



PROFHISTÓRIA

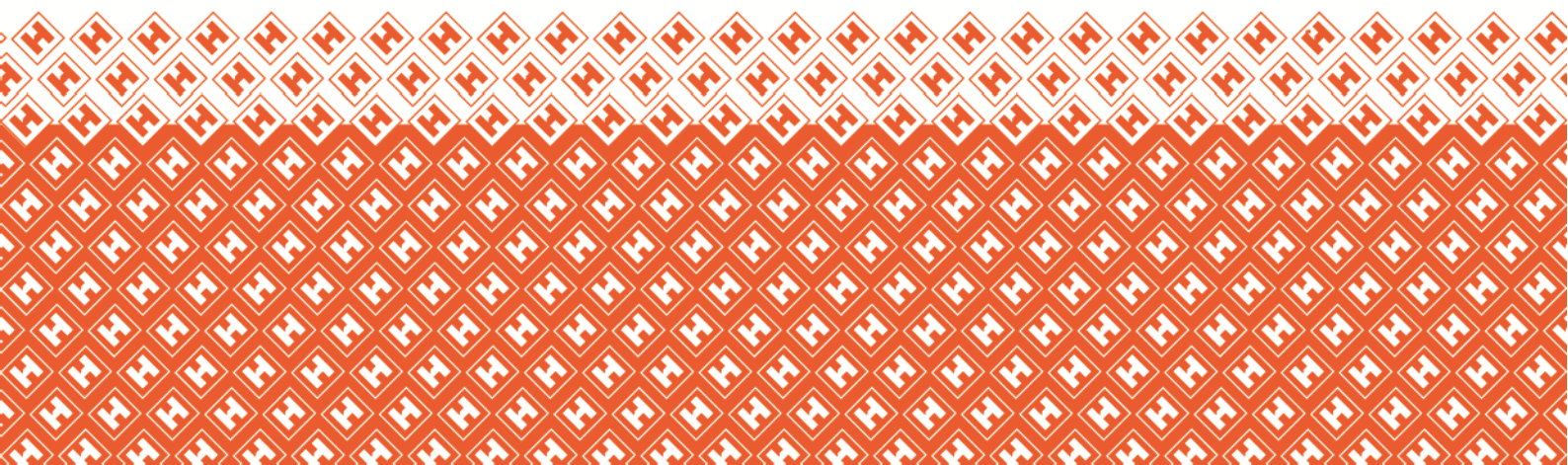
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

FABRICIO CASTILHO NUNES DE ANDRADE

**Samba de escola: o uso dos conceitos de
memória e identidade para a educação das
relações étnico-raciais**

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

Novembro / 2019





UFRRJ

INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA

DISSERTAÇÃO

SAMBA DE ESCOLA: O USO DOS CONCEITOS DE MEMÓRIA E IDENTIDADE
PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

FABRICIO CASTILHO NUNES DE ANDRADE

2019

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)

C543s Castilho Nunes de Andrade, Fabricio, 1979 Samba de
 escola: o uso dos conceitos de memória e identidade
 para a educação das relações étnico-raciais / Fabricio
 Castilho Nunes de Andrade. - Rio de Janeiro, 2019.

149 f.

 Orientador: Carlos Eduardo Coutinho da Costa.
 Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural do
 Rio de Janeiro, PROFHISTÓRIA, 2019.

 1. Ensino de História. 2. Relações Étnico-raciais. 3. Cultura
 Histórica. 4. Samba-enredo. 5.

 Interculturalidade crítica. I. Coutinho da Costa,

 Carlos Eduardo, 1982-, orient. II Universidade Federal
 Rural do Rio de Janeiro. PROFHISTÓRIA III.

 Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO INSTITUTO
DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM HISTÓRIA

FABRICIO CASTILHO NUNES DE ANDRADE

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em História, no Curso de Pós-Graduação em História, área de
Concentração em Relações de Poder e Cultura.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 29/11/2019



Professor Dr. Carlos Eduardo Coutinho da Costa – UFRRJ (Orientador)



Dra. Clicea Maria Augusto De Miranda, UNILAB
Examinadora Externa



Dra. Regina Maria De Oliveira Ribeiro, UFRRJ Examinadora
Interna

Dedicatória:

À Luiza e Josiane, meus únicos e verdadeiros incentivos a vencer qualquer desafio em qualquer situação.

Agradecimentos:

Fazer um trabalho de qualquer envergadura, no Brasil atual, tem se mostrado uma tarefa hercúlea, mais ainda sendo fruto de reflexões oriundas do ser professor da escola pública e, de forma alguma, eu poderia deixar de, ainda que simbolicamente, agradecer as muitas almas que se desdobraram para que esse “périplo” se finalizasse. Em primeiro lugar agradeço minha família, sobretudo esposa e filha que nos momentos mais insólitos, mesmo com eventuais dissabores foram capazes de acreditar em mim e nas minhas poucas capacidades. Agradeço também aos meus pais que, cada um ao seu jeito, e no longo prazo, me ofereceram a possibilidade de permitir que esse projeto acontecesse. Mesmo sem ter acesso à educação foram capazes de perceber o valor da mesma e investir em mim, material e energeticamente. No geral, gostaria de agradecer à família, em perspectiva mais ampla, como irmã, tia e avó que mesmo à distância foram capazes de vibrar e torcer pelo meu sucesso.

Do ponto de vista acadêmico, não poderia deixar de mencionar o apoio de diferentes professores e colegas que cruzaram meu caminho em meio ao processo, todos de alguma forma contribuíram para a realização da jornada que hora finalizo e os eximo publicamente de qualquer falha nesse trajeto embora os acertos eventuais levem suas marcas, inexoravelmente. Dentre os citados acima destaco meu orientador, o professor Doutor Carlos Eduardo Costa, um parceiro sempre compreensivo e, portanto, fundamental para o desfecho da empreitada. Não poderia deixar de mencionar também parte da rede de amizades que em tempos de incerteza (que não foram poucos) sempre me deu suporte, incentivo e algum conforto para seguir mesmo que tateando no escuro. Dentre esses uma menção especial aos meus “Odara” do coração (Fábio, Bruno, Carolina, Élyda, Flávio, Érika, Fabíola, Josiane, Fernanda, Chaves e Napoleão), grupo que se formou nas aulas de “História do Ensino de história” na UFF, às sextas, devidamente emendadas, eventualmente, na Cantareira.

Gostaria de agradecer ao corpo docente da UFRRJ, campus Seropédica, que me permitiu a partir das suas aulas e reflexões trilhar o caminho que me trouxe até aqui. Idêntica gratidão manifesto aos corpos docentes de UFF e UFRJ, sem os quais nada disso seria viável.

Por fim, mas não menos importante agradeço também aos meus alunos de hoje e ontem que tem me proporcionado há pelo menos quinze anos a incrível experiência de me tornar o que sou: professor. Sem vocês nada disso faria sentido!

A todos meus eternos agradecimentos!

O presente trabalho foi realizado com apoio da
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível
Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001
This study was financed in part by the Coordenação de
Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil –
(CAPES) – Finance Code 001

Resumo:

Historicamente marginalizada, em decorrência da forma da sua inserção na modernidade atlântica e luso-brasileira, a população negra do Brasil tem ensejado então, desde o fim da experiência da escravidão uma notável busca por inclusão social. A questão educacional tem sido um ponto central dentro da sua estratégia de luta por ascensão, inicialmente a luta focou na busca por acesso a esse tipo de serviço, chegando ao ponto culminante, mais recentemente, da exigência de uma revisão pedagógica que garanta maior espaço e reconhecimento às populações negras como parte integrante e importante da construção da sociedade e cultura brasileiras. Tal luta por inclusão e visibilidade se materializou na elaboração da lei 10639 de 2003 que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas do Brasil. Atentos a necessidade colocada pela lei e o papel que a história possui na sociedade, procuramos fazer uma crítica do currículo da educação básica, extremamente marcado por uma visão eurocêntrica, excludente e subalternizadora das identidades negras. A partir disso, utilizando o conceito de cultura histórica em Jorn Rüsen, buscamos no diálogo da história escolar com a música, como instrumento didático, maneiras de fomentarmos e visibilizarmos memórias e manifestações culturais negras que permitissem resgatar, valorizar e fortalecer identidades afrodescendentes. Dessa forma, buscamos caminhar ao encontro de uma interculturalidade crítica, contribuindo para a democratização do espaço escolar e da transformação da própria sociedade, muito mais inclusiva, democrática e valorizadora das diferenças.

Palavras-chave: Ensino de História - Relações étnico-raciais - Cultura Histórica - Samba-enredo - Memória e identidade - Interculturalidade crítica.

Abstract:

Historically marginalized, in consequence of the form of its insertion in the Atlantic and Portuguese-Brazilian modernity, the Afro-Brazilian population has been seeking after, since the end of the slavery period/ slave life, a notable pursue of social inclusion. The educacional question has been a crucial point in the strategy to fight for ascension, in the beggining that fight was focused on the pursue of that type of service, achieving the highest point of the exigency of a pedagogic review most recently which can guarantee more amplitude and recognition to the Afro-Brazilian population as integral and important part for the construction of the Brazilian culture and society. That fighting for inclusion and visibility eventuated in the law 10639 of 2003 which stablished the obligatoriness of the teachings of African and AfroBrazilian history and culture in Brazilian schools. Being attentive to the necessity created by the law and the role of history in society, we seek to make a criticism of the elementary school curriculum which is highly marked by a Eurocentric, excluding and subdue vision of the Afro identity. Therefore, using the John Rüsen's concept of historic culture, we seek after in the dialog between the school history and music as a didadict instrument a way of fomenting and making Afro memories and manifestations feasible and that it can allow to revive , value and strength Afro- Brazilian identities. Thus, we are looking for achieving a critic interculturality , contributing to the democratization of the school space and the changing of the society itself into a society that is more inclusive, democratic and valorizing of the differences.

Key Words

Teaching of History - Ethnic-racial relations - Historical culture Samba-plot - Memory and identity - Critic interculturality.

Sumário

INTRODUÇÃO	11
1 - A LUTA DOS NEGROS PELA EDUCAÇÃO: RESISTÊNCIA, MOBILIZAÇÃO E COMBATE AO RACISMO	17
1.1 – O RACISMO BRASILEIRO ENQUANTO PROJETO DE DOMINAÇÃO	17
1.2 – A LEI 10639/03 E O PARECER DO CNE: CAMINHOS E DESAFIOS	28
1.2.1 – <i>A população negra e a educação: Concisa história e contextualização.....</i>	<i>30</i>
2 – REESCREVENDO O TOM DA CANÇÃO: MÚSICA, ENSINO DE HISTÓRIA E CURRÍCULO ESCOLAR.	54
2.1 - AS RELAÇÕES ENTRE SABER DE REFERÊNCIA, SABER ESCOLAR E O ENSINO DE HISTÓRIA	55
2.2 – “RESSOOU DA NATUREZA...PRIMITIVA COMUNICAÇÃO” – O USO DE NOVAS FORMAS DE LINGUAGEM NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	61
2.3 – “SENHOR, ME RESPONDA O QUE PRECISO ENTENDER?” – AS RELAÇÕES ENTRE CURRÍCULO E AS PROPOSTAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	66
2.3.1 – <i>Uma breve história do currículo.....</i>	<i>67</i>
2.3.2 – <i>Para uma nova educação das relações étnico-raciais: Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial.....</i>	<i>78</i>
3 – MEMÓRIA, IDENTIDADE, HISTÓRIA E MÚSICA: SEUS USOS EM BUSCA DA CONSTRUÇÃO DE PROPOSTAS PARA UMA EDUCAÇÃO RACIALMENTE MAIS DEMOCRÁTICA.....	95
3.1 – O DIÁLOGO ENTRE A HISTÓRIA, A MEMÓRIA E A IDENTIDADE	96
3.1.2 – <i>A (s) identidade (s) negra (s) e afro-brasileira (s) no Brasil e o papel desempenhado pela educação nesse processo</i>	<i>101</i>
3. 1. 3 – <i>Memória, identidade, história e música: o samba é o remédio da alma.....</i>	<i>108</i>
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	117
APÊNDICE: CADERNO DE ATIVIDADES	120

Introdução

“Mostrando a minha identidade, eu posso mostrar a verdade pra essa gente, como eu sou da Mocidade Independente.”¹

O dia a dia na escola, sobretudo, para os professores de História impõe diferentes desafios teórico-metodológicos acerca dos mais variados assuntos, em particular, quando se abordam questões relativas às identidades étnico-raciais da população brasileira. Acreditamos que isso se deva à força e sobrevivência de um discurso branqueador incrustado nos mais diferentes espaços e que tem impregnado desde há muito tempo a sociedade. A percepção dessa realidade sem dúvida foi uma razão determinante a nos guiar para a pesquisa que procuramos desenvolver e apresentar neste espaço, tendo em vista acreditarmos que somente através da discussão das relações raciais poderemos de alguma maneira contribuir para o combate do discurso acima mencionado.

