. 2025.

Deste modo, a comunidade do Tamandaré passou a acolher descendentes de escravizados que haviam trabalhado no regime de eito nas lavouras de café, assim como seus familiares e agregados. No decorrer do tempo, o bairro configurou-se como referência de preservação e ressignificação identitária da população negra na cidade de Guaratinguetá e região. Neste cenário, tornou-se possível a preservação das memórias do cativo, bem como de suas respectivas práticas culturais, vinculando-se a comunidade do Tamandaré à noção de remanescentes quilombolas, ainda que, não seja formalmente reconhecida como tal.

No que concerne às práticas culturais, evidencia-se a presença do jongo enquanto manifestação característica da identidade local. O jongo, expressão de matriz africana difundida no Sudeste brasileiro, inclusive no Vale do Paraíba, insere-se em um contexto no qual a população cativa empregava variadas estratégias de resistência em um ambiente hostil

estruturado pelo regime escravista. Essa manifestação cultural articula tambores, danças, cantos e religiosidade. De acordo com a tradição, pratica-se o jongo em rodas, ao som de tambores, como o caxambu e o candongueiro, com a entoação dos pontos de jongo, versos cantados que podem conter metáforas, desafios ou referências ao cotidiano, mediante uma marcação rítmica intensa e movimentos corporais circulares. Nesse contexto, o jongo no Tamandaré constitui-se como espaço de transmissão de saberes, memória coletiva e valores comunitários, além de configurar-se como forma de resistência cultural, especialmente em contextos de marginalização social.

Em relação aos dados demográficos divulgados por meio do Censo Demográfico de 2022⁸, o município de Guaratinguetá possui 118.044 pessoas, com densidade populacional de 156,84 habitantes por quilômetro quadrado. A configuração por sexo, conforme classificação empregada pelo IBGE, evidencia predominância feminina, com 61.506 mulheres (52,1%) e 56.538 homens (47,9%). Tal constituição demográfica segue uma tendência observada em âmbito nacional, relacionada, entre outros fatores, à maior expectativa de vida das mulheres.

Sobre a variável cor ou raça, de acordo com a autodeclaração dos habitantes do município em questão, observou-se que 76.371 habitantes (64,7%) se declararam brancos; 34.747 (29,4%), pardos; 6.925 (5,9%), pretos; e 56 indivíduos (0,05%), indígenas. A maior proporção da população autodeclarada branca, seguida da população parda, relaciona-se ao processo histórico de colonização e ocupação do Vale do Paraíba Paulista.

Acerca da composição religiosa, os dados do Censo Demográfico 2021 evidenciam que aproximadamente 65,6% da população do município declarou-se católica, 23,0% evangélica e cerca de 11,4% distribuem-se entre outras religiões ou pessoas que se declaram sem religião. Esse panorama religioso relaciona-se tanto aos aspectos históricos da região quanto às transformações observadas no panorama religioso brasileiro nas últimas décadas.

No ano de 2021, a média do salário mensal era correspondente a 3,1 vezes o valor do salário mínimo e a porcentagem da população empregada era de 27,22%. Em relação especificamente aos domicílios que recebiam até meio salário mínimo por pessoa por mês, cerca de 34,1% da população se encontrava nessa situação. O Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* do município era de R\$63.948,00, estando na posição 82 de 654 municípios do estado de São Paulo e na posição de 563 de 5570 municípios de todo o país. Cerca de 91,1% dos domicílios possuem esgotamento sanitário adequado, 64% dos domicílios urbanos estão localizados em vias públicas com arborização e 47,1% dos domicílios urbanos se situam em vias públicas com

⁸ IBGE. **Guaratinguetá Panorama**. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/guaratingueta/panorama>. Acesso em: 20 maio. 2024.

urbanização adequada, com pavimentação, calçada, instalação de bueiros *etc.* Sobre os dados da saúde, a taxa de mortalidade infantil média no município era de 9,13 para 1.000 nascidos vivos.

Em relação aos dados da educação no município, em 2010, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade era de 97,8%. Comparando-se a outros municípios do estado, sua posição era de 384 de 645 cidades, já em relação a todos os municípios do país, sua posição era de 2411 do total de 5570. Sobre os índices do município no IDEB de 2021, para os anos iniciais do ensino fundamental na rede pública era 6,4 (posição 150 no estado e 653 no país) e para os anos finais, de 5,4 (posição 231 no estado e 793 no país).

A Rede Municipal de Educação⁹ de Guaratinguetá, no ano de 2024, consta com 44 escolas (13 - Escola Municipal de Ensino Infantil; 9 - Escola Municipal de Ensino Fundamental: anos iniciais; 12 - Escola Municipal de Ensino Fundamental: anos iniciais e anos finais; e 10 Creches), totalizando 365 professores e 8971 alunos.

Especificamente, em relação à escola, inserida na comunidade do Tamandaré, que é objeto de estudo desta pesquisa, no ano de 2024, possuía 230 alunos matriculados, 22 professores (10 professores de Ensino Fundamental - Anos Iniciais, 2 professores de Educação Infantil, 1 professor de Artes, 3 professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE), 1 professor de Educação Física e 5 professores de Inglês. Há na escola o total de 12 classes, consistindo em 2 classes de 1º Ano de Ensino Fundamental, 2 classes de 2º Ano de Ensino Fundamental, 2 classes de 3º Ano de Ensino Fundamental, 2 classes de 4º Ano de Ensino Fundamental, 2 classes de 5º Ano de Ensino Fundamental e 2 classes de Ensino Infantil Multisseriado.

Ainda sobre a referida instituição escolar, esta encontra-se sob a supervisão administrativa e pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Guaratinguetá, adotando o currículo municipal estabelecido para as demais unidades escolares da cidade. Entretanto, embora localizada em uma comunidade com fortes laços identitários com as populações descendentes de ex-escravizados e seus familiares, não há na escola da comunidade do Tamandaré, objeto de estudo desta pesquisa, a implementação de um currículo quilombola, tampouco a adoção formal das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar

⁹ GUARATINGUETÁ, Prefeitura Municipal de. **Educação**. Disponível em: <https://guaratingueta.sp.gov.br/educacao>. Acesso em: 20 maio 2024.

Quilombola, instituídas pelo Conselho Nacional de Educação por meio do Parecer CNE/CEB nº 16/2012¹⁰ e atualizadas pelo Parecer CNE/CEB nº 7/2022¹¹.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola de 2012 regulamentam que a Educação Escolar Quilombola possa abarcar tanto as instituições escolares situadas em territórios quilombolas quanto as unidades que recebem estudantes oriundos dessas localidades, destacando que a simples condição de uma instituição escolar estar situada em uma comunidade quilombola não garante que seu currículo estabeleça interlocução com a realidade local.

A atualização dos dispositivos relativos às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, por meio do Parecer CNE/CEB nº 7/2022, reafirma que o currículo deverá considerar as especificidades históricas, culturais e territoriais dessas comunidades. Neste contexto, embora não exista a demarcação legal e o reconhecimento oficial da comunidade do Tamandaré enquanto território quilombola, observa-se uma identificação significativa da comunidade com essas questões, uma vez que é constituída por descendentes de ex-escravizados. Tal situação evidencia conflitos e tensões de perspectiva entre a normatização oficial e a atuação dos seus mestres jongueiros, que se posicionam favoráveis a uma educação comprometida com a valorização dos saberes ancestrais e das práticas culturais intrínsecas à memória coletiva da comunidade do Tamandaré.

Referente às questões étnico-raciais presentes nas ações educacionais de âmbito municipal, constam no Plano Municipal de Educação, aprovado em Lei Municipal nº 4.581, de 24 de junho de 2015, na meta 2.4, o desenvolvimento de ações pedagógicas articuladas entre a escola e o ambiente comunitário, levando-se em consideração as especificidades das comunidades indígenas e quilombolas, além disso, na meta 7.18, garantir e desenvolver os conteúdos da história e cultura negra e indígena, por meio de diversificadas ações afirmativas, visando a contribuição para uma possível sociedade mais inclusiva e de maior equidade. Nesta conjuntura, insere-se a promoção de diferentes atividades, como, por exemplo, a Semana da Consciência Negra nas escolas, e, principalmente, pela efetivação da Conferência de Educação Antirracista, realizada em Guaratinguetá desde 2022, como parte da Lei Municipal nº 5338/22, que cria o Programa Municipal Permanente de Enfrentamento ao Racismo.

¹⁰ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 16/2012, aprovado em 5 de junho de 2012.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Brasília, DF: CNE, 2012.

¹¹ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 7/2022, aprovado em 9 de novembro de 2022.** Atualiza dispositivos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Brasília, DF: CNE, 2022.

Embora o Censo Demográfico realizado pelo IBGE não disponibilize dados desagregados que permitam identificar de forma específica as características socioeconômicas, demográficas e religiosas da comunidade do bairro do Jardim Tamandaré, as informações consolidadas referentes ao município de Guaratinguetá possibilitam delinear o contexto social mais amplo no qual essa comunidade se insere.

Com base nesses indicadores municipais, verifica-se que Guaratinguetá apresenta uma estrutura demográfica caracterizada por leve predominância feminina, maior participação da população autodeclarada branca, significativa presença das populações parda e preta, expressiva presença do catolicismo, ainda que se observe o crescimento do segmento evangélico e elevado índice de escolarização na faixa etária correspondente à educação obrigatória.

1.3 Problema

A realidade da sociedade brasileira apresenta-se como um grande desafio, principalmente quando se trata de uma abordagem em tentar superar seus grandes males: profunda desigualdade social e o cenário intrinsecamente excludente que a define, inclusive no que envolve as questões étnico-raciais representadas pela sua população majoritariamente com raízes étnicas negra, sendo a parcela populacional que mais sofre com esse processo de exclusão e desigualdade.

Esse panorama social brasileiro de intensa disparidade também se reflete no ambiente escolar, onde se transfigura as relações étnico-raciais em situações diversas, seja por meio das lutas por inclusão, representatividade e exaltação das identidades culturais, abarcando assuntos de etnicidade, raça e cultura negra.

Objeto de estudo desta pesquisa, a escola e a comunidade no contexto social em que estão imersas, encontram-se em uma conjuntura em que a existência (e de certa forma, a resistência) de uma associação de remanescentes quilombolas e suas identidades e legado étnico-racial nem sempre são lembrados e/ou valorizados. Dentre as expressões desse grupo, destaca-se a prática do Jongo, dança de origem africana, que é seguida por mestres e seus tambores, além de constituir-se como uma forma de louvar os antepassados, ressignificar as tradições e afirmar as identidades como parte da cultura negra.

A dança do jongo, na qual mestres e o grupo de remanescentes quilombolas da comunidade analisada a praticam, possui o título de “Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro¹²” pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) desde 15 de dezembro de 2005¹³. Nesse sentido, a problemática da pesquisa se dá sobre os processos de invisibilidade (ou visibilidade) e exclusão (ou inclusão) das relações étnico-raciais dentro do ambiente escolar da instituição de ensino dessa comunidade estudada.

Portanto, faz-se necessária a identificação de possíveis práticas pedagógicas e ações educacionais, que se inserem no contexto desta pesquisa, a partir da seguinte questão:

- Como se estruturam o ensino das relações étnico-raciais e o desenvolvimento de outras atividades educacionais relacionadas à etnicidade, raça, cultura e identidades negras, em uma instituição de ensino situada em uma comunidade de remanescentes quilombolas do Vale do Paraíba?

1.4 Objetivos

Os objetivos foram divididos em objetivo geral e objetivos específicos.

1.4.1 Objetivo Geral

Analisar as percepções de professores e mestres da associação de quilombolas da comunidade estudada sobre o ensino das relações étnico-raciais como instrumento de valorização das identidades culturais para a comunidade escolar.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Analisar os documentos curriculares – federal, estadual e municipal – localizando as abordagens que estabelecem em relação à questão da etnicidade, raça e cultura negra e como estão ou não destacados nas ações pedagógicas da escola na comunidade em foco;
- Verificar como a comunidade quilombola se faz representada ou não no currículo e calendário escolar;

¹² BRASIL. **Certidão IPHAN**. Título de Patrimônio Cultural do Brasil, Brasília, DF, 15 de dezembro de 2005.

¹³ BRASIL. **Jongo no Sudeste**. Brasília, DF: IPHAN, 2007.

- Averiguar, na voz dos professores, se a escola valoriza a identidade étnica da comunidade nas práticas pedagógicas cotidianas por meio de relatos de experiência;
- Desenvolver um produto técnico e tecnológico sobre o foco das questões ligadas às relações étnico-raciais, propondo alternativas voltadas à prática de ensino no decorrer do ano letivo;
- Sugerir e planejar com a equipe escolar atividades de natureza extensionista na forma de parceria colaborativa entre a escola e a comunidade local.

1.5 Organização da Pesquisa

Este trabalho está organizado da seguinte forma: Memorial – reflexões sobre a trajetória docente, Apresentação, Contribuições da literatura e referenciais teóricos, Metodologia e procedimentos de investigação, Sujeitos e suas narrativas, Análise das informações e resultados obtidos, Considerações finais, Cronograma, Orçamento, Referências, Apêndices e Anexos.

A Apresentação subdivide-se em cinco subseções: Relevância do estudo/justificativa, Delimitação do estudo, Problema, Objetivos (Objetivo Geral e Objetivos Específicos) e Organização da pesquisa.

O capítulo “Contribuições da literatura e referenciais teóricos” apresenta um panorama das pesquisas recentes a partir dos descritores: “Educação”, “Relações Étnico-Raciais”, “Currículo”, “Anos Iniciais”, “Projeto Político-Pedagógico”, “Identidade Afro-Brasileira”. Divide-se em duas grandes partes: “Panorama das pesquisas sobre Educação das relações étnico-raciais e identidade negra” (com três subseções: “Educação das relações étnico-raciais”; “Formação docente sob uma perspectiva étnico-racial”; “Relações étnico-raciais: diversidade e identidade”) e “Referencial teórico” (subdividido em: “Educação das relações étnico-raciais”; “Relações étnico-raciais e Formação docente”; “Educação e identidades negras”).

A Metodologia e procedimentos de investigação subdivide-se em cinco partes: Tipo de pesquisa, População, Instrumentos de produção de informações (com destaque para a entrevista de História Oral), Procedimentos para produção de informações e Procedimentos para análise de informações.

O capítulo “Sujeitos e suas narrativas” apresenta os colaboradores da pesquisa a partir de uma perspectiva interseccional, contemplando “Narrativas de mestres do Jongo e/ou lideranças da comunidade” e “Narrativas docentes da escola da comunidade”.

Na sequência, o capítulo “Análise das informações e resultados obtidos” subdivide-se em três eixos de reflexão: “Colonialidade e racismo estrutural: sob a perspectiva da

decolonialidade”; “Decolonialidade, Interculturalidade crítica e cultura negra: marginalização e reconhecimento”; “Educação das relações étnico-raciais: tensões e resistências na escola”.

Por fim, apresentam-se as Considerações finais, seguidas do Cronograma de trabalho, do Orçamento e das Referências. Nos Apêndices e Anexos constam os instrumentos de coleta de dados e os termos institucionais e éticos elaborados pelo pesquisador e pela Universidade de Taubaté, como: entrevistas docentes e de lideranças comunitárias, Produto técnico com o Projeto do Jongo nas escolas com a comunidade, Termos de consentimento, Autorizações de uso de imagem, Termo de anuência da instituição, Termo de compromisso do pesquisador responsável e o Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

2 CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA E REFERENCIAIS TEÓRICOS

A revisão de literatura consiste em uma fase de constituição do referencial teórico que orienta as discussões de um projeto, além da realização do levantamento bibliográfico sobre o que se tem discutido e pesquisado no meio acadêmico acerca do tema e objeto de uma pesquisa científica, de modo que tal ação possa auxiliar no desenvolvimento do projeto de um pesquisador. Complementando, sobre o conceito de revisão de literatura, de acordo com Gil (2008):

Esta parte é dedicada à contextualização teórica do problema e a seu relacionamento com o que tem sido investigado a seu respeito. Deve esclarecer, portanto, os pressupostos teóricos que dão fundamentação à pesquisa e as contribuições proporcionadas por investigações anteriores. Essa revisão não pode ser constituída apenas por referências ou sínteses dos estudos feitos, mas por discussão crítica do estado atual da questão. (Gil, 2008, p. 162).

Dessa forma, a revisão de literatura desta pesquisa está organizada e dividida em duas grandes partes: “Panorama das pesquisas sobre educação das relações étnico-raciais e identidade negra” (com três subseções: “Educação das relações étnico-raciais”; “Formação docente sob uma perspectiva étnico-racial”; “Relações étnico-raciais: diversidade e identidade”) e “Referencial teórico” (subdividido em: “Educação das relações étnico-raciais”; “Relações étnico-raciais e Formação docente”; “Educação e identidades negras”).

2.1 Panorama das pesquisas sobre educação das relações étnico-raciais e identidade negra

Para a realização da pesquisa bibliográfica em base de dados, delimitou-se somente em trabalhos acadêmicos (teses e dissertações) relacionados ao tema, utilizando-se os seguintes termos: “Educação”, “Relações étnico-raciais”, “Currículo”, “Anos Iniciais”, “Projeto Político-Pedagógico” e “Identidade afro-brasileira”. Neste cenário, optou-se, em um primeiro momento, pela busca por estudos publicados nos últimos cinco anos, todavia, ampliou-se a delimitação temporal para os últimos dez anos, e, finalmente, chegou-se ao período dos últimos quinze anos (2010 a 2024) em razão da escassez de trabalhos científicos relacionados diretamente aos temas da pesquisa.

Assim, ao estabelecer uma demarcação de tempo, , buscando compreender os últimos quinze anos (2010 a 2014), decidiu-se por uma perspectiva de atualização da pesquisa

bibliográfica referente às temáticas deste estudo em questão, através de análise e fichamento de trabalhos acadêmicos (teses e dissertações), cuja finalidade seja de “aproximação à temática raça e etnia no âmbito educacional, [...] acerca de como narram sobre, e como as diretrizes nacionais para a educação em relações étnico-raciais chegam ao cotidiano escolar” (Mendes; Ribeiro, 2016, p. 46).

Os referidos descritores foram consultados no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e nos bancos de dados da Universidade de Taubaté (UNITAU). A justificativa pela opção aos respectivos bancos de dados tem como base na representação de uma pesquisa de alta qualidade, além do acesso facilitado às informações disponibilizadas eletronicamente.

Quadro 1: Panorama 2010-2024

Descritores	CAPES	CAPES	MPE UNITAU	MPE UNITAU
	Geral – Total	Selecio- nados	Geral – Total	Seleciona- dos
Educação - Relações étnico-raciais - Currículo - Projeto Político-Pedagógico - Identidade afro-brasileira	2	1	-	-
Educação - Relações étnico-raciais - Currículo - Anos iniciais - Identidade afro-brasileira	1	1	-	-
Educação - Relações étnico-raciais - Identidade afro-brasileira – Currículo	5	1	-	-
Educação - Relações étnico-raciais - Currículo – Projeto Político-Pedagógico	3	1	-	-
Educação - Relações étnico-raciais - Projeto Político-Pedagógico	10	2	-	-
Educação - Relações étnico-raciais - Anos iniciais	10	2	-	-
Educação - Relações étnico-raciais - Identidade afro-brasileira	10	1	2	2

Fonte: Elaboração do autor (2024)

O processo de levantamento bibliográfico por meio das plataformas de dados resultou na construção do Quadro 1: Panorama 2010-2024, no qual consta o número de trabalhos acadêmicos (teses e dissertações), conforme os descritores conexos ao tema desta pesquisa no período de 2010 a 2024. Assim sendo, realizou-se a leitura dos títulos dos trabalhos que se aproximavam do objeto desta pesquisa e, posteriormente, uma leitura dos resumos para que fosse efetivada uma seleção, em um total de 12 trabalhos selecionados.

Através das pesquisas nos bancos de dados, permitiu-se conhecer, em um espectro amplo, um panorama acerca das publicações relacionadas ao tema desta pesquisa, além da possibilidade de identificar quais os referenciais teóricos que sustentam estes trabalhos, os

procedimentos metodológicos utilizados, assim como as técnicas de pesquisa empregadas e os instrumentos de coleta e análise das informações.

Por fim, a análise e discussão dos trabalhos selecionados serão apresentados de acordo com a sua temática, em referência aos assuntos pertinentes desta pesquisa, conforme o texto a seguir.

2.1.1 Educação das relações étnico-raciais

Em referência à temática da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), alguns trabalhos acadêmicos foram analisados, sob perspectivas e enfoques diversos. Pereira (2011) abordou a ERER em uma escola de ensino médio da rede pública estadual de Santa Catarina, relacionando a implementação da Lei nº 10.639/03 com uma análise documental do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e do currículo, além de pesquisa empírica qualitativa por meio de entrevistas e observação dos atores envolvidos. A referida pesquisa evidenciou os desafios encontrados na implementação da ERER na busca por ações curriculares afirmativas e significativas, em um cenário em que a ERER ainda necessita se consolidar.

Do mesmo modo, Freitas (2016) aborda a ERER através da leitura e compreensão de documentos normativos, como o currículo nacional, através da Base Nacional Comum Curricular (BNCC¹⁴) e o currículo municipal, além do Projeto Político-Pedagógico (PPP), nas unidades de Educação Infantil da rede municipal de Florianópolis, localizadas em uma área periférica ao redor do Maciço do Morro da Cruz, cuja população é constituída, majoritariamente por negros. Observou-se com a pesquisa que os documentos estudados reconhecem a importância da ERER como instrumento de enfrentamento e superação de qualquer forma de discriminação e preconceito.

Amorim (2011) aborda, no mesmo sentido, a ERER nos documentos regulamentares (currículo, PPP), contextualizando-os a partir da promulgação da Lei nº 10.639/03 e relacionando-os com os indicativos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e a cultura afro-brasileira, em uma escola de Ensino Fundamental (Anos Finais) da rede municipal do Recife. Concluiu-se na pesquisa a relevância dos documentos normativos sobre as questões raciais em contraponto a um caráter meramente técnico e protocolar de tais documentos.

¹⁴ BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base nacional comum curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2018.

Souza (2011) também analisou as práticas curriculares em duas escolas de Contagem-MG sob a perspectiva da Lei 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da história da África e da Cultura Afro-brasileira, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história da África e da cultura Afro-Brasileira. Todavia, realizaram-se as apreciações a partir de pesquisa qualitativa de natureza etnográfica, caracterizada pela observação das práticas curriculares e dos atores envolvidos, conforme a dinâmica organizacional das instituições de ensino.

Amaral (2017) desenvolveu sua pesquisa sobre EREER, com enfoque no ensino de História afro-brasileira nas escolas de Ensino Fundamental (Anos Iniciais) da rede municipal de Florianópolis, a partir da análise dos livros didáticos e documentos normativos da esfera municipal. Constatou-se que a representatividade africana e negra nos livros didáticos ainda não supera a perspectiva das experiências dessas populações enquanto cativos durante o período vigente da escravidão.

Já Costa (2019) e Souza (2023) diversificaram suas pesquisas sobre a EREER, produzindo seus estudos através de análises da literatura infanto-juvenil na perspectiva étnico-racial sob a luz da Lei nº 10.639/03 e de outros documentos oficiais que validam e corroboram com as práticas pedagógicas da Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica.

Por sua vez, Nascimento (2012) procurou desenvolver uma pesquisa na tentativa de identificar de que forma a EREER é realizada em algumas escolas do Ensino Fundamental (Anos Iniciais) na cidade do Rio de Janeiro, na referida pesquisa houve aplicação de entrevistas com profissionais que atuam nas instituições educacionais estudadas mediante uma perspectiva antirracista (de combate ao racismo) nos ambientes educacionais e sob inspiração e influência da Lei 10.639/03 e das Diretrizes curriculares para o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. Constatou-se com esta pesquisa que as escolas consultadas ainda não abordavam determinadas questões inerentes à educação das relações étnico-raciais nas suas práticas educacionais cotidianas, de modo que a população negra continua a ser alvo de discriminação racial que se manifesta no cotidiano dessas escolas.

2.1.2 Formação docente sob uma perspectiva étnico-racial

Alguns dos trabalhos acadêmicos selecionados nos bancos de dados concentram-se em uma abordagem étnico-racial no processo de formação inicial e continuada docente sob diferentes aspectos. Mendes (2017) buscou refletir sobre as práticas docentes acerca dos procedimentos didáticos e metodológicos alusivos às relações étnico-raciais por meio de

narrativas em História Oral, além de estabelecer um histórico sobre a normatização e instituição das questões étnico-raciais na educação brasileira.

Furtado (2021) desenvolveu suas análises acerca das práticas pedagógicas e procedimentos nas aulas de História com enfoque na temática referente à História da África e à Cultura Afro-brasileira sob o panorama da Lei 10.639/03 e através da narrativa de professores em entrevistas em História Oral.

As práticas pedagógicas sob o prisma das relações étnico-raciais também foram o objeto de estudo de Costa (2019), que concentrou suas percepções nas práticas docentes mediante o uso de literatura infantil juvenil negra, assim como no trabalho de Souza (2016) que analisou as práticas docentes através do desenvolvimento e aplicação de projetos didáticos que abordam a temática das relações étnico-raciais, destacando a relevância da formação continuada docente para a superação de preconceitos, tal qual Pereira (2011) evidenciou a formação inicial e continuada dos educadores como instrumento para o desenvolvimento das relações étnico-raciais, todavia, com resistências de parte dos docentes, entre outros percalços. Em suma, de um modo geral, tais práticas pedagógicas, a partir de uma perspectiva das relações étnico-raciais, também se constituíram enquanto uma temática central e essencial para a elaboração e o desenvolvimento da presente pesquisa.

2.1.3 Relações Étnico-Raciais: Diversidade e Identidade

Sobre a temática das relações étnico-raciais no ambiente escolar e suas implicações na compreensão das diferenças e identidades, tem-se alusão a alguns trabalhos acadêmicos, a partir da seleção realizada em base de dados. Dessa maneira, Amorim (2011) concentrou suas percepções no estudo do currículo, sob o viés das relações étnico-raciais, como um instrumento estruturador para a construção de identidades e compreensão das diferenças no ambiente escolar.

Todavia, nesse aspecto, Mendes (2017) vai além sobre o estudo do currículo, isto é, entende-se o currículo como um espaço para a formação de identidades múltiplas, diversas e plurais, assim, acarretando a possibilidade de construção e legitimação de identidades, além de estimular ações educacionais afirmativas em colisão contra o racismo e discriminação.

Nesse mesmo sentido, Souza (2023) e Costa (2019) contribuem com suas análises sobre a necessidade da educação das relações étnico-raciais para a formação e consolidação da identidade dos estudantes negros, por meio de práticas pedagógicas que privilegiam o uso de literatura infantil juvenil negra no ambiente escolar.

Além disso, Nascimento (2012) desenvolveu seus estudos sobre as relações étnico-raciais no ambiente escolar e propôs ações para a construção de uma escola antirracista, mediante determinados parâmetros, edificados na diversidade e cultura, diferença e identidade.

Por fim, Amaral (2017) estabeleceu sua pesquisa das relações étnico-raciais através da análise de documentos normativos e livros didáticos, visando a compreensão de como é constituída a representatividade negra nesses espaços. Concluiu-se que tal documentação está enraizada sob uma perspectiva de colonialidade, propondo-se a construção de recursos didáticos que visam decolonizar o conhecimento.

A partir de tais leituras foi possível identificar o debate sobre os usos das palavras diversidade/diferença e identidade. Esses trabalhos, por vezes, indicam que identidades podem ser estabelecidas de formas excludentes em relação às diversidades/diferenças apresentadas pelas constituições de experiências e vivências individuais. Desta maneira, a partir da presente pesquisa, ambicionou-se o enfrentamento de tais debates e fundamentou-se em referenciais teóricos para que possamos dialogar com os conhecimentos produzidos na área.

2.2 Referencial Teórico

Após a escolha e leitura dos trabalhos nos bancos de dados, selecionou-se os teóricos a fim de subsidiar a presente pesquisa. A escolha desses teóricos justifica-se em razão da maior frequência de suas publicações, a atualidade de seus trabalhos, além de serem autores com reconhecimento no âmbito nacional e internacional.

Sendo assim destacam-se os nomes de Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, Lélia Gonzalez, Joaze Bernardino-Costa, José de Souza Martins, Vera Maria Ferrão Candau, Suzana Lopes Salgado Ribeiro, Tânia Mara Pedroso Müller, Wilma de Nazaré Baía Coelho, entre outros intelectuais brasileiros que, desde o final do século passado, vem trazendo para a produção acadêmica reflexões sobre a educação das relações étnico raciais da necessidade de uma educação antirracista.

Do mesmo modo pudemos verificar que há referências a trabalhos de pesquisadores internacionais como Bell Hooks, Aníbal Quijano, Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfoguel, Catherine Walsh, Patricia Hill Collins, entre outros, como por exemplo, Maurice Tardif, Charles Taylor e António Nóvoa, que trazem estudos e análises sobre a formação docente e que também serão lidos e referenciados para o desenvolvimento do presente trabalho.

2.2.1 Educação das Relações Étnico-Raciais

No que tange aos estudos relacionados aos ambientes educacionais, com referência especial à escola, entende-se que tais espaços possam estimular a construção de princípios e valores que promulguem a cidadania e a democracia. Nesse sentido, valores como justiça social, democracia, ética e liberdades civis podem ser promovidos e desenvolvidos nesses espaços educacionais a fim de edificar uma sociedade mais justa, menos desigual e com respeito às diferenças.

Desse modo, insere-se neste contexto a concretização da escola como um local de formação para a diversidade, assim como o enfrentamento ao preconceito e à marginalização, visando, por exemplo, a valorização e consolidação da Educação das relações étnico-raciais. Assim, conforme mencionado por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, “a educação das relações étnico-raciais, ao lado de outras políticas públicas que visam à correção de desigualdades, é indispensável para a construção de uma sociedade democrática”.¹⁵

A Educação das Relações étnico-raciais, na qualidade de política pública, segundo Rosana Batista Monteiro:

[...] decorre de um amplo movimento de denúncias sobre a ausência de conteúdos relativos à história do negro no Brasil e da história da África nos currículos escolares, dos maiores índices de evasão e repetência para as crianças negras, do maior índice de negros analfabetos, do tratamento discriminatório por parte de professores/as, da desvalorização da estética negra ou do reforço à “naturalização” de apelidos e chacotas (Monteiro, 2013, p. 64-65).

Entretanto, nota-se, que no decorrer do processo histórico do Brasil, o Estado brasileiro, de um modo geral, compreendeu o sistema educacional como uma ferramenta de homogeneização sob a premissa de paradigmas eurocêntricos hegemônicos, objetivou-se o arrefecimento das desigualdades entre os atores sociais envolvidos, contudo, tais práticas constituíram-se com base no mito da democracia racial brasileira, a partir de uma perspectiva de negação do racismo e da diversidade étnico-racial. (Müller; Coelho, 2013, p. 16).

¹⁵ GONÇALVES e SILVA, P. B. As relações étnico-raciais precisam ser reeducadas para que de fato todas as pessoas possam exercer plenamente a sua cidadania. Entrevista Informativo outubro/novembro 2012 - **FAI-UFSCar**. 2012. Disponível em: <http://www.fai.ufscar.br:8080/FAI/noticias/201cas-relacoes-etnico-raciais-precisam-ser-reeducadas-para-que-de-fato-todas-as-pessoas-possam-exercer-plenamente-a-sua-cidadania201c>. Acesso em: 20 dez. 2014.

Por sua vez, em alusão ao mito da democracia racial brasileira formulado por Gilberto Freyre¹⁶, os autores Lélia Gonzalez e Carlos Hasenbalg (1982) compreendem que, em razão por enfatizar as contribuições positivas dos povos originários e da população negra para a composição da cultura brasileira, o referido autor foi em contraponto aos preceitos racistas existentes nos paradigmas sociais do século XIX, todavia, concomitantemente, “Freyre criou a mais formidável arma ideológica contra o negro” (Gonzalez; Hasenbalg, 1982, p. 84).

Além do mais, Lélia Gonzalez (2020) ressalta que as sociedades latino-americanas, historicamente, se constituíram de forma hierarquizadas racialmente, de modo que as formas abertas de segregação se tornaram desnecessárias, ou seja, referendando a concepção equivocada da inexistência do racismo na sociedade brasileira, baseada na ideia de que os negros reconheceriam a sua posição social. Nesse contexto, “a afirmação de que todos são iguais perante a lei assume um caráter nitidamente formalista em nossas sociedades¹⁷” (Gonzalez, 2020, p. 119).

Para a superação desse cenário, a instituição da Lei 10.639/03, a partir de alteração da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, que formalizou a obrigatoriedade do ensino de História da África e cultura afro-brasileira em todo o aparelho educacional brasileiro e da Lei 11.645/08, que expandiu sua abrangência para a questão indígena, assim como a legitimação, em 2004, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e a Cultura Afro-Brasileira, constituíram-se enquanto transformações expressivas na educação brasileira, visando a possibilidade de construção de novos paradigmas educacionais para as questões étnico-raciais. (Müller; Coelho, 2013 e Mendes; Silva; Ribeiro, 2018).

Todavia, Kabengele Munanga (2013) entende que:

[...] a questão fundamental que se coloca hoje é o reconhecimento oficial e público dessas diversidades, que ainda estão sendo tratadas desigualmente no sistema educacional brasileiro, além de os portadores dessas identidades de resistência serem também vítimas dos preconceitos e da discriminação racial, até da segregação racial de fato (Munanga, 2013, p. 22).

Além disso, sobre a abordagem da diversidade no ambiente escolar brasileiro, e de que modo tal condicionante relaciona-se com a educação das questões étnico-raciais, de acordo com

¹⁶ FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 51. ed. São Paulo: Global, 2006.

¹⁷ GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, n. 92-93, p. 69-81, jan./jun. 1988. Republicado em: GONZALEZ, Lélia; RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (org.). **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

Munanga (2013), o fator mais preponderante não se estrutura sobre o ensinar de que raça não existe, já que o racismo contemporâneo não mais se constitui a partir de fatores biológicos, mas sim por uma construção proveniente de condicionantes histórico-culturais.

Portanto, Munanga (2013) compreende que o elemento fundamental para a superação dos paradigmas eurocêntricos hegemônicos e de um sistema educacional monocultural, que estrutura o racismo e a discriminação na sociedade brasileira, processa-se por meio da compreensão e aceitação das diversidades, da educação das relações étnico-raciais, de modo que busque “equacionar a unidade com a diversidade, ou seja, construir a unidade, respeitando a diversidade” (Munanga, 2013, p. 24) visando o multiculturalismo e a diversidade na educação, o que não significaria, necessariamente, a destruição da unidade nacional.

Aliás, sobre a concepção de multiculturalismo, Munanga (2012) compreende esse conceito enquanto uma “corrente de pensamento, filosofia, visão do mundo ou ideologia que defende o reconhecimento público da existência das diferenças no seio de uma nação” (Munanga, 2012, p. 2).

No que se refere às questões práticas para a implementação de ações educacionais das relações étnico-raciais sob a perspectiva do multiculturalismo, capazes de colocar a condição da identidade negra em sua plenitude no aparelho educacional brasileiro, Munanga (2013) acredita que essa condicionante se configura em um contexto complexo, pois “o que se coloca é como fazer, sem segmentar a sociedade, ou seja, sem prejudicar a unidade nacional – e inversamente –, como formar a unidade nacional, sem sacrificar as identidades particulares e as diversidades que a alimentam e constituem sua matéria-prima” (Munanga, 2013, p. 29).

Complementarmente, no âmbito das práticas educacionais, sob a ótica do multiculturalismo, Bell Hooks (2013) enfatiza que:

O multiculturalismo obriga os educadores a reconhecer as estreitas fronteiras que moldaram o modo como o conhecimento é partilhado na sala de aula. Obriga todos nós a reconhecer nossa cumplicidade na aceitação e perpetuação de todos os tipos de parcialidade e de preconceito (Hooks, 2013, p. 63).

Contudo, Nilma Lino Gomes (2002) compreende que tal conjuntura dessemelhante em que se estruturam os assuntos referentes à educação das relações étnico-raciais no Brasil, apresenta as questões acerca da diferença étnica/racial de modo em que essa temática não seja somente interpretada enquanto uma condição de desigualdade, mas também sob uma perspectiva de deficiência, reduzindo-se assim, as suas consequências históricas e

socioeconômicas, além do caráter excludente do sistema educacional brasileiro sobre a população negra.

Dessa forma, Gomes (2002) diz:

Quando a diferença étnica/racial é transformada em deficiência, surgem também justificativas pautadas num “psicologismo” que reduz as implicações históricas, sociais e econômicas que incidem sobre o povo negro a comportamentos individuais: “alunos com dificuldade de aprendizagem”, por exemplo. A ênfase nesse “psicologismo” encobre o caráter excludente da estrutura escolar brasileira, dando margem para que a diferença cultural da aprendizagem seja vista como desvio. Os alunos e as alunas negras, vistos dentro da escola como portadores de “deficiência” ou de “dificuldade de aprendizagem”, fatalmente são rotulados como: “indisciplinados”, “lentos”, “defasados”, “atrasados”. (Gomes, 2002, p. 40-41).

Entretanto, de acordo com Munanga (2013), é impossível compreender as questões étnico-raciais na educação brasileira sem levar em consideração a condição desigual da cultura negra e o papel e a importância da África, pois:

É justamente aqui que se coloca o problema, pois a herança cultural africana no Brasil nunca ocupou uma posição de igualdade com as outras no sistema de ensino nacional. Se assim fosse, não teria nenhum sentido a Lei nº 10.639, promulgada pelo presidente da República, 115 anos depois da abolição. (Munanga, 2013, p. 27-28).

Nesse sentido, Gonzalez e Hasenbalg (1982) também argumentam que o acesso ao sistema educacional brasileiro se constitui de modo ainda muito restritivo para a população negra em dissonância com a parcela da população identificada enquanto branca, principalmente nos níveis de instrução mais elevados, concentrando-se, os negros, nos estratos sociais mais inferiores, mesmo em um cenário contemporâneo, isto é, decorridos mais de cem anos desde a abolição do escravismo (Gonzalez; Hasenbalg, 1982, p. 98).

Gomes (2002), por sua vez, acredita que o papel de qualquer profissional da educação, no que concerne as questões sobre a educação das relações étnico-raciais, se constitui como de fundamental relevância para o desenvolvimento de práticas e ações pedagógicas que visam “desnaturalizar as desigualdades raciais como um dos caminhos para a construção de uma representação positiva sobre o negro e de uma pedagogia da diversidade” (Gomes, 2002, p. 42).

À luz de uma perspectiva decolonial, conforme discutem Aníbal Quijano (2005) e Joaze Bernardino-Costa e Ramón Grosfoguel (2016), é possível identificar a persistência da colonialidade do poder, a qual incide de maneira significativa sobre a organização e o controle

dos currículos escolares, estendendo-se ainda às relações de trabalho e de comércio (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016). Nesse sentido, ao retomar o pensamento de Quijano (2005, p. 117), compreende-se que a colonialidade do poder está vinculada, entre outros aspectos, à permanência de dinâmicas de hierarquização racial marcada pela:

[...] codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. Essa ideia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia.

No âmbito educacional, Catherine Walsh (2009) ressalta a relevância de identificar brechas no projeto hegemônico vigente, a fim de, a partir delas, resistir às políticas de caráter excludente e, conseqüentemente, construir práticas de (re)existência. A autora enfatiza a necessidade de uma educação que valorize a pluralidade cultural, promovendo a interculturalidade crítica como estratégia para confrontar modelos educacionais dominantes e reconhecer a diversidade como elemento constitutivo de riqueza. Nesse processo, questiona-se a reprodução de “padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos” (Walsh, 2009, p. 24). Assim, a inserção de mestres jongueiros em práticas pedagógicas pode se configurar como um caminho para problematizar a racialização subordinada e as relações de poder que estabelecem hierarquias entre diferentes formas de existir, viver e produzir saberes.

2.2.2 Relações étnico-raciais e formação docente

O ensino das relações étnico-raciais no ambiente escolar se constitui como uma das ações afirmativas inseridas em um contexto que visa a reparação de erros históricos cometidos à população negra. Assim, além da promoção de um currículo que possa abranger a apresentação de conteúdos referentes à História e Cultura Negra, especificamente nas áreas de Artes, Literatura e História, de acordo com Müller e Coelho (2013), entende-se também haver a necessidade de que tais ações possam abarcar um conjunto de práticas e saberes inerentes aos processos de formação inicial e continuada docente (Müller; Coelho, 2013, p. 48).

Deste modo, no que se refere às práticas e saberes docente em sua amplitude, Maurice Tardif (2014) complementa que:

Em suma, um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional. Ao contrário, esse saber é produzido socialmente, resulta de uma negociação entre diversos grupos. Nesse sentido, o que um “professor deve saber ensinar” não constitui, acima de tudo, um problema cognitivo ou epistemológico, mas sim uma questão social, tal como mostra a história da profissão docente. (Tardif, 2014, p. 12-13).

Portanto, os conteúdos que balizam o ensino das relações étnico-raciais no sistema educacional brasileiro devem considerar não somente as questões referentes à História e Cultura, mas devem abranger a sua plenitude, isto é, o entendimento de que esses saberes são produzidos socialmente em um contexto e condicionantes histórico-sociais, assim como o desenvolvimento de princípios referentes à cidadania, democracia e liberdade, visando a justiça social, por meio de uma educação inclusiva (Müller; Coelho, 2013).

Sobre o caráter inclusivo em que se insere a educação das relações étnico-raciais no ambiente educacional brasileiro, mais especificamente sobre a legislação alusiva às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, segundo Müller e Coelho (2013):

A lei e seus aportes encaminham duas questões correlatas. De um lado, ela promove a inclusão de um conteúdo inédito na educação básica, embora pouco conhecido, mesmo na educação superior. Ela elege a África como uma das matrizes das instituições nacionais, retirando da Europa o lugar de matriz única de nossa cultura. De outro, demanda o abandono do mito da democracia racial, herança de décadas de tolhimento das lutas das populações negras organizadas. (Müller; Coelho, 2013, p. 50).

Nesse sentido, no que concerne a efetivação de ações e políticas afirmativas, em especial, a Resolução CNE/CP nº 01/2004, referente à formalização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, propõe-se o estímulo à formação de profissionais da educação a fim de que sejam qualificados para modificar a realidade da educação brasileira, ainda excludente e racista (Monteiro, 2013, p. 69).

Todavia, mesmo com o reconhecimento de que as ações legislativas possuem uma condição impulsionadora para a execução da educação das relações étnico-raciais, ainda assim não necessariamente tais medidas se concretizariam em ações afirmativas plenamente satisfatórias, visto que, para a efetivação de tais transformações, necessita-se o desenvolvimento das práticas docentes, no decorrer do cotidiano escolar, por meio do contato entre os professores e os seus alunos, de modo em que se problematize e reflita sobre o contexto na qual estão inseridos (Ribeiro; Mendes; Brisola, 2019, p. 46).

Aliás, sobre o caráter reflexivo da prática docente, conforme o conceito de profissional reflexivo na educação, desenvolvido por Schön (1993), entende-se que a atuação do profissional docente estabelece uma relação reflexiva indispensável ao seu trabalho, isto é, o professor é detentor da capacidade de refletir sobre a sua ação, possibilitando adentrar-se em um processo sucessivo de aprendizagem, representando uma qualidade decisiva da prática profissional (Schön, 1993).

Em suma, sobre as ações legislativas acerca da educação das relações étnico-raciais e suas efetivas implicações no sistema educacional brasileiro, Ribeiro, Mendes e Brisola (2019) apontam também para outros desafios e resistências:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana propõem uma ressignificação profunda no currículo eurocêntrico e historicamente construído conteúdo da disciplina de História. Todavia, para além disso, os docentes apontam os limites e resistências do sistema. A falta de formação inicial, e de investimento em formação em serviço e a resistências às mudanças na matriz dos municípios. (Ribeiro; Mendes; Brisola, 2019, p. 49).

No entanto, ainda sobre as ações legislativas referentes às questões étnico-raciais, a efetivação da Lei nº 12.288/10, referente à instituição do Estatuto da Igualdade Racial, também determinou que competirá ao governo federal o estímulo às unidades de ensino superior, sejam públicas ou privadas, a fim de incorporarem “nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores temas que incluam valores concernentes à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira” (Brasil, 2010, art. 13, inciso II).

Aliás, tão necessário quanto à persuasão dos profissionais da educação, sobre a urgência de efetivação de políticas educacionais afirmativas e legislação relacionadas às questões étnico-raciais, são os subsídios de maneiras díspares, até mesmo pelo livro didático a ser utilizado na instituição escolar, que os professores recebem para a concretização de suas práticas docentes pertinentes com essa política (Costa, 2013, p. 85).

Todavia, mesmo com as diversas iniciativas, de caráter legislativo, acerca das questões étnico-raciais, de acordo com Müller e Coelho (2013), existe a verificação de que tais recomendações e normativas não foram efetivamente incorporadas no processo de formação docente, reduzidas a iniciativas pontuais, tanto na formação inicial quanto na continuada, como por exemplo o desenvolvimento de projetos e programas exclusivos voltados a grupos específicos de professores (Müller; Coelho, 2013, p. 52).

Dessa forma, ainda que seja perceptível os avanços no âmbito legislativo acerca das questões referentes à educação das relações étnico-raciais no sistema educacional brasileiro, nota-se um cenário em que persistem as dificuldades para o enfrentamento político e pedagógico, conforme considera Luiz Oliveira:

[...] a precariedade das condições de trabalho, o descaso dos gestores para com as discussões raciais, as resistências de colegas de profissão em relação a essa temática racial para se evitar conflitos, as deficiências de aprendizagem das camadas populares, a falta de condições objetivas de estudo dos alunos, a “crueldade” do racismo e da violência entre as crianças e os jovens, bem como a intolerância religiosa. (Oliveira, 2010, p. 215).

Portanto, para a superação dos obstáculos e dificuldades alusivos ao contexto da educação das relações étnico-raciais do ambiente de ensino brasileiro, é preciso que, além da inclusão dos conteúdos específicos de tais questões no currículo escolar, se faça necessário também o “desenvolvimento de práticas que permitam uma “demolição” dos estereótipos que subjazem a estes estudos, resgatando as omissões e recuperando o papel da população negra na História do Brasil e da África na História da humanidade” (Müller; Coelho, 2013, p. 54).

2.2.3 Educação e identidades Negras

Em relação à questão da “identidade étnica”, ainda que pareça simplório, trata-se de um conceito de grande complexidade para a sociedade brasileira. A respeito da seguinte questão: “qual é a sua cor?”, esta pode significar respostas diversas, conforme a intenção de quem fez a pergunta e o contexto social em que a foi realizada. Assim, a “questão da cor” mostra-se como uma condição desconfortável para algumas pessoas, tornando o processo de autoidentificação na sociedade brasileira uma situação complexa e dificultosa (Müller; Santos, 2013, p. 91).

Acerca do debate conceitual sobre as questões inerentes à “identidade étnica”, de acordo com Antônio Sérgio Guimarães (2011), os termos “raça”, “cor”, “cor da pele” e “etnia” são problematizados enquanto categorias edificadas historicamente e que carregam em si determinados contextos políticos e ideológicos. Nesse sentido, embora a concepção biológica de “raça” tenha perdido legitimidade no campo científico, tal conceito analítico ainda se mantém enquanto categoria social, ou seja, “para expressar algo que não existindo, de fato, no mundo físico, tem realidade social efetiva” (Guimarães, 2011, p. 266).

No contexto social brasileiro, tal dinâmica se expressa essencialmente por meio da categoria “cor”, que não se reduz à simples tonalidade da pele, mas abrange um conjunto de

traços fenotípicos, como a textura do cabelo, o formato do nariz e dos lábios, que se integram a determinados referenciais sociais e culturais. Desse modo, o conceito de “cor” atua como expressão social da “raça”, de modo que “cor da pele” reduz tal amplitude a uma característica fisiológica específica. Por fim, o termo “etnia”, conforme Guimarães (2011), relaciona-se sobretudo às questões históricas e culturais.

A diferenciação entre esses termos apresenta-se de suma importância para a compreensão do processo de racialização no Brasil, que se estrutura majoritariamente por classificações situacionais baseadas na aparência do que por critérios de origem. Tal análise relaciona-se intrinsecamente à distinção entre os conceitos de “preconceito racial de marca” e “preconceito racial de origem”, formulados por Oracy Nogueira (2006, p. 292):

Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo (...), diz-se que é de marca; quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as consequências do preconceito, diz-se que é de origem.

Segundo Nogueira (2006), o caso brasileiro vincula-se fundamentalmente ao preconceito racial de marca, em que as características fenotípicas se sobressaem no processo de racialização. Em contrapartida, no caso estadunidense, o preconceito racial se estrutura essencialmente na origem formal dos grupos sociais, ou seja, constituindo-se, portanto, como preconceito racial de origem.

Portanto, é precisamente nesse contexto em que se justifica a opção por evitar o emprego dos termos “afro-brasileiros”, “afrodescendentes”, “pretos” e “pardos” no decorrer desta pesquisa, pois a dinâmica racial brasileira concentra-se no preconceito de marca, em que os traços fenotípicos, articulados aos marcadores socioeconômicos e culturais, sobressaem-se em relação à ênfase exclusiva na ancestralidade (“afrodescendente”, “afro-brasileiro”), assim como a classificação entre “pretos” e “pardos” reproduz gradações cromáticas que tendem a fragilizar a unidade socialmente construída daqueles que são racializados a partir da aparência. Nesse sentido, a primazia do termo “negro” insere-se como opção conceitual vinculada ao movimento negro brasileiro, sendo compreendido como o mais apropriado para indicar o conjunto da população de origem africana no Brasil (Gonzalez, 2020).

Todavia, a identidade se constitui como um processo de construção que vai além de uma ação de autoidentificação, pois também depende de uma percepção e reconhecimento dos outros, o que pode acarretar distorções ou percepções depreciativas. Nesse sentido, Charles Taylor (1998) compreende que o não reconhecimento ou um reconhecimento impróprio da

identidade pode ocasionar em danos profundos, pois o reconhecimento da identidade se constitui como uma exigência fundamental para a condição humana.

Além do mais, Gomes (2002) compreende que nenhuma identidade é constituída de forma isolada. O processo identitário se estabelece de forma negociada durante toda a vida, seja consigo mesmo e em contato com o outro:

Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso, diz respeito, também, à construção da identidade negra (Gomes, 2002, p. 39).

A questão da identidade também se faz presente quando se considera analisar os problemas no sistema educacional brasileiro, pois não se pode excluir do contexto escolar as discussões que envolvem a construção dos ideais de democracia, cidadania e justiça social, ou seja, sem levar em consideração a diversidade étnica, racial e social, assim como as questões que envolvem o multiculturalismo no panorama educacional brasileiro. Entretanto, cada país deve elaborar os conteúdos do seu multiculturalismo conforme as suas especificidades e condicionalidades sociais, étnicas e raciais (Taylor, 1998, p. 94).

Acerca das singularidades que constituem a diversidade étnica, racial e cultural da sociedade brasileira, Munanga (2013) entende que o processo de migração dos africanos ao território brasileiro se constituiu de modo completamente dessemelhante quando se compara com as migrações de europeus, asiáticos, árabes, judeus e outros deslocamentos populacionais.

Dessa forma, sobre a peculiaridade do processo histórico de formação da identidade negra, Munanga compreende que:

É nesse contexto histórico que devemos entender a chamada identidade negra no Brasil, num país onde quase não se ouve um discurso ideológico articulado sobre identidade branca e amarela, justamente porque os portadores de pele branca e amarela não passaram por uma história semelhante à dos brasileiros negros (Munanga, 2013, p. 26).

Todavia, mesmo com essas trágicas condicionantes históricas e sociais que marcaram profundamente a construção da identidade negra, criou-se uma cultura de resistência a partir desses africanos e seus descendentes, que iria marcar fortemente a cultura e identidade brasileira, ao ponto de se constituírem em símbolos e ícones nacionais, como o samba, a feijoada, o futebol, o carnaval, as mulatas *etc.* (Munanga, 2013).

Nesse sentido, ainda que esses africanos e seus descendentes tenham sido deslocados forçosamente e violentamente de suas heranças culturais, estes não se destituíram completamente de sua memória coletiva, de modo que se perpetuaram na sociedade brasileira enquanto práticas, saberes, técnicas e expressões culturais. Assim, no que diz respeito a herança cultural africana no Brasil, segundo Munanga:

Assim se mantiveram as primeiras manifestações artísticas afro-brasileiras, uma arte sem dúvida no início religiosa, funcional e utilitária; as manifestações da herança cultural africana em todo o Brasil, do norte ao sul e do leste ao oeste, como ilustrado pelo candomblé da Bahia, o batuque do Rio Grande do Sul, o Xangô de Recife, os Congados de Minas Gerais, o Bumba Meu Boi do Maranhão, os Maculelê e Maracatu do Recife, o Jongo de São Paulo e outras numerosas manifestações musicais, culinárias, esportivas etc. (Munanga, 2013, p. 27).

Entretanto, apesar da construção dessa cultura de resistência, a partir da herança cultural africana no processo de formação da identidade nacional brasileira, os sobreviventes da escravidão e seus descendentes foram subordinados a uma violência cultural simbólica tão expressiva quanto à violência física do cativo, como por exemplo por meio da submissão de um modelo educacional monocultural e eurocêntrico, além de excludente e discriminatório (Munanga, 2013, p. 28).

Assim, mediante a essa estrutura de violência cultural simbólica que se constituiu o modelo educacional brasileiro, nota-se que a questão da identidade cultural dos alunos negros muitas vezes era excluída do sistema educacional formal, ou então, quando proporcionada no livro didático, se dava sob um viés distorcido e estereotipado (Munanga, 2013).

No decorrer do processo de construção histórico-cultural do Brasil, optou-se, portanto, por privilegiar a composição de um ensino monocultural e eurocêntrico, na qual a condição da população negra se dava apenas de forma folclórica, ou seja, não se constituindo como parte da “cultura brasileira no plural e sua identidade nacional” (Munanga, 2012, p. 11).

Além do mais, Kabengele Munanga continua sustentando que:

O primeiro fator constitutivo da identidade é a história. No entanto, essa história, mal a conhecemos, pois ela foi contada do ponto de vista do “outro”, de maneira depreciativa e negativa. O essencial é reencontrar o fio condutor da verdadeira história do Negro que o liga à África sem distorções e falsificações (Munanga, 2012, p. 12).

Para reverter tal condição excludente e estereotipada acerca da identidade da população negra, se faz necessário que, entre outros fatores, que se busque a revisitação dos estudos e

pesquisas sobre a história do negro no Brasil, de modo que provoque uma transformação na forma de compreensão sobre a sua real importância na formação da sociedade brasileira, constituindo-se na superação da compreensão da população negra sob a ótica exclusiva enquanto um grupo “incapaz”, “dócil”, “inferior” e “passivo” (Müller; Santos, 2013, p. 90).

Sobre o processo de construção da identidade da população negra no Brasil, visando a superação de uma historiografia que apresente uma imagem meramente estereotipada e limitada da população negra, Kabengele Munanga segue afirmando que:

[...] no processo de construção da identidade coletiva negra, é preciso resgatar sua história e autenticidade, desconstruindo a memória de uma história negativa que se encontra na historiografia colonial ainda presente em “nosso” imaginário coletivo e reconstruindo uma verdadeira história positiva capaz de resgatar sua plena humanidade e autoestima destruída pela ideologia racista presente na historiografia colonial (Munanga, 2012, p. 10).

Do mesmo modo, o uso da História enquanto instrumento de dominação de uma parcela da população é uma das táticas que possibilita a perpetuação de seu controle e comando. Assim, da forma em que se deu a transmissão de uma história oficial em que apenas destacava personalidades da classe dominante, expressada por uma elite branca, fez com que se reproduzisse uma percepção de passividade e subalternidade da população negra, introjetando um sentimento de desvalorização e negação de si (Müller; Santos, 2013, p. 93).

Como contraponto de tais condicionantes excludentes à população negra, Kabengele Munanga entende que a educação possa representar uma “possibilidade aos indivíduos para questionar os mitos de superioridade branca e de inferioridade negra neles introjetados pela cultura racista na qual foram socializados” (Munanga, 2013, p. 29).

Para a população negra, a instituição escolar sempre se constituiu como referência para a possibilidade de mudança e superação de suas condições de vida, promoção profissional e de classe, além da assimilação de qualidades que possibilitariam sua inserção social (Müller; Santos, 2013).

Aliás, sobre o ambiente escolar, este não se constitui um local neutro e imune de preconceitos e discriminações, conforme analisa Vera Candau:

A instituição escolar representa um microuniverso social que se caracteriza pela diversidade social e cultural e, por muitas vezes, reproduz padrões de conduta que permeiam as relações sociais fora da escola. Desse modo as formas de relacionar com o outro, na escola, refletem as práticas sociais mais amplas; podemos dizer que, ainda que valores como igualdade e solidariedade, respeito ao próximo e às diferenças estejam presentes no discurso da escola,

outros mecanismos, talvez mais sutis, revelam que preconceitos e estereótipos também integram o cotidiano escolar (Candau apud Santos, 2007, p. 27).

Em continuidade à reflexão do ambiente escolar enquanto um microcosmo social, Nilma Lino Gomes (2002) entende que “a escola é vista, aqui, como um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade” (Gomes, 2002, p. 39).

Além disso, levando-se em consideração esta condição de “discriminação no espaço escolar”, nota-se como é dificultoso e complexo para um aluno negro desenvolver suas relações sociais em um ambiente em que se impera uma “cultura racista”. Dessa forma, “a escola passa a ser um ambiente de negação de sua identidade, desvalorização de sua cultura e subalternização de sua personalidade” (Müller; Santos, 2013, p. 97).

Gomes (2002) entende que o ambiente escolar pode ser considerado um dos espaços capazes de interferir na constituição da identidade negra, ou seja, “o olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las” (Gomes, 2002, p. 39).

Nesse contexto educacional, em que, historicamente, se predominou uma abordagem etnocêntrica, marcadas por um conjunto de políticas de branqueamento e, conseqüentemente, de supressão da população negra, mostra-se a importância de tais mudanças recentes acerca da “elaboração e promulgação de leis específicas que ampararam o respeito à diversidade de suas identidades e ampliaram as possibilidades de acesso, de permanência e de participação da população afrodescendente no universo escolar” (Ribeiro; Souza, 2015, p. 31).

Assim, diante deste cenário sensivelmente excludente e desigual, apresenta-se um panorama desafiador aos educadores brasileiros, de modo que possam realizar ações afirmativas que buscam o resgate da história dos negros no Brasil, além da promoção e difusão de seus personagens e saberes em busca da construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Sobre os desafios e resistências em relação à implementação de políticas e ações afirmativas referentes às questões étnico-raciais por meio da educação, Ribeiro e Souza (2015) afirmam e complementam que:

[...] as leis ainda aguardam por sua aplicação e disseminação para a real inserção do aluno negro e o combate ao racismo no universo escolar. Ainda é necessário um trabalho pedagógico voltado para a eliminação do racismo para que as escolas brasileiras se tornem um espaço público de igualdade de tratamento e oportunidades (Ribeiro; Souza, 2015, p. 37).

Portanto, o ambiente escolar pode constituir-se um local de reprodução da sociedade como ela é, todavia, nesse mesmo local também existe a possibilidade de transformação desta condição social. Ou seja:

[...] é através do cotidiano escolar que se conhecem muitas produções afro-brasileiras que escapam ao conhecimento da sociedade. É a escola que permite, muitas vezes, que práticas, valores e conteúdos culturais permaneçam vivos, bem como sejam transmitidos e preservados (e até mesmo ressignificados), tecendo outros conhecimentos (Müller; Santos, 2013, p. 95).

Nesse sentido, refletir sobre as práticas educacionais acerca das questões étnico-raciais apresenta-se como um caminho para a superação de culturas hegemônicas e discriminatórias, e que aponte para uma descolonização do exercício pedagógico e para a concretização de uma pedagogia antirracista, caracterizada pela decolonialidade e desconstrução de uma ideologia eurocêntrica, contemplando de forma equânime as pluralidades, rejeitando discriminações ou desigualdades na educação escolar.

3 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

No percurso de construção de um estudo científico, o método é caracterizado a partir da definição das etapas em que o investigador deve percorrer a fim de alcançar os objetivos da pesquisa. Sobre a pesquisa científica, entende-se como “um procedimento formal com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais” (Marconi; Lakatos, 2007, p. 43).

Além disso, em relação à definição de método, de acordo com Marconi e Lakatos:

O método é o conjunto de atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista (Marconi; Lakatos, 2007, p. 91).

3.1 Tipo de pesquisa

A opção pelo método a ser utilizado em uma pesquisa científica está diretamente ligada à característica da natureza e da especificidade do objeto em análise. Sendo assim, o presente estudo assinala-se como um trabalho de natureza aplicada, isto é, está relacionado ao desenvolvimento e elaboração de novos processos e produtos. Dessa forma, há a necessidade de que a pesquisa de natureza aplicada construa seu foco de ação ao redor dos problemas observáveis nos grupos e sujeitos sociais, isso pois:

[...] tem como característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos. Sua preocupação está menos voltada para o desenvolvimento de teorias de valor universal que para a aplicação imediata numa realidade circunstancial. De modo geral é este o tipo de pesquisa a que mais se dedicam os psicólogos, sociólogos, economistas, assistentes sociais e outros pesquisadores sociais (Gil, 2008, p. 27).

Quanto à abordagem da pesquisa, optou-se por uma investigação do tipo qualitativa, com ênfase nos estudos dos fenômenos e processos de construção das realidades e dimensões socioculturais. Minayo (2017) afirma sobre as especificidades da pesquisa qualitativa que:

[...] busca a “intensidade do fenômeno”, ou seja, trabalha muito menos preocupada com os aspectos que se repetem e muito mais atenta com sua dimensão sociocultural que se expressa por meio de crenças, valores, opiniões, representações, formas de relação, simbologias, usos, costumes, comportamentos e práticas (Minayo, 2017, p. 2)

O caráter qualitativo faz-se intrinsecamente ligado a este estudo, inclusive em razão do emprego de entrevistas de História Oral como recurso metodológico desta pesquisa, na qual a subjetividade é um elemento intimamente presente, pois, ao fazer uso de entrevistas de História Oral, são proporcionados diversos dados e informações da individualidade e da memória, atributo que corrobora para esta categorização. Assim, a utilização da História Oral representa “um trabalho de pesquisa atento ao diálogo e à colaboração de sujeitos, que considera suas experiências, memórias, identidades e subjetividades, para a produção do conhecimento” (Ribeiro; Oliveira, 2018, p.416).

O objetivo geral deste estudo pode ser categorizado como uma pesquisa de caráter descritivo, com a intenção de discorrer sobre as práticas docentes e o ensino das relações étnico-raciais - entre outras ações correlatas à etnicidade e identidades culturais em um contexto de uma comunidade de remanescentes quilombolas-, por meio de observação, registro e análise de narrativas, através do uso de entrevistas de História Oral (Marcondes; Brisola, 2014).

Quanto aos procedimentos técnicos de coleta e de análise de dados, em um primeiro momento, optou-se em elaborar uma revisão de literatura fundamentada a partir de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema, na qual foram analisados livros, artigos, dissertações e trabalhos acadêmicos diversos. Segundo Gil, “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (Gil, 2008, p. 45).

Os procedimentos técnicos subsequentes deste estudo consistiram na realização de pesquisa documental, concentrando-se na apreciação de documentos referentes ao currículo escolar, como, por exemplo, em nível federal, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), em nível estadual, o Currículo Paulista¹⁸, e em nível municipal, o currículo do município em que se delimita o estudo, todavia, não foi possível o acesso ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola em questão, situada na comunidade de remanescentes quilombolas do Tamandaré, na cidade de Guaratinguetá, região do Vale do Paraíba.

Ademais, optou-se pela elaboração de entrevistas de História Oral, seguindo um roteiro metodológico que consistiu, inicialmente, sobre a preparação do projeto, registro das entrevistas com devidos critérios de inclusão a partir de um número prévio de entrevistados, tratamento e guarda do material, além da devolução das narrativas aos entrevistados e os respectivos resultados (Meihy; Ribeiro, 2011).

¹⁸ SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação; UNDIME-SP. **Currículo Paulista**: uma construção colaborativa. São Paulo: SEDUC-SP; UNDIME-SP, 2019.

Sendo assim, buscou-se pela realização de entrevistas em História Oral a partir de um número reduzido de entrevistados, na qual “justifica-se pelo intuito de se fazer uma análise mais profunda das falas de cada sujeito, mediante procedimentos mais longos e detalhados, indicados para estudos de questões ligadas à subjetividade humana” (Mendes; Silva; Ribeiro, 2018, p. 256).

3.2 População

No contexto desta pesquisa em que se utiliza a História Oral como procedimento metodológico, intitula-se a população como “colônia”, isto é, o conjunto de indivíduos que são retratados em uma mesma conjuntura. Dessa forma, a colônia da pesquisa foi constituída por onze docentes efetivos, sendo dez docentes de Ensino Fundamental “Anos Iniciais” e um docente de Artes (dados coletados em maio de 2024), na escola que se localiza dentro da comunidade de descendentes quilombolas do Tamandaré, no limiar da zona urbana e rural da cidade de Guaratinguetá, região do Vale do Paraíba, no interior do estado de São Paulo.

Deste modo, os respectivos professores foram convidados para a participação de uma entrevista com recurso metodológico de História Oral. Como critério de inclusão empregou-se a condição de serem professores efetivos das turmas de Ensino Fundamental “Anos Iniciais” e que estivessem trabalhando em seus conteúdos as questões étnico-raciais e de etnicidade, presentes em seus currículos, assim estabelecidos a partir da BNCC. Fez-se o convite a todos os docentes efetivos para a participação, realização da entrevista e consequente, formação das redes de entrevistados, utilizando-se como critério o aceite, a disponibilidade e o interesse deles em contribuir com a pesquisa.

Além disso, optou-se também pela realização de entrevistas de História Oral com mestres do jongo e/ou lideranças da associação de remanescentes quilombolas da comunidade, a fim de investigar um comparativo acerca das questões étnico-raciais entre as narrativas da comunidade e da escola, inseridas em um mesmo contexto social.

Portanto, no transcorrer da elaboração e desenvolvimento da presente pesquisa, entre os instrumentos de produção de informações que foram aproveitados, empregou-se o uso de entrevistas em História Oral como procedimento metodológico, totalizando a realização de seis entrevistas (quatro docentes efetivos de Ensino Fundamental – Anos Iniciais, que aceitaram o convite de participação neste trabalho, e dois mestres do jongo e/ou lideranças da comunidade).

3.3 Instrumentos de produção de informações

Os instrumentos de produção de informações desta pesquisa consistem na realização do levantamento bibliográfico e documental, além de realização de entrevistas de História Oral.

3.3.1 Entrevista de História Oral

A utilização de narrativas mediante a gravação de entrevistas densas, com base nos recursos teórico-metodológicos em História Oral defendidos pelo Núcleo de Estudos em História Oral – Neho (Ribeiro; Evangelista; Rovai, 2024), oferece uma oportunidade de desenvolvimento de uma característica elementar desta pesquisa, a percepção do entrevistado por meio da alteridade, ou seja, por meio da capacidade de entendimento do outro como uma pessoa singular e subjetiva, de modo que é “na entrevista que o pesquisador encontra o ‘outro’, sujeito dono de sua história retrçada com lógica própria e submetida às circunstâncias do tempo da entrevista” (Meihy; Ribeiro, 2011, p. 22). Assim sendo, o uso de entrevistas em História Oral proporciona um maior destaque e visibilidade aos sujeitos colaboradores da pesquisa, além da valorização de suas histórias de vida, seus cotidianos e contextos sociais como fonte de produção de informações e conhecimentos.

Dessa forma, o conceito de História Oral constitui:

um trabalho de pesquisa atento ao diálogo e à colaboração de sujeitos, que considera suas experiências, memórias, identidades e subjetividades, para a produção do conhecimento. Neste trabalho acontecem intervenções e mediações e se dá a construção de narrativas. A partir do registro de tais narrativas e de sua transposição do oral para o escrito é possível sistematizar estudos referentes à experiência de pessoas, de grupos e de instituições (Ribeiro; Oliveira, 2018, p.416).

Nesse sentido, a realização de entrevistas com base nos parâmetros metodológicos da História Oral compreende o indivíduo não apenas como um papel limitado de um entrevistado, mas como um “colaborador”, isto é, um sujeito ativo da sua própria narrativa, influenciando diretamente na sua construção e refletindo no desenvolvimento da pesquisa em uma condição dialógica entre entrevistador e entrevistado (Ribeiro, 2021).

Quanto aos procedimentos de anotação das narrativas, optou-se pelo registro de História Oral Temática (Ribeiro, 2021), com enfoque para as questões étnico-raciais, etnicidade e identidades negras. Nesse sentido, procurou-se uma abordagem com maior destaque à temática da pesquisa do que nos assuntos referentes às histórias de vida dos entrevistados, porém, sem

deixar que o colaborador da pesquisa possa discorrer livremente sua narrativa, não desconsiderando suas especificidades.

3.4 Procedimentos para Produção de Informações

Em razão da utilização de seres humanos para a coleta e produção de informações, esta pesquisa foi submetida e aprovada (CAAE: 84393224.6.0000.5501) ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), tendo como propósito máximo a defesa da integridade e dignidade dos participantes e colaboradores deste estudo, a partir do estabelecimento de padrões éticos no transcorrer da elaboração da pesquisa. Posteriormente, após aprovação mediante protocolo, solicitou-se a permissão da direção da escola para a realização da coleta das informações.

Nesse sentido, os documentos necessários para os procedimentos descritos são o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo A), Termo de Autorização de Uso da Imagem (anexo B), além do Termo de Anuência da Instituição (anexo C) e do Termo de Compromisso do Pesquisador Responsável (anexo D), a fim de garantir, caso houvesse necessidade, o sigilo para os participantes da pesquisa, assim como assegurar a saída desses da presente pesquisa, caso queiram, a qualquer etapa deste estudo.

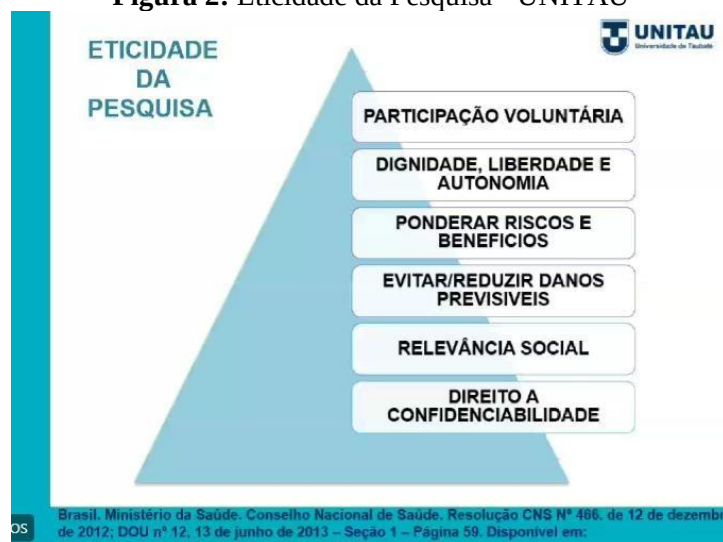
Sobre a realização das entrevistas, sob a perspectiva teórico-metodológica da História Oral, torna-se indispensável a construção de uma atmosfera harmoniosa entre entrevistador e entrevistado, a fim de que estabeleçam uma relação de parceria no decorrer do desenvolvimento da pesquisa, em que o pesquisador possa se comportar como um mediador e criar um ambiente favorável durante a entrevista, de modo que o entrevistado se sinta à vontade para poder colaborar e ajudar o pesquisador a transformar memórias e vivências em um “documento/narrativa” (Ribeiro, 2021, p. 5).

Quanto aos demais procedimentos, optou-se pela execução de entrevista com os docentes (apêndice A), mestres do jongo e/ou lideranças locais (apêndice B), a partir de um roteiro predefinido, todavia, dando autonomia para o entrevistado expor livremente sua narrativa, levando-se em consideração as particularidades inerentes de uma entrevista em História Oral. Além disso, decidiu-se que as entrevistas fossem agendadas individualmente, de acordo com a disponibilidade dos entrevistados, sendo gravadas em mídia digital, em seguida transcritas, textualizadas e/ou transcriadas.

Ademais, no que se refere aos procedimentos acerca da realização das entrevistas na presente pesquisa, decidiu-se sobre a possibilidade da escolha de identificação dos

entrevistados, de modo que lhes garantisse o direito de optarem por se identificarem, ou também, caso os entrevistados escolhessem por não se identificarem, eles poderiam ter a sua identidade preservada, assim como o direito à participação voluntária, dignidade, liberdade e autonomia e redução de possíveis danos.

Figura 2: Eticidade da Pesquisa - UNITAU



#paratodosverem: slide do Comitê de Ética da UNITAU sobre Eticidade da Pesquisa com os seguintes itens: participação voluntária; dignidade, liberdade e autonomia; ponderar riscos e benefícios; evitar/reduzir danos previsíveis; relevância social e direito à confidencialidade.

Fonte: UNITAU. Comitê de Ética em Pesquisa Humana. Comitê de Ética em Pesquisa Humana - Taubaté. Taubaté: UNITAU, 2025. Disponível em: <https://unitau.br/pagina/comite-de-etica-em-pesquisa-humana>. Acesso em: 5 jun. 2024.

Portanto, não se retirou o direito de confidencialidade, respeitou-se e também garantiu-se o direito à identificação para quem assim quisesse, e com isso, reservou-se o direito à liberdade e autonomia do entrevistado, conservando a possibilidade de que o entrevistado identificado poderia ter reconhecida sua relevância social sem ter seu direito à confidencialidade desrespeitado.

Assim, na elaboração do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o entrevistado teve a opção de identificação, caso quisesse se identificar, ou a opção de anonimato. Além disso, a presente pesquisa disponibilizou ao entrevistado o direito de escolha sobre a autorização do uso de imagem e de voz por meio do Termo de Autorização de Uso da Imagem mediante a necessidade.

A escolha pela possibilidade de identificação dos entrevistados, sejam os mestres do jongo e/ou lideranças da comunidade do Tamandaré ou os docentes que atuam na instituição escolar dentro da comunidade pesquisada, se deu por entender que os referidos entrevistados

podem ser compreendidos, no contexto da comunidade, como mestres da cultura, em razão da importância que tais personagens assumem naquela conjuntura social. Isto é, compreende-se que tais entrevistados podem assumir um comportamento enquanto personalidade dentro da comunidade, como educadores ou mentores culturais, destacando a sua relevância social.

3.5 Procedimentos para Análise de Informações

A análise das informações iniciou-se por meio de uma pesquisa documental através do exame dos respectivos documentos relacionados ao currículo escolar: em nível federal, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), em nível estadual, o Currículo Paulista (São Paulo, 2019), e em nível municipal, o currículo do município onde delimita-se o estudo, ou seja, referente à escola localizada no contexto da comunidade de remanescentes quilombolas do Tamandaré, na cidade de Guaratinguetá, região do Vale do Paraíba.

No que se refere ao documento de âmbito federal, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora seja formalmente concebida como documento normativo, e não como lei em sentido estrito, responsável por estabelecer parâmetros mínimos para a organização curricular da Educação Básica, observa-se que, na prática, passa a exercer função equivalente a de um documento curricular, na medida em que fundamenta e orienta a elaboração dos currículos estaduais e municipais, como ocorre com o Currículo Paulista e com o currículo municipal de Guaratinguetá. Assim, nesta pesquisa, parte-se da compreensão de que a BNCC, em sua natureza normativa, atua como documento curricular em nível federal, uma vez que influencia diretamente a organização curricular nos diferentes sistemas de ensino.

Além disso, as análises das narrativas construídas por meio das entrevistas em História Oral, concedidas pelos docentes da escola da comunidade e mestres jongueiros e/ou lideranças da associação de quilombolas, foram realizadas seguindo determinados procedimentos: as gravações orais foram transcritas, textualizadas e/ou transcritas, e em etapas seguintes foram conferidas e validadas juntamente com o entrevistado. Nesse sentido, conforme Ribeiro (2021):

Cabe também lembrar que existem relações que se estabelecem entre entrevistador e entrevistado que permitem maior interação maior ou menor interação entre ambos. Essa aproximação e acessibilidade pode ajudar no processo de transformação do texto, checagem de informações, conferência e devolução. Ou seja, na transformação da relação efetivamente em uma colaboração (Ribeiro, 2021, p. 6).

Sendo assim, optou-se pela Análise por Triangulação de Métodos para a apreciação das informações concedidas através da pesquisa documental (BNCC, Currículo Paulista, currículo do município estudado), levantamento bibliográfico relacionado ao tema da pesquisa, juntamente com as narrativas transcritas por meio de entrevistas em História Oral, concedidas pelos professores da escola dentro da comunidade do Tamandaré, além de lideranças comunitárias, mestres do jongo e/ou representantes de associações da comunidade (Marcondes; Brisola, 2014).

Enfim, este método se divide em duas etapas: a fase inicial dedicada à organização das informações coletas, realizando respectivos procedimentos conforme a técnica de coleta usada, e uma fase posterior que consiste em estabelecer um diálogo entre os autores e as informações coletadas, e, finalmente, a formulação de uma análise de conjuntura, conforme o contexto e as especificidades históricas e sociais da comunidade pesquisada (Marcondes; Brisola, 2014).

4 SUJEITOS E SUAS NARRATIVAS

4.1 Sujeitos da pesquisa sob a perspectiva interseccional

Na conjuntura deste estudo, em que a História Oral foi empregada enquanto procedimento metodológico em alusão à colônia dessa pesquisa, esta foi composta por dois mestres do jongo que foram convidados, espontaneamente, a contribuírem com suas narrativas, na qualidade de lideranças da associação de remanescentes quilombolas da comunidade do Tamandaré, assim como foram convidados todos os docentes efetivos de uma escola de Ensino Fundamental “Anos Iniciais”, que se localiza dentro da comunidade analisada, com o propósito de investigar as relações referentes às questões étnico-raciais presentes nas narrativas da comunidade e da escola integradas em uma mesma esfera social.

Dessa forma, realizou-se os convites aos dois mestres de jongo, assim como a todos os professores efetivos (onze) que atuam na escola do bairro em questão, resultando na realização de seis entrevistas, ou seja, com a participação de dois mestres do jongo e/ou lideranças da comunidade, bem como a colaboração de quatro docentes efetivos que se dispuseram a participar desta investigação.

Além disso, quanto aos procedimentos das entrevistas, garantiu-se aos sujeitos da pesquisa o direito de escolherem se desejavam se identificar ou permanecer anônimos, assegurando sua participação espontânea, livre-arbítrio, autonomia e minimizando possíveis danos. A opção pela condição de identificação dos entrevistados, sejam os mestres do jongo ou os docentes, deu-se por considerar que, no contexto daquele coletivo social, eles são reconhecidos como referências culturais. Assim, podem atuar como educadores ou mentores, evidenciando sua relevância social e o papel de personalidades dentro da comunidade.

Em alusão aos mestre do jongo convidados a colaborarem com este trabalho, ambos mestres optaram por se identificarem, possivelmente por compreenderem o seu papel social e cultural na qualidade de lideranças e referências de saberes para a comunidade. Já em relação aos docentes, todas as quatro professoras que se dispuseram a colaborar com esta pesquisa, decidiram por não se apresentar nominalmente, assim, garantindo o seu direito de anonimato. Dessa forma, optou-se pela utilização de codinomes para as professoras colaboradoras, assegurando suas identidades preservadas, bem como o direito à participação voluntária, dignidade, liberdade, autonomia e redução de possíveis danos.

Assim, os codinomes “Aruanda”, “Clementina”, “Sinhá” e “Mariazinha” são denominações presentes nos pontos de jongo da comunidade quilombola do Tamandaré, em

Guaratinguetá, região do Vale do Paraíba (Kishimoto; Troncarelli; Dias, 2012). Esses nomes simbolizam memórias, críticas sociais, lutas e saberes ancestrais preservados por meio da oralidade e das práticas culturais do jongo e foram escolhidos pelo autor deste estudo como pseudônimos para as quatro professoras entrevistadas, de modo que cada codinome, associado a um ponto de jongo utilizado como tom vital da narrativa correspondente, estabelece uma relação simbólica entre o sentido da narrativa e o significado do ponto evocado (Macedo e Silva; Ribeiro, 2025).