A luta dos negros pelo reconhecimento de suas contribuições, saberes e formas de ser e existir no mundo tem raízes históricas em nossa sociedade. Após longo e sinuoso percurso tais embates resultaram, na elaboração de dispositivos legais que vieram ao encontro de justas e antigas demandas dessa parte da população brasileira, como a lei 10.639/2003 e suas diretrizes correlatas que buscaram introduzir uma educação menos eurocêntrica ao valorizar a história, a cultura, as memórias e as identidades dos povos negros. A existência de narrativas tradicionais disseminadas em diferentes espaços de interlocução que silenciaram ou minimizaram as participações da população negra e seus descendentes justificam inteiramente a necessidade dessa imposição legal.

Demonstrações das limitações impostas pela hegemonia discursiva eurocentrada não faltam e estão presentes em praticamente todos os lugares. Seja na história, na literatura, no cinema, nos currículos escolares a perspectiva branca tem se imposto desde sempre, em prejuízo das subjetividades negras, dentre outras não hegemônicas. O efeito de tal ausência ou minimização tem se materializado não apenas no apagamento das memórias da população negra, como também na estigmatização e hierarquização racial, em flagrante prejuízo dos afro-brasileiros que tem tido seus

¹ Jorge Carioca e Djalma Crill. Cartão de Identidade.

corpos, manifestações culturais e modos de ser e existir reprimidos, impactando negativamente na formação das suas identidades.

Situações como as citadas acima são experimentadas diuturnamente em praticamente todos os cantos do país, sobretudo nas áreas pobres e periféricas, como, por exemplo, na zona oeste periférica do Rio de Janeiro. Região de ocupação mais recente se comparada a área central da cidade, originada pela ampliação da via férrea e da expansão fabril da cidade, e que resultou na ocupação desse espaço por trabalhadores, em sua maioria negros e mestiços, que passaram a viver em bairros operários formados nos arredores de grandes fábricas ou complexos industriais, como é o caso de bairros como Bangu, Padre Miguel e Realengo. Não sem razão tais bairros apresentam em sua trajetória elementos culturais fortemente ligados à cultura negra, como os bailes de ritmos como “charme”, “funk”, os terreiros de religiões de matriz afro-brasileira e, claro, as escolas de samba².

Como natural dessa área suburbana da cidade, particularmente posso atestar a importância cultural, social e afetiva de boa parte dessas manifestações culturais. Essas festividades e associações tiveram (e ainda tem, na memória) fundamental importância na formação das minhas subjetividades e rede de sociabilidades, influenciando minha visão de mundo, afetos, valores e etc. A convivência nesses espaços, sem dúvida qualquer explicam parte da minha trajetória pessoal, o que obviamente influenciou minhas escolhas profissionais e projetos de vida.

Dentre os espaços citados acima, inegavelmente o mais presente e impactante foi o das escolas de samba. Filho de mãe sambista e pai ritmista, o samba e a escola de samba fazem parte das minhas lembranças mais longínquas, não apenas a fruição da música em si, mas também das memórias visuais, eventualmente coloridas pelas fantasias brilhosas e formatos que, eu ainda menino, achava curiosíssimo. No caso da minha família, a proximidade de casa, a paixão e o orgulho tinham cor e forma: o verde, o branco e a estrela guia da Mocidade Independente de Padre Miguel.

² As zonas norte e oeste, ocupadas a partir da expansão da linha férrea deram origem a bairros como Irajá, Inhaúma, Madureira, Cascadura, Realengo, Padre Miguel, Bangu, Campo Grande e Santa Cruz, dentre outros, que abrigam manifestações culturais como o baile charme do Viaduto Negrão de Lima, escolas de samba tradicionais como Portela e Império Serrano. “Subindo mais” temos em Padre Miguel agremiações tradicionalíssimas como a Mocidade Independente, a Unidos de Padre Miguel e a Unidos de Bangu.

Minha infância e adolescência coincidiram justamente com o momento mais brilhante e de maior êxito da estrela guia³. Junto a alegria e admiração pelos títulos e desfiles memoráveis se tornou cada vez mais comum, ano a ano, a expectativa pela chegada dos LP's das escolas de samba, usualmente lançados pelas gravadoras próximo das festas de fim de ano. Uma parte do “gosto musical” que me acompanha até hoje começava a se formar a partir dessa experiência.

Apesar do contato na infância, com relativa pouca idade, afirmo que as músicas e os desfiles ajudaram a dar forma, cores e sons a minha visão de mundo e interesses sobre uma série de elementos com os quais só ali eu tinha contato. Assim tive acesso às críticas sociais do momento, fiquei sabendo e conhecendo personagens históricas e acima de tudo, tomei ciência da existência de outras comunidades e temporalidades além da qual em que vivíamos. O samba, o carnaval e sua música, os sambas de enredo, cumpriram a função de alargar meu horizonte, me levando a lugares jamais sequer imaginados e personagens até então desconhecidos, não seria absurdo supor a influência dos sambas-enredo e dos desfiles de carnaval no meu interesse pela história.

Dessa interseção entre experiências pessoais e afetivas e as premências e necessidades colocadas pela profissão docente surgiu a ideia da pesquisa que aqui desenvolvemos. Partindo da observação do quanto os desfiles de carnaval e os sambas-enredo me permitiram conhecer e do papel que desempenharam na ampliação da minha visão de mundo passei a reconhecer num possível trabalho com os mesmos um enorme potencial pedagógico. A utilização dos sambas de enredo como fio condutor ou fonte para abordar questões que concernem à história, memórias e, consequentemente, as identidades negras foi a forma encontrada de promover o encontro de parte da minha própria experiência de formação identitária com as urgências colocadas pela profissão que escolhi.

Em acordo com os ditames da disciplina histórica, acreditamos na importância da contextualização para explicações de cunho histórico. Dessa forma, buscando justificar o objetivo da pesquisa, no capítulo inicial tratamos de destacar a luta da população afrodescendente egressa do cativeiro por direitos e condições minimamente

³ Entre o final dos anos 1970 e os anos 1990, momento que coincide com meu nascimento e adolescência a Mocidade amealhou cinco dos seus seis títulos de campeã do carnaval carioca concedidos pela LIESA. Em 1979, 1985, 1990, 1991 e 1996 a escola se sagrou campeã e se firmou como das agremiações mais importantes da folia carioca.

dignas negadas como consequência do racismo enquanto projeto de dominação, conforme demonstrado por Lilia Schwarcz e Ana Flausina. Dentre os direitos buscados por essa parcela da população, o acesso à educação formal ocupou uma posição de destaque.

Na busca por inserção na sociedade brasileira o acesso à educação formal sempre foi encarado pelos negros e seus movimentos sociais como um importante e estratégico ativo. Dessa maneira, conforme percebemos nas obras de Beatriz Gonçalves e Amilcar Pereira, ao longo de todo o século XX os negros brasileiros, desde a abolição da escravidão, travaram lutas por acesso e manutenção nos espaços de participação pública, como as escolas, a política, as artes, dentre outros. Como resultado desse cenário de luta, a partir da redemocratização do estado brasileiro na década de 1980, as reivindicações do chamado movimento negro, avançaram sobre esse terreno fértil, permitindo com a constituição cidadã de 1988, não apenas garantir o acesso universal à educação gratuita e pública, como mais tarde, a aprovação da lei 10639 de 2003, acabou por estabelecer a obrigatoriedade, nos currículos, do estudo da história e cultura afro-brasileira e africana.

Paralelo à luta dos movimentos sociais negros, a historiografia também avançou em outras direções, incorporando novas ferramentas epistemológicas e ampliando análises a novos tipos de fontes e objetos de estudo. Nessa pesquisa procuramos nos enveredar também por essa estrada, ao considerar novas possibilidades para análise da realidade social e cultural de parte da população negra do Brasil, que tem optado por se expressar e demonstrar sua visão e entendimento acerca da realidade de outras formas que não as canonicamente escritas, apostando no lirismo, graça e penetração que a música, por exemplo, tem possibilitado. No intuito de utilizarmos esse potencial nos valem das seminais análises de Marcos Napolitano, um dos mais importantes teóricos no que tange as relações entre a utilização da música para o conhecimento e escrita da história.

Nossa opção pela música como prisma através do qual procuramos observar os dilemas, contradições e dinâmicas sociais e culturais da população negra brasileira só foi possível graças a perspectiva apresentada por Jorn Rüsen, com seu conceito de “cultura histórica”. Sob esse “guarda-chuva conceitual”, que dialoga com o incremento das tipologias de fontes a serem desfrutadas pelos historiadores na sua árdua tarefa de recuperação e análise das relações humanas, nos sentimos autorizados então a incluir os sambas de enredo como objetos válidos de pesquisa nessa busca pelos discursos e

representações que de outra forma dificilmente poderiam ser captadas. Se identidade consiste na visão que formamos e informamos ao mundo sobre nós mesmos, a partir das nossas memórias individuais ou compartilhadas, nada melhor que tentar captar o que a música por eles produzida poderia fazer ressoar.

Também no segundo capítulo ensinamos uma discussão que embora não seja mais uma novidade sempre rende boas e necessárias reflexões que é a da relação entre a história e a sua versão escolar, a história “ensinada”. Utilizando como parâmetro as contribuições de Ana Monteiro e Claude Forquin, buscamos pormenorizar de que forma o saber acadêmico se diferencia dos saberes produzidos no espaço escolar e como ambos, mutuamente, se influenciam. Essa relação, que nem sempre é de mão dupla, tem reflexos evidentes inclusive nas relações sociais e raciais que se tem sido estabelecidas claramente nas prescrições curriculares.

Entendido como o conjunto de saberes que devem ser perpetuados em uma determinada sociedade ou sistema educacional, o currículo exerce papel fundamental nesse jogo de representações e conservação de memórias. Nesse sentido, foi de importante valia a discussão sobre o conceito de currículo presente nas obras de Tomás Tadeu Silva e nos diferentes papéis por ele exercido segundo as reflexões de Catherine Walsh. A partir do diálogo entre esses dois autores tivemos a certeza de que a luta pela valorização da cultura, memória e identidades negras não poderia passar por outro espaço que não o do debate, crítica e revisão curricular.