O quadro delineado acerca dos sujeitos desta investigação, mediante a colaboração de mestres jongueiros, na qualidade de lideranças da comunidade, bem como da contribuição de educadores atuantes na escola do bairro, evidencia a diversidade de perfis que compõem este grupo social.

Quadro 2: Panorama dos Entrevistados

Nome	Atuação na comunidade	Gênero	Faixa Etária	Autoidentificação Étnico-racial	Residência na comunidade
Mestre André do Jongo	Mestre jongueiro	Homem	41 a 60 anos	Negro	Mora
Mestre Jefinho Tamandaré	Mestre jongueiro	Homem	51 a 50 anos	Pardo	Mora
Professora “Aruanda”	Professora	Mulher	41 a 50 anos	Parda	Mora
Professora “Clementina”	Professora	Mulher	51 a 60 anos	Negra	Não mora
Professora “Sinhá”	Professora	Mulher	51 a 60 anos	Branca	Não mora
Professora “Mariazinha”	Professora	Mulher	41 a 50 anos	Branca	Mora

Fonte: Elaboração do autor (2025)

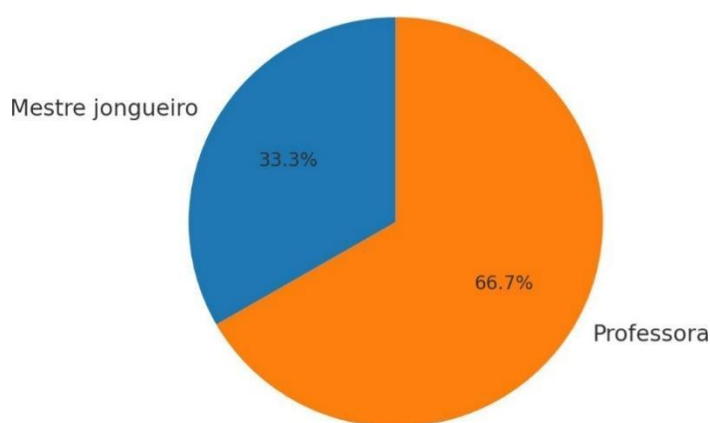
Neste contexto, insere-se o conceito de “interseccionalidade”, que de acordo com Patricia Hill Collins e Sirma Bilge, “investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana”. (Collins; Bilge, 2020, p. 16-17).

Desse modo, considerando a pluralidade intrínseca ao grupo social em estudo, a utilização da interseccionalidade como um instrumento analítico propicia um arcabouço para analisar de que maneira categorias como gênero, raça, faixa etária, classe, etnia, orientação sexual, capacidade, territorialidade, entre outras, enquadram os indivíduos de formas distintas e/ou desiguais em sua sociedade, e conseqüentemente, no mundo (Collins; Bilge, 2020, p. 35).

Entretanto, de acordo com Collins e Bilge (2020), a principal concepção da interseccionalidade estrutura-se na compreensão de que tais divisões sociais, a partir das relações de poder, não se manifestam na condição de “entidades distintas e mutuamente excludentes” (Collins; Bilge, 2020, p. 17).

Portanto, diante de um cenário complexo e heterogêneo em que as diversificadas estruturas inerentes às desigualdades raciais na sociedade brasileira se desvelam, faz-se possível uma leitura analítica sobre a questão racial presente nos discursos dos entrevistados, a partir de um viés interseccional, em que o interlocutor revela como suas complexas vivências se inter-relacionam mutuamente, reconhecendo, assim, as muitas maneiras pelas quais a discriminação e o preconceito podem se sobrepor. (Collins; Bilge, 2020).

Figura 3: Panorama dos entrevistados – Atuação na comunidade
Atuação na comunidade



#paratodosverem: panorama dos entrevistados com o gráfico sobre atuação na comunidade: 66,7% composto por professoras e 33,3% de mestres jongueiros.

Fonte: Elaboração do autor (2025)

Nesse sentido, em alusão à categoria de atuação na comunidade, observa-se a presença dos mestres jongueiros (Mestre Jefinho Tamandaré e Mestre André do Jongo) que decidiram por se identificarem, bem como as professoras, que preferiram o anonimato, empregando-se os pseudônimos “Aruanda”, “Clementina”, “Sinhá” e “Mariazinha”.

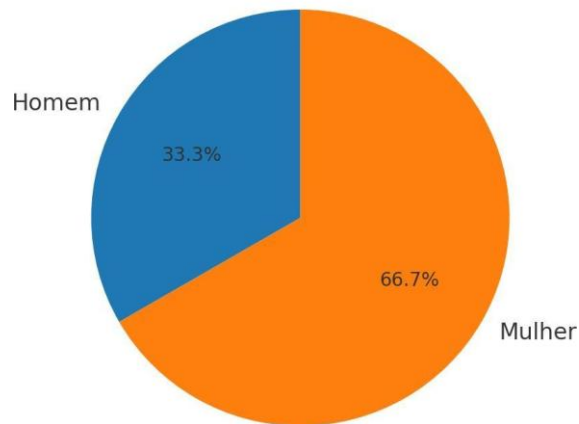
A opção de incluir as narrativas dos mestres e dos docentes acerca de suas percepções sobre as questões pertinentes às relações étnico-raciais, tanto na esfera escolar quanto na comunidade, revela a possibilidade de coexistência entre a atuação tradicional dos mestres jongueiros e a função pedagógica das professoras, responsáveis por mediar e transmitir saberes no contexto educacional.

No âmbito dessa conjuntura, é pertinente relacionar tais circunstâncias à crítica de Gomes (2002, p. 43):

torna-se imprescindível afirmar que, durante anos, a sociedade brasileira e a escola distorceram e ocultaram a real participação do negro na produção

histórica, econômica e cultural do Brasil, e, sobretudo, questionar os motivos de tal distorção e de tal ocultamento.

Figura 4: Panorama dos entrevistados – Gênero
Sexo

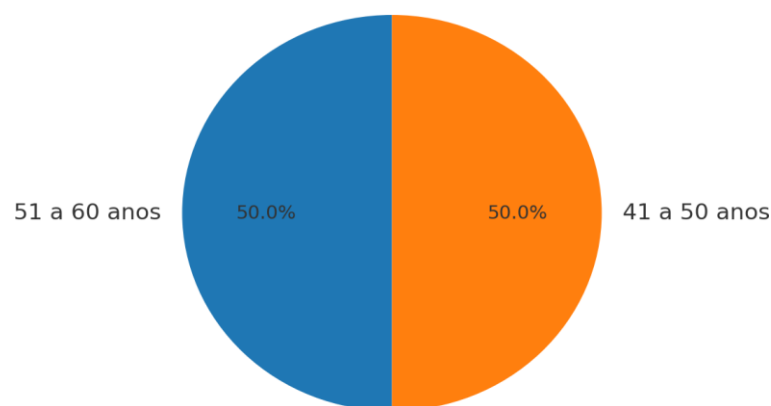


#paratodosverem: panorama dos entrevistados com o gráfico sobre gênero: 66,7% de mulheres e 33,3% de homens.

Fonte: Elaboração do autor (2025)

Quanto ao gênero, o perfil dos entrevistados apresenta relativa diversidade, sendo composto por dois homens e quatro mulheres, o que denota uma expressiva representatividade feminina no quadro de profissionais da educação.

Figura 5: Panorama dos entrevistados – Faixa Etária
Faixa etária

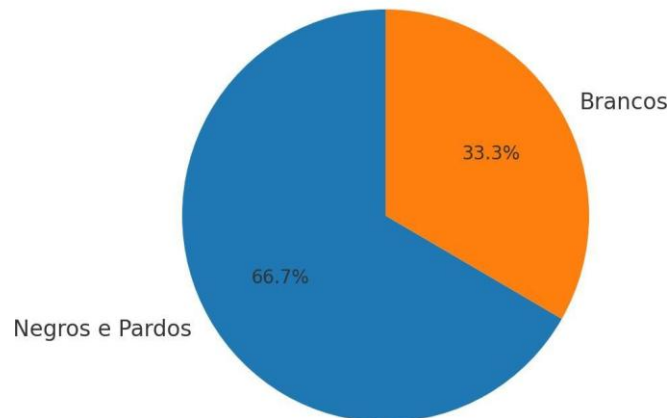


#paratodosverem: panorama dos entrevistados com o gráfico sobre faixa etária: 50% na faixa de 41 a 50 anos e 50% na faixa de 51 a 60 anos.

Fonte: Elaboração do autor (2025)

No que concerne à faixa etária, constata-se que os entrevistados se situam entre 41 e 60 anos. Tal dado indica um nível de maturidade dos sujeitos da pesquisa, vinculado tanto à prática docente quanto aos saberes tradicionais presentes na comunidade.

Figura 6: Panorama dos entrevistados – Distribuição Étnico-Racial
Distribuição étnico-racial (agrupada)



#paratodosverem: panorama dos entrevistados com o gráfico sobre distribuição étnico racial: 66,7% de negros e pardos e 33,3% de brancos.

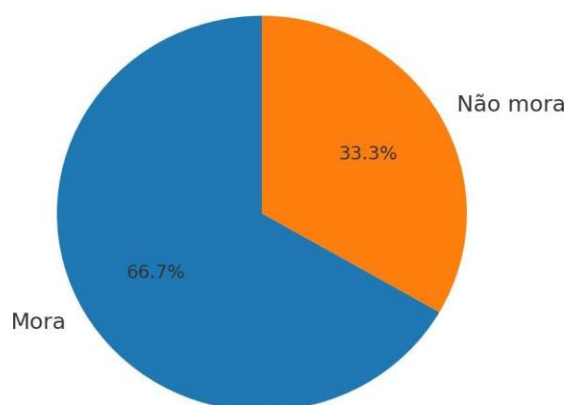
Fonte: Elaboração do autor (2025)

A análise da matriz cultural, por sua vez, evidencia a pluralidade étnico-racial entre os entrevistados. Foram identificados representantes autodeclarados(as) negros(as), pardos(as) e brancos(as), aspecto que reflete a diversidade étnico-racial constitutiva da comunidade investigada.

Nesse sentido, apresenta-se de forma significativa a porcentagem de autodeclarados negros(as) e pardos(as) no contexto de uma comunidade quilombola, ainda que seja pertinente destacar a reflexão de Munanga (2015), diante de uma certa dificuldade de autoidentificação presente em parcela significativa da sociedade brasileira, revelada por uma amplitude de cores, ao afirmar que “a classificação popular cromática é baseada justamente na multiplicidade de tons e nuances da pele dos brasileiros, resultante de séculos de miscigenação” (Munanga, 2015, p. 24)

Figura 7: Panorama dos entrevistados – Residência na comunidade

Residência na comunidade



#paratodosverem: panorama dos entrevistados com o gráfico sobre residência na comunidade: 66,7% moram na comunidade e 33,3% não moram na comunidade.

Fonte: Elaboração do autor (2025)

Por fim, no que tange à residência dos colaboradores, observa-se que quatro dos entrevistados têm suas residências na comunidade de referência, ao passo que dois residem em outros bairros da cidade. Tal aspecto permite problematizar as relações étnico-raciais sob a perspectiva das relações afetivas e vínculos identitários dos sujeitos com a comunidade de remanescentes quilombolas.

Acerca dos laços étnico-raciais dos participantes, Müller e Santos (2013) salientam que a relação com a comunidade ultrapassa o espaço físico da moradia, conectando-se às memórias, identidades e práticas sociais, enfatizando que:

devemos reconhecer e valorizar suas histórias e marcas presentes na cultura, nas ciências, nas letras. As heranças e os saberes presentes nas artes, na arquitetura, nas religiosidades. A negritude presente nas corporeidades, nos folguedos, nas festas. As Áfricas existentes nas configurações dos espaços, nos costumes e nos afetos (Müller; Santos, 2013, p. 99)

Em síntese, o cenário da pesquisa apresenta-se de forma heterogênea, no qual convergem diferentes trajetórias, marcadas por gênero, idade, raça/cor e territorialidade. Essa diversidade reforça a relevância de uma análise interseccional, a fim de compreender em como se constituem as dinâmicas das relações étnico-raciais entre os sujeitos, tanto no ambiente educacional quanto na comunidade.

4.2 Narrativas de mestres do Jongo e/ou lideranças da comunidade

No que concerne à execução das entrevistas aos mestres jongueiros, estas se estabeleceram utilizando-se de estratégias de inserção e pertencimento, um trabalho quase que etnográfico, de modo que possibilitasse uma maior aceitação da comunidade perante o pesquisador, como, por exemplo, a realização de uma entrevista durante um churrasco e samba de domingo na casa do Mestre André do Jongo, além da experiência de entrevistar o Mestre Jefinho Tamandaré, em um quintal de chão de terra em sua casa, remetendo a certa ancestralidade, assim como uma interação com a natureza, entre o vai e vem de maritacas e micos-leões-pretos, além de tudo, ainda o estabelecimento de vínculos afetivos com um membro da comunidade (Macedo e Silva; Ribeiro, 2025).

Nesse sentido, o antropólogo estadunidense Clifford Geertz descreveu que sua experiência de inserção em uma comunidade balinesa ocorreu de modo singular e significativo, isto é, ao fugir de uma batida policial em uma rinha de galos: “Foi a fuga — essa ação perfeitamente balinesa — que nos fez, finalmente, ser aceitos, ou pelo menos notados como pessoas reais por aqueles entre os quais estávamos. Antes disso, éramos invisíveis” (Geertz, 1989, p. 222).

4.2.1 Mestre Jefinho Tamandaré

A entrevista, no mês de janeiro de 2025, com Jeferson Alves de Oliveira, popularmente conhecido como “Mestre Jefinho Tamandaré”, um homem de 60 anos, ensino fundamental completo, membro de uma família descendente de ex-escravizados, que vive em uma residência humilde, em um espaço ‘rururbano’, isto é, “essa realidade contraditória em que o rural e o urbano se interpenetram, em que o urbano se ruraliza e o rural se urbaniza, criando um espaço social de coexistência e conflito” (Martins, 1996, p. 12), com a interação de maritacas e micos-leões-pretos, em um contexto econômico e social expresso em uma coletividade com profundas precariedades. Além de exercer a função de mestre de obras e, nas horas vagas, as atribuições de capoeirista e de mestre jongueiro, delineou-se, a aludida interlocução, em uma privilegiada oportunidade a fim de refletir sobre questões alusivas à trajetória da população negra no transcorrer da formação da sociedade brasileira, assim como discutir sobre os conceitos de inclusão, exclusão, etnicidade e racismo.

Figura 8: Episódios da entrevista com o Mestre Jefinho Tamandaré



#paratodosverem: Registro fotográfico do Mestre Jefinho Tamandaré durante entrevista. Ele está sentado, usando camisa clara e chapéu, no quintal da sua casa, ao lado dos seus tambores do jongo, em ambiente simples, com ribeirão ao fundo, árvores e com a presença de alguns micos-leões-pretos no decorrer da entrevista

Fonte: Fotografia do autor (2025)

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

O começo de tudo no Tamandaré é que não era um bairro, era uma fazenda, fazenda dos Mottas, do Seu Francisco Motta. O meu avô era o encarregado da fazenda e trabalhava para o Seu Francisco Motta. Aí depois que o Seu Francisco Motta morreu, que venderam do rio para cá, que tem o rio aqui atrás, o Ribeirão dos Mottas, o ribeirão pra cá venderam para a prefeitura, que loteou e fez o bairro.

Tinha um pessoal que morava ali na rua de cima, e esses começaram a dar ideias: “Vamos fazer um jongo? Tá bom, então eu vou...”. E foi assim que tudo começou, quer dizer, meu avô foi o pioneiro, Benedito Prudente. Ele é conhecido até hoje nas rodas de jongo, o povo fala dele, tem uns pontos de jongo dele que ficou, e assim, cara, no jongo a gente faz uma música para aquele momento ali, naquela hora. Jongo tem a ver com a coisa que está

acontecendo ali naquele momento. Cada hora há um movimento, é um instante do mundo, da cidade, da vida da pessoa. Assim, o jongo é isso, é o dia a dia do jongueiro.

E quando eu fiz o ponto do Jongueiro Velho, foi quando eu pedi pra entrar na roda, porque na época não podia. O jongo era só para adultos, criança e mulher não entravam de jeito nenhum, eram só os homens e os mais velhos, meu avô e os colegas deles. E eu queria cantar, só que o meu avô morreu. Eu fiquei vendo os amigos dele lá cantando, e meu avô não estava mais no meio dos caras. Fiquei imaginando: “putz, precisava cantar no meio desses caras...”. Eu queria muito cantar no meio deles, dos mais velhos, colegas do meu avô, e já não tinha mais o meu avô, sabe? Ah, então eu vou cantar em cima do jongueiro velho. E o jongueiro velho é um ponto de pedida. É um pedido que eu fiz aos jongueiros mais velhos: *(canto)* “*Saravá jongueiro velho; que veio pra ensinar; que Deus dê a proteção; pra jongueiro novo; pro jongo não se acabar.*”

Então, pra você ver: “Saravá jongueiro velho”, pois estou saudando aquele jongueiro velho. “Saravá” ou salve vocês, né? “E que veio para ensinar”, pois estou chamando os caras de mestre, de professor. “E peço para Deus”, para que Deus dê a proteção para o jongueiro novo, que na época era eu, com 20 anos, para o jongo não se acabar. Eles não queriam criança na roda, jovem assim. Eles gostavam dos mais velhos. Aí os caras começaram a entender, sabe? Tipo, “Espera lá! Esse cara é neto do Dito Prudente, que era jongueiro, que passou a vida no jongo, ouvindo jongo a vida inteira! Então ele está pedindo pra gente para participar, então deixa ele participar!” Aí começou a abrir para nós, os jovens. Depois, com o tempo, abriu para as crianças, e para as mulheres já tinham aberto, e deixaram as mulheres cantarem. Mas não eram todas que tinham coragem de chegar.

O jongo é sempre no final de semana, é a hora da folga. Eu era mestre de obras, comecei como pedreiro fazendo casa e tal, e já tem mais ou menos 18 anos que só assento piso e azulejo, trabalho só com acabamento. Agora, eu trabalho de segunda a sexta, sábado e domingo na estrada, andando pelo Brasil inteiro. E assim, eu nunca pago pra ir, pagam pra mim, os caras pagam a minha passagem e é assim: “Eu vou pagar a passagem pra você, e você vem aqui? E dão almoço e tal e até rola um cachê. Os caras dão um “*quarquê*” para ir lá falar de jongo pra eles, mas não é sempre. Então é assim, o meu ganha pão, o que eu faço para pagar as minhas contas, para me vestir e para comer é de segunda a sexta na obra, e sábado, domingo, estou na estrada ensinando jongo pra quem chamar, pra quem quiser.

Os jongueiros são os caras que fazem a coisa acontecer, só que a gente precisa de todo mundo junto. Precisa de gente pra bater palma, precisa de gente pra tocar, precisa de gente pra vir ver. Eu faço comida, então eu quero que as pessoas venham comer a comida que eu faço.

Isso é o jongo, o jongo é uma confraternização, entendeu? O jongo é uma conversa de amigos. Até o canto é uma conversa. Tudo é conversa de jogueiro. É o dia a dia da gente. É o dia a dia nosso. E tudo é uma história. As músicas são uma história.

Jogueiro era cara bravo porque tinha ponto de demanda. Um mexia com o outro. Um tirava sarro do outro. Aí um falava bobagem pro outro. Porque quem escuta a pessoa cantando o jongo, tipo assim, você pensa que tá falando de um animal, mas não é. Às vezes tá falando da pessoa que tá aqui do meu lado. Porque o jongo é cheio de metáforas. E tem que ter sempre uma metáfora no ponto de jongo. Eu fico pensando, cara, hoje, com todo esse aparato que evoluímos pra caramba, tem internet no celular, na televisão, você tem reportagem em vários canais de televisão, você tá atento ao que tá acontecendo no mundo, mas muitas vezes você não consegue desatar um ponto de jongo?

Todas as músicas de jongo são uma história, E o jongo antigo é em base de metáfora. Aí eu pergunto pra você, por que que eu estou falando isso aqui hoje? É porque meu avô cantou em metáfora. E como esse cara conseguiu cantar em metáfora se ele não sabia ler, nem escrever? Como é que ele fazia música? Então, tudo tem que ser dom, entendeu? Não dá pra todo mundo fazer, e não é qualquer um que faz um ponto de jongo, não é qualquer um que lidera uma roda de jongo. Mas tem que ter sim, um carisma. Tem que ter um dom, tem que ter um chamado.

O canto era a conversa do povo preto. Aí vamos supor que você iria combinar uma fuga numa roda de jongo. Como é que você iria cantar uma fuga, se não for em metáfora? Tinha que ser dessa forma, porque se fosse cantar de outro jeito, você ia tomar um pau, o capitão do mato mataria você, cara. Entendeu? Eu costumo dizer que o jongo, além de ser uma festa, o jongo foi o primeiro movimento social do povo negro do Sudeste.

Naquela época, cantar em metáfora, durante o jongo, não seria uma forma de resistência? Aquilo não seria uma luta social? Então, o jongo é o movimento mais antigo do povo negro, o que perpetuou. Só que isso se espalhou, logo que deu a abolição dos escravos¹⁹. Isso esparramou, foi para um lado, foi para outro, aí o jongo se perdeu, porque ele era feito na fazenda, ele não era feito na cidade. Aí, os negros saíram das roças e foram para as cidades, então o jongo meio que murchou, só que aqui, na comunidade, o jongo continuou e tem mais de 100 anos.

¹⁹ A historiografia recente tem problematizado o uso do termo “escravo”, privilegiando “escravizado” ou “pessoa escravizada”, por evidenciar a condição histórica imposta e evitar a naturalização da escravidão. Neste trabalho, optou-se por manter a terminologia empregada pelos entrevistados, em respeito à fidelidade das narrativas. MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

O jongo pode ser considerado como o avô do samba. Uns chamam de avô, outros chamam de pai, é isso mesmo, foi o primeiro. Eu costumo dizer nas palestras que eu faço, que o tambor de jongo foi o primeiro som do povo preto que ecoou no Sudeste, porque antes não tinha nada, era só fazenda de café, cana, mandioca e tinham as senzalas com os negros presos. O jongo é mais velho que a umbanda, ele é mais velho que qualquer macumba aqui no Brasil. Primeiro fizeram o jongo, pra depois fazer a umbanda, o candomblé, a capoeira.

Meu avô cantava essas coisas. Meu avô não sabia ler e nem escrever. E como é que o meu avô fazia isso? Não é interessante? O que me deixa mais feliz, mais entusiasmado, e que eu só vou parar de falar de jongo no dia que eu morrer, é justamente isso, cara. O que anima eu a chegar a falar, a explicar e a levar isso pra frente, assim, pois eu nunca falo não para ninguém, porque eu preciso que vocês levem isso para frente, não por mim, cara, mas pelo meu avô, porque meu avô morreu achando que só tinha jongo aqui. Ele achava que só ele, com os amigos dele que faziam jongo, e no dia que ele morresse, o jongo iria acabar. E eu não, já descobri jongo no Espírito Santo, em Minas, no Rio de Janeiro, porque o jongo é só no Sudeste que tem, é uma manifestação só nossa, do pessoal do Sudeste.

O jongo foi muito forte nessa região, a região do Vale do Paraíba. Quando deu a libertação, em 1888, 13 de maio, que libertou os escravos tudo, o povo foi para capital, Rio de Janeiro. Aí de lá eles subiram o morro. Assim, eu acho que nós éramos tudo uma família só, entendeu? E meu avô, como ele não era daqui do Tamandaré, meu avô era do bairro do Rio do Peixe, do lado de lá do morro da Lagoinha, do lado de Cunha. Tem muitos quilombos ali, naquela região de mata, ali na beira da estrada Rio-Santos. Tem muitos quilombos ali, muita comunidade antiga. Meu bisavô ou meu tataravô devem ter vindo de uma daquelas comunidades de lá, e parou aqui no Rio do Peixe. Aí meu avô cresceu, fez 17 anos e veio pra cá no Tamandaré, pra tomar conta dessa fazenda aqui do Mottas, até que ele conheceu minha avó, casaram e tiveram os filhos aqui.

A comunidade tem uma festa aqui, festa centenária, que o meu avô e os amigos deles começaram. Eu fiquei nessa festa durante uma enorme parte da minha vida. Agora já tem um certo tempo que eu não vou mais nessa festa. Eu parei de ir nessa festa por motivos particulares. Aí a gente resolveu fazer o Jongo da Independência.

Na realidade, a comunidade do Tamandaré não tem noção do tamanho desse jongo. Sobre os moradores, tem gente que passa em frente à festa, vai pra cidade, volta, vai pra casa e não entra na festa. Tem gente que nem de casa sai no dia que tem jongo. Então assim, os moradores não têm noção da força do tamanho dessa festa, porque a gente é conhecido no

mundo inteiro. Se todo mundo se juntasse, todo mundo fosse pra festa, ia ser muito bacana. Mas não são todos, infelizmente. Eu gostaria que fosse o bairro inteiro.

A comunidade do Tamandaré participa pouco do jongo por falta de informação, e por isso que a gente tá aqui agora, porque eu faço questão de dar essas entrevistas a vocês, para que quem ler uma entrevista dessa, vai perceber que o jongo não tem nada a ver com religião, porque infelizmente os caras confundem com religião. Os caras acham que a gente tá ali num ato litúrgico, num ato religioso, no meio dos tambores, porque tem tambor, mas não é, cara, é uma festa, o jongo é a hora da festa. Porque são 3 tambores que a comunidade negra tem: tambor de defesa, que é o tambor da capoeira; tambor de devoção, que são os tambores do candomblé e da umbanda; e o tambor de diversão, que é o jongo, do samba, do samba de coco, samba de lenço, então, esses são os tambores de diversão, não tem nada a ver. O que falta é informação, falta as pessoas entenderem que o que a gente faz é uma festa. Eu acho que é isso. E a hora que entenderam que é uma festa, todo mundo querendo saber, aí começa a vir mais gente.

Também é o seguinte, vamos entender bem esse negócio: jongo, tambor, povo preto, batendo tambor, num lugar escuro que a prefeitura não ajudava a gente, pois era no escuro mesmo, só ultimamente que a prefeitura tem colocado luz. Aí a pessoa passa, vê aquele preto batendo tambor no escuro, cantando umas músicas, o cara pensa: “O que esses caras estão cantando?” Aí um monte de cara preto batendo no tambor, o cara pensa: “Aquilo ali é macumba, eu não vou”. E eu falo para os caras: “Gente, o jongo não é macumba, mas só que ele está assim de macumbeiro”, está cheio de macumbeiro na roda de jongo. Por quê? Porque é uma festa do povo preto, então é lógico que vai ter umbandista naquela roda, vai ter candomblecista, vai ter ali ué, pessoal das religiões afro, de matriz africana, estão tudo ali.

Então, é total falta de informação e procurar se informar. Eu acho assim, já que a comunidade não vem perguntar pra gente o que a gente tá fazendo, eu acho que tá na hora da gente sair e explicar pra comunidade o que é isso aqui. E a gente tá contando, já contei pra muita gente aqui no bairro e estou contando pra muita gente, pro Brasil afora, o Brasil inteiro.

A gente já tentou alguma participação da escola comunidade. A diretora hoje quer muito a gente lá dentro. A diretora que era antes, também chamava muito a gente lá pra dentro da escola. Mas tem a negação das mães das crianças. Eu sei, eu quero falar de jongo, e essa conversa que eu tenho aqui, eu queria ter muito dentro da escolinha do Tamandaré, entendeu?

Já cheguei a fazer algumas atividades dentro dessa escola, cheguei a dar umas palestras, cheguei a conversar e tal, mas assim, as mães ficam com medo de ir. Já teve roda de jongo dentro da escola, porque tem a capoeira ali, aí através da capoeira eu vou e falo um pouco de jongo, mas você veja bem, a capoeira também, antigamente, era tida como uma religião, era

proibida pela polícia e hoje não, hoje tá no mundo inteiro. Então a gente quer fazer o caminho que a capoeira fez, porque a capoeira se impôs, “não, a gente não é religião, não tem nada a ver com religião”, e o jongo tá apostando nessa conversa também, “a gente não é religião, nós não estamos fazendo religião, não tem nada a ver”. Então é tudo uma questão de informação.

Veja bem, eu prefiro ensinar para criança. Porque eu chego num adulto o cara já está com a opinião formada, “Ah, o jongo é macumba e acabou”, “O jongo tem a ver com a religião”. Agora, a criança não sabe nem o que é jongo. Aí eu chego e falo, assim: “Ó, o jongo é uma festa”, então eu explico direitinho, o que a gente vai cantar, e que ninguém vai pegar um santo e tal, e que não tem pai de santo aqui, não existe, é o mestre jongueiro, que é um cara que entende de música, entende de toque, entende de dança, e que vai ensinar vocês. Eu sou mestre de jongo. Não tem nada a ver com o pai de santo. A criança não sabe nada e a gente tentou e muitas mães falaram assim: “Não, não quero, meu filho não quero que faça jongo. Você pode fazer tudo aí, mas jongo não”. Por causa disso, a gente não entra mais na escola. A gente já até tentou. Aí vem algumas mães e falam não, principalmente as evangélicas.

Eu acho que falta, sim, um esforço de vontade por parte do professorado. Os professores, diretores de escola e secretaria de educação da cidade tem que sentar e fazer uma reunião entre eles e explicar que nós temos uma manifestação cultural aqui famosíssima. O mundo quer ver a nossa cidade e a nossa cidade não está querendo ver.

E aí eu me pergunto: por que as escolas não pedem para fazer algum trabalho ou alguma matéria sobre aquele livro? E a Lei 10.639 (que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira em todo o sistema educacional brasileiro), por que não usa? É obrigatório. As escolas têm material didático e não usam.

A gente comemorava o Dia da Consciência Negra, a gente sempre pedia alguma ajuda para a prefeitura, para a secretaria da cultura, e nunca davam, nunca podiam fazer tal coisa. Aí a gente desistiu, cansou de pedir. A gente parou de comemorar o 20 de novembro, né? Parou de pedir e comemorar. A gente comemora nas nossas casas, faz a nossa festa e tal, mas não faz mais coletivamente.

Agora, há rumores que vai fazer uma casa aqui, que vai construir uma casa de jongo, e eu acho bacana, acho super válido, e tomara que aconteça porque está precisando. Acho que seria muito mais interessante ter um local para ensinar o jongo, até para a própria comunidade ir chegando devagarinho para ver o que é o jongo. Aí a gente poderia colocar uns retratos do meu avô, da minha mãe, e os outros jongueiros poderiam colocar os retratos das famílias deles, sentar lá para conversar, para falar sobre jongo. Seria interessante, assim, e sem dono, sem falar que o jongo é meu. Então o jongo é de uma comunidade.

Se tivesse uma casa do jongo seria bacana, nós estando na casa juntos e contando as histórias de cada jogueiro e suas famílias, porque o jongo é feito por todos, era feito pelo Dito Prudente, Chico Besouro, Zezinho Capelão, e por famílias diferentes, meu avô era Prudente, o Zezinho Capelão já era de outra família, são os Marcondes, e assim vai. São várias pessoas e famílias que se juntaram e fizeram o jongo.

Então, o que está faltando é isso, cara, a união entre nós, os jogueiros, e a conscientização do poder público de entender que Guaratinguetá tem uma manifestação cultural muito forte e uma das mais antigas do estado de São Paulo. Nós somos os remanescentes, uma das últimas comunidades que ficou fazendo jongo depois que teve a libertação dos escravos.

Então, eu acho que falta é uma vontade política muito grande aqui em Guaratinguetá. Falta uma consciência do povo negro muito grande, porque, vontade de fazer acontecer a gente tem, a gente tem força, tem condições de fazer, não digo só de força física, mas a gente está preparado psicologicamente para fazer e acontecer. Só que a gente precisa do poder público pra ajudar, sabe por quê? Porque a festa não é minha, é de todos.

O que eu vejo hoje é muita gente, em vez de trabalhar para o jongo, estão trabalhando para si próprio. E eu não quero isso, a ideia não é essa. A ideia é da gente estar aqui, cara, disposto a ensinar e explicar, porque não é meu, é pra todo mundo, é do povo preto. Então falta uma conscientização política, vontade política e a conscientização dessa comunidade nossa, desse povo nosso.

Eu quero agradecer você de ter vindo, ter me procurado, dizer pra você que foi um prazer abrir a porta da minha casa, explicar pra você o que é, o que acontece. Virou meio que um debatezinho aqui, uma reclamação minha, do que é importante, do que a gente precisa fazer, porque senão você ia imaginar que o jongo é só uma festa e de que está tudo bem, mas que não está tudo bem, né? Como a gente acabou de ver. Por fim, eu fico feliz por você ter vindo, fiquei, pô, bacana de poder ter contribuído essa parte com você aí, e se precisar de informação de mais alguma coisa, eu estou aqui, cara, pra ajudar todo mundo e falar sobre o jongo.

4.2.2 Mestre André do Jongo

O encontro, no mês de abril de 2025, com André Luiz de Oliveira, identificado como André do Jongo, homem negro de 43 anos, com ensino fundamental completo, e que tem, em sua trajetória de vida, as raízes, o sangue e as feridas do povo preto, além da ancestralidade da cultura negra, assim como as questões étnico-raciais, desveladas mediante distintas atuações

deste mestre jongueiro, ou seja, enquanto vice-presidente da associação jongueira, ou por meio dos batuques, dos cantos, das histórias e dos festejos do jongo. Realizou-se o registro desta narrativa durante uma roda de samba e churrasco de domingo, na laje da residência familiar, na qual evidencia a vivência cotidiana e a sua dimensão comunitária, reafirmando o jongo como um instrumento de resistência e valorização cultural. Portanto, embora residente em um contexto socioeconômico profundamente desfavorável, André atua de forma a fortalecer a memória coletiva e a prática cultural, enfrentando os desafios de legitimação do jongo e da cultura negra.

Figura 9: Episódios da entrevista com o Mestre André do Jongo



#paratodosverem: Registro fotográfico do Mestre André do Jongo durante entrevista. em ambiente iluminado, a entrevista foi realizada na laje da sua casa, vestindo camiseta e boné, durante a realização de um churrasco de domingo, com um samba entre familiares tomando cerveja.

Fonte: Fotografia do autor (2025)

“Eu plantei café de meia

Foi nascer canaviá

Café de meia não se dá, sinhá moça

Deixa a ngoma melhorar (3x)

Deixa a ngoma melhorar, ai meu Deus do céu

Deixa a ngoma melhorar.”

Meu nome é André Luiz de Oliveira, tenho 43 anos, sou o vice-presidente da Associação Cultural Jongueira do Tamandaré e sou responsável pelo grupo de jongo do Tamandaré, e como a minha avó, dona Mazé (Maria José Martins de Oliveira), passou para mim, conhecida como Tia Mazé e que trabalhou muito tempo na Santa Casa da cidade como cozinheira, ela era a mestre líder das mulheres do jongo do Tamandaré, e ela dizia que quando o bisavô dela, seu Henrique, veio da África para o Brasil, o primeiro lugar que ele foi conhecer foi a estrada dos Mottas, lá no fundo. E de lá dos Mottas ele veio para cá com uma neta no braço e uma imagem de São Pedro de madeira, que até hoje está com a nossa família. E assim, ele veio de lá da zona rural para a área urbana, que é a Tamandaré, e que aqui a nossa família fincou o chão.

E assim as pessoas da minha família pegaram e firmaram no jongo, tendo a minha avó como uma líder, porque antigamente o jongo era só feito pelos homens, no quintal. E era aqui, ó, em frente, onde a gente está, era um terreno baldio, onde os homens ficavam cantando o jongo, só que eles bebiam e cantavam aquele jongo de demanda, em que um desafiava o outro. Aí, quando chegava um certo tempo, eles tinham fome e não tinham o que comer. Foi assim que as mulheres inventaram os comes e bebes, a canja, a canelinha e o cachorro-quente. Aí a minha avó entrou nessa de fazer junto com a Tia Fia, e com os mais velhos, de fazer a comida aqui na casa pra dar pra eles comerem lá. A minha avó, vendo aqueles homens ficarem fazendo jongo só de demanda, em que um ficava cutucando o outro, querendo um desafiar o outro, a minha avó chegou lá e cantou esse ponto de jongo: *(canto) “Eu plantei café de meia, Foi nascer canaviá, Café de meia não se dá, sinhá moça, Deixa a ngoma melhorar (3x), Deixa a ngoma melhorar, ai meu Deus do céu, Deixa a ngoma melhorar...”*.

Esse é o ponto de jongo que quer diz assim “Deixa a ngoma melhorar”, ou seja, não é para deixar o jongo morrer, ficar naquele negócio querendo demandar com outro. E a minha avó, que era uma líder espiritual também, acabou ganhando espaço e respeito entre os homens. Uma mulher negra que, naquela época, em que ela era cozinheira nas casas “dos patrão”, dos brancos, era baiana da Escola de Samba da comunidade, e que acabou ganhando espaço cantando o jongo, mesmo em uma casa cheia de filhos, de homem e de mulher, onde ali ela criou os filhos, os netos e deixou casa para todo mundo.

Eu trabalho de serviços gerais e hoje em dia estou desempregado. Já fiz várias apresentações em escolas pelo estado de São Paulo. Graças a Deus, pelo jongo consegui ir para Brasília, Fortaleza, Belo Horizonte, Paraná, levar e mostrar o Jongo do Tamandaré, e a nossa família vem mantendo essa tradição para não morrer, passando de pai para filho e para neto.

Graças a Deus, hoje o meu neto que está ali brincando, de 1 ano de idade, ele pega e bate o tambu, e todos os meus filhos cantam e tocam jongo.

As festas que têm aqui são organizadas pela nossa família, e começou lá perto da roça, e saía uma procissão de lá até aqui na Boavista (parte mais alta do bairro). Só que o padre proibiu porque falava que era uma coisa ilegal. Antigamente os padres não deixavam, e hoje em dia você vai ver lá o jongo. Muita gente tem um preconceito falando que o jongo é macumba, e não é. É uma dança afro-brasileira, como maracatu, como a congada, moçambique, o samba de roda, umbigada.

O jongo é um canto e você tem que entender a resposta pra você desatar o ponto. É esse que é o lance do jongo. O jongo é feito com 3 tambus e uma fogueira do lado, como os “nego véio” faziam antigamente, e a gente mantém a tradição deles, como era feito desde que começou, há 200 anos. E, assim, a gente faz a festa que a família sempre fez, a festa São Pedro, depois a gente criou a festa de Santo Antônio, porque é o padroeiro da nossa cidade, e a festa de São João, que é o festeiro. Então, a gente faz hoje as 3 festas. As 3 festas têm os seus festeiros, mas muita gente ajuda para dar continuidade e para a festa não acabar.

Hoje a festa cresceu de uma forma assim, graças a Deus, a partir de uma parceria que a gente teve com uma pessoa lá em São Paulo, ele virou parceiro, é o Paulo Dias (etnomusicólogo e presidente da Associação Cultural Cachuera!) lá de São Paulo, e levou o jongo a uma parceria com a TV Cultura, assim, gravamos o filme “Feiticeiros da Palavra”²⁰, e depois fizemos o “Jongo Vivo!”²¹ e o “Jongo do Amanhã”²².

A gente já teve o Projeto Bem-te-Vi que a gente fazia na escola da comunidade, na época da antiga diretora, e tinha aula de dança, de jongo, relatos do mestre jongueiro, capoeira, moçambique, hip hop, sendo que o nosso padrinho do projeto era o Rappin' Hood (rapper e compositor brasileiro), lá de São Paulo. E a gente vem mantendo a tradição para não morrer, e tentando dar a sua continuidade na escola. E infelizmente eu tive poucas oportunidades de fazer umas oficinas para as crianças aqui na escola. Já com as recentes diretoras, consegui realizar umas oficinas com as crianças aqui na escola da comunidade, mas, em São Paulo, eu tive o prazer de fazer as oficinas com as crianças, e elas aprenderam a fazer o jongo, inclusive se apresentaram para mim.

²⁰ **FEITICEIROS DA PALAVRA – O JONGO DO TAMANDARÉ**. Direção: Rubens Xavier. Produção: Associação Cultural Cachuera!; TV Cultura. Brasil, 2001. Documentário, 56 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=P0jRXTPxxHo>. Acesso em: 22 abr. 2025.

²¹ **JONGO VIVO!** Produção: Oficinas Kinoforum. Brasil: TV Câmara, 2004. Documentário, Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eKPlrYZhAg8>. Acesso em: 22 abr. 2025.