Reafirmada a importância do currículo enquanto campo discursivo em disputa, no derradeiro capítulo procuramos abordar de que maneira a história pode contribuir de forma crítica e propositiva para a transformação do cenário de apagamento epistêmico apontado e debatido no capítulo anterior. Em conjunto com os conceitos de memória e identidade, buscamos elucidar o papel que ambas as ideias podem desempenhar no sentido de dotar nossos alunos negros, mas não apenas estes, de sentido, de forma a compartilhar o “ser negro” através da recuperação e visitas às memórias continuamente ausentes e negligenciadas também nos currículos escolares. De forma a proporcionar essa experiência para dentro de si mesmos, em suas identidades negras, buscamos, apresentar o nosso produto, enquanto proposta pedagógica.

Para perseguir os objetivos acima expostos procuramos as reflexões e conceitos de Michael Pollak, que nos serviram de estímulo para as devidas articulações e aproximações de forma a compreendermos as relações entre o conceito sociológico

de memória para a formação da identidade. A partir disso buscaremos justificar nossa escolha do uso de um artefato cultural que possibilita a problematização da questão da subalternização e apagamento das identidades negras e a emergência das mesmas em novos termos ou bases. Há que se destacar a relevância da relação entre história e memória, essa que em muitos casos, serve como uma espécie de “guia” para a ciência histórica, apesar de sua visão mais emotiva, a memória, que em se tratando de minorias, impõe novos personagens e locais de fala, resultantes das suas operações e ações típicas do “jogo das identidades”.

Por fim, apresentamos como nossa proposta de trabalho, um conjunto de atividades que podem ser utilizadas como forma de abordar a questão étnico-racial em sala de aula com os discentes, usando do trabalho com música, nesse caso de um gênero especial, os sambas-enredo, produzidos pelas escolas de samba do Rio de Janeiro, ao longo da década de 1980 e 1990. Por último pretendemos tornar ainda mais explícitas as metodologias empregadas de forma a justificar o formato que nossa proposta tomou, esclarecendo os critérios e objetivos nos quais focamos, de maneira a atingir os objetivos pretendidos.

1 - A luta dos negros pela educação: Resistência, mobilização e combate ao racismo

“Brasil, meu nego deixa eu te contar, a história que a História não conta, o avesso do mesmo lugar, na luta é que a gente se encontra⁴”

Nosso ponto de partida é a análise dos diferentes mecanismos responsáveis por todo o processo de exclusão e subalternização da população negra no Brasil. Buscamos elucidar como tais práticas foram capazes, mesmo sem qualquer fundo científico aceitável, de promover a subalternização de saberes e da cosmovisão, responsável por apagamentos e silenciamentos, com consequências nefastas para as populações afrodescendentes no Brasil. Esse processo de exclusão e silenciamento aos quais a população afro-brasileira tem sido submetida tem como resultado a formação de uma sociedade desigual e racialmente hierarquizada.

Propomos também no atual capítulo realizar uma discussão acerca da lei 10639/03 e seu parecer, destacando a importância de tal legislação para o combate ao mito da democracia racial. A elaboração da lei, pode ser vista como um ponto de destaque na trajetória do trato da questão racial em se tratando de educação uma vez que ao estabelecer a obrigatoriedade da abordagem da história e cultura africana e afro-brasileira em lei, incentivou que as iniciativas, antes dispersas e absolutamente ocasionais ganhassem, naquele momento, ares oficiais, legítimos e legais. O parecer do Conselho Nacional de Educação que veio a reboque, procurou funcionar de forma a orientar e sugerir possibilidades por onde poderia seguir na prática tal abordagem, por sua vez estabelecendo um espaço de atuação na qual nossa pesquisa se insere, que é da utilização de novas fontes para o tratamento de novos objetos e personagens.

1.1 – O racismo brasileiro enquanto projeto de dominação

“A carne mais barata do mercado é a carne negra que vai de graça pro presídio e para debaixo do plástico e vai de graça pro subemprego e pros hospitais psiquiátricos

A carne mais barata do mercado é a carne negra que fez e faz história segurando esse país no braço, meu irmão

⁴ Trecho do samba-enredo da G.R.E.S Estação Primeira de Mangueira, 2019.

De forma a vislumbrar a formação de relações que desembocaram na formação de uma sociedade marcada pela hierarquização racial, faremos uma pequena digressão aos primórdios da nossa formação social, remontando ao período colonial, quando da inserção do continente americano na órbita do projeto colonizador moderno europeu. Com essa observação, buscamos perceber de que forma as relações sociais iniciaram seu processo de racialização calcada na inferiorização do “outro” não europeu, referindo-se claramente aos nativos e também aos africanos introduzidos compulsoriamente pelas relações de escravidão. Procuramos utilizar das reflexões de autores como Ana Flauzina, Kabengele Munanga, Lilia Schwarcz, Carlos Moore e Carolina Dantas com o objetivo de destrincharmos o processo de construção social desse processo discriminatório calcado no componente racial.

Nosso propósito nessa altura do texto é de vislumbrar e explicitar as bases que permitiram a estruturação do racismo no Brasil e perceber de que maneira a educação é afetada por tal construto social. Particularmente a história tem um papel a cumprir nessa missão uma vez que só é possível compreender a elaboração de tal ideia se pensarmos nos tipos de relações que a gestaram e estruturaram ao longo do tempo assentadas nos campos da política, do socioeconômico e da cultura. Somente apostando na perspectiva da constituição do racismo enquanto processo é que podemos acreditar numa potencial transformação de tal cenário.

Podemos definir o racismo “à brasileira” como um conjunto de ideias elaboradas por um grupo que se considera superior aos demais e que expressa essa “diferença superior” de diferentes formas, com reflexos nas relações e estruturas de poder político, econômico e sociocultural. É uma elaboração histórico-cultural que foi escolhendo novos matizes e realizando adaptações a cada vez que suas antigas estratégias vão sendo explicitadas ou combatidas, se metamorfoseando em novas formas de dominação e subalternização, tal e qual a besta mitológica hidra⁵.

⁵ Segundo a mitologia grega, a Hidra de Lerna era um animal fantástico que habitava a região próxima do Peloponeso e tinha corpo de dragão e sete cabeças de serpente. Hércules, em seu “segundo trabalho” enfrentou a fera inicialmente cortando-lhe as cabeças, mas a cada uma decepada nasciam duas

Especificamente no Brasil, tal ideologia tem assumido diferentes formas, desde o paternalismo, passando pela ideia de mestiçagem, seguindo pela falsa impressão de igualdade e desembocando nas “piadas” de preto, mas sempre mantendo o conteúdo segregador e hierarquizante.

Esse conjunto ideológico adotou como “modus operandi” a classificação das raças como superiores e inferiores. Utilizando como critério, por exemplo, um determinado padrão cultural ou “civilizatório” massificado junto ao senso comum, através do uso indiscriminado de estereótipos e preconceitos de cunho racial, sempre com o objetivo de subalternizar ou desmerecer um determinado grupo ou comunidade, garantindo ou facilitando a dominação sobre ele.

Nesse sentido, em especial no Brasil, a aparência física, os traços fenotípicos, tiveram e tem um lugar central nessa estratégia, servindo como demarcador/ limitador dos espaços socioeconômicos e políticos que “podem” ser ocupados pelos grupos étnico-raciais que carregam a pele mais escura. Sobre a função exercida pelo fenótipo na questão racial, nos fala Carlos Moore⁶:

“Com efeito, desde seu início, na Antiguidade o racismo sempre foi uma realidade social e cultural pautada exclusivamente no fenótipo, antes de ser um fenômeno político e econômico pautado na biologia. O fenótipo é um elemento objetivo, real, que não se presta à negação ou à confusão. É ele, não os genes, que configura os fantasmas que nutrem o imaginário social; que serve de linha de demarcação entre os grupos raciais e como ponto de referência em torno do qual se organizam as discriminações ‘raciais’”.

O autor destaca o papel central que a aparência física possui para a existência do racismo, desde tempos remotos, uma vez que tal hierarquização tem forte influência sobre o imaginário social, servindo como fator que aloca determinados grupos étnico-raciais de acordo com o tipo de cabelo, contorno do nariz ou pela combinação desses mesmos traços, no que tem atuado como combustível para desvalorização de tudo aquilo que concerne ao ser negro no Brasil.

novas. Só a mudança de tática (contando com ajuda para cauterizar o pescoço logo após o corte) é que garantiu a derrota definitiva e a vitória do semideus grego.

⁶ MOORE, Carlos. Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. p.22.

A origem das práticas discriminatórias de cunho racial, no tempo e no espaço são de difícil delimitação. Embora exista uma corrente majoritária na historiografia que correlaciona o surgimento do racismo ao contato dos povos europeus no processo de invasão dos demais continentes, ocorrido em fins do século quinze, com povos de aparência física diferente⁷. Tal construção ideológica estaria na raiz do verdadeiro massacre étnico, direcionado, sobretudo, para as populações nativas indígenas, mas que com o advento da escravidão atlântica, se estendeu aos africanos cá introduzidos na condição de escravizados.

Em finais do século dezoito e início de século dezenove a ideologia racista procurou lastro na ciência, aproximando tal observação enviesada, de uma certa identificação biológica de aspectos de ordem social e econômica. Antônio Sant’Ana descreve esse recorte temporal, acerca da construção da narrativa discriminatória: “O século XIX foi o da consolidação das doutrinas racistas”⁸. Dessa forma, o chamado “racismo científico” surgiu com a missão de justificar pela biologia, as limitações e desigualdades do qual padeciam a população negra, buscando, portanto, naturalizar a condição de precariedade e subalternidade como algo inato. O racismo de base (pseudo) científica procurou se servir de uma certa interpretação distorcida das conclusões de Darwin acerca da evolução das espécies, incorporada internacionalmente por certos nomes como Arthur de Gobineau, Herbert Spencer, dentre outros.⁹

A hierarquização racial, de cunho científico apoiado em teorias darwinistas buscava objetivamente naturalizar as desigualdades. Identificando-as a características biológicas, que se materializavam no aspecto físico também os atrelava às referências culturais e sociais, buscando associar aos não europeus traços que remetiam a barbárie ou distinções de incivilização. Dessa forma, podemos afirmar que esse tipo de

⁷ Carlos Moore em obra já citada, discorda desse argumento ao localizar, em tempos mais remotos indícios de sociedades em que o aspecto fenotípico teria impactado as relações sociais, culturais, políticas e econômicas.

⁸ SANT’ANA, Antônio Olímpio de. *História e Conceitos Básicos Sobre O Racismo E Seus Derivados* In: *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada/ Kabengele Munanga, org. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 47.

⁹ PEREIRA, Amílcar Araújo. “O mundo negro”: relações raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas: FAPERJ, 2013. pp. 60-61.

construção ideológica possuía também motivações políticas e econômicas, justificando o abandono, a miséria e os lugares ocupados na sociedade, historicamente, por esses grupos não brancos.

Conforme acima demonstrado, por sua vez, colocava-se como norte, a ideia de branquitude, como sinônimo de superioridade e sucesso, algo que deveria ser o objetivo de toda a sociedade e tomado como “padrão”. Assim procedendo, quanto mais distante desse padrão de brancura uma parcela da população estivesse, menos visível e prestigiada ela seria. E quanto menos humano, maior a proximidade na natureza, em seu aspecto selvagem. Assim, se negava a humanidade aos africanos escravizados, colocando-os no mesmo nível de animais selvagens, tendo por consequência negada a sua humanidade, suas manifestações culturais, e tudo o mais que pudesse lhe garantir o status civilizatório¹⁰.