²² **JONGO DO AMANHÃ**. Produção: Oficinas Kinoforum. Brasil, 2004. Curta-metragem, 7 min, color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eKPlrYZhAg8>. Acesso em: 22 abr. 2025.

A primeira experiência que a gente teve, a gente chamou os mestres mais velhos para fazer uma reunião com os pais na escola da comunidade. Só que os pais se assustaram, quando chegamos com aqueles colares de proteção que usamos, vestidos de branco, e muitos pais se assustaram. Hoje a maioria das pessoas do nosso bairro são de evangélicos, e eles se assustaram e não aceitaram a ideia do projeto do jongo, de dar aulas para as crianças nas escolas (embora o Censo 2022 revele o número total de habitantes, informações detalhadas sobre a distribuição religiosa na cidade não estão disponíveis nos resultados divulgados, no entanto, os dados indicam que a maioria da população brasileira se identifica como católica, seguida de protestantes²³). E a gente ficou meio sentido. A gente tentou explicar que é uma dança, que é cultura popular como a capoeira, sendo que o jongo já era considerado como um Patrimônio Imaterial do Brasil²⁴. E assim foi cancelado o projeto, pois os pais não aceitaram. Daí eu fui fazer essas oficinas de jongo para fora da cidade.

Eu fui chamado para fazer uma oficina em São Paulo, na Freguesia do Ó, em uma escola periférica. Cheguei lá e fiquei surpreso porque a diretora era uma senhora negra, e ela me recebeu muito bem. Eu falei sobre jongo, levei um DVD, os alunos assistiram, e fiquei 4 dias lá. Daí a gente foi para a prática. Eu ensinei a eles a tocarem e a dançarem. Daí eu vim embora e foi combinado para eu retornar para uma apresentação. Eu fui tratado como tivesse um artista na escola, sempre bem recebido. Sempre quando um jongueiro vai a outras cidades, seja no estado de São Paulo, Rio de Janeiro ou em outros lugares, a gente é bem recebido. Como eu fui bem recebido em Brasília, Fortaleza, Paraná. Em Campinas eu fiquei 2 meses, cara, fazendo oficina na Unicamp (Universidade de Campinas).

Só que aqui agora, na nossa escola da comunidade, a gente está conseguindo um espaço, graças a Deus, pela nova diretora que está abraçando a ideia, e pelo atual secretário municipal de educação, que está fechando comigo uma esse projeto para nós fazermos apresentações do Jongo nas escolas da cidade, uma vez por mês. A gente ainda está escrevendo, para poder conseguir fechar esse projeto. E esse projeto é para ser feito em 2 ou 3 anos pelo menos, não é para fazer em um ano só, porque depois a criança larga a mão. O bom de fazer esse projeto dentro das escolas, uma vez por mês, é que a gente faz o jongo ali e mostra para os alunos, para que eles possam se interessar e, assim, mesmo aqueles que são filhos de pais evangélicos, eles

²³ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022:** resultados preliminares. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 22 abr. 2025.

²⁴ INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). **Jongo no Sudeste.** Brasília: IPHAN, 2007. 92 p. (Dossiê IPHAN, 5). Disponível em: https://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/PatImDos_jongo_m.pdf. Acesso em: 22 abr. 2025.

ficam impressionados, porque os pais falavam que era um negócio de macumba, mas eles veem depois que é uma diversão, pois eles brincam, tocam no tambor, e conhecem a história.

Esses dias nós recebemos um senhor lá da Bahia aqui, que é o pai de santo do meu irmão, e ele falou assim: “não tem coisa melhor que esse quintal e essa magia aqui, cara, né?” Nós já recebemos mais de 40 alunos da USP (Universidade de São Paulo) aqui, 2 anos já, cara. E foi a minha avó que deixou tudo isso aqui para nós. Somos em três irmãos, só que um mora em São Paulo, e eu moro aqui com a minha esposa, com meus filhos. A minha Tia Lúcia mora ali e hoje está aposentada. Ela curte a vida dela, ela gosta da escola de samba. Todos nós gostamos de jongo, todos gostamos de Carnaval.

Antes tinha uma professora lá, que infelizmente já faleceu, que ela fazia um trabalho com os alunos, e colocavam o filme “Feiticeiros da Palavra” sempre para os alunos assistirem. Recentemente, a direção chamou a gente para fazer a apresentação de jongo, e tinham 2 alunos de faculdade que estava fazendo um trabalho e que chamou a gente para fazer lá com as crianças. Daí pegamos uma sala com crianças maiores, que foi o quarto ou quinto ano eu acho. Daí a gente pegou e fez uma oficina com eles. Primeiro foi um bate-papo para eles conhecerem a história do Jongo do Tamandaré. Aí nós colocamos os tambores, e logo eles avançaram sobre os tambores, porque eles queriam tocar. Depois voltamos a conversar. Nós levamos saia para meninas. E do nada, nós abrimos a roda de jongo. Eles foram muito receptivos com a gente. Eu falei e cantei sobre o jongo com eles. Quando acabou a apresentação os alunos, eles queriam perguntar mais sobre o jongo. Eu acho que essa parceria com a escola do próprio bairro é muito favorável para que o jongo possa continuar, para não deixar morrer a tradição, e que é Patrimônio Imaterial do Brasil.

Eu acho que essa casa aqui já era para ter sido tombada como patrimônio material, porque tem essa casa onde recebe todo mundo, tem a reza, tem a imagem de São Pedro. Agora parece que está para sair uma lei aí para os mestres jongueiros receberem uma verba por isso (mais especificamente sobre este projeto de lei, está em tramitação há 14 anos na Câmara Federal o Projeto de Lei 1176/11 em que se refere à criação do Programa de Proteção dos Mestres dos Saberes e Fazeres das Culturas Populares, que poderiam garantir um auxílio financeiro a pessoas que, reconhecidamente, representem a cultura brasileira tradicional, dessa forma, incluindo também os jongueiros²⁵).

²⁵ BRASIL. Câmara dos Deputados. **Audiência na Câmara discute proteção de mestres das culturas populares**. Agência Câmara de Notícias, 26 nov. 2024. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1113122-audiencia-na-camara-discute-protecao-de-mestres>. Acesso em: 18 abr. 2025.

Também já tentaram transformar o bairro em um quilombo urbano. O bairro não tem como virar um quilombo, por causa do pessoal que já mora aqui também, e que trabalharam e conquistaram isso aqui. E como que vai virar quilombo? E como que vai tirar um povo daqui? Daí não tem como virar, é muita gente.

O atual prefeito até chegou a dizer em campanha sobre a construção de uma Casa do Jongo. Eu espero que em algum dia isso possa se realizar, e que eu esteja vivo ainda para ver isso pronto. Hoje em dia, graças a Deus, a prefeitura reconhece o Jongo, até porque o jongo é reconhecido como um Patrimônio Imaterial do Brasil. Mas um dia queremos que o jongo seja um patrimônio do estado de São Paulo, e queremos que a cidade também reconheça o Jongo como patrimônio municipal. Atualmente nós temos o apoio de alguns vereadores daqui da cidade, para que, em algum momento, eles possam reconhecer o jongo e criar uma data oficial comemorativa sobre o Jongo do Tamandaré aqui na cidade.

Há seis ou sete anos atrás, desde que começou esse apoio mais efetivo da prefeitura municipal, começou a ficar legal a nossa festa, algo mais organizado. Eles ajudam com o som, iluminação, instalação de banheiros químicos, limpeza do terreno, porque ali, onde a gente faz a festa, o terreno não é nosso. Mas a família que é dona do terreno deixa a gente fazer, e a Nova Dutra também, porque a metade do terreno é da Nova Dutra (Concessionária CCR NovaDutra, atualmente empresa CCR RioSP, que é responsável pela administração, manutenção e cobrança de pedágios da Rodovia Presidente Dutra (BR-116), concedida à iniciativa privada desde 1996²⁶).

A minha vó sempre dizia, a nossa cidade, você sabe, é uma das cidades mais antigas do Vale do Paraíba. Tivemos o Conselheiro Rodrigues Alves como presidente do país, que era daqui, e ele já não gostava de negro, cara. Muitos dos antigos que contavam histórias, falavam que quando ele via um negro na rua, ele dava chicotada no negro. E assim, a minha avó contava, que naquele filme “Feiticeiros da Palavra”, que “aqui na cidade não tem preto e pobre, só tem branco e rico, e sempre foi assim, por muito tempo”. A prefeitura da cidade só foi passando na mão de branco, sempre sendo o filho ou o neto de um barão, de um fazendeiro, e assim sempre foi. Sempre foi uma cidade preconceituosa. Mas foram os negros que construíram essa cidade, né, mano? Mas chegou uma época, a gente passou a ter voz ativa na cidade, os homens e as mulheres negras daqui de Guará foram botando a cara pra fora e mostrando para eles que a gente não é pouca coisa não.

²⁶ AGÊNCIA NACIONAL DE TRANSPORTES TERRESTRES (ANTT). **Nova Dutra**. Brasília: ANTT, [s.d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/antt/pt-br/assuntos/rodovias/concessionarias/lista-de-concessoes/nova-dutra>. Acesso em: 18 abr. 2025.

Muita gente fala mal do nosso bairro e tem preconceito com o nosso bairro, mas muita gente daqui é bom trabalhador, tem pedreiro, tem engenheiro, tem advogado, tem doutor que é daqui. Então, problemas têm todos os lugares. O problema não é só aqui. Se a gente mostrar outra coisa para eles, mostrar a nossa cultura, mostrar o nosso jongo, mostrar o nosso samba, mostrar a Festa de São Francisco, e as coisas que têm de bom no nosso bairro, a gente vai mostrando que gente não é pouca coisa, né, mano? É um bairro grande hoje em dia, e o nosso bairro tem força até para eleger um vereador.

A partir de 2024 nós temos uma afilhada que faz parte Conselho Consultivo do Patrimônio Cultural, associado ao Ministério da Cultura em Brasília, que é a Alessandra Ribeiro, doutora, fez faculdade, fez tudo lá e está representando o jongo do Brasil. Ela é uma afilhada nossa, que dormiu na cama da minha avó Mazé e que comeu a comida aqui na cozinha da minha casa. Pessoal fala, que esse chão aqui é sagrado. O pessoal que pisa aqui e depois brilha. A gente já teve várias pessoas famosas aqui nesse chão e se deram bem, graças a Deus.

A vida é difícil para todo mundo, mas nós estamos aqui para mostrar para eles que não, que nós podemos fazer a diferença, que os jongueiros podem fazer a diferença. A gente faz a nossa festa do jongo, mas no outro dia a gente tem que trabalhar. Se a gente não correr atrás, a gente não come e não bebe.

Nós já tivemos vários parceiros, entre professores e historiadores, para o reconhecimento do jongo aqui na cidade e levar a pauta da questão racial, para fora, para as universidades. Só que, antes disso, para o jongo ser considerado como patrimônio imaterial nacional, precisou-se fazer uma pesquisa lá longe, ao longo da história. A historiadora Maria de Lourdes Borges Ribeiro foi uma das primeiras pesquisadoras a fazer registros sobre o Jongo, uma das mais antigas. Ela pesquisou diversas manifestações culturais do Vale do Paraíba, e entre elas, o Jongo do Tamandaré²⁷.

Ao longo da história, teve uma época que os homens queriam parar de praticar o jongo, por causa das desavenças daquele jongo de demanda, e por causa do preconceito. Mas a minha avó foi lá e plantou a sementinha. Pra fazer uma festa para todo mundo, aqui vem branco, vem preto, e já é. Não tem essa de preconceito aqui não. Ela sempre fazia questão de dizer que nós éramos representantes da cultura tradicional e popular de Guaratinguetá, um grupo tradicional que canta e dança o jongo. Aqui tem católico, tem espírita, tem um umbandista, e nós vamos apresentar o jongo. Às vezes, as pessoas estranhavam por causa dos tambores, mas na capoeira, no maculelê, no maracatu, no samba de roda tem tambor, e porque no jongo, não teria né?

²⁷ RIBEIRO, Maria de Lourdes Borges. **O Jongo**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1984.

E nós somos os “feiticeiros da palavra”, porque nós temos o feitiço da palavra. A gente tem a força da palavra. Você sabe que a palavra que a gente solta tem muito poder, muita força. Mas, assim, eu não faço nada sozinho, ninguém faz nada sozinho. Tem uma frase que uma afilhada fez, que diz muito sobre isso e que a gente vai levar para a nossa Escola de Samba no ano que vem: “eu seguro a minha mão na sua, para que juntos, possamos fazer aquilo que eu não posso fazer sozinho”, porque a gente faz nada sozinho, então a gente precisa de pessoas em volta, grupos, famílias, escola de samba. A gente depende das outras pessoas.

Então, nós somos uma parceria aqui. Hoje nós temos um grupo com 40 pessoas para viajar, quando nós vamos, por exemplo, para o encontro de jongueiros, com mais de 10 grupos de jongueiros do Brasil inteiro. A gente chega nesses lugares e somos tratados como artistas. Temos várias apresentações já agendadas. Nossa família é assim cara, gosta de pagode, gosta de samba, felicidade, puxa uma lona ali, todo mundo toma uma cervejinha e assim é a nossa família.

4.3 Narrativas das Docentes da Escola da Comunidade

As entrevistas com as docentes, que aceitaram o convite a fim de colaborar com essa pesquisa, foram realizadas entre os meses de março a abril de 2025, durante os horários de trabalho curricular dos respectivos educadores, isto é, no transcorrer de períodos reservados para o planejamento pedagógico, estudos coletivos e ações voltadas à melhoria da aprendizagem, em que tais momentos são cumpridos na própria escola da comunidade, na qual esses profissionais atuam como professores efetivos.

Enquanto procedimento metodológico, foi ofertado aos docentes a possibilidade de escolherem em se identificarem ou não, compreendendo a sua relevância e promoção de saberes em que esses profissionais da educação possuem no contexto daquele grupo social. Nesse sentido, as professoras que se dispuseram a construir suas narrativas foram identificadas utilizando-se os codinomes “Aruanda”, “Clementina”, “Sinhá” e “Mariazinha”, cujas denominações são referentes aos pontos de jongo que são cantados na própria comunidade de remanescentes quilombolas do Tamandaré (Kishimoto; Troncarelli; Dias, 2012).

Assim os respectivos pseudônimos remetem à certa ancestralidade e saberes populares da cultura negra, em que tais valores culturais são resgatados e ressignificados por meio da oralidade, das danças e dos batuques dos festejos do jongo.

Para cada codinome selecionado para a identificação das referidas professoras, buscou-se o estabelecimento de conexões entre os pseudônimos e as respectivas entrevistadas. Dessa

forma, o termo “Aruanda”, conceito ligado às religiões de matriz africana, em que representa certa dimensão espiritual²⁸, foi utilizado para a identificação de uma professora autodenominada parda e que reside na comunidade, cujos antepassados são de origem negra e africana.

“Clementina”, por sua vez, remete à figura de Clementina de Jesus, cantora que se destacou na preservação e difusão de diversas manifestações culturais negras, e que foi o codinome escolhido para referir-se à professora negra que contribuiu com a sua narrativa nesta investigação.

Além disso, o termo “Sinhá”, geralmente é associado à figura da “matriarca” da casa-grande e às estruturas escravocratas²⁹, podendo funcionar como memória crítica da dominação, também é comumente utilizado para evocar maturidade e a presença da figura feminina, estabelecendo uma analogia com uma profissional da educação dotada de ampla experiência e vivência pedagógica.

Por fim, o codinome “Mariazinha” está associado, tanto à tradição cultural católica, trazida pelos portugueses, quanto à herança histórica e colonial brasileira, assim como a designação de uma figura feminina simbólica, que enfatiza o papel central das mulheres nas práticas comunitárias.

4.3.1 Professora “Clementina”

“Saravá Zumbi, salve negra mina

Saravá Zumbi, salve negra mina

Vamos saravá negra Clementina.”

Sou professora na rede municipal há 37 anos, eu sou daqui da cidade mesmo, e sobre a minha formação, eu fiz Pedagogia com Práticas para a Educação Infantil. No início de toda a minha formação, a minha origem, eu sendo negra, fui criada por uma família de pessoas brancas. Então, eu tive essa oportunidade, essa facilidade de ter os estudos em diante. Estudei a vida inteira numa única escola. Eu entrei com 5 anos de idade e saí formada professora, pois lá tinha magistério, nessa mesma escola. Então eu não mudei.

²⁸ PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

²⁹ ABREU, Martha. **O Império do Divino**: festas religiosas e cultura popular no Rio de Janeiro, 1830-1900. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

Ao longo da minha vida eu estudei nessa escola. Entrei com 5 anos e saí formada professora na turma do magistério de 1986. Aí depois eu fui fazer Pedagogia e me formei lá com Práticas Pedagógicas e Especialidade em Educação Infantil. E logo em seguida eu entrei na prefeitura. Só que na época, quando eu entrei em 1988, não tinha concurso, era por indicação. Então eu fui indicada através de uma carta por um político e consegui a vaga aqui.

Aí eu entrei na prefeitura, fiquei 3 anos na zona rural, no caminho de Cunha, numa fazenda. A escola era vinculada com a prefeitura e funcionava dentro dessa fazenda. Aí eu fiquei 3 anos lá e quando tive oportunidade de remoção, eu consegui uma vaga aqui na cidade. Eu comecei aqui no bairro, fiquei por um longo período, saí 2 vezes para ser vice-diretora numa outra escola, e depois retornei para cá de novo, estou aqui na escola da comunidade até hoje. Só aqui na escola estou há 30 anos como professora. Aqui funciona do primeiro ao quinto ano e eu sou professora alfabetizadora.

A minha mãe era empregada doméstica numa família que veio do Rio de Janeiro. E essa família, o pai dessa família veio trabalhar como civil na Aeronáutica (Escola de Especialistas de Aeronáutica). Ele era dentista. Então eles vieram por causa disso, e minha mãe foi trabalhar para eles, na casa deles, e até então era só minha mãe. Aí a minha mãe engravidou num relacionamento que ela teve. E essa família acolheu a minha mãe e a filha, a criança, que no caso sou eu, e me trataram a vida inteira como se eu fosse filha deles mesmo. Tudo o que eles faziam para os filhos, eles faziam para mim.

Eu passei a chamar a patroa da minha mãe de mãe, o patrão, de pai. Até hoje esse relacionamento existe. Porque os filhos me tratavam como irmãos. Esse relacionamento é muito forte e através deles eu tive a oportunidade de frequentar bons lugares, ter bons estudos, tudo através dessa família. Sabe, daí eu só saí da casa dessa família quando me casei. Aí eu me casei e mudei para minha casa e eu tenho contato com eles até hoje. Eu tenho uma filha e chama os avós, eles de vó e vô. Os tios todos consideram como se eu fosse da família deles.

Na família com quem eu vivia eu não tive problema porque eles não me excluía de nada, pois eles me acolheram. E na época existiam dois clubes aqui na cidade, que eram tidos os melhores clubes. E essa família era sócia de um desses clubes. Daí eles tentaram me colocar como sócia, só que esse clube não aceitava negros. E isso na faixa do ano de 1969, não tinham negros, e a família não conseguiu me colocar como sócia, então, eles me colocaram no outro clube, e eu tinha uns amigos que eram amigos deles, e me levavam para frequentar o clube. Isso perdurou até o passar de muitos anos, quando foi ter o primeiro negro naquele clube, que foi um médico.

E, assim, no dia a dia, sempre uma das irmãs me protegia, qualquer coisa que falavam pra mim, ela brigava. Ela sempre estava me defendendo, então eu não tive, assim, preconceito, nesse sentido. Eu tive em relação ao clube. E aonde as pessoas dessa família iam, eles me levavam. E durante o período que eu estudei eu não encontrei também, assim, barreiras, em relação ao racismo, não.

Aqui na escola da comunidade eu sou, talvez, a única professora negra. A outra pessoa negra que está aqui, ela está na condição de serviços gerais. Então, como professora, eu sou uma das poucas negras aqui, mesmo em uma realidade social como dessa comunidade. E daí eu pergunto, onde estão os negros? A porcentagem de trabalhadores negros na rede municipal, você vê que é mínima. Na época que eu estudei, também não tinham professores negros. Eu não tinha nenhum professor negro, então não tive esse contato. Tinham sim, colegas negros, que frequentavam a mesma escola que eu, colegas alunos. Agora, o professor, não tinha nenhum.

E hoje, aqui na escola da comunidade, a minha sala, ela é composta de crianças brancas. Essa escola eu acredito que é composta por 30% de negros. Então, tem negros e eles respeitam muito, e é muito bonito, porque há muitas crianças aqui, são brancos com algum dos pais negros, o pai é negro casado com uma branca. Tem esse relacionamento. Hoje mesmo a gente estava conversando sobre isso e eles analisam e falam assim: “a minha mãe é branca, mas o meu pai é negro”. Mas a criança não é negra. Eles falam e eles têm o respeito. Eles respeitam.

A gente falava do Dia da Consciência Negra e trabalhava-se aquele dia, falava-se sobre aquele dia. Mas, o ano passado, veio essa questão mais forte, cultural. E aí a gente está começando agora com os cursos e palestras, sendo que o nosso último HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo³⁰) foi sobre isso, e teve uma convidada que foi do Instituto Baobá da cidade, juntamente com o professor e coordenador de área de Ciências Humanas da Secretaria Municipal de Educação da cidade, que levantaram essas questões e que estão sendo trabalhadas agora.

Do Jongo do Tamandaré nós temos duas integrantes que trabalham com a gente aqui. Elas fazem parte do grupo de jongo e ficaram até de conversar com as crianças. Inclusive hoje nós trabalhamos em sala de aula sobre Patrimônio Cultural Imaterial, em que o Jongo foi reconhecido enquanto Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil . E tem também o Jefinho Tamandaré, representante de outra junção do jongo.

³⁰ Refere-se ao tempo reservado na escola para reuniões entre professores e coordenadores pedagógicos, visando planejamento, discussão e resolução de questões pedagógicas.

Quando vieram pra cá os representantes do grupo Baobá, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, juntamente com o Departamento de Cultura, eles vieram fazer uma palestra aqui na escola, e poucas pessoas que vieram. Eles fizeram à noite e eu achei assim, quando falou que era “baobá”, “jongo”, eles têm muita resistência, sabe? A própria comunidade tem resistência em aceitar o jongo como uma cultura, uma dança, uma festa. Eles vinculam com a questão da macumba e da umbanda, eles vinculam com isso. Então, eles não aceitam, as mães não aceitam. A maioria aqui.

Nós estamos tendo esse embate aí. Eles não aceitam mesmo, muito em razão de uma questão religiosa, porque muitos aqui são evangélicos e eles não aceitam mesmo. Tanto é assim que, na época da festa junina, muitas mães não mandam as crianças durante a festa junina que tem na escola, porque elas não aceitam. E sobre o jongo então, não pode nem se falar. Então a gente está tendo essa resistência para entrar no assunto, para trazer para os alunos e mostrar que é um patrimônio do Brasil agora. E mostrar que é uma festa, que é uma dança, e nós estamos tentando, e de uma forma, assim, bem sucinta, para as crianças conhecerem, até porque tem uns alunos que falam que não querem nem ouvir falar sobre jongo, “porque a minha mãe falou que não pode”.

Acredito que a resistência maior se dá entre os evangélicos que moram no bairro. Tanto que, quando o pessoal do jongo marcou de vir aqui, teve um número muito reduzido de pessoas que vieram. Eles não têm interesse nenhum, eles não querem saber. O Jefinho Tamandaré veio e fez a palestra junto com a representante do Instituto Baobá. Marcaram esse dia e fizeram à noite. E eles colocaram até o datashow com imagens, e conforme iam falando, iam explicando com as imagens, mas teve um número muito reduzido de pessoas da comunidade, entre pais e alunos, que compareceram, poucas pessoas mesmo.

Tem uma barreira muito grande, pois existe uma expressão cultural do bairro que foi considerada como patrimônio brasileiro, só que eles não aceitam. E eu acho que a resistência é maior na comunidade, só que é no geral também, porque o que reflete lá fora, na comunidade, vai refletir aqui dentro da escola também. Eu acredito que seja uma resistência mais religiosa, porque acreditam que isso se trata de umbanda, vinculam isso, por falta de conhecimento, porque não dão abertura para que ocorra o conhecimento.

Há uma festa que vai acontecer agora, em junho, são 3 datas de festas, só que o horário também é a partir da meia-noite, e já dificulta essa integração, o ambiente é escuro, então quem olha de fora, às vezes tem medo. E nós professores nunca tivemos acesso, devido ao horário, por ser meia-noite. A gente nunca foi. E não era nem por falta de convite, era por falta de conhecimento que a gente não dava importância, na verdade, para o jongo.

Hoje, a gente conhecendo mais, a gente já tem uma nova visão. Porém, o horário da festa, que se inicia à meia-noite, eu acho que... “não sei”, a gente tem medo por causa do bairro, tem tudo isso, várias questões, a violência do bairro. Você fala, “Ah, nossa, vou meia-noite, embaixo do viaduto, numa festa”. Então é o medo também. E é uma comunidade que é, assim, bem dividida mesmo, tem muitas famílias boas, e tem pessoas que estão à margem da sociedade, que se vê que estão na decadência mesmo, de uso de drogas, e todos vivem nesse mesmo local.

O que eu acho muito interessante é porque tem uma riqueza de conhecimentos, né? É uma riqueza que a escola poderia estar trabalhando junto com os alunos, porque é do bairro. E conversando com as meninas, elas contam com riqueza o que acontece na roda de jongo. Hoje, estava falando que os tambores são esticados do lado da fogueira porque tem que aquecer, então são detalhes que só eles sabem contar, como que funciona, como que é.

Eu acho que poderia estipular, por exemplo, como tem várias datas festivas do Jongo do Tamandaré, divulgar as datas dessas festas nas rádios. Divulgar os eventos pra população saber, pra população conhecer. Eu acho que falta é isso, a divulgação, porque acaba acontecendo aqui dentro da comunidade, e só fica aqui, sendo que lá fora é mais conhecida do que aqui, dentro da cidade. As pessoas do jongo saem, fazem apresentações, vão para São Paulo, fazem palestras e lá são mais conhecidos do que aqui dentro da cidade.

Do mesmo jeito que tem a data do Carnaval, que é uma festa popular, não é, deveria ter a Semana da Festa do Jongo do Tamandaré, ou tirar daqui de dentro da comunidade, levar para a praça principal da cidade, montar as barracas, como estão fazendo vários em eventos lá, com apoio do Departamento Municipal de Cultura. Então, poderia colocar as tendas, divulgar e fazer as apresentações do jongo lá na praça, saindo daqui do bairro, e não ficar só escondido. Aí, da mesma maneira que eles fazem a festa aqui, que eles servem as comidas, né? As comidas típicas, que eles falam que tem, canjiquinha, canelinha, poderia levar isso para fora lá, para o centro da cidade, na praça, onde circulam várias pessoas, porque as pessoas não têm muito conhecimento sobre o jongo.

Então, eu acho que o poder municipal poderia fazer mais, sim. Porque tem todo o acolhimento da festa que teve agora há pouco, a Festa de São Benedito, não é? Teve a cavalaria e teve a organização. Eu acho que tudo vai da organização do evento. Precisa dos representantes se organizarem com o Departamento de Cultura. É tudo uma questão de organização. E levar isso para crescer, para a cidade conhecer o jongo, a cidade como um todo. Eu vejo lá na praça, que é o miolo da cidade, montam tendas lá, colocam os *food trucks*, os quiosques, as coisas, e fazem a semana daquele evento, e por que não poderia fazer do jongo? Aí teriam as barracas, arrecadariam o dinheiro e faziam as comidas típicas e apresentavam as danças, ensinavam as

músicas. Eu acredito que isso seria possível, e depende do apoio do poder público. Eu acho que precisa ter também uma interação aí, entre o Departamento de Cultura Municipal e os representantes do Jongo do Tamandaré. Sentar, reunir e colocar as ideias.

Eu acho também que a escola, ela pode estar trabalhando, como eu falei para você, no dia a dia. Agora, surgiu o assunto, nós estamos trabalhando e a gente vai colocando, ensinando e esclarecendo. Não impondo. Aí a gente faz a nossa parte aqui, e é reforçado lá fora com a data específica. Então, por que que não poderia sair daqui e ser apresentado para a cidade toda, não é?

Eu gostaria de dizer para que essa luta pela educação nunca se estacione, que cresça cada vez mais, porque as dificuldades estão aí. Agora nós estamos defrontando com muitos níveis de crianças com deficiências múltiplas, TOD (Transtorno Opositivo Desafiador), TEA (Transtorno do Espectro Autista), TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade), e tem vários níveis de deficiência. Uma grande barreira hoje da educação é a inclusão. A inclusão social também é necessária e tem que existir, mas essa inclusão, como um todo, tem que ser pensada. Ela tem que ser revisada, é esse o grande desafio nosso.

4.3.2 Professora “Sinhá”

*“Sinhá mandou chamar
Sinhá mandou chamar
Quem não fizer o serviço
Vai ter que se explicar
Ilaiê, ilaiê
Ilaiê, lalaiê ilaiê”*

Fiz o Magistério, Especialização em Educação Infantil, tenho Pedagogia, fiz na área de Administração Escolar, tenho pós-graduação. Enfim, essa é a minha formação. E trabalho desde os 18 anos aqui nessa escola. Acho que eu fiquei só um ano fora da escola daqui do bairro. Foi um ano que eu me efetivei por concurso, aí eu fiquei um ano na educação infantil, em outra escola da cidade. Depois, no ano seguinte eu já me efetivei e vim aqui para a escola da comunidade, e daqui nunca mais eu saí, 37 anos no total nesta escola.

Eu fiquei 16 anos na direção aqui, e um ano como vice-diretora. Atualmente estou como docente no quinto ano do período da manhã. Eu fiquei na direção até 2018. Em 2019 eu pedi para sair e voltei para a sala de aula, o qual eu gosto muito, porque eu também gostava muito

da direção. A parte da coordenação eu não gosto muito, mas quando precisou ou porque a gente ficou sem coordenadora, com licença-gestante, aí eu assumi também essa parte, aqui da escola, mas eu sou mais da área administrativa.

Como aluna, eu dei muito trabalho para ficar na escola, porque eu morava numa fazenda e eu não fiz pré-escola. Eu vim direto para a primeira série, né? E eu senti muito. Chorei a primeira série inteira. Meu pai tinha que ficar lá embaixo, na rua, dentro do carro, e de vez em quando eu olhava lá na janela. Ele tinha que dar um tchauzinho pra mim. E por incrível que pareça, minha professora de primeira série era minha tia, irmã do meu pai. Nem assim, mas depois eu fui me adaptando. Porque eu não queria me afastar e sair de perto da minha mãe, do meu pai, de casa. E foi muito difícil a minha adaptação na primeira série, mas depois eu deslancei. Eu sempre fui boa aluna, nunca quis tirar nota baixa, não queria repetir de ano de jeito nenhum, mas foi muito legal. Depois eu tenho boas lembranças, as amizades que ficaram, inclusive aqui do bairro. Então foi uma vida escolar bem legal.

Olha, sinceramente, na época não tinha esse problema da exclusão racial. Eu não me lembro de ter presenciado, de ter visto nenhuma situação na minha sala ou entre nós, amigos, ali relacionado a isso. Acho que na nossa época não tinha muito. Todo mundo brincava junto, recreio era uma delícia, muita criança na época. Olha, não me lembro realmente. Nós aqui, por exemplo, na escola daqui do bairro, o que existe é uma coisinha ou outra de vez em quando, mas não relacionado ao racismo.

Eu acho que hoje fica difícil saber se teria ou não. Eu acho que hoje seria mais provável ter do que na nossa época, porque eu acho que está muito em evidência esse tema. Não que o tema não deva ser trabalhado, questionado, nas escolas, na sociedade em geral, mas eu acho que hoje dá se muito destaque para isso. E daí a criança que de repente nem se ligava pra isso, ela passa a ter um outro olhar relacionado a isso. A criança não tem, mas, de repente, ela passa a olhar com outros olhos o tema. Acho que daí desperta uma coisa que pra criança era natural, ela estar brincando com a amiguinha negra, eu acho o que era natural para a criança, hoje em dia, por focar tanto esse problema, a criança passa, de repente, a olhar a amiguinha diferente.

Hoje, por focar tanto nesse assunto, acaba despertando, certo? Hoje a gente trabalha muito esses temas em sala de aula, através de textos, se vai ter uma festa, uma dança, todo mundo junto, nada separado. Um ajudando o outro e fazendo com que eles percebam que ninguém é diferente. Todos nós somos iguais, e não é a cor da pele que vai tornar um indivíduo melhor ou pior que o outro.

O preconceito não é só em relação a uma cor, né? Tem o preconceito em torno de outros temas. Hoje, por exemplo, eu dei uma atividade para eles, ali em sala que falava que os

cachorrinhos estavam à venda, o menininho chegou perguntou para o dono da loja o preço do cachorrinho, O dono da loja assobiou, os cachorrinhos vieram e lá por último veio um cachorrinho manco. Daí o dono da loja falou que aquele cachorrinho não estava à venda. O menininho disse: “mas eu quero aquele ali”. O dono falou assim: “mas você não deveria levar aquele, não vai correr como os outros, ele não vai pular como os outros”. Daí, no final do texto, o menino que estava querendo comprar o cachorrinho se levanta e puxa a calça. Ele tinha um problema na perna. Ele daí falou para o dono: “justamente esse que eu quero, porque eu também não corro, eu também não pulo como os outros, e o cachorrinho precisa de quem o compreenda”. E foram as crianças que me alertaram para o texto. As crianças falaram: “não Tia, mas leia o texto para você ver, olha que lindo”.

Então, você percebe que as próprias crianças, elas já estão em combate a qualquer tipo de preconceito e racismo, vamos dizer assim. É através ali, do dia a dia, da aula mesmo, se surge, por exemplo, como um texto desse hoje, aí a gente já falou sobre as diferenças, que ninguém é diferente, que não é por causa de uma deficiência física que um coleguinha vai ser diferente do outro, que ele não vai conseguir se adaptar como o outro. E aí, já surgiu o assunto na sala. Então é no dia a dia que a gente trabalha esses temas.

Nós professores não somos especialistas em cada área, então, pra gente é muito difícil a inclusão. Eu, muitas vezes, saio daqui chateada porque eu tenho 4 alunos de inclusão, eles são D.I. (Deficiência Intelectual). Eles não têm autismo, eles não têm nada disso, mas eles têm um “atrasinho” na aprendizagem. E aí eu já saio daqui mal tem dia, porque eu não consigo atendê-los como deveria, diante de uma sala com 21 alunos. E não dá muito tempo para que você dê atenção para aqueles 4 que necessitam de uma atenção particular comigo, vamos dizer assim, né? E a gente sofre muito com isso.

A gente teve o projeto do jongo aqui na escola, com o André e com o Jefinho. Eu acho assim, as pessoas têm que entender o seguinte, quando você é gestor, precisa respeitar as ordens, e as ordens vêm da Secretaria da Educação do Município pra gente, então, às vezes, a gente deixava permitir certas coisas ou fazer certas coisas, mas eu acho que no meu tempo de diretora aqui, de estar na direção da escola, eu consegui ter um bom relacionamento, sim com a comunidade. Eu era sempre aberta a tudo, dentro do que eu poderia fazer. Eu tentava fazer o melhor.

E o meu relacionamento com a comunidade aqui, eu sou suspeita a falar, sempre foi bom, porque eu amo esse bairro, eu adoro as pessoas daqui. A minha família, a família do meu pai nasceu aqui próximo ao viaduto. Então, eu me sinto parte do bairro. Eu sempre trabalhei assim. A minha irmã foi diretora aqui nesta escola a vida inteira. Então, é uma questão de

família que a gente se sente aqui, família da comunidade. E eu gosto demais das pessoas aqui do bairro. Eu acho que eu sempre tive um relacionamento bom enquanto na direção, e eu tenho muita saudade.

Eu acredito que faz muita diferença você conhecer a comunidade onde você trabalha, você conhecer os problemas da comunidade, você conhecer as necessidades das famílias, sociais, emocionais. Faz toda a diferença no trabalho da gente, a gente tem uma outra visão. Por exemplo, se eu sabia que um aluno estava passando por uma dificuldade muito grande na casa dele, eu sempre procurava buscar o que estava acontecendo com cada um, através das professoras. A gente sempre teve esse relacionamento, entre a equipe gestora, os professores e os funcionários.

Quando a gente percebia um aluno diferente, a gente ligava, íamos atrás, e fazia toda a diferença, porque, às vezes, as crianças chegam com fome, chegam sem dormir direito. E aí você tem que saber como lidar com aquela criança, certo? Então, faz toda a diferença na vida da criança, ela se sente acolhida, amada e respeitada. São muitos desafios aqui. Tem aluno com fome que a gente tem aqui. O problema das enchentes quando acontece, então, eu sempre abracei as causas da escola, do bairro, das famílias da comunidade. Todavia, é lógico que não eram todas as famílias que a gente agradava, mas eu acho que a maioria eu tentei ter um bom relacionamento e eu acho que a gente conseguiu, e tem até hoje, porque eu encontro as pessoas na rua e percebo o carinho.

Então, eu acho que o entrosamento da direção com a comunidade é fundamental, e que resulta no trabalho pedagógico, com certeza. E a gente vê, assim, que agora, por exemplo, eu estou aqui, eu já estou dando aula para os filhos de ex-alunos, netos até. A minha irmã, hoje em dia, se ela vier aqui, já são os netos, talvez até bisnetos dos alunos dela que estão aqui. Então são gerações que já temos esse relacionamento, e é muito gostoso. Eu adoro aqui. Eu sou suspeita de falar também.

Olha, eu resumo toda a minha trajetória até aqui numa palavra, amor. Você tem que ter amor a sua profissão, você tem que gostar do que você faz, amor à comunidade, porque sem o amor você não consegue fazer nada. Eu acho que é o amor, a doação, o compromisso, porque os desafios a gente tem muitos, mas eu nunca me deixei me abater pelos desafios. A gente levanta a cabeça, encontra uma solução e vai em frente. Só gostar não basta, você tem que amar o que você faz, porque você está lidando com vidas. Você não está lidando com máquina. O computador dá um defeitinho e você vai lá, manda consertar, tudo bem, mas uma criança, não. Você marca a vida de uma criança para sempre. Então eu resumiria isso, o amor, a dedicação, e fazer aquilo que a gente ama, e eu amo ser professora e amei ser gestora.

4.3.3 Professora “Aruanda”

“Sinto saudade de quem se foi (2x)

Saravá (minha mãe)

Na Aruanda

Ilaiê, ilaiê

Ilaiê, lalaiê ilaiê.”

O meu sonho sempre foi ser professora, desde os 9 anos de idade. Então, na época, tinha magistério e eu tentei passar, entrar no CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério³¹), mas como eu vinha de uma escola particular, não conseguia entrar. Fui fazer magistério em Aparecida. Daí já fiz Enfermagem na Escola de Enfermagem Dr. Benedito Meirelles, ou seja, também sou Técnica em Enfermagem, mas o meu sonho ainda era ser professora. Então, fui para a faculdade, fiz Pedagogia, e terminando a Pedagogia, já entrei no concurso do Estado de São Paulo, que teve no mesmo ano. Só que, neste concurso, só tinha vaga disponível para dar aulas em Guarulhos e para cá não tinha mais nada. Então, eu passei a pegar o ônibus às cinco da manhã, descia na beira da Rodovia Presidente Dutra, das cinco para sete e já passava o ônibus circular. Eu pegava o circular e corria para escola. Eu não podia perder a oportunidade, porque era um concurso. E esse foi o meu início de carreira.

Antigamente, as professoras contavam que iam no caminhão de leite, nas charretes puxadas a cavalo. Eu já ia de ônibus pela Dutra. Até que eu fiquei no lucro. Eu fiquei assim por 3 anos, indo e voltando. Chegou um momento que comecei a ir de carro, aí pegava mais professoras, ia e deixava cada uma das professoras na suas respectivas escolas em Guarulhos, e ia para minha escola, dava aula, saía da escola, pegava todo mundo, e voltava embora, Três anos nessa loucura.

Então, como eu estava muito longe, eu não estudei mais nada, eu só fiz a Pedagogia nessa época. Em 2009 eu consegui vir para o Vale do Paraíba, por meio do artigo 22³², que

³¹ Foi um sistema de formação de professores, especialmente para educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental, que existiu no Brasil, principalmente no estado de São Paulo. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM**. São Paulo: SEE/SP, [s.d.]. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: 4 jun. 2025.