Essa “corrente científica” do racismo, do século XIX, sobretudo, teve audiência cativa entre alguns intelectuais brasileiros do período. Nomes como o de Nina Rodrigues, médico psiquiatra foi uma das vozes que mais se utilizou dessa teoria que marcou (e ainda marca) decisivamente o sistema penal da primeira metade do século XX com reflexos até os dias de hoje, como esclarece Ana Luiza Flauzina¹¹. As ideias de Rodrigues fizeram com que os saberes acadêmicos da época chancelassem de alguma maneira tais teorias, emprestando as mesmas um viés pretensamente científico.

Essa mesma autora demonstra em suas reflexões, a busca por parte da elite dirigente brasileira, pela constituição no país de uma população embranquecida, “pura”, livre do estigma que seria representado por um passado ligado às suas raízes indígenas e, sobretudo, negras. Nesse intento, ao mesmo tempo, buscando se aproximar de uma visão europeizante, romantizava-se o nativo e sua cultura, moviam-se recursos públicos abundantes para a vinda de imigrantes europeus, ao passo em que se reforçava toda uma máquina penal disciplinar e aniquiladora que tinha como alvo, principalmente a população afrodescendente.

¹⁰ Idem, p. 65.

¹¹ FLAUZINA, Ana Luiza Pinheiro. *Corpo Negro Caído no Chão: O sistema Penal e o Projeto Genocida do Estado Brasileiro*. Brasília, 2006.

Em face do exposto até aqui, buscamos demonstrar as formas através do qual o racismo exerceu sua influência na conformação social, política e histórica brasileira. Ana Flauzino, em obra anteriormente citada, expõe que:

“O racismo está, portanto, nas bases de sustentação do processo histórico latino-americano. Dentro de uma percepção que coloca negros e indígenas como a barreira a nos separar da civilização, a partir de uma concepção que compreende os traços civilizacionais inscritos nos padrões europeus, nada mais natural do que investir todos os esforços com vistas a remover os segmentos que maculam a potencialidade da região. Assim, se desenha todo um quadro simbólico refratário ao reconhecimento da existência desses agrupamentos, formatando-se a prerrogativa necessária para que os empreendimentos genocidas pudessem ser levados a cabo. A conformação de um imaginário social que investe nitidamente para a eliminação de determinado contingente humano tende a ser materializado por práticas efetivas de extermínio.”¹²

No trecho acima, a autora coloca em linhas cristalinas de que forma a ideologia racista se traduz na eliminação física e simbólica de tudo aquilo que concerne aos setores não brancos da população brasileira e latino-americana. O sistema educacional espelhou tal desigualdade, uma vez que tem sido ao mesmo tempo tributário da ideologia do branqueamento e usado para reforçar a mesma.

Esse ideal de embranquecimento foi responsável pelo aprofundamento das desigualdades que se manifestavam objetivamente das mais variadas formas como a exclusão da população negra dos centros de decisão de poder e da vida civil como um todo. Os estereótipos negativos em relação aos negros reforçados pela educação, pelos meios de comunicação e pela repressão do estado são a parte visível da institucionalização da ideologia racista¹³. O papel destinado aos negros na história, na

¹² FLAUZINA, Op.cit. p. 32.

¹³ SANT’ANA, Antônio Olímpio de. História e Conceitos Básicos Sobre O Racismo E Seus Derivados In: Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada/ Kabengele Munanga, org. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. pp. 39-68.

memória e na identidade nacional tem agido para reforçar tal estratégia, realçando o estigma e a exclusão nos meios escolares.

No alvorecer da república, a população negra foi marginalizada e supliciada nesse projeto de “expurgo étnico”. Representado por diferentes ações como a repressão policial às suas manifestações culturais como congadas, jongos e a capoeira, dentre outras, e também o envio maciço de negros para lutarem na guerra da tríplice aliança, a elite dirigente investia massivamente recursos físicos e materiais no acolhimento de milhões de imigrantes europeus, com vistas a substituir no campo e nas cidades, nas mais diferentes funções a massa negra, recém egressa de séculos de cativeiro. Essa escolha escondia (ou nem tanto) a ideia de branqueamento, que povoava as teorias raciais em voga à época, calcadas no racismo científico anteriormente mencionado. A república que se pintava com ares de modernidade demandava uma população igualmente moderna, civilizada, o que no imaginário da classe dirigente, jamais poderia ser alcançada por um povo cujos traços se remetessem à população africana, enxergada como símbolo do atraso e da subumanidade.¹⁴

Esse discurso foi respaldado pela produção científica dos “homens de ciência” do país entre fins do século XIX e a terceira década do século passado. Lília Schwarcz chama a atenção para as diferentes compreensões e interpretações das teorias raciais realizadas por diferentes cientistas, pensadores e instituições científico/acadêmicas brasileiras do período em questão. A autora enfatiza que a medicina e o direito foram dois campos de conhecimento que assumiram a tarefa de dar conta do singelo “espetáculo das raças” proporcionado pela mistura racial, sem precedentes, observada no Brasil.¹⁵

Essa mistura racial, tida como imprevisível e por isso mesmo indesejável, levou à busca de mecanismos que pudessem funcionar como apaziguadora das diferenças. Em busca desse objetivo, o direito forneceu uma notável possibilidade, fazendo com que juristas da escola paulista apostassem na criação de um código de leis unificado, “que tornasse homogêneas as grandes diferenças observáveis”¹⁶. Por

¹⁴ FLAUZINA, Op.cit. pp. 56-57.

¹⁵ SCHWARCZ, Lília Moritz. *Espetáculo da Miscigenação*. s/d.

¹⁶ Idem. p.141.

outro lado, na Bahia, tais concepções influenciaram de forma decisiva na formação de uma medicina criminal. Esse pensamento orientou políticas públicas de grande interesse, como por exemplo, no Rio de Janeiro, que observou em sua fisionomia uma transformação da envergadura do “bota abaixo” de Pereira Passos motivada por ideias de saneamento étnico.

Na busca por “unificar esse território que se queria nação”¹⁷, tanto o direito quanto a medicina, cada qual ao seu jeito, rumaram por vias diversas mas que miravam o mesmo fim: pavimentar o caminho rumo à civilização. Essa busca, que se confundia com o próprio momento de refundação do estado brasileiro, agora sob os desígnios republicanos, tinha como apoio a preocupação de diferentes nichos da classe dirigente acerca da questão racial. O temor da “degeneração” da “raça brasileira”, pela mistura de suas “matrizes” formando assim uma nação exemplarmente mestiça, apontava sinistramente para uma nação sem futuro, em termos racialmente absolutos, conforme as teorias raciais mais em voga da época.¹⁸

Boa parte desse pessimismo se devia às nossas bases raciais, vistas com reservas pelos cientistas e autoridades do período. Uma vez que em solo brasileiro o “bom sangue” europeu estava irremediavelmente integrado a “obstáculos à civilização, barreiras à identidade nacional”¹⁹ representado por africanos, indígenas e mestiços, de uma forma ou de outra integrados a sociedade em construção. Entretanto, Lilia Schwarcz, chama a atenção para o fato de o conceito de raça ser negociado, perpetrando diferentes metas a respeito da questão, da mesma forma que suscitava diferentes interpretações entre a elite intelectual que influenciava as políticas públicas e a opinião do senso comum. Usando as ciências naturais como base, os cientistas brasileiros do início do século XX buscavam um elo entre a fauna, a flora e os “homens”, acreditando que seria possível aplicar diretamente as ideias do darwinismo para a sociedade. Dessa maneira, traziam a ideia de que grupos considerados inferiores se traduziam em barreiras para o progresso da civilização.

¹⁷ SCHWARCZ, *idem*.

¹⁸ SCHWARCZ, *Op. Cit.* p. 138.

¹⁹ SCHWARCZ, *Op.cit.* p.139.

Tal visão borrava a noção de indivíduo e cidadania sobre esses grupos subalternizados, naturalmente encarados como perigosos e atrasados, justamente porque “não-europeus”. Na busca da garantia de uma certa hierarquização social, os argumentos por parte, sobretudo, da elite intelectual “escorregava(m) da cultura para a natureza, do indivíduo para o grupo e da cidadania para a raça”²⁰. Premissas como essas estavam, por exemplo, na proibição da entrada de imigrantes asiáticos e africanos em fins do século XIX, caracterizando os primeiros como “inassimiláveis” e os últimos como “amorais”. Dado o que foi exposto, ficava evidente que, sobretudo, na escola paulista de direito, que formava os principais magistrados do Brasil, predominava uma interpretação rasa do liberalismo, absolutamente formal e discursivo, mas que na prática convivía com um discurso racial constantemente mobilizado para cimentar hierarquias e explicar as desigualdades sociais. A respeito dessa interpolação Lilia Schwarcz comenta,

“A teoria racial, quando utilizada, cumpria o papel de deixar claro como para esses juristas falar em democracia não significava discorrer sobre a noção de cidadania. Assim, se em Recife o indivíduo foi sempre entendido como uma amostra de seu grupo; em São Paulo, com a adoção de um liberalismo de cunho conservador e cada vez mais antidemocrático, a questão da cidadania como que desaparecia e com ela a vontade do indivíduo. Como dizia um artigo publicado em 1914 na revista da escola paulista, *‘o indivíduo no Brasil sempre foi letra morta...e afinal, quem se importa.’*”²¹(Grifos da autora).

A visão determinista predominante na escola pernambucana ao mesmo tempo que fortaleceu uma interpretação racial que interessava à formação da nação, promoveu um esvaziamento do debate sobre o papel do indivíduo e sobre a noção de cidadania.

Sendo assim, fosse através da criminologia psiquiátrica ou do liberalismo de fachada antidemocrático, ao longo do alvorecer da primeira república, consolidaram-se fórmulas para reforçar a dominação e a submissão das camadas periféricas da sociedade, utilizando o discurso e o pensamento racista como forma de controle social

²⁰ SCHWARCZ, idem. p.142.

²¹ Idem.

sobre as classes provavelmente perigosas. Paralelo a esse duplo pavor da elite (medo das “classes perigosas”, após a “controversa” lei áurea juridicamente livres do cativeiro, e o temor pelo futuro do Brasil causado pelo alto grau de mestiçagem), algumas ações foram tomadas, no sentido de colocar o país no rumo da “civilização e progresso”. A libertação jurídica da população negra trazia a necessidade de outros instrumentos de coerção e manutenção do status quo.

A importação maciça de mão de obra de origem europeia, notadamente italianos, alemães e ibéricos fez parte do conjunto de esforços da elite para começar a resolver de uma vez por todas o “problema racial” do Brasil. Assumindo uma franca política de clareamento, conforme comenta Flauzina:

“Com o argumento da substituição da mão de obra negra por um trabalhador mais qualificado, o incentivo à imigração europeia, como política de inspiração flagrantemente racista, se converte numa tentativa deliberada de “clarear” o país na substituição dos corpos negros, pelos brancos e na crença de que, na mistura das raças, o elemento branco prevalecerá”.²²

Esse projeto de eliminação do negro da sociedade brasileira não se realizava apenas na segregação espacial, como ocorrido com a reforma Pereira Passos, no início do século XX, nem através da intensa repressão policial e judiciária, apoiada na criminologia baiana de Nina Rodrigues, mas houve também um processo de criminalização, silenciamento e desqualificação a todas as formas de expressão identificadas com a população africana, afinal era urgente embranquecer física e culturalmente.