³² O artigo 22, no contexto da educação do Estado de São Paulo, refere-se à designação de professores para substituir outros docentes em situação de impedimento temporário ou legal. SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Estado de São Paulo. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 28 dez. 1985. Disponível em:

tinha na época, pela Educação no Estado de São Paulo, e em 2010 a escola em que atuava municipalizou³³, e como eu já estava por aqui, eu comecei uma Pós-graduação em Psicopedagogia, porque estava mais próxima e dava tempo de estudar.

Aí eu fui estudando e fazendo vários cursos, fiz Gestão Escolar, Neuropsicopedagogia, Neurociências, Educação Musical, e as últimas agora foram Metodologias Ativas para Educação Básica e Jornalismo, que aí já não tem nada a ver com a educação, mas eu gosto. Tudo que eu estudo eu trago para a área da educação. E como também eu sou muito falante, você pode me interromper (risos), eu fui participar de um programa de rádio, falando de Carnaval, e por conta disso eu fiz a minha última Pós-graduação, agora em Jornalismo Digital. Só que eu trago esses conhecimentos todos para a educação. Ainda assim, nesse meio do caminho, fiz uma segunda licenciatura em Letras e um curso de Coaching e Desenvolvimento Humano. É um pouquinho de estudos que eu gosto. Eu falo que eu sou viciada em estudar. Já estou sentindo falta de novos conhecimentos.

Eu sempre quis dar aula aqui, porque eu moro aqui perto, sou daqui toda a vida, nunca saí daqui, mesmo trabalhando fora, em Guarulhos, Cruzeiro, mas sempre morando aqui na comunidade. Então, eu sempre falava que eu queria ser professora da escola do bairro, só que a gente sabe que tem classificação. Então, nessa lida minha de várias cidades, teve o concurso daqui da cidade. Daí eu fiz pra Educação Infantil e Ensino Fundamental. Graças a Deus, passei nos dois. Era pra vir mesmo.

Então, primeiro eu exonerei da Educação em Cruzeiro, para assumir a Educação Infantil aqui, depois, no outro ano, já me chamaram para o Ensino Fundamental. Depois eu fui para a gestão, fiquei como coordenadora de creche por 3 anos e fui para a Secretaria da Educação, fiquei 2 anos e pouquinho. Na Secretaria de Educação eu fui Coordenadora da área de Língua Portuguesa. Por fim, abriu uma vaga para professor aqui na escola da comunidade, e eu consegui entrar para Educação Infantil. Eu entrei, mas eu estava afastada. E agora, quando trocou a gestão da Secretaria da Educação, eu voltei pra sala de aula. É meu primeiro ano aqui nesta escola. Isso porque desde criança que eu queria, hein?

Na época da Pedagogia, que faz bastante tempo, não se via falar nada sobre a questão racial porque não era o auge da formação. Pra dizer a verdade, eu ouvi sobre o assunto, tirando

<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1985/lei.complementar-444-27.12.1985.html>. Acesso em: 4 jun. 2025.

³³ A municipalização de escolas no estado de São Paulo refere-se à transferência da responsabilidade pelo ensino fundamental de escolas estaduais para as redes municipais. ESPÓSITO, Ícaro Rodrigo; NASCENTE, Renata Maria Moschen. Características do processo de municipalização do Ensino Fundamental I no estado de São Paulo. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 11, n. 22, p. 140–164, jul./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.33871/22386084.2022.11.22.140-164>. Acesso em: 4 jun. 2025.

a parte das leis, na segunda licenciatura em Letras, que já havia um pouco mais, acredito, por conta da obrigatoriedade da lei. Aí fez parte da segunda licenciatura que eu fiz em Letras, tinha a parte da educação, desse resgate histórico, da valorização da África e dos indígenas. Mas foi assim, bem superficial.

Todavia, no decorrer da minha experiência na Secretaria de Educação, com base na nessas leis, tanto nacional, estadual e municipal, o coordenador de área de Ciências Humanas da Secretaria Municipal de Educação fazia sempre essa articulação com as leis municipais e a educação. Então, como era a área dele, a área de história, quando aprovava alguma lei referente ao antirracismo, ao *bullying*, valorização de alguma coisa da cultura, ele trazia para educação.

Então, sempre teve esses eventos nesses 2 anos e pouco que eu fiquei lá, com base nas leis municipais. Tem a Conferência Municipal de Educação Antirracista, que é um trabalho realizado durante todo o ano. Esta conferência está vinculada a uma lei municipal, com base na lei federal e estadual, da educação antirracista, porque, além de ser antirracista, você tem que ensinar o aluno o que é o racismo e combater.

É obrigatório você trabalhar na escola, só que não é assim, por exemplo, “vamos parar agora o conteúdo para trabalhar a educação antirracista”, não é assim, é no dia a dia, com as leituras, porque, antigamente, não se viam escritores africanos, negros, e essa valorização da cultura afro-brasileira, e hoje em dia a gente já tem. Então, tem que valorizar. Por que escolher um livro de alguém branco, sendo que tem também um escritor negro ali que pode ser valorizado em sala de aula? Antigamente a gente nem conhecia um autor negro. A gente só pegava os autores conhecidos mesmo.

Como eu sou envolvida com samba, com o jongo e educação, já que eu sou daqui do bairro, e no nosso bairro tem tudo isso, nessa minha trajetória em outra cidade em que eu fiquei por 10 anos, eu dei aula, da educação infantil até quinto ano do ensino fundamental, e lá eles não têm esse contato direto com o carnaval ou com o jongo, que é mais aqui da cidade. Então, eu levei para lá essa cultura, quando em novembro, durante a Semana da Consciência Negra, a gente fez um evento de valorização da cultura africana, e eu tive a iniciativa de levar o Jongo do Tamandaré lá.

Assim, eu sofri bastante, porque, quem não conhece o jongo, pensa que é voltado para a religião, para a macumba, aquela coisa toda voltada só para religião. E eu fiz um trabalho com os meus alunos, com as famílias, explicando o que era o jongo, a festa, a dança, a história dos africanos escravos aqui no Brasil, mostrando a parte histórica do jongo, e a gente fez uma roda de jongo lá na escola em Cruzeiro, e foi muito legal. Eu fui, coloquei, saia, orientei as meninas

para colocarem as saias e andarem descalços. Toda essa a essa identidade visual também foi trabalhada, assim como a parte histórica, desvinculando da religião, dessa parte de preconceito.

Algumas famílias, no começo, ficaram ressabiadas, aí onde eu mostrei que não era de religião, mas da cultura africana que veio para o Brasil, assim como o samba. E assim, a gente fez essa roda de jongo, as crianças dançaram, eu dancei junto com a outra professora que também era negra, e completou mais a cena, porque, eu tenho a pele clara, e hoje o meu cabelo tá liso, mas ele é cacheado.

Hoje em dia o que eu vejo é que tem bastante militância nessa questão, pelo fato da minha pele não ser negra que eu não tenho direito de fala. Eu tenho sim direito de fala, eu tenho direito de defender também, porque a minha avó era negra, meu avô era negro e que também tinha uns traços indígenas. Eu não sou branca, só a cor da pele que faltou melanina. Mas eu tenho esse direito de defender também, nasci aqui no bairro, jongo, carnaval e samba, e foi o que eu fiz lá em Cruzeiro.

Consegui levar essa consciência e a festa foi linda. E com as turmas maiores, eu fiz um estudo das letras de samba-enredo que falavam da temática africana e foi bem legal. Porque não é só preconceitos, não é só religião, você tem que mostrar que ali também tem cultura, apresentar essa cultura africana e indígena que é tão desvalorizada.

Aliás, alunos tinham essa ideia dos pais, que era macumba. Por isso que eu levei o livro do Jongo de Tamandaré, que eu levava na época, coloquei os pontos de jongo para eles ouvirem e conhecer a história. Então, eu precisei contar para esses alunos também que não é na macumba. Tinha a parte religiosa, porque eles acreditavam em outros santos, vamos dizer assim, diferentes dos portugueses. Em razão disso, eles tinham que esconder ali, porque se não eles iam para o tronco. Por isso, teve toda essa parte histórica nas aulas, para quebrar esse preconceito. E eles entenderam.

Teve essa resistência dos alunos, mas que logo foi quebrada, porque eu expliquei o lado histórico, o lado da educação e aprendizado. A resistência maior é sempre a dos pais, porque os pais já vêm com uma construção desde pequeno, depende da família. A criança ainda é fácil porque está sendo moldada. Então você convence a criança ali com os seus novos argumentos. Mas um adulto é mais complicado.

E para mim, esse processo foi, de certa forma, doloroso porque, como eu falei, uma pessoa querer falar com propriedade de uma cultura preta? Então, eu me preocupava muito em não querer me colocar como sabedora da cultura africana. Eu passei por um por um pouco também de preconceito, eu sei como é, então eu imagino para quem tem a pele negra, sabendo de todo o histórico de racismo que a gente tem. Eu sou gordinha, então eu passei o preconceito

por ser gordinha, passei também pelo preconceito do cabelo crespo, e estudava numa escola particular, onde só tinha loirinha, do olho azul, a magrinha, o modelo Barbie. Então, assim, eu sei também o que é preconceito e senti na pele esse preconceito.

Entretanto, é lógico que eu não sei a gravidade da pele negra em relação à pele branca, mas eu entendo a tristeza. E quando eu tive essa ideia de levar essa proposta para Cruzeiro, tinha uma professora negra na escola, que era minha amiga, e quando eu contei para ela, ela disse, “nossa, vai ser muito legal”, porque tinha preconceito na escola. Foi assim, uma maneira de quebrar esse preconceito, levando a cultura, a história e a educação da matriz africana e indígena.

Sobre a gestão, foi maravilhosa, acolheu, aceitou a ideia. Alguns outros professores olhavam meio de rabo de olho, porque tem a questão do preconceito, de racismo estrutural, de não entender e dizer que é religião, é macumba, até que foi passado para a escola inteira, nas reuniões de HTPC, foi passado para a escola toda do que seria a proposta, e eles adoraram a ideia.

Ah, aqui todo mundo já é bastante jogueiro, mas tem preconceito. Dentro da própria comunidade tem muito preconceito com o jongo. Tem preconceito, como o racismo. Tem muito preconceito em todo lugar que a gente vai. Eu estou aqui de manhã e à tarde eu estou numa escola municipal em outro bairro, e tem preconceito, não só de crianças. Eu tive uma passagem lá, nessa escola, antes de estar na Secretaria da Educação, que me falaram assim: “ah, mas ele fez isso, mas olha a cor dele”, como se a cor justificasse a atitude. Assim, está muito enraizado na sociedade.

A questão do jongo me admira. Eu não acreditava, mas quando eu fiquei sabendo desse preconceito com o próprio jongo de pessoas do bairro, eu fiquei horrorizada. Eu falei, mas como, né? Se é uma história do bairro e gente do próprio bairro não aceita, não conhece, não valoriza, tem desprezo por essa história.

Na escola, depende do professor colocar esse assunto em pauta. É difícil professor querer, porque sabe que vai comprar algumas brigas. Na questão do jongo, tem a questão da religião, que muito se mistura. E a gente sabe que as famílias evangélicas já vão achar que é macumba. Então você vai acabar comprando ali aquela briga para explicar que não é religião, é cultura, e nem todo mundo está disposto a assumir esse risco.

Porque a gente sabe que a carga horária do professor é bem grande, então para você colocar uma temática, entre aspas, que não está no currículo, porém estando. Mas você comprar essa briga dá muito trabalho. Mas você pode tratar de uma maneira mais suave. Eu já gosto de ir direto ao ponto, já educar, entendeu? Mas tem professor que gosta de ser mais calmo, mais

tranquilo, então é difícil você colocar na sala de aula. E tem muito ciúme também. Aí você faz e aquele outro professor vai dizer que você quer se aparecer, e não é, é você querer valorizar, querer resgatar essa tradição do bairro, essa cultura tão rica, valorizando, atendendo as leis que estão aí, que são necessários os conhecimentos aos alunos.

A gente pode ver que, independentemente de qualquer gestão, sem críticas a nenhuma gestão, mas é a realidade que a gente está vendo, a cultura que nós temos no Vale do Paraíba, principalmente aqui na cidade, é uma cultura elitista, não se pensa no povo. Por que não se pode pegar a cultura negra, tão falada, que tem lei municipal antirracista, e tudo mais, como o jongo do Tamandaré, com 2 grupos, e não coloca para apresentação na praça? Não, vamos fazer um sarau, uma orquestra, porque é uma cultura elitista.

Aí, no caso, daqui do Tamandaré temos o jongo (Associação Cultural Jongueira do Tamandaré) e o jongo do Jefinho Tamandaré (Associação Cultural Quilombolas do Tamandaré), ou seja, nós temos 2 grupos de jongo, e tem gente que sai de tudo quanto é lugar do Brasil para vir aqui visitar a gente, e gente da cidade não tem essa valorização.

Então acredito que a cultura peca nesse caso, porque se fizesse essa ligação “cultura valorizada”, a educação também teria esse hábito de ter a cultura dentro da escola e teria menos preconceito. Temos as leis antirracistas para valorizar a cultura negra, a cultura dos povos originários, que não é pra falar “índios”, agora são os povos originários, mas cadê a valorização? Se quando tem a possibilidade de se fazer não faz.

A nossa cidade é muito tradicional, não é à toa que foi a última a abolir a escravidão, e ainda ficou muito essa questão do racismo estrutural aqui, e a gente ouve: “qual é o seu sobrenome?” Então, é muito apegado a isso ainda, e pouco se valoriza a cultura, a história de vida das pessoas, a cultura popular, porque a elitista já é bem valorizada.

O samba conseguiu entrar mais na cultura elitista, conseguiu se mesclar, porque, antigamente, as festas, não as populares, as festas dos portugueses eram no samba, mas aí era um samba mais chique. E o jongo ficou muito nessa parte da religião, o africano ficou muito preso na religião, então aí vem o preconceito, escravo, macumba.

No caso do carnaval, eles fizeram, conseguiram fazer uma adaptação para o carnaval ficar mais chique, para que as elites pudessem participar. No entanto, o que a gente ainda vê é muito preconceito com as escolas de samba. Dependendo do bairro que a escola de samba está, tem pessoas que não vão. Então a escola de samba tem que sair do bairro, fazer um evento num outro local para que a elite possa participar, entendeu? A princípio é lindo o carnaval, mas depois, o carnaval é bagunça, é festa de pobre. Mas quando pode, compra o seu camarote, vai lá para a avenida assistir ao desfile de carnaval. É bem assim, por baixo dos panos, tem esse

preconceito, e se puder ir de graça ao carnaval, então vai, mas se precisar pagar mil reais numa ópera, paga mil na ópera. Nada contra, porque eu amo também, mas a gente vê essa desvalorização. Assim como também pelos artistas que trabalham no carnaval, que fazem obras maravilhosas, não pintam quadros como do Picasso, mas constroem estruturas maravilhosas e que parece um quadro vivo passando na avenida.

Então, na verdade, eu torço para que um dia as pessoas valorizem o ser humano. Esqueçam a cor da pele, a religião, as características físicas e valorizem o ser humano, porque quando você passa a valorizar o ser humano, você não vê nada na sua frente. Você entende que ali é uma pessoa, no meu caso, eu trabalho com criança, ali é uma criança, um ser humano em formação. E como que eu quero que o mundo seja daqui para frente? Eu tenho filhos que são pequenos, são pré-adolescentes. Que mundo eu quero para eles?

Eu desejo muito que essas barreiras sejam quebradas, que tenha mais valorização da cultura africana, principalmente na nossa cidade, no nosso bairro, que nós temos essa valorização, que gente vem de longe e a gente daqui não dá esse valor. Comunidades que têm o carnaval, vamos cuidar desse carnaval, dessa cultura, e valorizar a cultura popular, não só a que aparece na televisão, que é a da elite, mas valorizar o que a gente tem próximo da gente e contribuir para que ela avance cada vez mais. Então, eu espero e sonho que a formação humana seja muito mais valorizada daqui para frente, independente das características físicas.

4.3.4 Professora “Mariazinha”

“No chiador não embarca mais ninguém

Embarca só Mariazinha

Mariazinha filha do chefe do trem

Ilaiê, ilaiê

Ilaiê, lalaiê ilaiê.”

Me formei em 1993, no antigo CEFAM, que foi muito importante, porque era uma política pública que dava um salário mínimo para a pessoa estudar, as pessoas carentes. A gente fazia uma entrevista e uma prova para poder entrar, e foi uma ponte para várias pessoas, mesmo as pessoas que não seguiram para serem professores, mas conseguiram fazer outras coisas, então ajudou muito as pessoas carentes na época, e eu acho até que é um projeto que deveria voltar. Porque pela manhã, a gente tinha aula regular, e à tarde a gente fazia a prática, como ensinar, como dar aula, ir para a sala de aula.

Faz 30 anos que estou atuando na educação, passei em concurso, continuei na rede municipal, fiquei 10 anos afastada para a coordenação de escola, vice-direção e direção. Voltei para alfabetização, que eu amo, e, assim, muito melhor, depois de 10 anos fora, voltei com mais vontade ainda, porque você descansa e, ao mesmo tempo, adquire mais conhecimentos. Me aperfeiçoei, fiz pós-graduação em Gestão Escolar, depois eu fiz pós em Inclusão Social, Autismo e Neuropsicopedagogia. Então é assim, a gente vai aprimorando o conhecimento para melhorar a prática.

Desde que estou aqui e percebo que cada vez está diminuindo o número de crianças aqui na escola. O número aqui da escola de crianças era de salas numerosas. Eu tenho outra realidade agora, que eu tenho 17 alunos, antes eu tinha 35 alunos em sala, tinha que ser mais rígida, hoje em dia com 17 eu consigo fazer, dessa forma a sala em “u”, em que todo mundo pode debater, conversar, todo mundo olha pra todo mundo. Então com 17 alunos é muito mais fácil de trabalhar e você dá uma maior atenção, né? A gente tem a inclusão também, mas assim, com 17 alunos é o número ideal, tá um nível assim de escola particular aqui na escola do bairro, porque o que aconteceu, esses bairros novos, eles mudaram, os jovens, e aqui está ficando mais um bairro de pessoas mais idosas. Então tem menos criança.

Foi uma opção poder ficar aqui na escola da comunidade, por eu ser de uma origem humilde, estudar no CEFAM, por ter essa ajuda que eu tive, eu não me vejo no ensino da rede particular, eu só me vejo em escola pública mesmo, porque eu quero ajudar, tipo como um resgate, eu fui ajudada e eu quero também ajudar, então eu gosto de dar exemplo. Eu falo para eles de onde eu vim, que eu morei lá na zona rural, estudei numa escola multisseriada, que eram 4, primeira, segunda, terceira, e quarta, sendo que cada fileira era uma série, era multisseriada.

Tive muita ajuda de professores que viam potencial em mim, traziam coisas diferentes, porque percebiam que eu tinha mais vontade, que eu tinha interesse, que meu pai levava para estudar, e outros não tinham esse interesse. Então, eu fui muito ajudada, eu tenho muita gratidão pelas pessoas que passaram pela minha vida. E parece que eu quero retribuir, sabe?

Quando eu estou aqui numa escola pública onde eu vejo tanta carência, em todos os sentidos, quer dizer, questão de alimentação, questão até da educação mesmo. É diferente a maneira da gente lidar. E assim, a gente faz uma reunião de pais, e uma reunião que você também tem que educar os pais. Então, nunca é aquela reunião que só vou falar da nota do aluno, entendeu? Sempre tem que trazer um tema para depois ser trabalhado com os filhos em casa, sempre eu faço isso. A questão da presença mesmo, assim, eu gosto de passar tarefa, não pela tarefa, que o pai é obrigado a fazer a tarefa, mas pra ter esse elo, esse vínculo, porque os

pais vivem e não sentam consigo, não conversam, não tem aquela questão de sentar à mesa e almoçar ou jantar juntos, não tem.

Eu não passo a tarefa todos os dias, eu passo 2 dias na semana, para eles terem esse contato, e eu quero que o filho me conte se realmente os pais sentaram com ele para fazer, entendeu? Quando tem diálogo dentro de casa, eu não preciso de dar castigo, é tudo assim, uma troca. É assim, é por amor, então a criança vai fazer pra você por amor. Então, quando eu ensino, eu uso da afetividade, porque se a criança gosta de mim, eu penso que ela vai querer mostrar o melhor dela para mim. É quando elas aprendem.

Trabalho também com temas relacionados à inclusão, por exemplo, ano passado, eu fiquei com uma turminha aqui, que agora eles estão no terceiro ano, e que alfabetizei, que era de uma diversidade grande na sala, e tinha de tudo, TAE, TDAH, vários transtornos, às vezes não laudados, mas que, com a experiência, eu sei que realmente tinha. Então, tinha aluno que batia, mas não é que ele batia, ele esbarrava e já virava briga, e eu tinha que trabalhar isso na reunião, explicar para os pais que, às vezes, a criança não faz de maldade. Quando é maldade, é lógico que a gente vai chamar, vai conversar, vai fazer advertência, mas tem criança que, de repente, é estabanada, assim, passa, esbarra e já vira uma confusão.

Eu trabalhava com os pais nesses temas da inclusão e, também, a questão da criança mais simples, a questão racial, lógico, porque eles são, às vezes, excluídos. Talvez seja uma defesa deles, que são crianças que têm uma resistência, de repente, confrontam com outro para se defenderem, por conta da cor, ou porque se acharem menos, e onde a gente tem que trabalhar isso com eles.

No ano de 2022, quando eu voltei para a sala de aula, eu dava aula para um menininho que é de uma família ligada ao jongo, descendente dos escravos, e ele tinha essa resistência muito grande, não queria aprender, não pegava nem no lápis. Eu tive que procurar coisas pedagógicas mesmo, para ele segurar no lápis, pouco fez na educação infantil, porque eles não mandavam pra escola, pois falta valorização do estudo pelos pais também, das pessoas afrodescendentes.

Aí eu percebi que eu estava meio que perdendo o garoto, em que todos estavam aprendendo e ele não estava, sabe? Assim, com muita falta de educação, sujava tudo em volta, não tinha higiene, aí ninguém queria ficar perto dele. Foi então que eu pensei, nossa, eu tenho que atingir esse menino de alguma forma. E ele participava do jongo, batia o tambu lá e tudo mais. Pensei, gente, ele tem essa parte da coordenação, então como que ele não pega no lápis, eu ficava assim, refletindo, a gente vai pra casa e fica refletindo sobre isso.

E daí eu procurei um livrinho para trabalhar com eles sobre questão racial, sobre a valorização, sobre estarem inclusos nesse ambiente, que é um direito deles também, não é? Porque ele é igual a todo mundo, só tem a diferença de onde ele veio, a cor da pele, nesse sentido. E aí eu achei aquele livro do Emicida que se chama “Amoras”³⁴ e passei a trabalhar em cima desse livro, que falava de uma menininha, filha do Emicida, e sobre a valorização mesmo.

Eu cheguei na sala, contei a história, tudo, e estava conversando com eles, eis que, de repente, ele vira para mim e fala: “tia, quando eu fui para São Paulo, eu conheci o Emicida, eu ganhei uma camiseta do Emicida”. Olha para você ver, ele não tinha uma relação boa comigo, e daí o olho brilhou, sabe, a hora que eu comecei a ler a história, e eu nem imaginava, e a partir daí, ele começou a ficar mais interessado. Então, eu fiquei muito feliz, porque eu consegui atingir aquele menino, sabe? Não aprendeu igual aos outros, porque ele já estava em defasagem, em razão de que não tinha feito a Educação Infantil, mas aprendeu. É bom de matemática, de raciocínio lógico. Mas aí eu consegui, eu fiquei feliz de ter trabalhado essa questão. Até hoje ele é arredio, ele faz gracinhas, sabe? Ele se sente diferente aqui no meio, e a gente não faz nada pra ele se sentir assim, é dele mesmo.

A comunidade tem o pessoal onde ficam parte dos jongueiros, tem os núcleos também diferentes, tem os evangélicos e tem os católicos. Aí tem esse preconceito muito grande que, antigamente, aqui tinha eu acho que um uns 8 centros de umbanda no bairro. Porque os mais velhos foram morrendo. Então eu não sei se tem alguns centros de umbanda. Talvez eles participem de fora do bairro, mas eu não tenho esse conhecimento, e quando criança eu ouvia o batuque e meu pai falava que era macumba.

Eu mesmo tinha uma certa resistência com isso, quando era jovem, por falta de conhecimento, quando chegou uma vez que eu fui pra Pinacoteca do Estado, em São Paulo, e vi todo esse povo do jongo lá nas fotos, aí eu pensei, “nossa, mas é o pessoal daqui, né?” Gente importante, do Brasil inteiro, conhece e eu, que moro lá no bairro, tenho essa resistência?

Depois disso eu fui procurar saber como que era, que não era só a questão da umbanda, que era a cultura, que o jongo era uma dança, que tinham as pessoas dali que eram de origem africana, e, lógico, que muitos dali participavam dessa religião, mas que não era só isso, e tinha

³⁴ Amoras é o primeiro livro do cantor de rap Emicida inspirado em uma conversa que o cantor teve com sua filha embaixo de uma amoreira. Lançado em 2018, o livro aborda com suavidade, assuntos complexos como racismo, diversidade, representatividade e identidade. EMICIDA. **Amoras**. Ilustrações de Aldo Fabrini. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

gente que eram conhecidas minhas, que participavam, e eram católicos. Tanto que ali tem a oração de São Pedro, de São João e Santo Antônio, mas o bairro ainda tem essa mentalidade.

Então, quando a gente vai falar na sala, durante a aula eu vou abordando o tema. Eu mostro no mapa, onde a gente mora, onde é a África, que eles vieram, eles sofreram, então assim, na aula eu vou tocando no assunto, de modo devagar, mas eu não faço nada, assim, muito específico. Eu falo que tem a dança, que todo mundo aqui tem religião, a tia é católica, tem o evangélico, então os negros também têm a religião deles, então a gente tem que respeitar também.

Eu trabalho, por exemplo, as ruas do bairro, eu já coloco uma figura da comunidade, que é do samba, que é uma figura negra, dessa origem que está ali no cartaz, entendeu? Tem também o Jefinho ali, do jongo. Aí eu explico pra eles, que a figura do cartaz é bisavó de um aluno ali da sala, que a família tem origem lá da África. Eu vou explicando assim, as comidas, que a gente come, feijoada que é dessa origem também, e falar sobre isso até porque a lei está aí, e a gente tem que falar. Se a gente fala de outras culturas, tem que falar da cultura africana também.

Dentro da escola já tem pessoas mais instruídas, mas que também tem uma resistência por conta dessas crianças que vieram dessa forma pra gente, de não valorizar o estudo, questionam que a gente fica valorizando o que é deles, mas eles também não valorizam aqui dentro da escola, não entendem o que a criança tá é pedindo socorro, que ela está querendo ser incluída, mas é uma forma dela assim, mais é um gesto meio agressivo, assim, dá essa impressão.

Porém, quando acontecem essas apresentações, eu acho que esses alunos se sentem valorizados, que está todo mundo fazendo uma roda, valorização de sua origem. e tá todo mundo olhando aqui agora pra eles, que não seja apenas porque um aluno é, por exemplo, agressivo, entendeu?

Aqui no bairro, onde eu vivo, eu vejo muito o que se fala de racismo estrutural. Existe um preconceito muito grande com o nosso bairro, até hoje, por exemplo, Uber, em determinada hora, não entra no bairro ou ele cancela o serviço. Tem a questão da criminalidade que assusta, mas que já foi bem pior, não é tanto agora, mas tem também a questão do preconceito, porque até hoje as pessoas têm medo de entrar aqui.

Eu acho que as pessoas do jongo precisavam ter um lugar para poder colocar todo esse material que eles têm, porque eles devem ter algum acervo assim, eles deveriam ter um local, mas não têm, porque é difícil de conseguir. Aqui mesmo, no bairro, é tudo muito difícil, a gente nem tem área de lazer, não tem espaço. Eu acho que eles precisam ter um direcionamento, que

às vezes eles ficam meio perdidos, uma organização, ficarem mais unidos em vez de se dividirem em dois grupos.

Eu torço para que as pessoas consigam realmente esse espaço aqui no bairro, para colocar esse acervo e essa cultura continuar, que é bonito valorizar o seu passado, e a gente tem que valorizar mesmo, e espero que os governantes tenham esse olhar para o bairro crescer e melhorar, e que também as pessoas não tenham tanto esse racismo estrutural que acontece aqui, porque o bairro fica limitado por conta desse preconceito. A minha expectativa é essa, que o bairro consiga o seu crescimento, através dessa valorização.

5 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES E RESULTADOS OBTIDOS

Em alusão à apreciação das informações desta pesquisa, decidiu-se, conforme já informado, pela Análise por Triangulação de Métodos, por meio da investigação de documentos curriculares — BNCC (nível federal), Currículo Paulista (estadual) e o currículo municipal da comunidade pesquisada, construído a partir da combinação dos dois primeiros. Além disso, foram utilizados os referenciais teóricos que abarcam os temas relacionados a esse estudo, as narrativas dos mestres jongueiros, enquanto vozes da comunidade de remanescentes quilombolas, e dos docentes que atuam na escola da comunidade, coletadas e transcritas por meio de entrevistas em História Oral.

Esse conjunto de fontes permitiu o estabelecimento de conexões entre os dados empíricos, a literatura especializada e o contexto social e histórico da comunidade. Assim, conforme afirmam Marcondes e Brisola (2014, p. 201), “a Análise por Triangulação de Métodos reforça a importância do diálogo entre os dados empíricos, autores que tratam da temática estudada e análise de conjuntura, num contínuo movimento dialético”.

Ademais, no decorrer desse processo analítico, definiu-se sua organização em três eixos norteadores, a saber: “Colonialidade e Racismo Estrutural: à luz da decolonialidade”, “Decolonialidade, interculturalidade crítica e cultura negra: marginalização e reconhecimento” e “Educação das relações étnico-raciais: tensões e resistências na escola”.

5.1 Colonialidade e Racismo Estrutural: Sob a Perspectiva da Decolonialidade

Por meio dos discursos dos mestres jongueiros e, de certa forma, dos docentes entrevistados, evidenciou-se notadamente a presença de um preconceito racial histórico, enquanto elemento estruturante da sociedade brasileira e, também, da comunidade local. Neste contexto, em referência às questões étnico-raciais, de acordo com Aníbal Quijano (2005, p. 117), a ideia de raça, enquanto categoria mental da modernidade, relaciona-se como um dos eixos desse padrão de poder (capitalismo colonial/moderno e eurocentrado), estabelecendo, assim, um modelo de classificação social universal da população mundial mediante à questão racial.

Em complemento, acerca do conceito de raça:

A ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que desde muito

cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos (Quijano, 2005, p. 117).

Portanto, a concepção de raça, conforme os autores Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres e Ramón Grosfoguel (2019, p. 11), na qualidade de “dimensão estruturante desse sistema-mundo moderno/colonial”, estabeleceu-se como uma forma de impor legitimidade às interações de superioridade e/ou inferioridade entre dominantes e dominados, no decorrer do processo colonial na América, tornando-se “o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal” (Quijano, 2005, p. 118).

Deste modo, enquanto elemento basilar deste modelo de poder moderno/colonial, a questão da raça também se manifesta mediante a uma ordenada “divisão racial do trabalho”, a qual permaneceu durante todo o período colonial (Quijano, 2005, p. 118-119). Ainda assim, pode-se compreender que tal distribuição racial do trabalho perpetua-se como um legado colonial até os dias atuais, ou seja, de certa forma, a população negra brasileira vivencia certas continuidades desde o encerramento do regime escravagista, pois, segundo Lélia Gonzalez (2020, p. 281), “as formas de dominação e exploração não acabaram com a falsa abolição, mas simplesmente se modificaram³⁵”, em um processo contínuo de marginalização, precarização, desemprego e subemprego.

Nesse sentido, as narrativas dos mestres jongueiros e dos educadores apresentam elementos que reforçam tal aspecto excludente nas relações de trabalho para a população negra, como por exemplo o destaque da professora Clementina sobre a condição de ser a única professora negra da escola:

Aqui na escola da comunidade eu sou, talvez, a única professora negra. A outra pessoa negra que está aqui, ela está na condição de serviços gerais. Então, como professora, eu sou uma das poucas negras aqui, mesmo em uma realidade social como dessa comunidade. E daí eu pergunto, onde estão os negros?

No que diz respeito à circunstância das mulheres negras na esfera intelectual, a autora estadunidense Bell Hooks critica as concepções racistas e sexistas alusivas ao papel das mulheres negras no desenvolvimento de suas aptidões intelectuais, buscando a superação das visões estereotipadas que as rotulam como “emocionais e mais próximas da natureza e, portanto,

³⁵ GONZALEZ, Lélia. O racismo no Brasil é profundamente disfarçado. *The Brasilians*, [s.l.], ano 11, n. 124, p. 7, jan. 1984. Republicado em: GONZALEZ, Lélia; RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (org.). **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

impossibilitadas de desenvolver um pensamento propriamente científico” (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2019, p. 14).

Complementando essa abordagem, o discurso da professora Clementina também faz uma reflexão acerca da presença e/ou ausência dos trabalhadores negros no sistema educacional municipal:

A porcentagem de trabalhadores negros na rede municipal, você vê que é mínima. Na época que eu estudei, também não tinham professores negros. Eu não tinha nenhum professor negro, então não tive esse contato. Tinham sim, colegas negros, que frequentavam a mesma escola que eu, colegas alunos. Agora, o professor, não tinha nenhum. (Clementina).

Além disso, a narrativa do mestre André do Jongo enfatiza o caráter de marginalização, subalternidade e de preconceito referente aos trabalhadores da comunidade do Tamandaré, e, de certa forma, alusiva também a uma significativa parcela da população brasileira, ou seja, que se constitui como periférica e negra:

Muita gente fala mal e tem preconceito com o nosso bairro, mas muita gente daqui é bom trabalhador, tem pedreiro, tem engenheiro, tem advogado, tem doutor que é daqui. Então, problemas têm todos os lugares. O problema não é só aqui. Se a gente mostrar outra coisa para eles, mostrar a nossa cultura, nosso jongo, nosso samba e as coisas que têm de bom no nosso bairro, a gente vai mostrando que gente não é pouca coisa. (Mestre André do Jongo).

As dinâmicas históricas de racialização contribuíram para a edificação de um contexto de negação e apagamento das populações negras e de culturas, reforçando as condições de subalternidade e invisibilização social. Tal processo relaciona-se a uma lógica colonial e racista que, além de marginalizar as culturas negras, promove uma constante necessidade de autoafirmação e legitimação dessas culturas perante o olhar hegemônico branco. Como observa Frantz Fanon:

No caso do negro, nada é parecido. Ele não tem cultura, não tem civilização, nem ‘um longo passado histórico’. Provavelmente aqui está a origem dos esforços dos negros contemporâneos em provar ao mundo branco, custe o que custar, a existência de uma civilização negra (Fanon, 2008, p. 46).

Desse modo, a mentalidade estruturada a partir da máscara do branco demonstra como o pensamento colonizado influencia a autoimagem do negro, por meio da “lógica da branquitude”, segundo Fanon (2008), em que essa lógica obriga os negros a se afirmarem

buscando aprovação do padrão branco, em vez de valorizar sua própria cultura e história. Como observa o autor: “O negro tem duas dimensões. Uma com seu semelhante e outra com o branco. Um negro comporta-se diferentemente com o branco e com outro negro. Não há dúvida de que esta cissiparidade é uma consequência direta da aventura colonial...” (Fanon, 2008, p. 33).

Ainda em referência à questão racial, na qualidade de elemento edificante do sistema de poder da modernidade/colonialidade, nota-se que a questão em pauta transcende o âmbito das relações de trabalho. Têm-se a compreensão de que o racismo é um “princípio constitutivo que organiza todas as relações de dominação da modernidade, desde a divisão internacional do trabalho até às hierarquias epistêmicas, sexuais, de gênero, religiosas” (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2019, p. 11).

No âmbito educacional, especificamente em referência aos documentos curriculares, a questão racial se desvela, por exemplo, em um processo de marginalização e superficialização nas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Currículo Paulista acerca das questões étnico-raciais, e um esvaziamento de sentidos dos termos inerentes à história e cultura negra. De acordo com Giovanna Jesuino e Suzana Ribeiro (2021, p. 49), essas temáticas estão presentes na BNCC, todavia em uma “abordagem distante e superficial, sem o devido aprofundamento, deixa a cargo da interpretação do leitor a suposta inclusão, pois não há uma pontualidade nas orientações”.

Essa diluição da temática racial e da cultura negra também se revela em alguns trechos das narrativas dos entrevistados, no que concerne às práticas pedagógicas no ambiente escolar, contextualizando-se em um cenário de ausência de orientação e esvaziamento das pautas étnico-raciais do currículo escolar, assim como evidencia um entendimento superficial da ancestralidade africana e negra, apresentada como algo externo ao país, como se os estudantes não participassem de forma plena da identidade brasileira, como, por exemplo, se observa nas palavras da professora Mariazinha:

Então, quando a gente vai falar na sala, durante a aula eu vou abordando o tema. Eu mostro no mapa, onde a gente mora, onde é a África, que os escravos vieram, eles sofreram, então assim, na aula eu vou tocando no assunto, de modo devagar, mas eu não faço nada, assim, muito específico.

Neste mesmo modo, conforme os dizeres da professora Clementina, percebe-se a repetição de práticas que reforçam esse esvaziamento das questões étnico-raciais:

Eu acho também que a escola, ela pode estar trabalhando, como eu falei para você, no dia a dia. Agora, surgiu o assunto, nós estamos trabalhando e a gente

vai colocando, ensinando e esclarecendo. Não impondo. Aí a gente faz a nossa parte aqui, e é reforçado lá fora com a data específica.

Em complemento sobre tal assunto, o depoimento da professora Aruanda faz uma reflexão sobre a obrigatoriedade legal acerca da abordagem das questões étnico-raciais no cotidiano escolar brasileiro, e sua aplicação prática:

É obrigatório você trabalhar na escola, só que não é assim, por exemplo, “vamos parar agora o conteúdo para trabalhar a educação antirracista”, não é assim, é no dia a dia, com as leituras, porque, antigamente, não se viam escritores africanos, negros, e essa valorização da cultura afro-brasileira, e hoje em dia a gente já tem.

Além disso, a mesma professora faz uma conexão ao seu período de formação docente:

Na época da Pedagogia, que faz bastante tempo, não se via falar nada sobre a questão racial porque não era o auge da formação. Pra dizer a verdade, eu ouvi sobre o assunto, tirando a parte das leis, na segunda licenciatura em Letras, que já havia um pouco mais, acredito, por conta da obrigatoriedade da lei. Mas foi assim, bem superficial. (Aruanda).

Aliás, o mestre Jefinho Tamandaré trouxe o discurso mais contundente acerca desse processo de subalternização e apagamento das questões étnico-raciais, assim como, da história e cultura negra na esfera educacional. Ele indagou: “Por que as escolas não pedem para fazer algum trabalho, ou alguma matéria sobre aquele livro³⁶ do jongo? E a Lei 10.639, por que não usam? É obrigatório. As escolas têm material didático e não usam”.

No entanto, ao retomar a discussão relacionada ao conceito de raça, enquanto categoria estruturante do padrão de poder forjado na modernidade/colonialidade, destaca-se sua articulação com o racismo, “cuja essência reside na negação total ou parcial da humanidade do negro e outros não-brancos” (Gonzalez; Hasenbalg, 1982, p. 69). Tal concepção consolidou-se historicamente como mecanismo de legitimação da dominação exercida sobre os povos de cor.

Observa-se, portanto, que o racismo estrutural não apenas nega a humanidade dos negros, mas também gera um complexo de inferioridade em relação à cultura dominante. Segundo Fanon:

Todo povo colonizado — isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural — toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da

³⁶ Sobre o livro do jongo citado na entrevista do mestre Jefinho do Tamandaré: KISHIMOTO, Alexandre; TRONCARELLI, Maria Cristina; DIAS, Paulo (org.). **O Jongo do Tamandaré: Guaratinguetá – SP**. São Paulo: Associação Cultural Cachuera, 2012. ISBN 978-85-89462-05-1.

cultura metropolitana. Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será (Fanon, 2008, p. 34).