Nesse contexto ganhou força o mito da democracia racial, ideologia forjada a partir das décadas de 1930 e 1940. Essa construção ideológica aposta na existência de uma convivência histórica pacífica e harmoniosa entre as três raças que compuseram a sociedade brasileira²³. O discurso pautado nessa ideia serviu (e ainda serve, inacreditavelmente) como legitimação à ideia de miscigenação, enquadrando-se assim numa ótica positivista e branqueadora, apoiando um projeto de nação que buscava tanto quanto fosse possível, aproximar-se do ideal civilizado, obviamente se

²² Idem.

²³ FLAUZINA, Op.cit. p.37.

traduzindo na busca por uma população mais embranquecida quanto possível. Por fim, podemos categoricamente concluir que essa ideia de uma população miscigenada, passava pela costura de uma certa “identidade nacional padrão”, com base no arquétipo branco europeu, mas que incorporando e sociabilizando o negro e o indígena nesse grande “paraíso das raças” que segundo os simpatizantes do mito da democracia racial sempre teria regido as relações étnico-raciais brasileiras, desde o início do seu processo de formação social.

Diante do exposto até agora pudemos chegar a algumas conclusões importantes e que procuraremos sistematizar nas linhas que se seguem. A formação social brasileira se deu sob o signo da hierarquização social decorrente de sua natureza colonial e dominadora, que procurou se apoiar no racismo como forma de justificá-la. O racismo, que consiste na afirmação de um padrão racial superior a outro, em especial no Brasil, serviu-se das diferenças fenotípicas, atrelando-o, deterministicamente, à um padrão cultural e civilizatório e a um lugar social.

A partir da modernidade o racismo foi constantemente utilizado como estratégia de dominação e legitimação do projeto branco europeu nos diferentes espaços coloniais. Mas no século XIX com sua onda neocolonial, apoiado nos avanços da biologia, sobretudo do Darwinismo, a ideologia racista calcou-se no determinismo biológico, influenciando o pensamento político e as produções acadêmicas. O alcance de tais ideias fez com que as discussões acerca das possibilidades de sucesso do projeto de nação no Brasil republicano passassem necessariamente pela questão racial.

O enfrentamento desse “problema” da negritude ou da mestiçagem se tornou nos primeiros momentos da república brasileira um fator norteador de políticas públicas. Preliminarmente, a aposta da classe dirigente no encaminhamento da questão racial foi no branqueamento físico, genético e simbólico da população, ao mesmo tempo em que a repressão sobre a população negra operava no sentido inverso, buscando apagar tudo aquilo que remetesse a esta. De forma a instrumentalizar tais procedimentos, os “homens de ciencia” do período recorreram a diferentes estratégias como às interpretações do direito ou à medicina de cunho eugenista, culminando com a importação maciça de mão de obra migrante europeia. Tudo com o propósito de viabilizar o embranquecimento que viria “qualificar” o progresso da nação brasileira.

No entanto, esse projeto de embranquecimento logo demonstrou seus limites e fracassou, sem, contudo, dar uma resposta satisfatória ao “problema da raça”. Sendo assim, em resposta a essa questão, o “mito da democracia racial” surge como estratégia das elites propondo a visão do Brasil como um harmonioso e simétrico paraíso racial, negando a violência da escravidão, ao mesmo tempo em que oculta o racismo. A partir dessa “conciliação” proposta pela existência de uma suposta democracia racial, o ideal de mistura, agora sob uma perspectiva positiva ganhava vez, sob a discurso da miscigenação que incorporava negros e mestiços sob uma identidade nacional marcadamente embranquecida. Esse projeto, sem dúvidas exitoso, atingiu profundamente o imaginário social, a política, a produção acadêmica, cultural fazendo-se presente também na educação e nos currículos escolares.

1.2 – A lei 10639/03 e o Parecer do CNE: Caminhos e desafios

Nesse momento de nossas reflexões julgamos relevante comentar sobre as mais notáveis iniciativas de luta e resistência das populações negras na luta contra a exclusão. O objetivo é o de demonstrar o longo histórico de resistência negra que resultaram na adoção das chamadas políticas afirmativas, como forma de reparação histórica para os negros e negras que ao longo de séculos foram marginalizados social, política e economicamente. Dessa forma, podemos associar a elaboração da lei 10639 de 2003, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana tem relação, ao vigoroso processo de resistência e luta de negros e negras brasileiros.

A lei em questão se insere no hall de políticas afirmativas que foram ensejadas a partir do final da década de 1990, quando confluem as manifestações de força política de movimentos sociais negros, que após 1970, inicia um novo momento, mais centrado na denúncia da existência do “mito da democracia racial brasileira”. Tais políticas, ditas afirmativas, podem ser encaradas como formas de reparação com o objetivo de reconhecer, valorizar e promover o legado histórico, social e cultural da parcela negra que compõe a população brasileira. Nilma Gomes chama a atenção para o potencial desse tipo de ação,

Os objetivos das ações afirmativas são: induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, visando a tirar do imaginário

coletivo a ideia de supremacia racial versus subordinação racial e/ou de gênero; coibir a discriminação do presente; eliminar os efeitos persistentes (psicológicos, culturais e comportamentais) da discriminação do passado que tendem a se perpetuar que se revelam na discriminação estrutura; implantar a diversidade e ampliar a representatividade dos grupos minoritários nos diversos setores [...] (GOMES, 2001, p. 6-7).

Dessa maneira, numa sociedade construída em prejuízo, simbólico e material da população negra, mais do que simplesmente denunciar o racismo se fazia necessário batalhar politicamente nas instâncias oficiais pela elaboração e materialização de práticas que promovam equidade.

O acesso à educação como um direito social fundamental e ao alcance de todos os cidadãos, conforme previsto na constituição federal, foi encarado desde sempre como objeto de disputa simbólica pelo movimento negro, ao longo de sua existência desde fins do século XIX. E após o fim da ditadura civil-militar, sobretudo, a partir do fim da década de 1990, momento de efervescência desse movimento social, a luta por escolarização formal foi colocada novamente no centro da disputa. Não necessariamente, agora, a luta era pelo acesso e permanência das crianças negras na escola, mas de que essa instituição de alguma forma se mostrasse acolhedora ou que despertasse identificação nos seus “novos” ocupantes²⁴. Então era fundamental nesse processo de atendimento dessa nova audiência a reformulação curricular, adequando-se à realidade étnica daquele momento e dando uma resposta minimamente satisfatória às necessidades de diversos segmentos da população, uma vez que tradicionalmente o espaço escolar, em grande medida se prestava ao papel de reforço e até legitimação de práticas discriminatórias e racistas, contra negros e indígenas.

A intenção dessa breve introdução é deixar explícita a importância que a educação sempre teve na estratégia da população negra desde o momento em que, mesmo no cativeiro cruel da escravidão, ela já aspirava ares de liberdade e sonhava com outros tempos menos severos. Essa aspiração que só poderia se ver completa ou minimamente colorida com as cores da inserção plena e cidadã numa sociedade ainda

²⁴ GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. E SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação In: **Revista Brasileira de Educação** nº 15 Set./Out./Nov./ Dez. de 2000.

muito cerrada pela segregação. A educação e instrução formal passavam a ser vistas, assim, como a via mais factível para a obtenção de tal meta.

1.2.1 – A população negra e a educação: Concisa história e contextualização

A educação sempre foi vista pelos movimentos negros ao longo da sua história como ponto central para a melhoria das condições de vida e existência das “pessoas da raça”. Desde os primórdios com as primeiras associações, ainda no imediato pós-abolição passando pela constituição das entidades culturais do início do século na periferia do centro da cidade do Rio de Janeiro, tal preocupação sempre ocupou o centro do debate, haja visto que desde muito cedo a escolarização foi encarada como a melhor e mais eficaz porta de entrada para emancipação, promoção e inserção na sociedade civil e livre.

Contudo, ao fazer uma reflexão sobre a escolarização da população negra no Brasil, duas palavras são quase que unanimidade: exclusão e abandono. Luiz Gonçalves e Petronilha Silva que em artigo buscaram indagar ao passado o que poderia ter sido diferente na história dos negros brasileiros caso o tratamento dado a questão do acesso à educação fosse colocado em outros termos, comentam: “Quando relemos as críticas lançadas à atual situação educacional dos negros brasileiros, encontramos dois eixos sobre os quais elas foram estruturadas: exclusão e abandono. Tanto uma quanto o outro têm origem longínqua em nossa história.”²⁵ Com a afirmação acima os autores já sinalizam aos leitores que a caminhada da população negra pelo acesso à escolarização formal foi cercada de obstáculos das mais variadas naturezas, nesse momento, em especial pela dificuldade de acesso à mesma.

O acesso às letras, durante todo o período colonial era restrito de uma maneira geral, e mais ainda aos não brancos, incluindo aí, naturalmente africanos escravizados e indígenas, que somente tinham contato com rudimentos de educação quando em contato, na condição de escravidão, com os religiosos jesuítas. De acordo com Ferreira e Bittar:

²⁵ GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. E SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação In: **Revista Brasileira de Educação** nº 15 Set/Out/nov. /Dezembro de 2000. Pp. 134-158. p. 135.

“Sobretudo os africanos escravizados estavam impedidos de aprender a ler e escrever, de cursar escolas quando elas existiam, embora a alguns fosse concedido, a alto preço, o privilégio, se fossem escravos em fazendas de padres jesuítas. Estes, visando a ‘elevação moral’ de seus escravos, providenciavam escolas, para que os filhos dos escravizados recebessem lições de catecismo e aprendessem as primeiras letras, sendo-lhes impedido, entretanto almejar estudos de instrução média e superior”²⁶.

A exígua educação a que um cativo e seus descendentes conseguiam acesso era voltada para o controle moral e, portanto, para a normatização sobre o comportamento e os corpos negros, o objetivo muito claramente passava distante de qualquer intenção de instrução, inserção ou emancipação.

A partir da segunda metade do século XIX, mais precisamente com o início do segundo império, o Brasil estreitou ainda mais os laços com a Inglaterra, tomando parte e se inserindo na ordem capitalista, que puxada pelo desenvolvimento industrial cada vez mais veloz dos britânicos, exigia do Brasil transformações internas em suas estruturas. Não convém aqui, neste trabalho aprofundar tais transformações produtivas e do grau de desenvolvimento do capital, mas para o que nos interessa tais mudanças demandaram do governo imperial brasileiro uma nova postura mediante a questão da instrução pública, uma vez que conforme atestam Gonçalves e Silva: “[...]índios e negros são, assim, considerados um enorme entrave à modernidade do país²⁷”. Dessa forma, era necessário oferecer de alguma forma de instrução pública para esses segmentos da população nessa nova fase do desenvolvimento capitalista que cada vez mais velozmente se impunha.

No entanto, a realidade era bem diferente. Aquela combinação de “exclusão e abandono” se fazia presente, uma vez que nem mesmo a oferta de cursos noturnos que, teoricamente, eram abertos a todos permitiam a presença de negros, nem mesmo os “libertos”. Esse modelo excludente aos negros e sua descendência se replicou em outros diferentes momentos da história da constituição da sociedade brasileira, como

²⁶ FERREIRA & BITTAR, 2000 APUD GONÇALVES E SILVA, *idem.* p.135.