A propósito, em referência ao conceito de racismo, segundo os autores Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2019, p. 11), tal concepção, de forma equivalente, pode ser compreendida como um princípio constitutivo deste sistema-mundo moderno/colonial, na qual “estabelece uma linha divisória entre aqueles que têm o direito de viver e os que não o têm, haja vista o conflito entre forças do Estado e populações negras periféricas das grandes cidades brasileiras, expresso no que tem sido nomeado como genocídio da juventude negra”.

Deste modo, a expressão da violência revela-se como uma conjuntura habitual nas comunidades periféricas negras, inclusive na comunidade analisada nesta pesquisa, relatada na narrativa da Professora Mariazinha:

Aqui no bairro, onde eu vivo, eu vejo muito o que se fala de racismo estrutural. Existe um preconceito muito grande com o nosso bairro, até hoje, por exemplo, Uber, em determinada hora, não entra no bairro ou ele cancela o serviço. Tem a questão da criminalidade que assusta, mas que já foi bem pior, não é tanto agora, mas tem também a questão do preconceito, porque até hoje as pessoas têm medo de entrar aqui.

Além disso, a questão da marginalização da comunidade, que tem como consequências os processos de violência e preconceito, também se faz presente no discurso da Professora Clementina:

Hoje, a gente conhecendo mais, a gente já tem uma nova visão. Porém, o horário da festa, que se inicia à meia-noite, eu acho que... “não sei”, a gente tem medo por causa do bairro, tem tudo isso, várias questões, a violência do bairro. Você fala, “Ah, nossa, vou meia-noite, embaixo do viaduto, numa festa”. Então é o medo também. E é uma comunidade que é, assim, bem dividida mesmo, tem muitas famílias boas, e tem pessoas que estão à margem da sociedade, que se vê que estão na decadência mesmo, de uso de drogas, e todos vivem nesse mesmo local.

Ainda sobre a questão do racismo e violência, intrínseca ao cotidiano de diversas comunidades periféricas brasileiras, esta configura-se enquanto um paradigma do modelo moderno/colonial, na medida em que leva à naturalização da brutalidade, tanto no contexto colonial, quanto no pós-colonial. A legitimação desses atos coercitivos, conforme Nelson Maldonado-Torres, corresponde ao que o autor denomina de “catástrofe metafísica”:

Essa catástrofe metafísica, ligada à civilização ocidental e à guerra, que leva à naturalização do combate, explica porque as condições coloniais na modernidade se assemelham a zonas de guerra perpétuas, onde a extrema e a constante violência em baixo nível são continuamente direcionadas às populações colonizadas e àqueles que são identificados como seus descendentes (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2019, p. 44).

No entanto, implicações do racismo estrutural também podem se desvelar no âmbito educacional, na medida em que os documentos normativos como a BNCC e o Currículo Paulista, assim como a Lei 10.639/2003, podem ser empregados para a legitimação e perpetuação dessa estrutura racialmente hierarquizada que a sociedade brasileira reproduz há séculos, utilizando-se o ambiente escolar, por exemplo, para o enfrentamento ao racismo de forma simbólica ou por piedade, entre outras formas, reforçando, assim, padrões de marginalização e, de certa forma, de violência contra a população negra (Jesuino; Ribeiro, 2021, p. 47-48).

No transcorrer de algumas entrevistas para esta pesquisa, fez notar-se a ausência quanto à uma alusão mais evidente acerca de algumas questões étnico-raciais, como, por exemplo, o racismo, mesmo detectando implicitamente a sua ocorrência. Nesse sentido, Lélia Gonzalez compreende que “o racismo no Brasil é profundamente disfarçado” (Gonzalez, 2020, p. 281). A citada autora classifica essa condição característica como “racismo por denegação”, sob um viés ideológico a partir das ideias de “miscigenação, assimilação e democracia racial”. (Gonzalez, 2020, p. 118).

Essa característica desse “racismo à brasileira”, ou seja, camuflado, pelo qual o racismo estrutural se configurou, torna-se implicitamente perceptível nas narrativas dos mestres jogueiros e professores no que concerne à prática do jongo, expressão cultural negra, em que a concepção de racismo é readequada na condição de apenas “falta de informação”, conforme se verifica nas palavras do mestre Jefinho Tamandaré:

A comunidade participa pouco do jongo por falta de informação, e por isso que a gente tá aqui agora, porque eu faço questão de dar essas entrevistas a vocês, para que quem lê uma entrevista dessa, vai perceber que o jongo não tem nada a ver com religião, porque infelizmente os caras confundem com religião.

O mesmo trecho da narrativa do mestre Jefinho Tamandaré demonstra que a discriminação perante a prática do jongo também se relaciona a outro processo de desinformação, isto é, quando essa expressão cultural é associada à macumba, umbanda ou

candomblé³⁷. Entretanto, tal analogia revela-se, igualmente, como uma forma de racismo estrutural, de modo que tal intolerância, além de religiosa, é também racial, mediante preconceito contra as religiões de matriz africana. Essa dinâmica pode ser observada de forma semelhante em outros relatos:

Eu acho que a resistência é maior na comunidade, só que é no geral também, porque o que reflete lá fora, na comunidade, vai refletir aqui dentro da escola também. Eu acredito que seja uma resistência mais religiosa, porque acreditam que isso se trata de umbanda, vinculam isso, por falta de conhecimento, porque não dão abertura para que ocorra o conhecimento (Professora Clementina).

Assim, eu sofri bastante, porque, quem não conhece o jongo, pensa que é voltado para a religião, para a macumba, aquela coisa toda voltada só para religião. (...) ah, aqui todo mundo já é bastante jongueiro, mas tem preconceito. Dentro da própria comunidade tem muito preconceito com o jongo. Tem preconceito, como o racismo. Tem muito preconceito em todo lugar que a gente vai (Professora Aruanda).

Tem esse preconceito muito grande que, antigamente, eu acho que tinha uns 8 centros de umbanda aqui no bairro. Porque os mais velhos foram morrendo e talvez hoje eles participem para fora do bairro, mas eu não tenho esse conhecimento. E quando criança eu ouvia o batuque e meu pai falava que era macumba (Professora Mariazinha).

Portanto, essa forma de “racismo por denegação”, estabelecida na sociedade brasileira e latino-americana, utilizou-se de estratégias e instrumentos diversificados, a fim de garantir uma condição de desigualdade racial e, paralelamente, a manutenção do *status quo*, como, por exemplo, a uma regulação geográfica dos negros, conforme a imposição do grupo racial dominante, mediante a “lugares que são apropriados às pessoas de cor” (Gonzalez; Hasenbalg, 1982, p. 91). Nesse sentido, a comunidade do Tamandaré insere-se como um desses locais de exclusão geográfica destinados aos grupos historicamente subalternizados. Todavia, tanto a escola da comunidade quanto a própria cidade de Guaratinguetá tendem a não se reconhecer

³⁷ De acordo com Vagner Gonçalves da Silva, o candomblé é uma religião constituída a partir de matrizes africanas (iorubá, jeje e banto), estruturada em torno do culto aos orixás e de uma estrutura hierárquica específica. A umbanda, surgida no início do século XX, caracteriza-se pelo sincretismo entre espiritismo kardecista, catolicismo popular e tradições religiosas de origem africana e indígena, configurando-se pela incorporação de entidades espirituais como caboclos e pretos-velhos. Já o termo macumba não designa uma religião determinada, tendo sido historicamente utilizado de forma genérica e, muitas vezes, pejorativa, para se referir a diferentes práticas religiosas de matriz africana. A distinção conceitual desses termos torna-se necessária diante da recorrente confusão e generalização decorrentes do desconhecimento sobre essas tradições religiosas de matriz africana. SILVA, Vagner Gonçalves da. **Candomblé e umbanda: caminhos da devoção brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2005.

como parte desse processo, o que beneficia a naturalização das desigualdades e a invisibilização das dinâmicas raciais que moldam o território.

Entre as distintas táticas desse racismo disfarçado, outra dimensão que se faz presente, como garantia da conservação das desigualdades raciais, expressa-se no âmbito da educação, relativo ao limitado acesso ao sistema educacional e às oportunidades de escolarização. (Gonzalez; Hasenbalg, 1982, p. 92).

Além disso, outro exemplo de racismo estrutural, perceptível na esfera da educação e no cotidiano escolar, diz respeito à profunda desigualdade no ensino das culturas negra e indígena, revelada em documentos curriculares (BNCC e Currículo Paulista), mesmo a despeito da Lei 10.639/2003, e de sua ampliação, pela Lei 11.645/2008. Dessa forma, tal distinção se expressa de forma evidente, por meio da constatação de que “o viés em que a História é majoritariamente ensinada é europeizado, colocando as culturas africanas e indígenas como coadjuvantes no processo de constituição de nossa sociedade” (Jesuino; Ribeiro, 2021, p. 48).

A disparidade no ensino das culturas negra e indígena relaciona-se com a forma como a instituição escolar moderna está estruturada, mediante a predominância de uma cosmovisão branco-ocidental e europeizada. Marcos Ferreira dos Santos (2005) observa que “no âmbito da escola e das práticas escolares formais se impõem ‘goela abaixo’ os valores branco-ocidentais como ‘valores universais’ a serem incorporados, assimilados, cumpridos e não questionados” (p. 213). Nessa lógica, os conhecimentos africanos e indígenas frequentemente são tratados como saberes subalternizados e inferiorizados, sendo descritos como “pertencentes a alguma pré-história da ‘evolução branco-ocidental’, portanto, ‘exóticos e primitivos’” (p. 213).

Sendo assim, sobre o enfoque referente às desigualdades presentes no cenário escolar brasileiro, e como essas circunstâncias correlacionam-se com a educação das questões étnico-raciais, o aspecto fundamental não se estrutura somente sobre a concepção de que raça não existe, uma vez que o racismo contemporâneo não mais se fundamenta em determinismos biológicos e raciais, mas resulta de uma construção derivada de conjunturas histórico-coloniais, reelaborada e revestida em novas roupagens (Munanga, 2013; Gonzalez; Hasenbalg, 1982).

Portanto, pode-se compreender que o conceito de raça e o racismo estrutural, como parte significativa das questões étnico-raciais inerentes à sociedade brasileira, constituem-se enquanto construções sociais formuladas desde o período colonial, configurando-se no próprio processo de formação do sistema-mundo moderno, no qual “a modernidade tornou-se colonial desde o seu nascedouro” (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2019, p. 37).

Nesse contexto, indícios desse racismo estrutural, profundamente arraigado na sociedade brasileira, podem ser identificados nos trechos das respectivas narrativas a seguir:

A minha avó contava que nesta cidade não tem preto e pobre, só tem branco e rico, e sempre foi assim, por muito tempo. A prefeitura da cidade foi passando só na mão de branco, sempre sendo um filho ou um neto de um barão, de um fazendeiro, e assim sempre foi. Esta cidade sempre foi uma cidade preconceituosa. Mas foram os negros que construíram esta cidade (Mestre André do Jongo).

A nossa cidade é muito tradicional, não é à toa que foi uma das últimas a abolir a escravidão, e ainda ficou muito essa questão do racismo estrutural aqui, e a gente ouve: “qual é o seu sobrenome?” Então, é muito apegado a isso ainda, e pouco se valoriza a cultura, a história de vida das pessoas, a cultura popular, porque a elitista já é bem valorizada (Professora Aruanda).

Logo, na condição de elemento estruturante desse sistema de poder da modernidade, a colonialidade pode ser concebida a partir de um processo global de desumanização, tendo a capacidade de perpetuar-se inclusive no período pós-colonial, ou seja, mesmo na ausência de colônias formais. (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2019, p. 41).

Assim, associa-se como reflexo da colonialidade o processo de colonização também no âmbito do saber, isto é, na medida em que permaneceu “reproduzindo as lógicas econômicas, políticas, cognitivas, da existência, da relação com a natureza etc. que foram forjadas no período colonial” (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2019, p. 9). Nesse sentido, nas esferas educacional e da produção do conhecimento, necessita-se, com urgência, de um processo de descolonização dos currículos escolares, como por exemplo, a BNCC e o Currículo Paulista, pois, mesmo sendo escritos subsequentemente à Lei 10.639/2003, “seus objetos de conhecimento e habilidades apresentam-se numa perspectiva de colonialidade, perpetuando a manutenção desigual de relações étnico-raciais em nossa sociedade” (Jesuino; Ribeiro, 2021, p. 46).

Acerca da concepção de descolonização, *a priori*, esta pode ser compreendida como um processo pelo qual os povos colonizados, que compõem majoritariamente as nações subdesenvolvidas, isto é, do Sul Global, conquistaram a sua independência política em relação aos seus governantes coloniais, ou seja, essencialmente alinhados ao conceito de libertação. (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2019).

Entretanto, tal compreensão sobre o conceito de descolonização possui limites óbvios, de modo que estabelece uma análise muito simplista sobre o tema em questão. Nesse sentido, faz-se necessário um movimento de ir além desse sistema-mundo de poder que compõe a modernidade/colonialidade e buscar uma concepção de ruptura e superação desse modelo, isto

é, uma ação orientada para uma “transmodernidade” (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2019).

Portanto, esse “além da modernidade”, não se limita em significar simplesmente um processo de independência, mas a busca por uma libertação em resposta a todas as amarras raciais que sustentam a colonialidade do poder, do ser e do saber, a fim de edificar uma “percepção afrodiaspórica do mundo”, tornando-se o principal objetivo do que se convém a denominar como “decolonialidade” (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2019).

Em relação ao conceito de decolonialidade, esse refere-se, fundamentalmente, “à luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos”. (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2019, p 41). Assim, um dos significativos benefícios acerca do projeto decolonial consiste na sua “capacidade de esclarecer e sistematizar o que está em jogo, elucidando historicamente a colonialidade do poder, do ser e do saber e nos ajudando a pensar em estratégias para transformar a realidade” (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2019, p 10).

Todavia, faz-se necessário adotar certa prudência para que não ocorra um deslocamento dos objetos do projeto decolonial perante as lutas políticas de resistência e reexistência das comunidades negras, africanas e afrodiaspóricas, ou seja, descendentes de ex-escravizados, remanescentes quilombolas, além das populações indígenas e terceiro-mundistas. Caso contrário, poderia se constituir em uma deslealdade à própria concepção de decolonialidade.

Desse modo, para o desenvolvimento desta pesquisa, justifica-se a opção pela participação efetiva da comunidade do Tamandaré, mediante a colaboração dos mestres jogueiros Jefinho e André, na condição de lideranças ativas da comunidade. Essa representação destaca o papel fundamental dos mestres jogueiros na qualidade de guardiões e promotores culturais de sua comunidade, reafirmando o jongo como prática social que transmite memória, resistência e identidade coletiva.

É nesse sentido que, como analisam Martha Abreu e Hebe Mattos (2005), “ao registrar os jongs, não buscamos apenas preservar uma manifestação cultural, mas compreender como essas comunidades elaboram, narram e atualizam a memória do cativo” (Abreu; Mattos, 2005, p. 7). Portanto, compreende-se que o registro e a participação ativa dos mestres jogueiros não se reduzem meramente à preservação das manifestações culturais negras, mas que se constituem enquanto processo de elaboração histórica e atualização da memória coletiva, como se observa nas narrativas a seguir.

Os jongueiros são os caras que fazem a coisa acontecer, só que a gente precisa de todo mundo junto. Precisa de gente pra bater palma, precisa de gente pra tocar, precisa de gente pra vir ver. Eu faço comida, então eu quero que as pessoas venham comer a comida que eu faço. Isso é o jongo, o jongo é uma confraternização, entendeu? (Mestre Jefinho Tamandaré).

A vida é difícil para todo mundo, mas nós estamos aqui para mostrar para eles que não, que nós podemos fazer a diferença, que os jongueiros podem fazer a diferença. A gente faz a nossa festa do jongo, mas no outro dia a gente tem que trabalhar. Se a gente não correr atrás, a gente não come e não bebe (Mestre André do Jongo).

Figura 10: A Festa do Jongo do Tamandaré



#paratodosverem: Cena da Festa do Jongo do Tamandaré. Pessoas de diferentes idades estão reunidas em roda, algumas tocando tambores, outras dançando descalças sobre o chão de terra. Ao fundo, casas simples e bandeirolas coloridas decoram o ambiente.

Fonte: BALLOT, Erasmo. Jongo – Histórias (trabalhos autorais). São Paulo: [s.n.], 9 out. 2018. Disponível em: <https://www.erasmoballot.com.br/portfolio/historias-trabalhos-autorais/329881-jongo>. Acesso em: 4 out. 2025.

Em síntese, importa dizer que os mestres aqui mencionados são também formadores identitários de suas comunidades e, por isso, como educadores sociais atuantes como “produtores culturais preocupados em responder demandas da questão social, em promover políticas públicas que ampliem as noções, o alcance e o atendimento da educação no Brasil” (Brisola; Ribeiro; Sebastián-Heredero, 2020, p.26). A presença desses mestres no ambiente escolar modifica a colonialidade do poder (Quijano, 2005) e as relações estabelecidas pelos currículos e políticas educacionais, como proposto por Walsh (2009).

5.2 Decolonialidade, interculturalidade crítica e cultura negra: marginalização e reconhecimento

A decolonialidade enquanto conceito oferece uma construção analítica que possibilita a compreensão sobre como os legados do colonialismo podem perpetuar-se, inclusive após o fim do regime colonial, ou seja, posteriormente ao processo de libertação e de independência política e econômica dos povos colonizados (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2019, p 32).

Dentre os possíveis legados desse “*ethos* colonizante”, encontra-se a percepção da modernidade ocidental (colonial e eurocentrada) enquanto “a época da mais avançada forma de civilização em comparação a outros arranjos socioculturais, políticos e econômicos que aparecem como menos civilizados, não civilizados, selvagens ou primitivos” (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2019, p. 34).

Essa diferenciação entre nações, etnias ou povos na condição de colonizadores/superiores ou colonizados/inferiores, contribuiu significativamente para o estabelecimento de um padrão de “classificação racial universal”, edificado sob o prisma do etnocentrismo cultural, de modo explicar a constituição de um sentimento de superioridade de ordem “natural” por parte dos europeus em relação a todos os demais povos do mundo (Quijano, 2005, p. 121).

Portanto, o conceito de eurocentrismo, enquanto resultado direto desse processo de etnocentrismo cultural, não se relaciona exatamente a todas as formas de conhecimento produzidas por europeus em todos os períodos históricos, mas sim a uma:

específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo (Quijano, 2005, p. 126).

Nesse sentido, de acordo com Lélia Gonzalez (2020, p. 117), ao se investigar os mecanismos de controle e dominação exercidos pelos europeus em seus territórios coloniais, observa-se a função essencial do racismo, especialmente no processo de internalização do ideal de “superioridade” do europeu colonizador perante os povos colonizados.

Tal concepção de “superioridade” é identificada no discurso da professora Aruanda, no qual questiona a exaltação da cultura europeia como “elitista e superior”, em detrimento das manifestações culturais negras, como, por exemplo, a prática do jongo, rotuladas como inferiores e em posição de subalternidade:

A gente pode ver que, independentemente de qualquer gestão, sem críticas a nenhuma gestão, mas é a realidade que a gente está vendo, a cultura que nós temos no Vale do Paraíba, principalmente aqui na cidade, é uma cultura elitista, não se pensa no povo. Por que não se pode pegar a cultura negra, tão falada, que tem lei municipal antirracista, e tudo mais, como o jongo do Tamandaré, e não se coloca para apresentação na praça principal? Não, preferem fazer um sarau, ou uma orquestra, porque é uma cultura elitista.

Deste modo, o enraizamento da noção de superioridade atribuída aos padrões europeus e, posteriormente, ao estadunidense, “é encarado como o ápice do desenvolvimento humano, enquanto as outras formas de organização da vida são tratadas como pré-modernas, atrasadas e equivocadas” (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2019, p. 13).

Neste contexto, as falas de alguns colaboradores desta pesquisa :, mestres jongueiros e docentes, problematizam a falta de apoio às poucas, ou mesmo inexistentes, oportunidades ofertadas pelo poder público local em relação aos festejos do jongo na cidade. Tais falas evidenciam um processo de marginalização, inferiorização e apagamento das manifestações culturais de origem africana e negra, que acabam permanecendo circunscritas ao bairro, sem alçar representação significativa nem mesmo no currículo da própria escola do bairro. Nesta dinâmica, se expressa, implicitamente, o racismo estrutural aliado à discriminação religiosa, em detrimento da valorização atribuída a outras manifestações culturais de origem europeia, reconhecidas como elitistas:

O que está faltando é isso, cara, a união entre nós, os jongueiros, e a conscientização do poder público de entender que nesta cidade tem uma manifestação cultural muito forte e uma das mais antigas do estado de São Paulo. Nós somos os remanescentes, uma das últimas comunidades que ficou fazendo jongo depois que teve a libertação dos escravos (Mestre Jefinho Tamandaré).

Eu acho que o poder municipal poderia fazer mais, sim. Eu vejo lá na praça, que é o miolo da cidade, montam tendas lá, colocam os *food trucks*, os quiosques, as coisas, e fazem a semana de outros eventos, de outras culturas, e por que não poderia fazer do jongo? (...) Então, poderia colocar as tendas, divulgar e fazer as apresentações do jongo lá na praça, saindo daqui do bairro, e não ficar só escondido (Professora Clementina).

No caso do carnaval, eles fizeram, conseguiram fazer uma adaptação para o carnaval ficar mais chique, para que as elites pudessem participar. No entanto, o que a gente ainda vê é muito preconceito. Dependendo do bairro que a escola de samba está, tem pessoas que não vão. Então a escola de samba tem que sair do bairro, fazer um evento num outro local para que a elite possa participar, entendeu? (...) E o jongo ficou muito nessa parte da religião, o africano ficou muito preso na religião, então aí vem o preconceito, escravo, macumba (Professora Aruanda).

Portanto, as vantagens e privilégios que o grupo racial dominante usufrui, na condição de cultura superior ou elitista perante os demais povos que são inferiorizados ou discriminados, se estruturam e se perpetuam não apenas como “meras sobrevivências do passado”, mas também se relacionam diretamente aos “benefícios materiais e simbólicos que os brancos obtêm da desqualificação competitiva com o grupo negro” (Gonzalez; Hasenbalg, 1982, p. 89).

De tal modo, a população negra enfrenta uma “estrutura de oportunidades sociais diferente e mais desfavorável que a do branco”, configurada não somente por uma disparidade geográfica e educacional, mas, principalmente, por uma expressiva desigualdade econômica, caracterizando-se por um “perfil de desigualdades raciais” não apenas como um legado do passado, mas que se constitui e se reproduz no presente. (Gonzalez; Hasenbalg, 1982, p. 97-98).

No âmbito da educação, tais desigualdades raciais forjadas na condição de elemento fundamental da modernidade/colonialidade, estão inseridas na lógica do racismo estrutural, por exemplo, condicionadas a um processo de “apagamento” das questões étnico-raciais nos documentos normativos ou curriculares, cujo temas, como a história da África e das culturas negras, não extrapolam uma mera “dimensão retórica” (Jesuino; Ribeiro, 2021, p. 56).

Nessa mesma direção, na perspectiva educacional, o apagamento das questões étnico-raciais não se reduz aos documentos curriculares, mas se insere na própria estrutura da escola, de modo que, como afirma Vera Maria Candau o “formato escolar predominante continua estruturado a partir dos referentes da modernidade”, ou seja, “seus espaços e tempos, sua lógica de organização curricular, sua dinâmica e, até mesmo, sua decoração e linguagem visual” se estruturam a fim de legitimarem um processo de homogeneização e padronização (Candau, 2016, p. 806-807).

Ainda sobre as desigualdades raciais, estas se constituem como um processo contínuo de subalternização e silenciamento de uma parcela significativa da população e cultura negra. Dessa forma, Lélia Gonzalez afirma que:

O racismo latino americano é suficientemente sofisticado para manter negros e índios na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, graças à sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento.

Esse fenômeno referente à invisibilização da população e cultura negra se configura também em nível local, isto é, dentro da própria comunidade do Tamandaré. Nesse sentido, como disse o Mestre Jefinho Tamandaré:

Na realidade a comunidade não tem noção do tamanho do jongo. Sobre os moradores, tem gente que passa em frente à festa, vai pra cidade, volta, vai pra casa e não entra na festa. Tem gente que nem de casa sai no dia que tem jongo. Assim, os moradores não têm noção da força do tamanho dessa festa, porque a gente é conhecido no mundo inteiro.

Sob o mesmo enfoque, a questão da invisibilidade da identidade da população negra e das suas respectivas manifestações culturais, manifestada no interior da própria comunidade de remanescentes quilombolas, por meio das narrativas dos entrevistados desta pesquisa, revela-se intrinsecamente ligada a uma perspectiva discriminatória dos próprios membros da comunidade perante as práticas do jongo, permeada pelo racismo estrutural:

Eu mesma tinha uma certa resistência com isso, quando era jovem, por falta de conhecimento, quando chegou uma vez que eu fui pra Pinacoteca do Estado, em São Paulo, e vi todo esse povo do jongo lá nas fotos, aí eu pensei, “nossa, mas é o pessoal daqui, né?” Gente importante, do Brasil inteiro, conhece e eu, que moro lá no bairro, tenho essa resistência? (Professora Mariazinha).

A questão do jongo me admira. Eu não acreditava, mas quando eu fiquei sabendo desse preconceito com o próprio jongo de pessoas do bairro, eu fiquei horrorizada. Eu falei, mas como, né? É uma história do bairro e gente do próprio bairro não aceita, não conhece, não valoriza, tem desprezo por essa história. Tem gente que sai de tudo quanto é lugar do Brasil para vir aqui visitar a gente, e gente da cidade não tem essa valorização. Porque não é só preconceitos, precisa mostrar que ali também tem essa cultura africana, que é tão desvalorizada (Professora Aruanda).

De acordo com o escritor queniano Ngũgĩ wa Thiong’o, os processos de silenciamento e invisibilização da identidade cultural da população negra e dos demais povos subalternizados produzem um fenômeno denominado “bomba cultural”, cujas consequências incidem na destruição da convicção das pessoas em relação às suas tradições culturais, seu idioma, suas religiosidades, suas manifestações, suas capacidades de luta e resistência, enfim nelas mesmas (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2019, p. 13).

Contudo, considerando os demais argumentos abordados acerca dos processos discriminatórios e de apagamento, torna-se imprescindível uma profunda reflexão crítica sobre como a modernidade ocidental é concebida na qualidade de “padrão de civilização”, de modo

que categoriza os demais povos como primitivos e incivilizados (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2019, p. 34-35).

Nessa perspectiva, configura-se enquanto demanda imediata o estabelecimento de uma interlocução com os povos que foram colonizados e, consequentemente, subalternizados, além da valorização e do reconhecimento dos conhecimentos produzidos por essas populações, no contexto de enfrentamento da estrutura de poder da modernidade/colonialidade (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2019, p. 17).

Assim, no contexto da comunidade de remanescentes quilombolas em análise nesta pesquisa, observou-se, a partir das falas dos mestres jongueiros, um precoce movimento quanto ao reconhecimento por parte do poder público local sobre a importância da prática e dos festejos do jongo, oferecendo algum tipo de suporte, ainda que insuficiente, em relação à infraestrutura do local onde ocorrem os festejos:

(...) Também é o seguinte, vamos entender bem esse negócio: jongo, tambor, povo preto, batendo tambor, num lugar escuro, que a prefeitura não ajudava a gente, pois a festa era realizada no escuro mesmo, e só ultimamente que a prefeitura tem colocado luz ali. Aí a pessoa passa, vê um monte de cara preto batendo tambor, no escuro, cantando umas músicas, o cara pensa, “O que esses caras estão cantando? (Mestre Jefinho Tamandaré).

Figura 11: Tambores do Jongo do Tamandaré



#paratodosverem: Cena da Festa do Jongo do Tamandaré. Tambores do Jongo posicionados no chão, dispostos lado a lado. As peles estão esticadas e o entorno mostra chão de terra batida, indicando o espaço da roda de Jongo, pessoas cantando e tocando tambores, ambiente noturno com pouca iluminação.

Fonte: BALLOT, Erasmo. Jongo – Histórias (trabalhos autorais). São Paulo: [s.n.], 9 out. 2018. Disponível em: <https://www.erasmoballot.com.br/portfolio/historias-trabalhos-autorais/329881-jongo>. Acesso em: 4 out. 2025.

A minha avó sempre fazia questão de dizer que nós éramos representantes da cultura tradicional e popular da cidade, um grupo tradicional que canta e dança o jongo. Então, há seis ou sete anos atrás, desde que começou esse apoio mais efetivo da prefeitura municipal, começou a ficar legal a nossa festa, algo mais organizado. Eles ajudam com o som, iluminação, instalação de banheiros químicos, limpeza do terreno (Mestre André do Jongo).

Figura 12: Fogueira do Jongo do Tamandaré



#paratodosverem: Cena da Festa do Jongo do Tamandaré. Fogueira acesa no centro do espaço da Festa do Jongo do Tamandaré, durante a noite.

Fonte: BALLOT, Erasmo. Jongo – Histórias (trabalhos autorais). São Paulo: [s.n.], 9 out. 2018. Disponível em: <https://www.erasmoballot.com.br/portfolio/historias-trabalhos-autorais/329881-jongo>. Acesso em: 4 out. 2025.

Entretanto, o discurso da professora Mariazinha vai em um tom mais crítico, de modo que questiona o incipiente e escasso apoio do poder público municipal, não somente no período dos festejos do jongo, mas também em um processo de valorização e reconhecimento efetivo da importância da comunidade e da prática do jongo enquanto manifestação cultural:

Eu acho que as pessoas do jongo precisavam ter um lugar para poder colocar todo esse material que eles têm, porque eles devem ter algum acervo assim, então eles deveriam ter um local, mas não têm, porque é difícil de conseguir. Aqui mesmo, no bairro, é tudo muito difícil, a gente nem tem área de lazer, não tem espaço (Professora Mariazinha).

Contudo, neste ano, têm-se identificado, por parte da administração municipal atual, ações um pouco mais contundentes quanto a um maior apoio em relação aos festejos do jongo, como a disponibilização de mais banheiros químicos, iluminação, som e, principalmente, na promoção e divulgação da festa, no site da prefeitura e nas suas contas oficiais nas redes sociais (Facebook e Instagram):

Figura 13: Divulgação da Festa do Jongo do Tamandaré



#paratodosverem: Cartaz de divulgação da Festa do Jongo do Tamandaré nas redes sociais (Facebook) com ilustrações de tambores e dançarinos. As informações do evento aparecem em letras coloridas sobre fundo vibrante, destacando data, local e homenagens culturais.

Fonte: PREFEITURA DE GUARATINGUETÁ. Perfil oficial no Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/prefeituraguaratingueta/>. Acesso em: 4 out. 2025.

Figura 14: Visita Técnica: Festa do Jongo do Tamandaré (22/06/2024)



#paratodosverem: Registro fotográfico da visita técnica à Festa do Jongo do Tamandaré, realizada em 22 de junho de 2024. Grupo de pessoas observa a roda de Jongo, á noite, em um ambiente com pouca iluminação, algumas barracas debaixo de um viaduto, local aberto e festivo.

Fonte: Fotografias do autor (2024)

No que diz respeito a recente participação do poder público e ao incipiente interesse das autoridades locais em relação às festividades do jongo, mediante a um processo crescente de

legitimação do jongo, enquanto manifestação cultural oficialmente registrada como patrimônio cultural imaterial brasileiro, segundo as palavras dos mestres jongueiros:

Hoje em dia, graças a Deus, a prefeitura reconhece o jongo, até porque o jongo é reconhecido como um Patrimônio Imaterial do Brasil. Mas um dia queremos que o jongo seja um patrimônio do estado de São Paulo, e queremos que a cidade também reconheça o jongo como patrimônio municipal. Atualmente nós temos o apoio de alguns vereadores daqui da cidade, para que, em algum momento, eles possam reconhecer o jongo e criar um data oficial comemorativa sobre o Jongo do Tamandaré aqui na cidade (Mestre André do Jongo).

Agora, há rumores que o prefeito atual quer vir fazer uma casa aqui, que vai construir uma Casa do Jongo, e eu acho bacana, acho super válido, e tomara que aconteça porque está precisando. Acho que seria muito mais interessante ter um local para ensinar o jongo, até para a própria comunidade ir chegando devagarinho para conhecer o que é o jongo (Mestre Jefinho Tamandaré).

Nesse sentido, o reconhecimento do jongo como patrimônio cultural imaterial insere a prática em um processo mais amplo de patrimonialização, conforme analisam Martha Abreu e Hebe Mattos, “o processo de patrimonialização do jongo produziu novas formas de visibilidade, mas também tensionou sentidos internos da tradição, redefinindo lideranças e modos de transmissão” (Abreu; Mattos, 2005, p. 9). Assim, ao tornar-se patrimônio, “revelam que o jongo, ao ocupar o espaço público, transforma-se em performance política, articulando memória, identidade e reivindicação de direitos.” (Abreu; Mattos, 2005, p. 12).

Ainda sobre a necessidade do fortalecimento e da legitimação dos conhecimentos produzidos pelos povos oprimidos, em relação a área da educação, almeja-se a construção de um currículo em que as populações negras sejam reconhecidas como “agentes do conhecimento e de sua própria cultura”, sob a perspectiva de um “currículo afrocentrado” (Jesuino; Ribeiro, 2021, p. 50). Nesse contexto, a opção pela participação e colaboração efetiva dos mestres jongueiros nesta pesquisa, considerando-os lideranças da comunidade do Tamandaré, justifica-se pelo entendimento desses mestres como sujeitos do conhecimento.

Desse modo, a elaboração de um currículo mais participativo sugere o reconhecimento e a incorporação de experiências e saberes desenvolvidos dentro das próprias comunidades. Nesse contexto, a possibilidade de atuação dos mestres jongueiros no processo educativo apresenta-se como um conjunto de experiências “insurgentes”, caracterizadas por “outras formas de organizar os currículos, os espaços e tempos, o trabalho docente, as relações com as famílias e comunidades, de conceber a gestão de modo participativo, enfatizando as práticas coletivas” (Candau, 2016, p. 807).

Portanto, busca-se, a partir de documentos normativos da educação (BNCC e Currículo Paulista), “a valorização das várias identidades e diferenças presentes na sociedade e ainda mais, reparar as representações marginalizadas ou silenciadas, que são legitimadas há tanto tempo pelos currículos” (Jesuino; Ribeiro, 2021, p. 51). Nesse sentido, verifica-se também a necessidade de refletir sobre as próprias estruturas escolares e a organização de ensino, buscando-se “reinventar a escola”. Não se acredita na padronização, em currículos únicos e engessados, nem em perspectivas que reduzem o direito à educação a resultados uniformes. O objetivo é construir propostas educativas coletivas e plurais, capazes de “mobilizar as comunidades educativas na construção de projetos político-pedagógicos relevantes para cada contexto” (Candau, 2016, p. 807).

Todavia, conforme Gonzalez (2020), em contextos sociais em que o “racismo por denegação” se consolidou, como é o caso da sociedade brasileira, a questão cultural se apresenta como uma estratégia valorosa de resistência, ainda que, comumente submetida ao “véu ideológico do branqueamento”, por meio de processos de subalternização alusivos à contribuição da cultura negra na realidade social do Brasil, como por exemplo, mediante a categorizações eurocêntricas e de simplificação das tradições culturais africanas enquanto “cultura popular” e “folclore nacional”. (Gonzalez, 2020, p. 116).

De fato, é inegável a colaboração da cultura negra no processo de constituição da sociedade brasileira. “O Brasil é um país culturalmente negro. Quem afirmar no Brasil, quase todo, que não tem negro entre seus antepassados, ou que não tem sangue de negro, está equivocado”. (Gonzalez, 2020, p. 282). Porém, segundo Catherine Walsh (2009), no capitalismo global da atualidade, reconhecer e apreciar a diversidade cultural, como, por exemplo, valorizar a cultura negra, não necessariamente incorpora a diferença, de modo em que “atua em uma lógica multicultural em que neutraliza e esvazia de seu significado efetivo”, ou seja, o multiculturalismo se transformou em uma “estratégia de dominação” (Walsh, 2009, p. 16).

Segundo Walsh (2009), em relação a esta percepção de um “multiculturalismo neoliberal”, a autora designou este conceito como “interculturalidade funcional”, na medida em que atua “como dispositivos de poder que permitem a permanência e o fortalecimento das estruturas sociais estabelecidas e sua matriz colonial”. (Walsh, 2009, p. 13).

No contexto educacional, a concepção de “interculturalidade funcional” evidencia-se, por exemplo, por meio da configuração dos documentos curriculares (BNCC e Currículo Paulista), em que as questões sobre a educação das relações étnico-raciais se apresentam em uma abordagem excessivamente superficial e desprovida de profundidade, de modo que “diz

tentar combater o racismo, mas apenas o reforça, no sentido frágil e descontextualizado com que o aborda”. Isso faz com que os respectivos documentos normativos educacionais, mesmo que implicitamente, “acabam se tornando garantia de reprodução dos estereótipos e de manutenção desse sistema racista”, ainda que no discurso se pronuncie o oposto disso (Jesuino; Ribeiro, 2021, p. 58).

Além disso, o conceito de “daltonismo cultural” demonstra como o ambiente escolar “tende a não reconhecer as diferenças étnicas, de gênero e sexualidade de diversas origens regionais e comunitárias, ou a não colocá-las em evidência na sala de aula por diferentes razões”, desvelando os limites da “interculturalidade formal” presente nos documentos curriculares, que constantemente proclamam a valorização da diversidade, mas não a materializam na prática pedagógica (Candau, 2016, p. 816).

Contudo, Walsh (2009, p. 13-14) também indica que é possível buscar uma efetiva apreciação da diversidade cultural, que denomina como “interculturalidade crítica”, a qual é “orientada ao questionamento, transformação, intervenção, ação e criação de condições radicalmente distintas de sociedade, humanidade, conhecimento e vida”. (Walsh, 2009, p. 13-14). Nesse sentido, a ideia de interculturalidade crítica revelou-se no decorrer das entrevistas, mediante a luta e resistência da cultura negra, como nas seguintes narrativas:

O canto era a conversa do povo preto. Aí vamos supor que você iria combinar uma fuga numa roda de jongo. Como é que você iria cantar uma fuga, se não for em metáfora? Tinha que ser dessa forma, porque se fosse cantar de outro jeito, você ia tomar um pau, o capitão do mato mataria você, cara. Entendeu? Então, naquela época, cantar em metáfora, durante o jongo, não seria uma forma de resistência? Aquilo não seria uma luta social? Eu costumo dizer que o jongo, além de ser uma festa, foi o primeiro movimento social de resistência do povo negro, e que se perpetuou (Mestre Jefinho Tamandaré).

Acredito que se fizesse essa ligação “cultura valorizada” com a educação, também teria esse hábito de ter a cultura dentro da escola e teria menos preconceito. Temos as leis antirracistas para valorizar a cultura negra e dos povos originários, que não é pra falar “índios”, mas cadê a valorização? Se quando tem a possibilidade de se fazer não faz (Professora Aruanda).

No âmbito educacional, de acordo com Vera Maria Candau (2014), a interculturalidade crítica pode ser materializada por meio de uma “educação intercultural”:

A educação intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza, promovendo processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural – assim como da construção

de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (Candau, 2014, p. 21).

Aliás, nota-se que as ações e estratégias fundamentadas em uma perspectiva multicultural meramente “formal”, não almejam, essencialmente, a construção de sociedades mais equitativas e igualitárias. O que se pretende neste modelo de um “multiculturalismo neoliberal”, é de “incluir os anteriormente excluídos dentro de um modelo globalizado de sociedade, regido não pelas pessoas, mas pelos interesses do mercado”. (Walsh, 2009, p. 20).

Ainda em alusão às ideias de marginalização e exclusão, José de Souza Martins faz a seguinte provocação: “o que vocês estão chamando de exclusão é, na verdade, o contrário de exclusão. Vocês chamam de exclusão aquilo que constitui o conjunto das dificuldades, dos modos e dos problemas de uma inclusão precária e instável, marginal” (Martins, 1997, p. 26). Portanto, para Martins, a questão da exclusão é uma característica intrínseca do modo de produção capitalista, ou seja, “a sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir, incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica [...] o problema está justamente nessa inclusão” (Martins, 1997, p. 32).

Assim como Martins (1997), Bader Sawaia (2001) também analisa a dialética da inclusão/exclusão, em que identifica a questão da exclusão na sociedade capitalista como uma “inclusão perversa”. Portanto, conforme Sawaia:

A sociedade exclui para incluir, e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. Todos estamos inseridos, de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram para fora do econômico. (Sawaia, 2001, p. 8).