²⁷ *Idem.*

quando da lei do ventre livre de 1871, que tornara livres os filhos de escravos²⁸. Uma vez livres, esses pequenos “cidadãos” teriam acesso à instrução pública, teoricamente, mas na prática, Fonseca citado por Gonçalves e Silva, destacam que tal lei [...] “produziu muita animosidade, pois feria frontalmente seus princípios morais, uma vez que a educação concedida aos escravos poderia representar uma mudança efetiva na condição dos sujeitos emancipados do cativeiro”²⁹. A possibilidade de acesso e potencial ascensão social causou seríssima resistência por parte da classe senhorial que temia uma emancipação por parte dos negros, potencializada pelo acesso à educação podendo resultar no abalo e contestação da ordem escravocrata.

No imediato pós-abolição a luta dos negros assumiu novas formas, embora boa parte dos mesmos objetivos e bandeiras de luta permanecessem. No início do século XX, sobretudo, nos principais centros urbanos a luta dos negros brasileiros se organizava em torno das entidades ou sociedades “cujo objetivo era aumentar sua capacidade de ação na sociedade para combater a discriminação racial e criar mecanismos de valorização da raça negra”³⁰. Essas organizações que marcavam a posição da população negra na sociedade, em geral, visavam garantir o direito à educação para a população negra.

A educação era vista por homens e mulheres negras que compunham tais agremiações como um ativo importante. A instrução escolar poderia significar para essa população negra ganhos simbólicos e materiais decisivos dentro da realidade na qual viviam. A escolarização trazia duas possibilidades de ascensão igualmente interessantes. Poderia significar melhores condições materiais, uma vez que permitiria a abertura, em pé de igualdade com os brancos, de postos e ocupações laborais de maior prestígio e remuneração, ao mesmo tempo que demonstraria a capacidade dos negros de se inserirem nesse novo momento, onde ao menos formalmente, experimentavam cidadania plena e livre. Por outro lado, acreditavam também que a educação formal poderia ofertar aos negros e seus descendentes uma maior conscientização da sua história e de seus ancestrais, bem como das condições aos quais eles foram inseridos

²⁸ GONÇALVES E SILVA, Op. Cit., p.136.

²⁹ FONSECA, 2000, p.39. Apud GONÇALVES E SILVA, Op. Cit. p.137.

³⁰ GONÇALVES E SILVA, Op. Cit., p.139.

em tal sociedade, servindo, portanto, como “despertador de consciência” em busca de melhores condições de vida e direitos sociais e políticos³¹.

Com a permanência da situação de dificuldade e exclusão, à medida em que o poder público pouco fazia, na prática, para garantir tal via de ascensão aos negros e negras brasileiros, o analfabetismo era comum, sobretudo entre os adultos. Essa situação fazia com que homens e mulheres negras tivessem apenas acesso a ocupações pouco prestigiosas e de baixa remuneração³². Quando a escolarização era atingida, não era incomum que fosse a proveniente de uma alfabetização já em idade adulta ou até mesmo avançada. Nesse sentido, entidades negras como a Frente Negra Brasileira desempenharam um papel importantíssimo, uma vez que, tanto quanto podiam, incentivaram seus membros a “conhecerem as letras”, inclusive oferecendo escolas para alfabetizar adultos e crianças.

A educação era encarada como um ponto central para alcançar a completa cidadania ofertada desde a abolição oficial em 1888. Para a conquista de tal intuito era fundamental que os negros pudessem tráfegar por letras e números, como forma de defender seus próprios interesses e assim sendo pudessem consolidar a conquista simbolizada pela lei áurea. Essa condição era encarada como uma espécie de passaporte para se alcançar a cidadania completa³³.

No entanto, a complexa análise sobre a situação educacional dos negros, em geral, nas primeiras décadas do século vinte, era assunto constante por parte de periódicos e jornais ligados as já citadas agremiações negras. Diversos jornais, das diferentes entidades, divergiam acerca da causa do cenário de “exclusão e abandono” do qual padecia a instrução dos negros. Gonçalves e Silva recorreram às páginas de publicações dessas entidades negras para desnudar um cenário donde emergiam dois discursos: um que culpabilizava os próprios negros da sua indigência educacional, uma vez que os mesmos não procuravam escolarizarem-se apesar dos esforços das

³¹ GONÇALVES, 2000, p. 337 APUD GONÇALVES E SILVA, Op. Cit. p. 139.

³² Em GONÇALVES E SILVA, Op. Cit. p. 140 os autores elencam diferentes declarações da situação de marginalidade no mercado de trabalho sobretudo pelos homens negros, desatacando a participação feminina, mas sempre em funções de baixo prestígio social e/ou estigmatizadas.

³³ GONÇALVES e SILVA. Op. Cit. p. 142.

entidades em oferecerem escolas e cursos, e outro que, somente mais tarde, no período varguista, colocava o estado como corresponsável por tal situação de dificuldade³⁴.

A medida em que a mobilização política negra atingiu momentos mais agudos, como no momento de formação da Frente Negra Brasileira, a preocupação em oferecer educação e instrução aos negros em geral atingiu novos patamares, requerendo recursos e organização de escolas, cursos, liceus que chegaram a atender milhares de jovens. Essa educação possuía um tom absolutamente político, com o objetivo mais ou menos explícito de agrupar, educar e orientar os jovens alunos que acessavam esses estabelecimentos de ensino³⁵. Frente ao histórico pouco caso das autoridades em relação a discrepância cada vez mais latente entre negros e não-negros, os próprios resolveram assumir a tarefa de dar acesso à educação aos seus militantes e descendentes. Dessa forma, fica claro que os esforços de grupos de militantes negros, como a Frente Negra Brasileira compreendia plenamente o papel, pelo menos potencial, da educação como instrumento político. Não era simplesmente escolarizar, mas pensavam a educação no papel de formadora de consciência de raça e até certo ponto de classe também³⁶. A escola e os cursos da FNB, tinham por objetivo também uma formação política que permitisse a emergência de novas lideranças negras.

Infelizmente o projeto Frentenegrino não conseguiu obter o sucesso desejado, uma vez que a iniciativa minguou pela falta de recursos, pois não contava com qualquer apoio oficial. Gonçalves e Silva a esse respeito destacam,

“a forma como os negros militantes buscaram reagir à precária situação educacional do seu grupo étnico exigiu deles um tipo de compromisso pessoal, de engajamento direto para resolver um problema que não era exclusivamente dos negros, mas era um problema nacional.”³⁷

³⁴GONÇALVES e SILVA. Op. Cit, p. 144.

³⁵ PEREIRA, Amílcar Araujo. “O mundo negro”: relações raciais e a constituição do movimento contemporâneo no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas: FAPERJ, 2013. p.119.

³⁶ PEREIRA, Amílcar Araujo., Op. Cit., p.115.

³⁷ GONÇALVES e SILVA. Op. Cit. p. 145.

Mas o que chama a atenção no exemplo da iniciativa da Frente Negra, é a mentalidade muito marcada por um pensamento liberal, que colocaria toda a responsabilidade da ascensão dos negros na sociedade como sendo apenas resultante do esforço individual de cada um ou no máximo desse grupo étnico específico, eximindo do estado qualquer responsabilidade sobre isso ou até mesmo excluindo o restante da sociedade. É como se eles acreditassem que a melhoria das condições dos negros na sociedade só dependesse deles próprios.

Entre os negros que compunham tais movimentos e associações de estímulo e promoção à “raça” existia um sentimento de desconfiança generalizada ante ao poder público no que concernia à condição geral da população afrodescendente e mais ainda se pensado em relação a educação. Como e porque confiar em instituições que não haviam historicamente feito nada de objetivo em prol da “raça”? No Clarim da Alvorada de 07/04/1929, p.1 essa desconfiança se manifesta:

“Em quarenta anos de liberdade, além do grande desamparo que foi dado aos nossos maiores, temos de revelar com paciência, a negação de certos direitos que nos assistem, como legítimos filhos da grande pátria do cruzeiro. Se os conspícuos patriotas dessa República não cuidaram da educação do negro, nosso congresso tratará desse máximo problema que está latente na questão nacional”.³⁸

Isso explica, sobretudo até a década de 1930, a postura dos próprios militantes e associações que vão assumir a tarefa de criar escolas e estabelecimentos de ensino e também cobrar das famílias, a responsabilidade de enviar seus filhos às escolas e cursos por eles mantidos com os próprios poucos recursos dos quais dispunham.

A partir da década de 1930 o movimento adquiriu outras características. Segundo Gonçalves e Silva demonstrando-se mais nacionalizado: “Quanto mais nos aproximamos da metade do século XX, mais podemos perceber um movimento negro com características mais nacionais do que regionais”³⁹. Muito provavelmente essa expansão da visibilidade da causa negra esteja ligada ao fortalecimento do próprio ideário de um

³⁸ GONÇALVES e SILVA. Op. Cit., p. 146.

³⁹ Idem.

Brasil menos regional e mais nacional, à medida que Vargas ascende ao poder com esse discurso enfrentando e vencendo as oligarquias estaduais, sobretudo a paulista.

Apesar das possibilidades ocasionadas pelo novo momento, que trazia a decadência das velhas oligarquias do café de Minas e São Paulo e da consolidação do estado nacional brasileiro e o fervilhar da mobilização política ocasionada pelo surgimento e disseminação da FNB, o fechamento político e a ditadura civil do Estado Novo fizeram a onda Frentenegrina refluir. A repressão daqueles anos atingiu a todas as agremiações políticas e a Frente não escapou incólume, tendo seus estabelecimentos fechados e sua atuação interrompida. Amílcar Pereira, em seu livro “O mundo Negro” citando Florestan Fernandes, chamou a atenção para as impressões desse último, um grande estudioso do movimento negro, sobre as propostas da FNB para essa parcela da população:

“[...]acreditava que a FNB não tinha a intenção de modificar a ordem social vigente. Ao contrário, segundo Fernandes, ‘a crítica à situação presente passava para o plano secundário e subsidiário. O que tinha importância real consistia na impulsão para absorver os padrões de vida dos ‘brancos’ e, através deles, redefinir a posição do ‘negro’ na estrutura social e as imagens negativas, que circulavam a seu respeito.⁴⁰”

Dessa forma, ficava claro que a “Frente” tinha por propósito a criação de uma espécie de minoria, nesse caso específico, racialmente integrada. Ou seja, sem colocar o status quo em causa, a intenção era achar um espaço para a assimilação dos negros dentro dessa conformação social.

Com a reabertura democrática, resultado do fim da ditadura estado novista de Getúlio Vargas, a partir da segunda metade da década de 1940 e nas duas décadas seguintes, o movimento social dos negros mergulhou numa nova fase. Nesse novo momento os grupos e personagens que compunham o movimento forjaram novas alianças, que impactaram diretamente no tipo de atuação que seria desenvolvida dali para adiante. Gonçalves e Silva destacaram em seu artigo que os anos 1950 foram de aprendizagem para o “movimento negro”, uma vez que o mesmo consegue superar o isolamento com o qual padeceu durante a década de 1930. Esse afastamento que foi

⁴⁰ FERNANDES Apud PEREIRA, Amílcar Araujo. “O mundo negro”: relações raciais e a constituição do movimento contemporâneo no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas: FAPERJ, 2013. p.115.

rompido com a aproximação de intelectuais brasileiros e estrangeiros, diretamente interessados nas relações étnico-raciais no Brasil, e também de gente ligado às manifestações culturais e religiosas afro-brasileiras.

Quanto mais a metade do século vinte se aproximava latente ficava a defasagem educacional dos negros em relação aos brancos. A permanência dessa situação histórica, que já havia estimulado diferentes ações por parte das várias associações ligadas aos negros fazia com que a pressão por escolarização ganhasse também preocupações com a qualidade. Não era mais, apenas, uma questão de garantir o acesso, mas também de permitir a ascensão dos jovens negros até o ensino médio e universitário. Nesse ponto, as discussões que se travavam no plano internacional sobre a “negritude”, apimentavam a discussão sobre racismo de cor e raça e ao mesmo tempo fornecia o combustível para novos sonhos e demandas.

Esse cenário recolocava a questão da educação em destaque na pauta do movimento negro. A aproximação com a intelectualidade escancarava uma vez mais a crueldade do “mito da democracia racial”, bem como seus efeitos nocivos, que se refletiam na baixa escolarização da população negra. Da aproximação com setores ligados a cultura e religião, apontada acima, um novo movimento surgiu como protagonista da luta negra por reconhecimento e ascensão nas décadas de 1940 e 1950, o TEN – Teatro Experimental do Negro, liderado por Abdias do Nascimento⁴¹. O TEN, idealizado como uma companhia de teatro, assumia outras formas de atuação mais políticas e sociais, embora com alcance mais limitado, mas de inestimável importância.

Mesmo com alcance relativamente tímido, o TEN trilhou percursos inovadores para pensar o futuro dos negros e da cultura negra brasileira. Tomando o combate ao racismo como principal bandeira de luta, a atuação desse grupo se destacava pelas propostas práticas e representava “mais a vontade de afirmação da dignidade, de busca de reconhecimento social e igualdade, da grande maioria dos negros⁴².” Sérgio Costa, outro estudioso do percurso do movimento negro ao longo do século vinte sentenciou sobre o papel desempenhado pela companhia de teatro fundada por Abdias do Nascimento: “[...]”

⁴¹ PEREIRA, Amílcar Araujo. “O mundo negro”: relações raciais e a constituição do movimento contemporâneo no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas: FAPERJ, 2013. p.120.

⁴² PEREIRA Apud PEREIRA, Op. Cit. p.124.

o TEN defendia a plena integração simbólica dos negros na identidade nacional ‘híbrida’[...]”⁴³. Se tratava de uma experiência que embora elevasse o negro e suas manifestações culturais à visibilidade, o fazia dentro de um espaço circunscrito, garantido pela lógica ou mito do Brasil mestiço onde ainda pairava a ideia de uma assimilação amistosa ou menos indolor para os negros, sobretudo.

A experiência do TEN coloca o direito à educação pelos negros, de forma inédita, como um problema do estado e não exclusivamente dos negros. A respeito dessa responsabilização Gonçalves destaca:

“Aqui, educação é indiscutivelmente dever do Estado. É direito dos cidadãos. Não por acaso, os idealizadores do Teatro Experimental do Negro criticam radicalmente o modelo proposto pelos militantes paulistas. Segundo eles, assumir para si aquilo que seria tarefa do Estado, acabou criando uma espécie de isolamento do negro, um tipo de gueto”⁴⁴.

Esse pensamento excessivamente liberal que marcara o movimento Frentenegrino agora com o TEN era substituído por uma maior aproximação com acadêmicos e grupos culturais de diferentes regiões do país. A grande novidade do TEN, no entanto, foi a capacidade desse projeto, de aproximar e articular o protesto social e racial com uma vertente cultural. As manifestações culturais foram a via utilizada para canalizar todas as insatisfações com a situação dos negros e ao mesmo tempo serviu como arma de luta, permitindo o enfrentamento ante as questões mais graves a afligirem a parcela negra da população brasileira.

A proposta Tentina era a de enredar educação e cultura. Abdias do Nascimento e as demais lideranças do TEN acreditavam que somente o acesso da educação, pura e simples, tal e qual, a mesma era oferecida, marcada por uma forte epistemologia branca e eurocentrada era insuficiente para emancipar e promover os negros⁴⁵. Se fazia fundamental também uma redefinição do quadro mental e simbólico que as elites brancas

⁴³ COSTA Apud PEREIRA, Op. Cit. p. 133.

⁴⁴ GONÇALVES Apud GONÇALVES e SILVA, Op. Cit. p.148.

⁴⁵ GONÇALVES e SILVA, Op. Cit. p.148.

havia impresso por toda a parte, que estava incrustando no social, no psicológico, inclusive dos próprios negros uma forte marca de inferioridade que alimentou e ao mesmo tempo era alimentado por um racismo que estruturava as relações raciais no Brasil.

O 1º Congresso do Negro Brasileiro, realizado pelo TEN e que realizou um antigo sonho dos negros da fase inicial de organização do movimento, colocou essa articulação entre educação e cultura como pauta principal⁴⁶. Sendo assim, os currículos escolares e as demais representações do negro na sociedade deveriam ser alvo de revisão. O objetivo era o de restaurar a autoconfiança e positivar a autoimagem dos negros, além de lhe trazer justiça em relação ao seu lugar ocupado na história da sociedade brasileira.

Embora não interesse aqui fazer uma exaustiva e minuciosa análise da atuação do TEN, bem como do impacto por ela causado, não poderíamos deixar de ressaltar que tal experiência, se aproxima muito em intenção da proposta que buscamos executar. A ideia de utilizar a cultura como arma de combate ao racismo e contribuir de forma a realizar uma revisão da imagem do negro na história do Brasil é algo que nos tem motivado. E conforme observaremos no próximo capítulo, a escola tem um papel central, uma vez que é nela que são informados e naturalizados, desde a infância, através da formação escolar, toda uma visão de mundo, ao qual é perpassada a questão racial.

Com os anos 1960, assim como em outros países do continente, no Brasil se estabeleceu uma ditadura civil-militar. No entanto, com o início da fase de distensão do regime, a partir do pleito de 1973/74, surgiu um grupo fundamental para a fase mais contemporânea do movimento social dos negros: O MNU, Movimento Negro Unificado que fundava uma nova perspectiva de luta contra a discriminação racial no Brasil. Lançado em um ato realizado nas escadarias do teatro municipal de São Paulo, especificamente em 7 de julho de 1978, o MNU era a institucionalização do Movimento Unificado contra a discriminação racial, manifesto lançado meses antes. Essa entidade, possuía um caráter democrático e popular e procurava denunciar, desde a sua carta de princípios a existência do “mito da democracia racial brasileira”. Sérgio Costa comenta:

“[...]o MNU condena qualquer tipo de assimilação, fazendo do combate à ideologia da democracia racial uma das suas principais bandeiras de

⁴⁶ GONÇALVES e SILVA, Op. Cit. p.149.

luta, visto que aos olhos do movimento, a igualdade formal assegurada pela lei entre negros e brancos e a difusão do mito de que a sociedade brasileira não é racista teria servido para sustentar, ideologicamente, a opressão racial.⁴⁷

O Movimento Negro Unificado procurou denunciar e combater o mito da democracia racial formalmente expresso nas leis que garantiam a igualdade. Dessa forma, conscientizar, discutir, despertar as consciências de homens e mulheres negras para a questão racial, passou a ser o principal interesse das ações e discursos do MNU.

Dentre as ideias declaradas em sua “carta de princípios”, sem dúvidas a mais marcante era a preocupação do grupo em alcançar uma “verdadeira democracia racial”. Para tal tarefa, o MNU procurava combater o racismo em todos os locais onde quer que ele se manifestasse⁴⁸. Um dos espaços preferenciais para o combate ou reforço da dita ideologia era a escola. Nessa realidade na qual a população negra já vinha, cada vez mais, galgando posições nos bancos escolares, se fazia necessário agora reposicionar o negro e suas realizações econômicas, sociais e culturais no contexto da sociedade brasileira. Na estratégia de recolocar qualitativamente o negro e suas realizações na história do Brasil, o MNU e outros grupos de menor monta, mas que também compunham esse novo momento do movimento negro contemporâneo, como o Grupo Palmares, tomaram a figura de Zumbi e do quilombo dos Palmares como símbolo da importância subtraída aos negros pela história e currículos escolares oficiais. Daí nasce a proposta da instituição do vinte de novembro (suposta data da morte de Zumbi dos Palmares) em substituição ao treze de maio, data que é esvaziada de protagonismo negro. “O grupo Palmares elegeu o Quilombo dos Palmares como passagem mais importante da história do negro no Brasil⁴⁹”[...]. Dessa maneira, Palmares e Zumbi se enchem de significado simbólico para os negros, ícones maiores da rebeldia dos antepassados contra o cativeiro e a violência física, simbólica e material imposta pelos brancos e que demonstrava a bravura e a agência dos negros contra a opressão.

⁴⁷ COSTA apud PEREIRA. Op. Cit. p.133.

⁴⁸ PEREIRA, Amílcar Araújo. Op. Cit., p.133.

⁴⁹ PEREIRA, Amílcar. Op. Cit. p.134.

Essa preocupação em articular a questão racial dos negros e a educação resultou na realização em 1982 de uma reunião realizada em Belo Horizonte, a CBE (Conferência Brasileira de Educação). Neste encontro, pesquisadores e professores universitários em educação procuraram debater questões relacionadas à discriminação no espaço escolar. O clima de reabertura política, claramente influenciava na realização de tais encontros. Com o retorno das liberdades democráticas os negros também vislumbravam oportunidades de mudança com os ventos que mudavam de direção. A Convenção do MNU, realizada também em 1982, no qual as delegações ratificaram o programa de ação do movimento, colocava uma vez mais a educação como peça chave para o combate ao racismo e toda forma de discriminação contra os negros e sua história. Gonçalves e Silva, em artigo já citado dissertam a respeito de tal estratégia:

“Entre as estratégias de luta, propunha-se uma mudança radical nos currículos, visando a eliminação de preconceitos e estereótipos em relação aos negros e à cultura afro-brasileira na formação de professores com o intuito de comprometê-los no combate ao racismo na sala de aula”⁵⁰.

As entidades signatárias da conferência assumiam a importância do combate ao racismo na formação docente e de como a atuação e compromisso desses profissionais são indissociáveis de qualquer possível êxito. Essa busca por espaço dos negros na história do país, através dos currículos, que tem um papel a cumprir pelo seu caráter discursivo, conforme debateremos no capítulo seguinte só pode atingir seu potencial com a participação, compromisso, empenho e preparo dos docentes. Afinal, o currículo é aquilo que dele se faz.

As eleições estaduais de 1982, as primeiras livres desde muitos anos catapultaram ao poder governos comprometidos com a democracia e maior liberdade, permitindo que boa parte das propostas e experiências que durante anos vinham sendo gestadas no interior do movimento negro pudessem ser colocadas em prática. E não necessariamente pelos órgãos estatais. A educação comunitária chegou a atingir um patamar interessante, embora pouco visível do ponto de vista documental⁵¹. No Rio de Janeiro, as escolas de

⁵⁰ GONÇALVES e SILVA, Op. Cit. p.151.

⁵¹ GONÇALVES e SILVA, Op. Cit. p.152.

samba se colocaram como vetores desse tipo de experiência educacional⁵². Já na Bahia, outro estado polo com forte presença de população negra, a dobradinha educação e cultura se realizou em terreiros de candomblé que abriram suas portas para a educação comunitária. Em outros estados, como o Rio Grande do Sul, experiências análogas aconteceram.

Tamanha ebulição das experiências comunitárias estimulou iniciativas do poder público. Experiências como no município gaúcho de Santa Cruz do Sul, que instituiu uma lei tornando obrigatório o ensino de história do negro e estabeleceu a semana da Consciência Negra acabou por chamar a atenção de outros agentes públicos, na mesma direção⁵³. A secretaria de educação do estado do Rio Grande do Sul lançaria mão, algum tempo depois, de projetos direcionados à grupos marginalizados com o objetivo de realizar ações de divulgação de da história e cultura negras visando estimular ações que mexessem de forma positiva com a autoestima dos alunos negros, com reflexo no seu desempenho escolar.