Todavia, mesmo diante de um cenário de subalternização e enraizamento do racismo estrutural nas populações negras e comunidades periféricas, tais manifestações culturais, como a prática do jongo, não podem ser consideradas “mumificações históricas”, ou seja, estáticas no tempo, de modo que passam por um processo contínuo de recriação e ressignificação por meio de novas ideias, fluxos, valores e significados que transitam pelo mundo afrodiaspórico (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2019, p. 18). Sob esse aspecto, e segundo as falas dos mestres jogueiros:

Jongo tem a ver com o que está acontecendo ali naquele momento. Cada hora há um movimento, é um instante do mundo, da cidade, da vida da pessoa.

Assim, o jongo é isso, é o dia a dia do jongueiro. É o dia a dia nosso. Então, o jongo é uma conversa de amigos. Até o canto é uma conversa. Tudo é conversa de jongueiro. E todas as músicas de jongo são uma história, em forma de metáfora (Mestre Jefinho Tamandaré).

O jongo é um canto e você tem que entender a resposta pra você desatar o ponto. É esse que é o lance do jongo. O jongo é feito com 3 tambus e uma fogueira do lado, como os “nego véio” faziam antigamente, e a gente mantém a tradição deles, como era feito desde que começou, há 200 anos. Mas longo da história, teve uma época que os homens queriam parar de praticar o jongo, por causa das desavenças daquele jongo de demanda, e por causa do preconceito. Então a minha avó foi lá e plantou a sementinha, pra fazer uma festa para todo mundo, e hoje aqui vem branco, vem preto, e já é. Não tem essa de preconceito aqui não (Mestre André do Jongo).

Dessa forma, perante tais condicionantes, é possível articular um “giro decolonial”, ou seja, desenvolver uma atitude decolonial por parte dos “condenados da terra”, que segundo as palavras de Frantz Fanon, referem-se aos sujeitos marginalizados e colonizados, assim como aos movimentos de resistência dessas populações, majoritariamente de origem negra e indígena (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2019, p. 51).). A (re)existência está presente na fala do Mestre André, dizendo que foi preciso mudar para permanecer. Assim, o jongo se mostra forma de resistência e de re-existência. Tal perspectiva dialoga diretamente com a análise de Martha Abreu e Hebe Mattos (2005), quando afirmam que “o jongo não pode ser entendido como simples sobrevivência africana, mas como prática cultural historicamente construída, transformada pelas experiências do cativo, da pós-abolição e pelas disputas contemporâneas por reconhecimento” (Abreu; Mattos, 2005, p. 5). Assim, o jongo se evidencia como forma de resistência e de (re)existência, articulando memória, identidade e reinvenção política no presente.

Entre os argumentos favoráveis ao projeto decolonial alusivo às lutas e resistência das populações africanas e afrodiaspóricas, é preciso dar ênfase “a luta política das mulheres negras, dos quilombolas, dos diversos movimentos negros, do povo de santo, dos jovens da periferia, da estética e arte negra, bem como de uma enormidade de ativistas e intelectuais” (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2019, p. 10).

Além disso, segundo Walsh (2009, p. 25), os conceitos de “decolonialidade” e “interculturalidade crítica” podem ser compreendidos como “projetos que se conectam, conceitualmente e pedagogicamente”, de modo que possam ser utilizados como uma ferramenta pedagógica capaz de “questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir”, em detrimento da criminalização e silenciamento das populações negras.

Portanto, observa-se, mediante algumas narrativas, o caráter de urgência referente às questões étnico-raciais e à cultura negra. É extremamente necessário o enfrentamento da marginalização e da criminalização da população negra no Brasil, porém, somente isso não é suficiente, pois são necessárias uma postura e uma *práxis* antirracista, com bases teóricas na interculturalidade crítica e na decolonialidade, para que se possa vislumbrar a construção de uma nacionalidade brasileira que incorpore efetivamente a cultura negra, o que também implica “disputar narrativas sobre o passado escravista, enfrentando silêncios e interpretações que historicamente invisibilizaram as experiências negras” (Abreu; Mattos, 2005, p. 14), ou seja, a construção de “um país multiétnico, com uma diversidade de manifestações culturais”³⁸ (Gonzalez, 2020, p. 289-290), desenvolvendo uma educação intercultural que trabalhe o próprio “olhar” do/a educador/a para as diferenças culturais, questionando seus limites e preconceitos e provocando uma mudança de postura (Candau, 2016, p. 815).

5.3 Educação das relações étnico-raciais: tensões e resistências na escola

Acerca das questões sobre a educação das relações étnico-raciais e a invisibilidade dos negros no Brasil, o ambiente escolar pode se estabelecer em um *lócus* de representação da sociedade como ela é, entretanto, nesse mesmo lugar também pode se configurar uma possibilidade de modificação desta condição social. Segundo Müller e Santos (2013, p. 95):

[...] é através do cotidiano escolar que se conhecem muitas produções afro-brasileiras que escapam ao conhecimento da sociedade. É a escola que permite, muitas vezes, que práticas, valores e conteúdos culturais permaneçam vivos, bem como sejam transmitidos e preservados (e até mesmo ressignificados), tecendo outros conhecimentos.

Sob essa ótica, Gomes (2002) também compreende que o espaço escolar pode ser analisado como um dos ambientes capazes de intervir na construção da identidade negra, ou seja, “o olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las” (Gomes, 2002, p. 39).

³⁸ GONZALEZ, Lélia. A democracia racial: uma militância. Entrevista concedida ao Informativo Seaf (Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas), 1985. Republicada em: Uapê: Revista de Cultura, Rio de Janeiro, n. 2, p. 15-19, 2000. Transcrição original encontrada no Memorial Lélia Gonzalez, de Ana Maria Felipe. Republicado também em: GONZALEZ, Lélia; RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (org.). **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

Portanto, constata-se que o ambiente escolar se constitui como um campo de tensões, onde projetos dissonantes e opostos se confrontam, seja para a manutenção do poder hegemônico ou para a possibilidade de construção de mudanças sociais. Nessa perspectiva, acerca das questões étnico-raciais, a escola pode vir a representar um excelente território de oportunidades, a fim de edificar uma outra narrativa relacionada às populações negras, isto é, que não seja apenas “uma descrição do país de acordo com o ponto de vista dos senhores de escravos e seus descendentes” (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2019, p. 15).

Assim, no que se refere à educação das relações étnico-raciais, a compreensão de que o ambiente educacional se configura como um espaço de conflitos é observada claramente no discurso da professora Aruanda:

Na escola, depende do professor colocar esse assunto em pauta. É difícil professor querer, porque sabe que vai comprar algumas brigas. Na questão do jongo, tem a questão da religião, que muito se mistura. E a gente sabe que as famílias evangélicas já vão achar que é macumba. Então você vai acabar comprando ali aquela briga para explicar que não é religião, é cultura, e nem todo mundo está disposto a assumir esse risco.

Em relação às narrativas de outros professores, também foi possível revelar uma dificuldade considerável em abordar as questões étnico-raciais em sala de aula, referentes à história da África, cultura negra e, principalmente, a prática do jongo enquanto manifestação cultural e patrimônio imaterial brasileiro. Isso ocorre mesmo em uma comunidade de remanescentes quilombolas que se identifica com as questões raciais, mas não está imune aos processos de marginalização cultural e discriminação religiosa, no contexto do racismo estrutural:

Então a gente está tendo essa resistência para entrar no assunto, para trazer para os alunos e mostrar que é um patrimônio do Brasil agora. E mostrar que é uma festa, que é uma dança, e nós estamos tentando, e de uma forma, assim, bem sucinta, para as crianças conhecerem, até porque tem uns alunos que falam que não querem nem ouvir falar sobre jongo, “porque a minha mãe falou que não pode” (Professora Clementina).

Teve essa resistência dos alunos, mas que logo foi quebrada, porque eu expliquei o lado histórico, o lado da educação e aprendizado. A resistência maior é sempre a dos pais, porque os pais já vêm com uma construção, desde pequeno, e depende da família. A criança ainda é fácil porque está sendo moldada. Então você convence a criança ali com os seus novos argumentos. Mas um adulto é mais complicado. Alguns outros professores olhavam “meio

de rabo de olho”, porque tem a questão do preconceito, de racismo estrutural, de não entender e dizer que é religião, é macumba (Professora Aruanda).

Quanto às falas dos mestres jongueiros, eles também relataram certa resistência em tratar da temática do jongo dentro da escola da própria comunidade:

A gente já tentou alguma participação na escola da comunidade. A diretora hoje quer muito a gente lá dentro. A diretora que era antes, também chamava muito a gente lá pra dentro da escola. Mas tem a negação das mães das crianças. Eu sei, eu quero falar de jongo, e essa conversa que eu tenho aqui, eu queria ter muito dentro da escolinha da comunidade, entendeu? (Mestre Jefinho Tamandaré).

A primeira experiência que a gente teve, a gente chamou os mestres mais velhos para fazer uma reunião com os pais na escola da comunidade. Só que os pais se assustaram, quando chegamos com aqueles colares de proteção que usamos, vestidos de branco, e muitos pais se assustaram. Hoje uma boa parte das pessoas do nosso bairro são de evangélicos, e eles se assustaram e não aceitaram a ideia do projeto do jongo, de dar aulas para as crianças na escola. A gente até tentou explicar que é uma dança, que é cultura popular como a capoeira, sendo que o jongo já era considerado como um Patrimônio Imaterial do Brasil. E assim foi cancelado o projeto, pois os pais não aceitaram. Daí eu fui fazer essas oficinas de jongo para fora da cidade (Mestre André do Jongo).

Além disso, a caracterização do espaço escolar como um ambiente em disputa também se revela por meio das “tensões e contradições” sobre como as relações étnico-raciais são discutidas e orientadas nos documentos normativos e nos currículos (BNCC e Currículo Paulista). De maneira geral, evidencia-se um processo de omissão quanto à contribuição dos povos subalternizados, negros e indígenas, e de apagamento das questões étnico-raciais nos currículos, pois não se apresentam menções mais enfáticas em alusão ao ensino da história e da cultura negra (Jesuino; Ribeiro, 2021).

Portanto, a educação sobre as questões étnico-raciais, tais como o ensino de história da África e cultura negra, como o jongo, manifesta-se em algumas escolas e em função de determinados currículos como um legítimo “ato de oposição e resistência”, mesmo estando respaldada pela legislação (Ribeiro; Mendes; Brisola, 2019, p. 35). Tal contexto é ilustrado nos dizeres da professora Aruanda: “porque a gente sabe que a carga horária do professor é bem grande, então para você colocar uma temática, que não está no currículo, porém estando, então você vai comprar essa briga, e dá muito trabalho”.

Aliás, entre outros desafios e obstáculos no âmbito educacional, acredita-se que muitos docentes que atuam nas redes de ensino não receberam nenhum tipo de formação inicial específica relacionada ao ensino das relações étnico-raciais. Isso também se verifica na

narrativa da professora Clementina: “o ano passado que veio essa questão mais forte, cultural, e aí a gente está começando agora com os cursos e palestras sobre o tema”, assim como no relato da professora Aruanda, que afirmou não se recordar de ter participado de alguma formação direcionada a essa temática durante a sua graduação em Pedagogia.

Em continuidade aos processos de silenciamento e de negação sobre as questões étnico-raciais, que podem se estruturar dentro de toda a complexidade do ambiente escolar, apresentada por Gomes (2002), tais condicionantes também se revelaram, de forma expressiva, por meio da narrativa da professora Sinhá, sob perspectiva de que, no Brasil, as pessoas viveriam em plena “harmonia racial”, remetendo ao conceito elaborado de Gilberto Freyre (2006). Dessa forma, conforme diz a professora Sinhá:

Sinceramente, na época não tinha esse problema da exclusão racial. Eu não me lembro de ter presenciado, de ter visto nenhuma situação na minha sala ou entre nós, amigos, ali relacionado a isso. Acho que na nossa época não tinha muito. Todo mundo brincava junto, recreio era uma delícia, muita criança na época. Olha, não me lembro realmente. Nós aqui, por exemplo, na escola daqui do bairro, o que existe é uma coisinha ou outra de vez em quando, mas não relacionado ao racismo.

A narrativa apresentada da professora Sinhá denota uma condição de alienação silenciosa, em que se estabelece uma tentativa de subjugar ou relativizar o debate acerca das questões étnico-raciais, assim como, mesmo que involuntariamente, processos de negação do preconceito e do racismo. Em consonância com o pensamento de Fanon (2008), o colonizado internaliza os valores da cultura dominante, muitas vezes desvalorizando sua própria história e cultura, o que contribui para a invisibilização das experiências negras. Dessa forma, a suavização dessas narrativas no âmbito educacional acentua um processo de silenciamento e desumanização dos povos marginalizados.

Além disso, ainda em referência aos fatores de supressão e de recusa sobre as questões étnico-raciais no ambiente escolar, Gomes (2002) refere-se a um certo “psicologismo”, como já apontado anteriormente, quando atribui as diferenças étnico-raciais com uma conotação reducionista ou mera deficiência. Pode-se constatar tais conotações no discurso da professora Mariazinha, em referência a um aluno negro, ligado a uma família de remanescentes quilombolas:

Eu dava aula para um menininho que é de uma família ligada ao jongo, descendente dos escravos, e ele tinha essa resistência muito grande, não queria aprender, não pegava nem no lápis. Eu tive que procurar coisas pedagógicas mesmo, pois falta valorização do estudo pelos pais também, das pessoas

afrodescendentes. Não aprendeu igual aos outros, porque ele já estava em defasagem, em razão de que não tinha feito a educação infantil, mas aprendeu. É bom de matemática, de raciocínio lógico. Até hoje ele é arredo, ele faz gracinhas, sabe? Ele se sente diferente aqui no meio, e a gente não faz nada pra ele se sentir assim, então, é dele mesmo.

Cabe destacar que o aluno mencionado na narrativa da professora Mariazinha possui vínculos familiares diretos com os mestres jongueiros da comunidade do Tamandaré. Além disso, os mestres jongueiros entrevistados têm filhos que estudaram ou ainda estudam na mesma instituição escolar, evidenciando uma relação contínua entre a comunidade e a escola. No entanto, essa presença não se traduz em reconhecimento efetivo da cultura negra, reforçando a persistência de uma realidade escolar que desconsidera a inclusão plena da diversidade cultural.

Remetendo novamente aos processos de negação e silenciamento relacionados às questões étnico-raciais no âmbito educacional, os quais incidem nos processos de luta e resistência dos povos marginalizados, a narrativa da professora Sinhá denota certo desconforto em tratar de tais assuntos:

Hoje, por focar tanto nesse assunto, acaba despertando, certo? Hoje a gente trabalha muito esses temas em sala de aula, através de textos, se vai ter uma festa, uma dança, todo mundo junto, nada separado. Um ajudando o outro e fazendo com que eles percebam que ninguém é diferente. Não que o tema não deva ser trabalhado, questionado, nas escolas, na sociedade em geral, mas eu acho que hoje dá se muito destaque para isso.

Todavia, diante desse cenário de supressão e ocultamento das relações étnico-raciais no ambiente escolar, Hooks (2013, p. 56-57) destaca que os professores precisam estar atentos a compreender como a “política de dominação se reproduz no contexto educacional” e de que forma tais políticas podem atuar sobre os alunos negros e outros não brancos ou marginalizados.

Consequentemente, essa dinâmica pode gerar um processo de silenciamento, no qual alguns alunos não se expressam em sala de aula, seja por medo ou por sentirem-se incapazes de participar. Diante dessas situações, a professora Mariazinha aponta:

Eu trabalho com os pais nesses temas da inclusão e, também, a questão da criança mais simples, a questão racial, lógico, porque eles são, às vezes, excluídos. Talvez seja uma defesa deles, que são crianças que têm uma resistência, de repente, confrontam com o outro para se defenderem, por conta da cor, ou porque se acharem menos, e onde a gente tem que trabalhar isso com eles.

Portanto, os ressentimentos e incômodos que o ensino das relações étnico-raciais podem vir a causar em alguns profissionais da educação, imersos nos fenômenos de subalternização e silenciamento, decorrem das críticas em que concepções como colonialismo, descolonização e outras questões podem vir a gerar na sociedade, na medida em que tais conceitos questionam a condição de legitimidade do poder instituído pela modernidade/colonialidade. Dessa forma, “levantar a questão do colonialismo perturba a tranquilidade e a segurança do sujeito-cidadão moderno e das instituições modernas” (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2019, p. 38). Esse incômodo pode ser notado na fala da professora Sinhá ao afirmar que acha “que hoje dá se muito destaque para isso”.

As indagações e críticas ao sistema-mundo moderno/colonial, inerentes às discussões em torno das concepções de colonialismo e descolonização, estão intrinsecamente relacionadas à condição dos “condenados da terra”, ou seja, dos povos colonizados e suprimidos, enquanto potenciais sujeitos capazes de questionar esse padrão hegemônico de poder e de organização do mundo. Entretanto, a legitimidade desse padrão de poder instituído pela modernidade/colonialidade é tamanha que tende a tratar as questões de colonização e descolonização como se fossem meras “curiosidades históricas”, em um processo de relativização destinado a reduzir o potencial crítico do sujeito colonizado (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2019, p. 38-39).

Nesse sentido, a colonialidade do poder, na condição de expressão do poder hegemônico do mundo moderno/colonial, vem passando por “um pleno processo de reacomodação dentro dos desígnios globais ligados a projetos de neoliberalização e das necessidades do mercado” (Walsh, 2009, p. 16), o que se articula ao conceito de interculturalidade funcional, de modo que, retoricamente, “reconhece os conflitos específicos à diversidade, mas mantém as estruturas das relações de poder” (Santos; Ribeiro; Onório, 2020, p. 971).

Esse processo de “recolonialidade” na esfera educacional é verificável, por exemplo, nos documentos curriculares (BNCC e Currículo Paulista), a partir de um processo de esvaziamento da função pedagógica relacionada às competências, habilidades e objetivos de aprendizagem presentes nos currículos, de modo a se concentrar essencialmente ao conteúdo, “implicando na promoção de silenciamento, ocultamento e apagamento de pautas históricas de movimentos sociais”, sob a perspectiva da interculturalidade funcional (Santos; Ribeiro; Onório, 2020, p. 974).

Observa-se, nesses documentos curriculares, que determinados termos alusivos às questões étnico-raciais, como, por exemplo, África, africano, cultura afro, diferença, diversidade, adquirem significações superficiais, desarticulando o foco do debate das questões

étnico-raciais, sob a lógica da interculturalidade funcional e, assim, limitando tanto a inclusão efetiva das populações negras quanto a disseminação dos conhecimentos produzidos por esses grupos sociais (Jesuino; Ribeiro, 2021).

Logo, os documentos curriculares dispõem de importância significativa no processo de representação das diversas identidades, sobretudo das culturas africanas, negras e indígenas. Entretanto, essa representatividade não pode restringir-se a abordagens superficiais, em que as problematizações referentes às questões étnico-raciais se apresentam de forma pontual, restritas a datas festivas remissivas a essas culturas, sem a garantia de um trabalho contínuo e contextualizado, como ocorre, recorrentemente, no tratamento dado ao Dia Nacional da Consciência Negra (Jesuino; Ribeiro, 2021, p. 50).

O processo de esvaziamento das pautas alusivas às questões étnico-raciais no âmbito educacional denota certa contradição em relação ao Dia Nacional da Consciência Negra, pois ao mesmo tempo em que essa data é tratada, em algumas escolas, de forma superficial e destituída de sentidos, sua instituição na condição de feriado nacional fundamentou-se na justificativa de que o dia 20 de novembro, em memória da morte de Zumbi dos Palmares, se tornaria um símbolo de luta e resistência dos povos negros.

Nesse sentido, em alusão à história dos quilombos dos Palmares como referência emblemática da luta dos negros brasileiros, de acordo com Gonzalez (2020, p. 281-282):

A luta do negro brasileiro vem desde que começou a escravidão. Não é de agora. Há mais de quatrocentos anos, quando se iniciava o processo de escravização no Brasil, começava também a reação dos negros. Os quilombos dos Palmares, formados em 1595, foram os maiores e os que mais tempo duraram, chegando a abrigar mais de 25 mil quilombolas — negros na sua maioria —, mas também brancos e índios, que durante mais de cem anos estiveram em luta permanente pela sua liberdade e pela libertação de todos os oprimidos. No dia 20 de novembro de 1695, Zumbi foi assassinado, juntamente com vinte companheiros, pelo bandeirante Domingos Jorge Velho, que é apresentado como “herói” pela “história”, mas na verdade foi um assassino de índios e negros.

Algumas narrativas dos colaboradores desta pesquisa também fazem menção ao Dia Nacional da Consciência Negra, como no caso da professora Clementina, que comenta o caráter breve e conciso com que a referida data comemorativa é abordada em sala de aula:

Acredito que a resistência maior se dá entre os evangélicos que moram no bairro. Tanto é assim que, na época da festa junina, muitas mães não mandam as crianças durante a festa que tem na escola, porque elas não aceitam. E sobre o jongo então, não pode nem se falar. A gente falava do Dia da Consciência Negra e trabalhava-se aquele dia, falava-se sobre aquele dia.

Além da professora Clementina, o mestre Jefinho Tamandaré também faz alusão ao Dia Nacional da Consciência Negra, destacando as dificuldades e as contradições enfrentadas para a realização dos festejos dessa data comemorativa, assim como os processos de resistência vivenciados dentro da própria comunidade:

E eu falo para os caras, “gente, o jongo não é macumba, mas só que ele está assim de macumbeiro”, está cheio de macumbeiro na roda de jongo. Por quê? Porque é uma festa do povo preto, então é lógico que vai ter umbandista naquela roda, vai ter candomblecista, vai ter ali ué, pessoal das religiões afro, de matriz africana, estão tudo ali. A gente parou de comemorar o 20 de novembro, né? Parou de pedir pra comemorar. Aí a gente comemora nas nossas casas, faz a nossa festa e tal, mas não faz mais coletivamente.

Todavia, em um cenário de aversão por parte de alguns membros da comunidade local a determinadas manifestações culturais e festividades de origem africana e negra, mesmo em um contexto de significativa identificação com expressões como o samba e o jongo, o espaço escolar também evidencia essas contradições. Dessa forma, ao mesmo tempo em que denota barreiras à participação dos jongueiros, a escola da comunidade revela-se como um instrumento de valorização e resistência, como ocorreu recentemente durante a realização dos eventos em homenagem ao Dia da Consciência Negra:

Figura 15: Evento em homenagem ao Dia da Consciência Negra - 2023



#paratodosverem: Evento em homenagem ao Dia da Consciência Negra de 2023, na escola da comunidade. Cartaz de divulgação, além de imagens de alunos e professores que estão reunidos no pátio decorado com cartazes, faixas, jogando capoeira e dançando jongo.

Fonte: ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA ZEZÉ FIGUEIREDO. Página oficial no Facebook.
Disponível em: https://www.facebook.com/pages/Escola-Municipal-Professora-Zez%C3%A9-Figueiredo/705142569578743?locale=es_LA. Acesso em: 4 out. 2025.

Figura 16: Evento em homenagem ao Dia da Consciência Negra - 2024



#paratodosverem: Cartaz de divulgação do evento em homenagem ao Dia da Consciência Negra de 2024 na escola da comunidade. Desenho de estudantes que se apresentam vestidos com roupas coloridas, tranças e adereços afro com o cronograma de atividades.

Fonte: ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA ZEZÉ FIGUEIREDO. Página oficial no Facebook.
Disponível em: https://www.facebook.com/pages/Escola-Municipal-Professora-Zez%C3%A9-Figueiredo/705142569578743?locale=es_LA. Acesso em: 4 out. 2025.

Figura 17: Evento em homenagem ao Dia da Consciência Negra - 2024



#paratodosverem: Momento do evento do Dia da Consciência Negra de 2024 na escola da comunidade. Alunos expõem trabalhos artísticos e cartazes com mensagens de valorização da identidade negra e combate ao racismo.

Fonte: ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA ZEZÉ FIGUEIREDO. Página oficial no Facebook. Disponível em: https://www.facebook.com/pages/Escola-Municipal-Professora-Zez%C3%A9-Figueiredo/705142569578743?locale=es_LA. Acesso em: 4 out. 2025.

Ainda em relação aos aspectos de silenciamento e de superficialidade em que, de certo modo, as questões étnico-raciais, como etnicidade, racismo estrutural e cultura negra são tratadas na esfera educacional, seja nos fundamentos teóricos vinculados aos currículos ou nas práticas pedagógicas, tais temáticas demandam mais do que ocasiões ou datas festivas, a fim de se alcançar a equidade e reparação aspiradas. Nesse sentido, um “currículo anti-marginalização” pressupõe que as culturas subalternizadas e historicamente ocultadas estejam representadas em todas as atividades pedagógicas e recursos didáticos ao longo de todo o ano letivo, e não apenas em dias esporádicos e ocasiões festivas. (Jesuino; Ribeiro, 2021, p. 48-50).

Para a superação deste cenário desafiador, no qual a colonialidade do poder, do ser e do saber se impõem aos povos colonizados e marginalizados, buscando mantê-los estáticos em suas posições, e segundo Frantz Fanon, como se “estivessem no inferno”, faz-se necessária uma mudança de postura do colonizado enquanto agente de mudança. Para isso, torna-se imprescindível o desenvolvimento de estratégias de resistência e luta em busca de um processo de descolonização. Desse modo, a concepção de decolonialidade “tem a ver com a emergência do condenado, ou colonizador, como pensador, criador e ativista e com a formação de comunidades que se juntem à luta pela descolonização” (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2019, p. 53).

Em razão disso, Walsh (2009, p. 26) propõe a concepção de uma “pedagogia decolonial” a partir dos pressupostos da interculturalidade crítica, de modo a compreender a ação pedagógica enquanto um “processo e prática sociopolíticos produtivos e transformadores, assentados nas realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas, vividas num mundo regido pela estrutura colonial”.

A construção de uma “pedagogia colonial” pressupõe a compreensão do conceito de descolonização como uma forma de “(des)aprendizagem”, conforme Fanon, a fim de desaprender todas as imposições legitimadas pelo padrão de poder do mundo edificado na modernidade e colonialidade. Esse processo permite estabelecer uma reaprendizagem, ou seja, um novo “pensar e agir pedagógicos fundamentados na humanização e descolonização; no re-existir e re-viver como processos de re-criação” (Walsh, 2009, p. 37-38).

Assim, como postulado como uma das grandes questões para os estudos decoloniais (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016, e Walsh, 2009) pode-se fazer do ambiente escolar um lugar de (re)existências e de criação de uma educação que supere exclusões. Nesse sentido, o

trabalho dos jongueiros, dos docentes e dos demais profissionais da educação, torna-se extremamente significativo e relevante, conforme a entrevista da professora Aruanda:

E eu fiz um trabalho com os meus alunos, com as famílias, explicando o que era o jongo, a festa, a dança, a história dos africanos escravos aqui no Brasil, mostrando a parte histórica do jongo, e a gente fez uma roda de jongo lá numa escola em Cruzeiro, e foi muito legal. Eu fui, coloquei, saia, orientei as meninas para colocarem as saias e andarem descalços. Toda essa a essa identidade visual também foi trabalhada, assim como a parte histórica, desvinculando da religião, dessa parte de preconceito. Algumas famílias, no começo, ficaram ressabiadas, aí onde eu mostrei que não era de religião, mas da cultura africana que veio para o Brasil, assim como o samba. E assim, a gente fez essa roda de jongo, as crianças dançaram, eu dancei junto com a outra professora que também era negra, e completou mais a cena.

Ainda, em relação a essas questões, a professora Aruanda ressalta: “acredito que se fizesse essa ligação entre cultura e valorização, a educação também teria esse hábito de ter a cultura dentro da escola e teria menos preconceito”. Em seguida, complementa: “porque, além de ser antirracista, você tem que ensinar o aluno o que é o racismo e combater”.

Da mesma forma, a professora Clementina comenta, em relação à valorização cultural do jongo, que:

O que eu acho muito interessante é porque tem uma riqueza de conhecimentos, né? É uma riqueza que a escola poderia estar trabalhando junto com os alunos, porque é do bairro. E conversando com as meninas, elas contam com riqueza o que acontece na roda de jongo. Hoje, estava falando que os tambores são esticados do lado da fogueira porque tem que aquecer, então são detalhes que só eles sabem contar, como que funciona, como que é.

Figura 18: Apresentação do Jongo na escola da comunidade - 2024



#paratodosverem: Apresentação do grupo de Jongo na escola da comunidade, em 2024. Participantes do grupo do jongo, acompanhados de tambores, com participação de crianças no pátio da escola.
Fonte: ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA ZEZÉ FIGUEIREDO. Página oficial no Facebook.
Disponível em: https://www.facebook.com/pages/Escola-Municipal-Professora-Zez%C3%A9-Figueiredo/705142569578743?locale=es_LA. Acesso em: 4 out. 2025.

Figura 19: Apresentação do Jongo na escola da comunidade - 2024



#paratodosverem: Apresentação do grupo de Jongo na escola da comunidade, em 2024. Participantes do grupo do jongo, acompanhados de tambores, com participação de crianças e professores no pátio da escola.
Fonte: ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA ZEZÉ FIGUEIREDO. Página oficial no Facebook.
Disponível em: https://www.facebook.com/pages/Escola-Municipal-Professora-Zez%C3%A9-Figueiredo/705142569578743?locale=es_LA. Acesso em: 4 out. 2025.

Assim como nas falas das professoras, os mestres jongueiros também destacaram a importância de estabelecer uma aproximação entre a comunidade e a escola, por meio da realização de oficinas de jongo, que carregam narrativas de resistência e sabedoria popular, sendo fundamentais para a valorização da identidade negra nas escolas:

O jongo pode ser considerado como o avô do samba. O jongo antigo era à base de metáfora, e como esses caras conseguiam cantar em metáfora se eles não sabiam ler, nem escrever? Como faziam isso? Então, não dá pra todo mundo fazer, não é qualquer um que faz um ponto de jongo, ou que lidera uma roda de jongo. Mas tem que ter sim, um carisma, tem que ter um dom, um chamado (Mestre Jefinho Tamandaré).

O bom de fazer esse projeto dentro das escolas é que a gente faz o jongo ali e mostra para os alunos, para que eles possam se interessar e, assim, mesmo aqueles que são filhos de pais evangélicos, eles ficam impressionados, porque os pais falavam que era um negócio de macumba, mas eles veem depois que

é uma diversão, pois eles brincam, tocam no tambor, e conhecem a história (Mestre André do Jongo).

Em alusão a um desejo de mudança, a partir de uma perspectiva pedagógica contra hegemônica, decolonial e antirracista, a professora Aruanda conclui:

Eu desejo muito que essas barreiras sejam quebradas, que tenha mais valorização da cultura africana, principalmente na nossa cidade, no nosso bairro, porque tem gente que vem de longe e a gente daqui não dá esse valor, né? Vamos cuidar dessa e valorizar a cultura popular. Eu espero e sonho que a formação humana seja muito mais valorizada, independente das características físicas.

Alinhando-se ao anseio de transformação expressado pela Professora Aruanda, Santos (2005) destaca que as instituições escolares necessitam de uma profunda reconfiguração, capaz de suplantando o padrão tradicionalmente hegemônico e de reconhecer outras cosmologias. Além disso, propõe que a escola incorpore a ancestralidade como elemento constitutivo do processo educacional e identitário, transmitido aos sujeitos. Essa transformação permitiria superar a imposição de uma única visão de mundo e abrir espaço para uma educação mais plural e intercultural.

Portanto, refletir sobre as práticas educacionais acerca das questões étnico-raciais apresenta-se como um caminho para a superação de culturas hegemônicas e discriminatórias, e que aponte para uma descolonização do exercício pedagógico e para a concretização de uma pedagogia antirracista, caracterizada pela decolonialidade e desconstrução de uma ideologia eurocêntrica, contemplando de forma equânime as pluralidades, rejeitando discriminações ou desigualdades na educação escolar, entendendo que “o processo de humanização requer ser consciente da possibilidade de existência e atuar responsavelmente e conscientemente sobre – e sempre contra – as estruturas e condições sociais que pretendem negar sua possibilidade” (Walsh, 2009, p. 33).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, dentro da linha de pesquisa “Inclusão e Diversidade Sociocultural”, trouxe como proposta a realização de análises acerca das percepções de mestres jongueiros e docentes que atuam na escola da comunidade de remanescentes quilombolas do Tamandaré, na cidade de Guaratinguetá, região do Vale do Paraíba Paulista, especialmente no que se refere às questões étnico-raciais no ambiente escolar e na comunidade analisada, verificando a possibilidade de conflitos, contradições e resistências. Assim, buscou-se compreender como a educação das relações étnico-raciais se revela nas práticas pedagógicas da escola da comunidade, bem como de que forma as manifestações culturais e a valorização da identidade negra, como a prática do jongo, são ou não abordadas nesse espaço escolar, pelos diferentes atores dessa comunidade, em um contexto marcado pela colonialidade e pelo racismo estrutural.

Dessa forma, este estudo visou ampliar o debate por meio das reflexões acerca das questões étnico-raciais no âmbito educacional, além de apontar caminhos para a edificação de uma sociedade brasileira menos desigual e excludente. Procurou-se fazê-lo por meio da valorização dos saberes tradicionais presentes nas narrativas orais de mestres jongueiros e docentes, reafirmando a necessidade de desenvolver uma educação comprometida com as questões raciais, com a valorização das culturas negras e com a descolonização dos currículos, sob a perspectiva de uma pedagogia decolonial e antirracista.

No decorrer das entrevistas realizadas com os mestres jongueiros e as professoras, atuando como mediador do processo, foi possível construir diversas análises e percepções, além de identificar desafios, surpresas, satisfações e experiências variadas, a partir das vivências cotidianas da comunidade. Essa pesquisa, de inspiração etnográfica, possibilitou também o estabelecimento de vínculos de confiança e afetividade com os colaboradores, com o propósito de disponibilizar as informações obtidas à própria comunidade e contribuir para a construção de um legado e para a valorização da cultura local.

A questão do racismo estrutural manifestou-se de forma mais perceptível nos discursos dos participantes identificados como negros nesta pesquisa, em virtude das dores e amarguras vivenciadas de maneira mais intensa, ou seja, experiências sentidas na própria pele, em contraste com as percepções marcadas por certo ocultamento e indiferença às questões étnico-raciais presentes nas narrativas dos colaboradores identificados como brancos. Desse modo, os mestres e educadores negros relataram situações recorrentes de marginalização e silenciamento dentro da própria comunidade de remanescentes quilombolas, reforçando a dimensão da colonialidade intrínseca à estrutura social e ao cotidiano educacional brasileiro.

Além disso, observou-se também nas narrativas dos sujeitos da pesquisa práticas de racismo disfarçadas, sob o pretexto de preconceito religioso, mais precisamente sobre as religiões de matriz africana. Assim, as diversas expressões culturais negras são tratadas com certa desconfiança ou distanciamento, tanto no cotidiano escolar quanto na comunidade. Porém, nas falas dos mestres jongueiros, tal condição de subalternidade se transforma em uma postura de luta e resistência, expressa por meio da valorização do jongo enquanto uma manifestação cultural negra reconhecida e registrada como patrimônio cultural imaterial brasileiro.

Nesse contexto, faz-se necessária uma reflexão acerca dos processos de reconhecimento institucional, relacionado às manifestações culturais de origem africana e negra, seja por meio de uma estrutura legal instituída por meio da Lei 10.639/2003, assim como pela formalização do Dia da Consciência Negra, proporcionando um patamar de legitimidade que impulsiona as lutas históricas dos movimentos negros. Esses instrumentos não apenas conferem visibilidade às contribuições civilizatórias africanas e negras, mas também criam condições para que práticas pedagógicas antirracistas encontrem respaldo político, jurídico e curricular.

Em relação às narrativas docentes, ao analisarem suas próprias ações, as professoras entrevistadas compreenderam que a ausência de uma formação específica sobre a educação das relações étnico-raciais inibe o desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas, ou seja, que buscam criar uma postura de enfrentamento cotidiano ao racismo estrutural no ambiente escolar e, conseqüentemente, na comunidade.

A participação dos mestres jongueiros na escola, na qualidade de lideranças reconhecidas da comunidade do Tamandaré, também pode possibilitar um processo de ruptura simbólica da colonialidade, de modo que possa integrar os conhecimentos dos mestres com as práticas pedagógicas dos docentes. No entanto, apesar da relevância cultural dos mestres jongueiros, sua presença na escola da comunidade não é reconhecida de forma pedagógica, ou seja, não é considerada uma prática educativa. Em geral, eles são convidados apenas para breves participações, restritas a eventos específicos, funcionando quase como atrações “turísticas” ou caricaturizadas, sem que seus saberes e experiências sejam incorporados ao cotidiano escolar. Tal percepção reforça a fragilidade na valorização dos conhecimentos da cultura negra, e evidencia a limitação quanto ao reconhecimento dessas lideranças como educadores legítimos, capazes de contribuir de maneira contínua e significativa para a formação dos alunos da comunidade do Tamandaré.

Como desdobramento crítico das questões anteriormente discutidas, propõe-se o desenvolvimento do produto técnico “Projeto Jongo na Escola com a Comunidade”, voltado à inserção contínua dos mestres jongueiros no cotidiano escolar, por meio da realização de

oficinas, rodas de conversa e práticas culturais articuladas ao currículo, de modo a integrar os saberes tradicionais às práticas pedagógicas e reconhecê-los como educadores legítimos. Destaca-se que a concepção dessa proposta emergiu das indagações e reflexões dos próprios mestres jongueiros ao longo das entrevistas e da pesquisa de campo, evidenciando uma demanda da comunidade. Por outro lado, a participação da comunidade escolar no desenvolvimento deste produto técnico foi praticamente inexistente, sendo as contribuições majoritariamente oriundas dos mestres jongueiros, o que reforça as tensões já apontadas e a necessidade de maior articulação entre a escola e a comunidade.

O jongo configura-se como uma expressão de memória ancestral, prática comunitária e forma de valorização da cultura popular, cujos saberes e significados históricos são essenciais para a constituição das identidades negras e para o fortalecimento dos vínculos coletivos na comunidade. Nesse sentido, a escola emerge como um espaço de disputa epistêmica, no qual não se apresenta de forma neutra: pode tanto reproduzir preconceitos e práticas excludentes quanto oferecer possibilidades de resistência, protagonismo e transformação cultural.

Quanto às percepções sobre o racismo estrutural, em um contexto estruturado a partir de um padrão de poder com base na colonialidade, tais concepções se constituem em elementos históricos e estruturantes relacionados às desigualdades presentes na sociedade brasileira. Por meio das narrativas coletadas, observou-se ainda a permanência de tais condicionantes edificadas na colonialidade, que se mantém nos currículos e no ambiente escolar, além do cotidiano da comunidade analisada, assim como nas demais esferas sociais, principalmente mediante questões vinculadas ao racismo estrutural em um processo de silenciamento e marginalização dos conhecimentos oriundos das culturas negras e indígenas.

Contudo, pode-se observar as muitas contradições e dissonâncias entre as falas das professoras, em que algumas indicam posicionamentos bastante favoráveis e até mesmo questionadoras dessa organização social, enquanto outras apontam certa conformidade com as ideias dominantes coloniais em circulação. Este movimento mostra que essa escola é um espaço de fissura na lógica hegemônica e que, mesmo não sendo fácil ou institucionalizada a educação étnico-racial, ou a entrada do jongo, tais questões se fazem presentes. Desse modo, o jongo está, ainda que de forma periférica, dentro da escola. O que deve ser observado é se essa interculturalidade está se desenhando de forma crítica ou funcional.

Nesse contexto, a ideia da decolonialidade se apresenta como uma estrutura epistemológica que visa ao rompimento desse padrão de sociedade edificada nos preceitos da colonialidade, possibilitando a reconstrução de saberes sob uma perspectiva decolonial. Com base nas concepções teóricas relacionadas ao pensamento decolonial, especialmente em autores

como Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2019), além da concepção de intercultura crítica proposta por Walsh (2009), observou-se, por meio das falas dos mestres jongueiros e de alguns docentes, principalmente da professora Aruanda, que a prática do jongo, enquanto manifestação cultural do povo negro, constitui-se como um elemento de resistência e emancipação política, com o potencial de promover, por meio da educação, um processo de valorização da cultura negra, perante um cenário persistente de subalternização cultural referente às camadas populacionais historicamente marginalizadas.

Em referência à educação das relações étnico-raciais, o espaço escolar constitui-se um ambiente em constante disputa, pois de um lado perpetuam-se as condicionantes excludentes e subalternizadas relacionadas às estruturas hegemônicas da colonialidade, de outro, possibilita potencialidades de transformação e resistência. As vivências descritas por algumas professoras demonstraram a necessidade de estabelecer um compromisso mais efetivo entre toda a comunidade escolar, direcionado à desconstrução de paradigmas da colonialidade e que promova práticas pedagógicas transformadoras, críticas e inclusivas.

O estabelecimento de uma articulação entre escola, comunidade e mestres jongueiros apresenta-se como uma possibilidade concreta com vistas à construção de um currículo contextualizado com a identidade da comunidade do Tamandaré, edificado a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, instituídas por meio do Parecer CNE/CEB nº 16/2012, no qual se determina que o currículo deve contemplar os conhecimentos tradicionais, a oralidade, a ancestralidade e a história de cada comunidade quilombola.

Ainda que a comunidade do Tamandaré não possua reconhecimento jurídico formal enquanto território quilombola oficial, a implementação gradativa dos princípios orientadores da Educação Escolar Quilombola, atualizados pelo Parecer CNE/CEB nº 7/2022, pode favorecer a consolidação de um projeto pedagógico que valorize a diversidade étnico-racial e fortaleça as conexões históricas e culturais locais.

Em trabalhos futuros, propõe-se a realização de pesquisas que possibilitem uma descrição mais detalhada e precisa da composição socioeconômica da comunidade do Tamandaré, incluindo informações sobre gênero, raça, orientação religiosa, escolaridade e outras dimensões sociais que não são disponibilizadas pelos dados do IBGE, os quais se limitam a fornecer informações apenas no âmbito municipal. Tais pesquisas poderiam contribuir para uma reflexão mais ampla sobre a valorização da diversidade étnico-racial e a integração entre saberes tradicionais e práticas escolares na comunidade.

Portanto, este trabalho concentrou-se sobre as percepções, desafios e potencialidades relacionadas à educação das relações étnico-raciais no contexto da comunidade do Tamandaré. As narrativas revelaram persistências de práticas excludentes e invisibilidades dos saberes negros no ambiente escolar, assim como iniciativas de resistência e valorização da cultura negra, com viés para a construção de uma postura pedagógica decolonial e antirracista.

Em síntese, o desenvolvimento desta pesquisa, juntamente com a análise das informações obtidas por meio de busca de trabalhos acadêmicos em bancos de dados, além da compreensão do panorama das pesquisas e o conhecimento dos referenciais teóricos que balizam estes estudos, buscaram contribuir e colaborar para as pesquisas acerca da educação das relações étnico-raciais, na tentativa de construção de uma sociedade, cujas bases estejam alicerçadas por meio da valorização das identidades culturais e da pluralidade étnica que compõem a sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha. **O Império do Divino: festas religiosas e cultura popular no Rio de Janeiro, 1830-1900**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. **Jongo, registros de uma história**. Niterói: LABHOI/UFF, 2005.

AMARAL, Tamelusa Ceccato do. **Memórias de uma ilha afro: representatividade e ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. 15/02/2017 132 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.

AMORIM, Roseane Maria de. **As práticas curriculares cotidianas: um estudo da educação das relações étnico-raciais em escola da Rede Municipal de Ensino do Recife**. 31/03/2011 305 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón. (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGUÉL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, v. 31, p. 15-24, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/wKkj6xkzPZHGcFCf8K4BqCr/?format=html>. Acesso em: 09 jun. 2025.

BRASIL. **Certidão IPHAN**. Título de Patrimônio Cultural do Brasil, Brasília, DF, 15 de dezembro de 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 16/2012, aprovado em 5 de junho de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Brasília, DF: CNE, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 7/2022, aprovado em 9 de novembro de 2022**. Atualiza dispositivos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Brasília, DF: CNE, 2022.

BRASIL. **Jongo no Sudeste**. Brasília, DF: IPHAN, 2007.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm. Acesso em: 6 de fevereiro de 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, alterada pela Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. 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 das temáticas “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2008/111645.htm. Acesso em: 6 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/823981/estatuto-da-igualdade-racial-lei-12288-10#>>. Acesso em: 2 ago. 2013.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 26 de junho de 1997**. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp002_97.pdf>. Acesso em 01 jul. de 2023.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Audiência na Câmara discute proteção de mestres das culturas populares**. Agência Câmara de Notícias, 26 nov. 2024. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1113122-audiencia-na-camara-discute-protecao-de-mestres>. Acesso em: 18 abr. 2025.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base nacional comum curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCACAO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resultados Ideb 2021**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 10 maio. 2024.

BRASIL. MINISTÉRIO DA IGUALDADE RACIAL. **Entenda a criação do ODS de combate ao racismo anunciado pelo presidente Lula na ONU**. 2023. Disponível em: https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/assuntos/copy2_of_noticias/entenda-a-criacao-do-ods-de-combate-ao-racismo-anunciado-pelo-presidente-lula-na-onu. Acesso em: 23 maio 2024.

BRISOLA, Elisa Maria Andrade; RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado; SEBASTIAN-HEREDERO, Eladio. Educadores, tecnologias e inovações sociais: educação na diversidade para a construção da cidadania. **Humanidades & Inovação**, Tocantins, v. 7, p. 18-31, 2020.

CANDAU, Vera Maria. **Concepção de educação intercultural**. Rio de Janeiro: Departamento de Educação, PUC Rio, 2014.

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 802–820, jul./set. 2016.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2020.

COSTA, Cândida Soares da. Dez anos de implementação da Lei nº 10.639/2003: algumas evidências. In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO., Wilma de Nazaré Baía (org.). **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2013.

COSTA, Missilene Maria Silva. **Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas com literaturas infantil-juvenil afro-brasileira**. 27/08/2019 167 f. Mestrado em Educação, Culturas e Identidades. Instituição de Ensino: Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução de José Laurênio de Melo. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FEITICEIROS DA PALAVRA – O JONGO DO TAMANDARÉ. Direção: Rubens Xavier. Produção: Associação Cultural Cachuera!; TV Cultura. Brasil, 2001. Documentário, 56 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=P0jRXTPxxHo>. Acesso em: 22 abr. 2025.

FURTADO, Deni Ribeiro Prado. **África na sala de aula: práticas nas narrativas de professores de História**. 2021. Mestrado Profissional em Educação. UNITAU.

FREITAS, Priscila Cristina. **A educação das relações étnico-raciais na educação infantil: entre normativas e projetos políticos pedagógicos**. 01/08/2016 204 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 51. ed. São Paulo: Global, 2006.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GATTI, B. A. A Formação inicial de professores para a educação básica: As licenciaturas. **REVISTA USP**. São Paulo. n. 100, p. 33-46. dezembro/janeiro/fevereiro 2013-2014

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP**. ISSN 1984-5332 - Vol. 1, n. 1, p.90-102. Maio/2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. **Aletria: Revista De Estudos De Literatura**, Belo Horizonte, v. 9, p. 38-47, 2002.

GOMES, Nilma Lino (Org.). **Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na perspectiva da Lei 10.639/03**. 1a. ed. Brasília: MEC/UNESCO, 2012. v. 1. 422p.

GONÇALVES e SILVA, P. B. As relações étnico-raciais precisam ser reeducadas para que de fato todas as pessoas possam exercer plenamente a sua cidadania. Entrevista Informativo outubro/novembro 2012 - **FAI-UFSCar**. 2012. Disponível em:

<http://www.fai.ufscar.br:8080/FAI/noticias/201cas-relacoes-etnico-raciais-precisam-ser-reeducadas-para-que-de-fato-todas-as-pessoas-possam-exercer-plenamente-a-sua-cidadania201c>. Acesso em: 20 dez. 2014.

GONZALEZ, Lélia; RIOS, Flávia (org.); LIMA, Márcia (org.). **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro. Editora Marco Zero. 1982

GUARATINGUETÁ, Prefeitura Municipal de. **Educação**. Disponível em: <https://guaratingueta.sp.gov.br/educacao>. Acesso em: 20 maio 2024.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Raça, cor, cor da pele e etnia. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 20, p. 265–271, 2011.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

IBGE. **Guaratinguetá Panorama**. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/guaratingueta/panorama>. Acesso em: 20 maio. 2024.

IBGE. **PNAD Continua. 2024**. Disponível em: <https://painel.ibge.gov.br/pnadc>. Acesso em: 01 maio 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022: resultados preliminares**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 22 abr. 2025.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). **Jongo no Sudeste**. Brasília: IPHAN, 2007. 92 p. (Dossiê IPHAN, 5). Disponível em: https://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/PatImDos_jongo_m.pdf. Acesso em: 22 abr. 2025.

JESUINO, Giovanna Sanches Serbilla; RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. Relações étnico-raciais e ensino de História: tensões entre a Lei 10.639/2003 e a BNCC. **Jamaxi**, Rio Branco, v. 5, n. 2, p. 47-60, jul./dez. 2021. ISSN 2594-5173. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/jamaxi/index>. Acesso em: 22 abr. 2025.

JONGO DO AMANHÃ. Produção: Oficinas Kinoforum. Brasil, 2004. Curta-metragem, 7 min, color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eKPlrYZhAg8>. Acesso em: 22 abr. 2025.

JONGO VIVO! Produção: Oficinas Kinoforum. Brasil: TV Câmara, 2004. Documentário, Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eKPlrYZhAg8>. Acesso em: 22 abr. 2025.

KISHIMOTO, Alexandre; TRONCARELLI, Maria Cristina; DIAS, Paulo (org.). **O Jongo do Tamandaré: Guaratinguetá – SP**. São Paulo: Associação Cultural Cachuera, 2012. ISBN 978-85-89462-05-1.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Currículo. **Teorias de currículo**. Rio de Janeiro: Cortez Editora, 2014.

MACEDO E SILVA, Luis Henrique; RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. Ecos de resistência : narrativas e percepções sobre educação das relações étnico-raciais em uma comunidade de remanescentes quilombolas. **Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem**, [S. l.], v. 9, n. 18, p. 349–369, 2025. Acesso em: 11 nov. 2025.

MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira; BRISOLA, Elisa Maria Andrade. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap**, São José dos Campos, v. 20, n. 35, p. 201-208, jul. 2014.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2007. 226 p.

MARTINS, José de Souza. **O cativo da terra**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Editora Paulus. 1997.

MEIHY, José Carlos Sebe B. Meihy; RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. **Guia Prático de História Oral para empresas, universidades, comunidades, famílias**. São Paulo: Contexto, 2011.

MENDES, Eliana Sodrê. **Relações étnico-raciais na perspectiva de professores: escola, currículo e cotidiano escolar**. 2017. Mestrado Profissional em Educação. UNITAU.

MENDES, Eliane Sodrê; RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. Problematizando a questão da educação das relações étnico-raciais: panorama de pesquisas sobre política educacional para a educação das relações étnico-raciais no Brasil In: **Saberes plurais: interdisciplinaridade e diversidades na cultura escolar e no cotidiano**. 1 ed. Salvador: Pontocom, 2016, v.1, p. 35-50.

MENDES, Eliane Sodrê; SILVA, André Luiz; RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. Relações étnico-raciais: a escola como campo de pesquisa a partir de narrativas docentes. In: SOUZA, Mariana Aranha de; RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado (org.). **Currículo e suas diversidades: de práticas e abordagens**. Taubaté, v.1, p. 254-291, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**., São Paulo (SP), v. 5, n. 7, p. 01-12, abr. 2017.

MONTEIRO, Rosana Batista. Limites da formação de professores para a educação antirracismo no contexto das reformas educacionais dos anos 1990. In: MÜLLER, Tânia

Mara Pedroso; COELHO., Wilma de Nazaré Baía (org.). **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2013, p. 63-77.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO., Wilma de Nazaré Baía (org.). **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2013.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; SANTOS, Jorge Luís Rodrigues dos. A presença/ausência da história e cultura negra na escola. In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO., Wilma de Nazaré Baía (org.). **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2013, p. 89-102.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. Educação e diversidade étnico-cultural: a importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro. In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO., Wilma de Nazaré Baía (org.). **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2013, p. 21-33.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? **Revista da ABPN**, v. 4, n. 8, p. 06-14, jul./out. 2012.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na Escola**. 2ed. revisada. Brasília – DF. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 62, p. 20–31, dez. 2015.

Disponível em:

https://www.scielo.br/j/rieb/a/WxGPWdctJgSnNKJQ7dMVGz/?format=pdf&lang=pt&utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 23 maio. 2024.

NASCIMENTO, Luciana Guimarães. **Aqui todos são iguais: uma análise sobre as relações étnico-raciais em escolas municipais do Rio de Janeiro**. 31/07/2012 143 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social: revista de sociologia da USP**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 287–308, nov. 2006.

NÓVOA, António. **Escolas e Professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: Egba, 2022.

OLIVEIRA, Luiz F. **Histórias da África e dos africanos na escola: as perspectivas para a formação dos professores de história quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2010. 237f.

ONU. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 23 maio. 2024.

PEREIRA, Paula de Abreu. **Educação das relações étnico-raciais: a experiência de uma escola pública estadual de Santa Catarina**. 31/01/2011 318 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LAND-ER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 22 jun. 2025.

RIBEIRO, Maria de Lourdes Borges. **O Jongo**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1984.

RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. Narrativas e entrevistas em pesquisas qualitativas: história oral como possibilidade teórico-metodológica. **Revista Ciências Humanas**, [S. l.], v. 14, n. 1, 2021. DOI: 10.32813/2179-1120.2021. v.14.n1.a724. Disponível em: <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/724>. Acesso em: 6 jul. 2024.

RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado; EVANGELISTA, M. Boni; ROVAI, Marta G. de O. Núcleo de Estudos em História Oral (NEHO): produções, experiências e afetos. **História Oral**, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 56–74, 2024. DOI: 10.51880/ho.v27i2.1497. Disponível em: <https://www.revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/1497>. Acesso em: 26 jul. 2025.

RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado; MENDES, Eliane Sodré; BRISOLA, Elisa Maria Andrade. História oral e professores de história: um estudo das diretrizes nacionais para a educação das relações étnico-raciais. **História em revista**, v. 25, p. 32-54, 2019.

RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado; OLIVEIRA, Patrícia Romana de. Narrativas em rede: argumentos coletivos e histórias de vida na educação. **RIDPHE_R Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo**, Campinas, SP, v. 4, n. 2, p. 412–430, 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6732215>. Acesso em: 6 out. 2024.

RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado; SOUZA, H. P. Um estudo sobre legislação recente: negro, direitos, diversidade e educação. **Revista Ciências Humanas**, v.8, p.30 - 38, 2015.

SANTOS, Ângela Maria dos. **Vozes e silêncio do cotidiano escolar: as relações raciais entre alunos negros e não-negros**. Cuiabá: EdUFMT, 2007.

SANTOS, Marcos Ferreira dos. Ancestralidade e convivência no processo identitário: a dor do espinho e a arte da paixão entre Karabá e Kiriku. In: BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, **Alfabetização e Diversidade. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 195–208.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos; RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado; ONÓRIO, Wanessa Odorico. Ensino de História na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sentidos de diversidade nos anos iniciais. RPGE — **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 2, p. 961–978, set. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação; UNDIME-SP. **Currículo Paulista: uma construção colaborativa**. São Paulo: SEDUC-SP; UNDIME-SP, 2019.

SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis. Editora Vozes, 2001.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A.(org.) **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

SCHÖN, Donald. **Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l’agir professionnel**. Montréal: Logiques, 1993.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **Candomblé e umbanda: caminhos da devoção brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2005.

SOUZA, João Carlos Pio de. **Currículo e diversidade étnico-racial na materialidade da lei 10.639/2003 em duas escolas da rede municipal de Contagem**. 31/03/2011 146 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SOUZA, Lucas Rodrigues de Oliveira. **A literatura infantil na educação das relações étnico-raciais: uma análise sobre os projetos políticos-pedagógicos das escolas de ensino fundamental de São Carlos/SP à luz da lei nº 10.639/03**. 30/10/2023 Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

SOUZA, Maicelma Maia. **Projeto Didático como Recurso Pedagógico para a Educação das Relações Étnico-Raciais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: experiências de professoras**. 30/03/2016 Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação & Sociedade, ano XXI, n 209 o 73, dezembro/2000.

TAYLOR, Charles. **Multiculturalismo: examinando a política de reconhecimento**. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – ENTREVISTA DOCENTE

Eixos Norteadores da Entrevista:

1. Percepção dos professores sobre questões étnico-raciais na sua prática docente;
2. Verificar, através da narrativa docente, se a escola valoriza a identidade étnica da comunidade;

Nome, idade, gênero e raça: _____

Roteiro da entrevista

Apresentação inicial:

1. Em que nível de ensino você leciona e há quanto tempo está atuando como professor(a)?
2. Qual é o seu histórico acadêmico? Quais são suas formações acadêmicas relevantes para a sua atuação docente?

Período de formação:

3. Como foi a sua experiência escolar na Educação Básica? (alguma lembrança acerca do tema raça e etnia?) Tem lembranças da infância, da escola e dos amigos?
4. Como foi a sua formação inicial como educador(a)? Realizou estágios na área? (lembrança de experiências em situações que o tema raça e etnia aparecem?)
5. Você participou de alguma formação relacionada a questões étnico-raciais ou cultura negra? Se sim, qual (nome), quando e qual instituição?

Experiência profissional docente:

6. Como foi o seu início de carreira como professor(a)? Quais foram as principais dificuldades que enfrentou?
7. Na sua experiência docente, se depara (ou) com questões étnico-raciais? Quais:

ERER na instituição de ensino:

8. Qual a composição étnica de sua sala/escola?
9. Quais suas percepções acerca das relações étnicas em sala de aula?

10. Como você lida com as questões étnico-raciais no cotidiano da prática docente? (tratamento didático: escolha de conteúdo, seleção de materiais e procedimentos de ensino, exemplo de atividades desenvolvidas).
11. Você poderia citar uma situação (ou mais) em que a questão étnico-racial surgiu em seu cotidiano docente?

Identidade étnica da comunidade na instituição de ensino:

12. Você conhece alguma liderança da comunidade (mestres do jongo, associação quilombola, grupo de capoeira, escola de samba)?
13. Alguma liderança ou representante da comunidade já foi convidado ou participou de alguma atividade da escola?
14. Como a escola retrata a identidade étnica da comunidade?
15. As lideranças étnicas da comunidade são incluídas ou excluídas das atividades na escola?
16. O PPP da escola inclui a participação da comunidade no cotidiano escolar, de modo que valorize suas identidades culturais?

APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS - ENTREVISTA

LIDERANÇA DA COMUNIDADE

Eixos Norteadores da Entrevista:

1. Percepção das lideranças locais (mestres do jongo, associação quilombolas, grupo de capoeira, escola de samba) sobre o ensino das questões étnico-raciais na comunidade;
2. Verificar, através da narrativa das lideranças, se a escola emprega o ensino das relações étnico-raciais, como instrumento de valorização das identidades culturais da comunidade;

Nome, idade, gênero e raça: _____

Roteiro da entrevista

Apresentação inicial:

1. Quanto tempo mora nesta comunidade?
2. Possui alguma profissão?
3. Qual a relação da sua família com a comunidade? (origem familiar)
4. Na sua experiência dentro da comunidade, se depara (ou) com questões étnico-raciais?
Quais:
5. Como você lida com as questões étnico-raciais no cotidiano da comunidade?

Relações étnico-raciais, escola e comunidade:

6. Como foi a sua experiência escolar? (alguma lembrança acerca do tema raça e etnia?)
Tem lembranças da infância, da escola e dos amigos?
7. Estudou na escola da comunidade? Você participou de alguma atividade relacionada a questões étnico-raciais ou cultura negra na escola? E na escola da comunidade?
8. Quais suas percepções acerca das relações étnicas na escola da comunidade?

Identidade étnica, escola e comunidade:

9. Você conhece alguma liderança ou representante da comunidade já foi convidado ou participou de alguma atividade da escola? Você já foi convidado?
10. Como você acha que a escola retrata a identidade étnica da comunidade?

11. As lideranças étnicas da comunidade são incluídas ou excluídas das atividades na escola?
12. Você acha que as atividades da escola incluem a participação da comunidade no cotidiano escolar, de modo que valoriza suas identidades culturais?

Reflexões e Legado:

13. Olhando para trás, como você vê a evolução das questões de raça e inclusão na sociedade brasileira ao longo de sua vida?
14. Qual legado você espera deixar para as próximas gerações em termos de luta antirracista e inclusão?

Considerações Finais:

15. Há algo mais que você gostaria de compartilhar sobre sua história de vida e sua visão sobre inclusão e antirracismo?
16. Agradecimento pela participação e pelo compartilhamento de sua história.

APÊNDICE C – PRODUTO TÉCNICO – PROJETO JONGO NA ESCOLA COM A COMUNIDADE

Rede Municipal de Ensino de Guaratinguetá/SP

Nível: Ensino Fundamental – Anos Iniciais

Ano de execução: 2026

Introdução:

O presente projeto propõe a implementação de oficinas culturais de Jongo nas escolas municipais de ensino fundamental “anos iniciais” da cidade de Guaratinguetá-SP, em parceria com os mestres jogueiros e lideranças da comunidade de remanescentes quilombolas da cidade. Tal iniciativa busca a valorização das manifestações culturais de origem negra, assim como o fortalecimento da educação das relações étnico-raciais por meio da vivência prática e simbólica do jongo, reconhecido como Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro (IPHAN, 2005). Dessa forma, as oficinas culturais visam integrar os saberes tradicionais transmitidos pelos mestres da comunidade à prática pedagógica, oferecendo às crianças experiências significativas de aprendizagem musical, corporal e histórica, promovendo a reflexão sobre ancestralidade, identidade e diversidade cultural.

Justificativa:

De acordo com a Lei nº 10.639/03, torna-se obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira em todas as instituições de ensino do país. Todavia, essa temática é comumente silenciada, ou então é abordada de maneira superficial, descontextualizada ou desvinculada das realidades locais. Nesse sentido, o jongo, expressão ancestral de resistência negra, representa um importante instrumento pedagógico para o desenvolvimento da educação antirracista e do reconhecimento da identidade da população negra brasileira, por meio da música, dança e oralidade, e proporcionando um local de diálogo entre escola e comunidade, além de ampliar a compreensão dos estudantes sobre o legado africano na formação cultural do Brasil. Além disso, o município de Guaratinguetá, com 44 escolas da rede municipal e um histórico de ações afirmativas, como a Semana de Educação Antirracista, apresenta condições favoráveis para a ampliação de práticas que fortaleçam a diversidade e o respeito às diferenças étnico-raciais.

Objetivos:

Objetivo Geral:

- Promover o reconhecimento e a valorização da cultura negra e quilombola, por meio da vivência do jongo nas escolas municipais de ensino fundamental, integrando saberes tradicionais e práticas pedagógicas.

Objetivos Específicos:

- Desenvolver oficinas de jongo (música, canto, dança e vestimentas) com a participação de mestres jongueiros da comunidade quilombola local;
- Compreender o jongo como patrimônio cultural imaterial brasileiro;
- Estimular a participação dos docentes, alunos e comunidade local em ações coletivas de valorização cultural no espaço escolar;
- Contribuir para o cumprimento da Lei 10.639/03 e das metas do Plano Municipal de Educação, através do trabalho com os alunos as questões sobre identidade e diversidade étnico-racial;

Etapas do Projeto:

Etapa 1 – Sensibilização e Planejamento:

- Reuniões com equipes pedagógicas e representantes da comunidade quilombola;
- Formação inicial dos professores sobre educação étnico-racial e história do jongo.

Etapa 2 – Oficinas Culturais:

- História do jongo do Tamandaré
- Desenvolvimento de oficinas culturais: prática de tambores; canto e pontos do jongo; dança, vestimentas e identidade negra;

Etapa 3 – Avaliação e Sistematização:

- Avaliação qualitativa com base na participação dos alunos, engajamento da comunidade e integração com o currículo escolar.

Recursos Necessários:

Recursos Humanos:

- Mestres jongueiros e membros da comunidade quilombola;
- Docentes e coordenadores da rede municipal de ensino de Guaratinguetá

Recursos Materiais:

- Tambores e instrumentos de percussão, equipamentos de som, espaço físico adequado nas escolas e materiais de apoio (tecidos, linhas, fitas, tintas, papéis);

Recursos Financeiros:

- Transporte e cachê dos mestres jongueiros, desenvolvimentos de apostilas e materiais pedagógicos e artísticos;

Cronograma:

ATIVIDADES	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ
Planejamento e reuniões com a comunidade quilombola												
Formação docente e início das oficinas												
Desenvolvimento das oficinas culturais												
Avaliação e relatório final												

Resultados Esperados:

- Valorização da cultura negra e do jongo como prática pedagógica e cultural;
- Conscientização sobre as questões étnico-raciais desde os anos iniciais;
- Fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade quilombola local;
- Formação de professores comprometidos com uma educação antirracista e decolonial.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado Senhor(a),

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa “Pro Jongo Não Se Acabar: Tensões e Resistências no Ensino das Relações Étnico-Raciais na Comunidade do Tamandaré – Guaratinguetá-SP”, sob a responsabilidade do pesquisador “Luis Henrique Macedo e Silva”.

Objetivo de estudo:

Nesta pesquisa pretendemos analisar as percepções de professores e mestres da associação de quilombolas da comunidade estudada sobre o ensino das relações étnico-raciais, como instrumento de valorização das identidades culturais, para a comunidade escolar, por meio de entrevistas em História Oral.

Esta é uma pesquisa aplicada de abordagem qualitativa, tendo como procedimentos de produção de dados a realização de entrevistas de histórias orais de vida, de modo a relacionar as experiências pessoais e profissionais às escolhas temáticas e práticas docentes.

Confidencialidade e participação:

É seu direito ter garantida a confidencialidade das informações pessoais e decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública (no relatório desta pesquisa, ou em participações em reuniões e/ou publicações).

Caso decida não divulgar sua identidade, para assegurar a sua confidencialidade, a sua privacidade e a proteção de sua imagem serão adotadas os seguintes procedimentos para manter o sigilo e o anonimato das informações: “incluir os procedimentos para garantir a manutenção do sigilo e do anonimato das suas informações (utilização de codificação dos dados da pesquisa, senhas de acesso, a não publicação de imagens, etc.)”.

Sua participação se dará por meio do registro audiovisual de entrevistas, que serão realizadas de forma presencial, com duração de aproximadamente uma hora. De acordo com a sua preferência e disponibilidade, (tanto para tomada de uma decisão autônoma sobre participação, quanto para assinatura do TCLE e realização do registro da entrevista). Com isso, as entrevistas serão gravadas em audiovisual.

Riscos e Benefícios:

Sua participação é voluntária. Os riscos decorrentes da sua participação na pesquisa, são mínimos de ordem não física, entretanto caso a entrevista provoque qualquer desconforto ou constrangimento fica garantido o direito de suspender, a qualquer momento, sua gravação ou abandonar a pesquisa, de forma que sua recusa em participar ou desistir de participar não traga prejuízos para suas atividades laborais. Além disso, garantimos a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa. Por outro lado, o benefício da pesquisa será a divulgação de boas práticas e a contribuição para a melhoria do ensino e o combate à discriminação e preconceito.³⁹

Para participar deste estudo, o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pela pesquisadora, que tratará a sua identidade com padrões profissionais, e no caso de desistência em participar da pesquisa sua

identidade permanecerá anônima e as informações disponibilizadas não serão utilizadas pela pesquisa. Além disso, garantimos o ressarcimento e a cobertura de quaisquer despesas tidas relacionadas à pesquisa e dela decorrentes.

Quem devo entrar em contato:

Durante a pesquisa, o(a) senhor(a) poderá obter quaisquer informações sobre a pesquisa, ter acompanhamento e assistência por meio do contato com o pesquisador Luis Henrique Macedo e Silva, residente à Rua Irmã Dolores, 64, Jardim São Paulo, Aparecida-SP, pelo telefone (12) 3105-3147 (inclusive a cobrar), ou também por e-mail: luishenriqueturr@hotmail.com.

Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador, e uma cópia do texto final – conferido e aprovado – de sua entrevista será disponibilizado o(a) senhor(a). Informamos, ainda, que os dados serão armazenados por cinco anos e, depois disso, terão seus registros digitais deletados pelo pesquisador.

Este TCLE encontra-se impresso em duas vias (uma do pesquisador e outra do participante); e deverá ser rubricado em todas as páginas e assinadas, ao seu término, pelo participante e pelo pesquisador responsável. O(a) senhor(a) deverá devolver este termo de consentimento rubricado e assinado, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a).

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Para qualquer outra informação o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o pesquisador responsável - Luis Henrique Macedo e Silva, residente à Rua Irmã Dolores, 64, Jardim São Paulo, Aparecida-SP, pelo telefone (12) 3105-3147 (inclusive a cobrar), ou também por e-mail: luishenriqueturr@hotmail.com.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o(a) Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3622-4005, e-mail: cep.unitau@unitau.br

O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 510/16.⁴⁰

Luis Henrique Macedo e Silva

Consentimento pós informação

Eu, _____, portador do documento de identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “Pro Jongo Não Se Acabar: Tensões e Resistências no Ensino das Relações Étnico-Raciais na Comunidade do Tamandaré – Guaratinguetá-SP”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa e me retirar da mesma sem prejuízo ou penalidade.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Declaro também que autorizo a gravação de minha entrevista (assinale com “X”):

- () Permito a gravação de minha entrevista.
() Não permito a gravação de minha entrevista.

Por fim, sobre a divulgação de minha identidade declaro que (assinale com “X”):

- () Permito a divulgação de minha identidade.
() Não permito a divulgação de minha identidade.

_____, ____ de _____ de 20____

Assinatura do(a) participante

Luis Henrique Macedo e Silva

ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DA IMAGEM

Eu _____, CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, o pesquisador Luis Henrique Macedo e Silva, residente à Rua Irmã Dolores, 64, Jardim São Paulo, Aparecida-SP, pelo telefone (12) 3105-3147 (inclusive a cobrar), ou também por e-mail: luishenriqueturr@hotmail.com da pesquisa intitulada “Pro Jongo Não Se Acabar: Tensões e Resistências no Ensino das Relações Étnico-Raciais na Comunidade do Tamandaré – Guaratinguetá-SP”, a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Nesta pesquisa pretendemos analisar as percepções de professores e mestres da associação de quilombolas da comunidade estudada sobre o ensino das relações étnico-raciais, como instrumento de valorização das identidades culturais, para a comunidade escolar, por meio de entrevistas em História Oral. Sua participação é voluntária. Os riscos decorrentes da sua participação na pesquisa, são mínimos de ordem não física, entretanto caso a entrevista provoque qualquer desconforto ou constrangimento fica garantido o direito de suspender, a qualquer momento, sua gravação ou abandonar a pesquisa, de forma que sua recusa em participar ou desistir de participar não traga prejuízos para suas atividades laborais. Além disso, garantimos a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa. Por outro lado, o benefício da pesquisa será a divulgação de boas práticas e a contribuição para a melhoria do ensino e o combate à discriminação e preconceito. Para participar deste estudo, o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pela pesquisadora, que tratará a sua identidade com padrões profissionais, e no caso de desistência em participar da pesquisa sua identidade permanecerá anônima e as informações disponibilizadas não serão utilizadas pela pesquisa. Além disso, garantimos o ressarcimento e a cobertura de quaisquer despesas tidas relacionadas à pesquisa e dela decorrentes. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. É seu direito ter garantida a confidencialidade das informações pessoais e decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública (no relatório desta pesquisa, ou em participações em reuniões e/ou publicações). Caso decida não divulgar sua identidade, para assegurar a sua confidencialidade, a sua privacidade e a proteção de sua imagem serão adotadas os seguintes procedimentos para manter o sigilo e o anonimato das informações: “incluir os procedimentos para garantir a manutenção do sigilo e do anonimato das suas informações (utilização de codificação dos dados da pesquisa, senhas de acesso, a não publicação de imagens, etc.)”. Em qualquer momento da pesquisa você poderá decidir retirar o seu consentimento e deixar de participar da mesma. Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto na Resolução do CNS nº 510/16 e nas leis que resguardam os direitos dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).⁴¹

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3622-4005, e-mail: cep.unitau@unitau.br.

Autorizo a utilização das imagens:

- () Com tarja preta sobre os olhos
- () Sem tarja preta sobre os olhos

_____, ____ de _____ de 20____

Luis Henrique Macedo e Silva

Participante da Pesquisa

ANEXO C – TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

Eu Alessandra Aparecida dos Santos Corrêa, na qualidade de responsável pela EMEIEF Prof.^a Zezé Figueiredo, autorizo a realização da pesquisa intitulada **“Pro Jongo Não Se Acabar: Tensões e Resistências no Ensino das Relações Étnico-Raciais na Comunidade do Tamandaré – Guaratinguetá-SP”** a ser conduzida sob a responsabilidade do pesquisador **Luis Henrique Macedo e Silva**; com o objetivo de analisar as percepções de professores sobre o ensino das relações étnico-raciais, como instrumento de valorização das identidades culturais, para a comunidade escolar.

DECLARO ciência de que esta instituição é coparticipante da presente pesquisa, e que apresenta infraestrutura necessária para a realização do referido estudo.

Assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição, no período de ____/____/____ a ____/____/____,

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos da Resolução CNS no 510/16 e suas complementares, comprometendo-se o/a mesmo/a a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, oferecendo o direito garantido a confidencialidade das informações pessoais, a privacidade e a proteção de imagem para manter o sigilo e o anonimato das informações, e de decidir se sua identidade será divulgada.

Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética da Universidade de Taubaté - CEP/UNITAU para a referida pesquisa.

_____, ____ de _____ de 20____

Assinatura

(Nome, função e assinatura com carimbo institucional do responsável)

ANEXO D – TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu, **Luis Henrique Macedo e Silva**, pesquisador responsável pela pesquisa intitulada **“Pro Jongo Não Se Acabar: Tensões e Resistências no Ensino das Relações Étnico-Raciais na Comunidade do Tamandaré – Guaratinguetá-SP”**, comprometo-me dar início a esta pesquisa somente após a aprovação do Sistema CEP/CONEP (em atendimento ao Artigo 28 parágrafo I da Resolução 510/16).

Em relação à coleta de dados, eu pesquisador responsável, asseguro que é de direito do participante ter garantida a confidencialidade das informações pessoais e decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública (no relatório desta pesquisa, ou em participações em reuniões e/ou publicações). Caso o participante decida não divulgar sua identidade, para assegurar a sua confidencialidade, a sua privacidade e a proteção de sua imagem serão adotadas os seguintes procedimentos para manter o sigilo e o anonimato das informações: “incluir os procedimentos para garantir a manutenção do sigilo e do anonimato das suas informações (utilização de codificação dos dados da pesquisa, senhas de acesso, a não publicação de imagens, etc.)”.

Os Termos assinados pelos participantes serão mantidos em confiabilidade estrita, juntos em um único arquivo, físico ou digital, sob minha guarda e responsabilidade por um período mínimo de 05 anos. Asseguro que os participantes desta pesquisa receberão uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, Termo de Uso de Imagem e Termo de Uso de Voz. Comprometo-me apresentar o relatório final da pesquisa, e os resultados obtidos, quando do seu término ao Comitê de Ética - CEP/UNITAU, via Plataforma Brasil como notificação. O sistema CEP-CONEP poderá solicitar documentos adicionais referentes ao desenvolvimento da pesquisa a qualquer momento.

Estou ciente que de acordo com a Norma Operacional 001/2013 MS/CNS 2.2 item E, se o Parecer for de pendência, terei o prazo de 30 (trinta) dias, contados a partir da emissão na Plataforma Brasil, para atendê-la. Decorrido este prazo, o CEP terá 30 (trinta) dias para emitir o parecer final, aprovando ou reprovando o protocolo.

_____, ____ de _____ de 20____

Luis Henrique Macedo e Silva

ANEXO E – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNITAU - UNIVERSIDADE DE
TAUBATÉ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Ensino das Relações Étnico-Raciais: práticas pedagógicas e identidade em uma comunidade de remanescentes quilombolas do Vale do Paraíba

Pesquisador: LUIS HENRIQUE MACEDO E SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 84393224.6.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.300.392

Apresentação do Projeto:

Este trabalho insere-se na Linha de Pesquisa Inclusão e Diversidade Sociocultural. A discussão que o trabalho fomenta é a de como se estruturam o ensino das relações étnico-raciais, e o desenvolvimento de outras atividades educacionais relacionadas à etnicidade, raça, cultura e identidades afro-brasileiras, em uma instituição de ensino situada em uma comunidade de remanescentes quilombolas.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar as percepções de professores e mestres da associação de quilombolas da comunidade estudada sobre o ensino das relações étnico-raciais, como instrumento de valorização das identidades culturais, para a comunidade escolar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios foram apresentados de maneira clara e objetiva.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A Pesquisa destaca a relevância, o caráter qualitativo faz-se intrinsecamente ligado a este estudo, inclusive em razão do emprego de entrevistas de História Oral como recurso metodológico desta pesquisa, na qual a subjetividade é um elemento intimamente presente, pois ao fazer uso de entrevistas de História Oral. O ambiente escolar, como um microcosmo da sociedade, se estabelece intrinsecamente a partir de múltiplas relações, podendo

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210

Bairro: Centro

CEP: 12.020-040

UF: SP

Município: TAUBATÉ

Telefone: (12)3622-4005

Fax: (12)3635-1233

E-mail: cep.unitau@unitau.br

UNITAU - UNIVERSIDADE DE
TAUBATÉ



Continuação do Parecer: 7.300.392

desempenhar um papel fundamental no processo de modificação da realidade social. De certa forma, a escola pode reproduzir valores e estruturas solidificadas de uma sociedade. Entretanto, o mesmo ambiente escolar também pode se concretizar como um vetor de transformação social

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termo de infraestrutura, TCLE, Termo de compromisso do pesquisador e demais documentos necessários para desenvolvimento do processo de pesquisa foram apresentados adequadamente

Recomendações:

Não há recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião realizada no dia 13/12/2024, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 510/16, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2437866.pdf	01/11/2024 16:06:30		Aceito
Outros	TAUV.pdf	01/11/2024 16:04:55	LUIS HENRIQUE MACEDO E SILVA	Aceito
Outros	TAUI.pdf	01/11/2024 16:03:53	LUIS HENRIQUE MACEDO E SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	01/11/2024 16:01:50	LUIS HENRIQUE MACEDO E SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Luis_Henrique_Macedo_e_Silva_03_assinado.pdf	29/10/2024 10:16:47	LUIS HENRIQUE MACEDO E SILVA	Aceito
Outros	Termo_de_Anuencia_da_Institucao.pdf	11/10/2024 12:20:25	LUIS HENRIQUE MACEDO E SILVA	Aceito
Outros	Modelo_TAUI.docx	11/10/2024 12:15:55	LUIS HENRIQUE MACEDO E SILVA	Aceito
Outros	Modelo_TAUV.docx	11/10/2024	LUIS HENRIQUE	Aceito

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210

Bairro: Centro

CEP: 12.020-040

UF: SP

Município: TAUBATE

Telefone: (12)3622-4005

Fax: (12)3635-1233

E-mail: cep.unitau@unitau.br

UNITAU - UNIVERSIDADE DE
TAUBATÉ



Continuação do Parecer: 7.300.392

Outros	Modelo_TAUUV.docx	12:14:42	MACEDO E SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Modelo_TCLE.docx	11/10/2024 12:12:58	LUIS HENRIQUE MACEDO E SILVA	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Termo_de_Compromisso_do_Pesquisador_Responsavel.pdf	11/10/2024 12:11:29	LUIS HENRIQUE MACEDO E SILVA	Aceito
Orçamento	Orcamento.docx	11/10/2024 12:10:20	LUIS HENRIQUE MACEDO E SILVA	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	11/10/2024 12:08:47	LUIS HENRIQUE MACEDO E SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	TEMPLATE_LUIS_HENRIQUE_MACEDO_E_SILVA.docx	11/10/2024 09:05:05	LUIS HENRIQUE MACEDO E SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TAUBATE, 16 de Dezembro de 2024

Assinado por:

Wendry Maria Paixão Pereira
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210

Bairro: Centro

CEP: 12.020-040

UF: SP

Município: TAUBATE

Telefone: (12)3622-4005

Fax: (12)3635-1233

E-mail: cep.unitau@unitau.br