O ano de 1988, acendeu novamente as polêmicas sobre a condição de inserção e representação do negro na sociedade brasileira. O centenário da abolição da escravatura, significou a possibilidade de novas análises críticas sobre a condição da população negra, em diferentes setores, e também na educação. Esse foi o mote no VIII Encontro dos Negros do Norte e Nordeste, realizado na cidade de Recife, no mesmo ano⁵⁴. Expondo com dados estatísticos contundentes, diferentes intelectuais mostraram que as desigualdades constituídas nesse centenário continuavam aviltantes e que o cenário desfavorável para a população negra, principalmente para as mulheres o era, sobretudo, na educação. “É ali onde as diferenças entre nós e as mulheres de outras etnias se tornam mais nítidas⁵⁵”. Claramente o direito constitucional à educação não havia sido transformado em realidade ao longo dos últimos cem anos para os negros, menos ainda para as mulheres negras, que mesmo sendo a maioria nas universidades, ainda eram a que mais sofriam com altas taxas de analfabetismo.

⁵² Idem.

⁵³ Ibidem.

⁵⁴ CARNEIRO, Sueli. Apud GONÇALVES e SILVA, Op. Cit. p.154.

⁵⁵ Idem.

Os anos 1980 tiveram como marca, dessa forma, a luta do movimento negro pela democratização do ensino com forte participação e engajamento das mulheres negras que interpolaram essa luta à uma forte pegada feminista e de gênero. Inicialmente em tom de denúncia ao racismo e ao mito da conveniência harmoniosa entre as raças presente nos mais variados espaços que compõe o universo escolar (livros didáticos, cursos de formação docente, currículos escolares, etc.) e mais tarde, para o final da década assumindo um tom mais propositivo, no sentido de formular saídas para a reversão de tal cenário.

Na década de 1990, entidades negras e secretarias de educação estabeleceram uma proximidade muito profícua, fundando grupos de estudo e projetos, além de parirem publicações na área de educação⁵⁶. Os núcleos de estudo e centros das universidades públicas buscaram com sua bagagem oferecer para os docentes da educação básica formações, materiais e debates que pudessem oferecer subsídios para que os professores e professoras pudessem melhor realizar tais discussões em sala de aula. Essas experiências de aproximação se espalharam por diversos estados.

Com a proximidade da chegada do século XXI, as organizações não-governamentais (ONGs) têm assumido boa parte da função educativa com vistas a melhorar a autoestima dos jovens e crianças negras. Exemplos como de associações culturais como a GRES Estação Primeira de Mangueira, que há 23 anos conta com um projeto olímpico que apoia e desenvolve jovens da comunidade do morro e dos blocos baianos afro Ilê Aiyê, Araketu e Olodum tem se destacado nesse propósito⁵⁷. Seja através do esporte e/ou da cultura, essas ONGs tem cumprido o seu papel de promover a juventude negra e mitigar sua exclusão.

Contudo, ainda havia um ponto chave a ser enfrentado quando se trata da educação sob a perspectiva da população negra brasileira: como possibilitar a inclusão no ensino superior, já que é entre jovens negros e pobres que a evasão no ensino médio é maior? A proliferação dos pré-vestibulares comunitários para negros e carentes, também, em

⁵⁶ GONÇALVES e SILVA, Op. Cit. p.155.

⁵⁷ Sobre o projeto social da verde e rosa ver: <http://esporte.gov.br/index.php/119-noticias-lie/37603-lei-de-incentivo-projeto-olimpico-da-mangueira-beneficia-2-mil-pessoas-no-rio-de-janeiro> acessado em 29/10/2019.

grande medida vinculado à ONGs⁵⁸ surge como uma das repostas, no início do atual século, certamente como aposta na “teoria universalista” de que era suficiente dar as mesmas chances na ponta da linha a todos. Mas será que tratar igualmente os historicamente desiguais (negros e brancos) garantiria o acesso dos primeiros ao nível superior? O governo federal sob Fernando Henrique Cardoso, via dessa forma, apesar do reconhecimento por parte do próprio presidente da república da existência e permanência do racismo nas relações sociais entre os diferentes grupos que formam a população brasileira⁵⁹.

A marcha Zumbi dos Palmares, em vinte de novembro de 1995, promoveu uma grande mobilização, a medida em que tinha como reivindicação o “desenvolvimento de ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta”⁶⁰. Tal iniciativa instigou ainda mais o debate dentro das instâncias oficiais federais e levou ao desenvolvimento e aparecimento de secretarias que puseram acadêmicos militantes em postos estratégicos para a proposição, desenvolvimento e realização de políticas de promoção dos negros⁶¹. Por fim, sem dúvidas, o legado mais importante trazido por tal movimentação foi o debate promovido em diversas instâncias acerca das tais ações afirmativas.

Com a ascensão de Luiz Inácio Lula da Silva, ao governo federal, em 2003, o debate sobre as “ações afirmativas”, ganhou novos contornos. Especialmente, a partir da elaboração da lei 10639/2003, que alterou a LDB 9394/1996 estabelecendo a obrigatoriedade do estudo de história e cultura africana e afro-brasileira, parte das bandeiras de luta do movimento social negro era agora contemplada de forma oficial e com força de lei. A instituição da legislação vinha ao encontro de diferentes pontos de luta observado ao longo do histórico de lutas narrado até aqui: promovia a denúncia do

⁵⁸ Sobre tal experiência, particularmente, falo com conhecimento de causa. Entre 2005 e 2012, me engajei voluntariamente, em um pré-vestibular comunitário no bairro de Bangu que tinha ligação com a ONG Educafro.

⁵⁹ Fernando Henrique, em junho de 1996 fez um pronunciamento durante o seminário internacional “Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos”, organizado pelo Departamento dos Direitos Humanos da Secretaria dos Direitos da Cidadania do Ministério da Justiça, reconhecendo a existência da discriminação racial no Brasil. Ver PEREIRA, Op. Cit. p.38.

⁶⁰ PEREIRA, Op.Cit. p.40.

⁶¹ SANTOS Apud PEREIRA, Op. Cit. p.39.

racismo no seio da sociedade brasileira e colocava a educação como centro e instrumento de combate e reversão dessa desigualdade histórica.

Após a criação da lei, era necessário, como de praxe, proceder a regulamentação da mesma, afim de que esta, efetivamente, saísse do papel e de fato se consumasse como instrumento de mudança da realidade para a população negra. O Conselho Nacional de Educação, órgão do MEC, foi chamado a emitir um parecer afim de regulamentar a alteração na Lei de Diretrizes e Bases da educação e diretrizes correlatas. O parecer, que teve como relatora, a acadêmica e militante do movimento negro Petronilha Silva procurou, em linhas gerais, elucidar possibilidades e apontar caminhos e estratégias que a existência e efetivo cumprimento da lei potencializavam, no sentido da agência que prometia, que era a de orientar a “formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir”⁶². Com vistas a proceder tal valorização da participação da população negra na história e cultura afro-brasileira, o parecer propõe reflexões sobre a lei e seus significados, além da apresentação de propostas ou possibilidades de trabalhar o tema de forma bem concreta e objetiva, embora com alguns limites. Ele é parte das chamadas “políticas afirmativas” de reparação, reconhecimento e promoção da história, cultura e identidade negra.

A proposta do parecer do CNE era a de fornecer subsídios para o combate ao racismo e as discriminações que atingem a população negra. Propõe, dessa maneira, a “divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial”⁶³. A educação, e mais especificamente, o currículo escolar, surge como aposta para alcançar essa nova realidade de valorização e promoção dos grupos étnico-raciais não hegemônicos que também compõe a população brasileira.

A valorização e a promoção do negro são o grande objetivo das “políticas afirmativas” e necessariamente passam pelo reconhecimento do papel histórico da população negra na formação da sociedade brasileira, sob múltiplos aspectos. Tal atitude

⁶² BRASIL, 2004 MEC. **Parecer CNE/CP nº 3/2004**: Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf p. 2. Acessado em: 23/10/2019.

⁶³ Idem.

de reconhecimento implicaria em garantir aos negros e seus descendentes, condições de igualdade, justiça, garantia de direitos variados (civis, culturais e econômicos), além do acolhimento à diversidade representada pela distinção dos negros em relação aos demais grupos étnico-raciais que compõem a população brasileira. Esse desafio necessariamente passa por transformações em discursos, raciocínios e lógicas no modo de lidar com a população negra e todas as suas representações e realizações.

Esse novo espaço de representação que a lei buscou oferecer demandava a execução de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas que tenham como ponto central a valorização da diversidade. O apelo à tal conceito, surge como forma de superar a desigualdade nas relações étnico-raciais presentes, traço estruturante da sociedade brasileira, presente também na educação, não apenas no tratamento e visibilidade dado aos negros, bem como também nas dificuldades de acesso da população afrodescendente aos diferentes níveis de ensino.

Esse reconhecimento, do qual o parecer tanto fala e que é uma das premissas básicas da própria lei que este visa regulamentar, passa pela discussão das relações étnico-raciais, reconhecendo e admitindo-as como mecanismos de uma sociedade desigual e hierarquizada em termos raciais. Acreditamos que essa luta, para a construção de uma “autêntica democracia racial” passa necessariamente pela valorização, divulgação e respeito aos processos e percursos históricos pelo qual a população negra, desde a sua chegada, ainda na condição de escravizados realizaram ao longo da história. Dessa forma, acredita-se, contribui-se para o combate à desqualificação e demais formas de preconceito pelo qual passa a população negra no Brasil, bem como com as manifestações culturais e/ou religiosas com as quais elas são identificadas.

Assim sendo, a educação como sistema, foi encarada como espaço fundamental de reversão dessa desigualdade histórica. O currículo escolar, a formação de professores e as demais instâncias vão passar a trabalhar em conjunto como forma de se contrapor a essa distorção histórica. Trabalhando para a desconstrução do mito da democracia racial, apontando seus limites e fragilidades teóricas, mas também, em contrapartida, formulando alternativas didáticas, como forma de prestigiar a história e a cultura negra, no ambiente escolar e educacional, de forma mais ampla, a educação tem um importante papel a desempenhar nessa tarefa.

No item “Educação das relações étnico-raciais”, o parecer busca definir o que ele chama de “relações étnico-raciais”. Logo depois se dedica a contextualizar para seus leitores a discussão sobre “raça”, deixando claro que não se trata de uma categoria biológica, mas antes, um construto social que é forjado dentro das intrincadas e tensas relações entre os grupos étnicos que compõe uma sociedade específica. Os autores destacam também a relevância que o uso social de tal conceito para a definição até mesmo dos lugares sociais reservados a cada um dos grupos. O texto também destaca de como a caracterização racial, a princípio utilizada de forma pejorativa e negativa contra os negros foi ressignificado pelos movimentos sociais destes, sendo utilizada hoje como forma de marcar as diferenças da população afro-brasileira e sua cultura, aparência física e demais contribuições em relação à população branca, indígena ou mesmo imigrante.

Os autores do parecer deixam claro que a questão das relações sociais desiguais é um problema de toda a sociedade e não apenas da população afrodescendente. Nesse sentido citam Fanon:

“Como bem salientou Frantz Fanon, os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não tem, hoje, de assumir culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, têm eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações e, juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, os negros, construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos”⁶⁴.

Não cabe culpar, atualmente, os brancos pelos malfeitos do passado, mas esses junto com os afrodescendentes têm o compromisso ético de se engajarem na luta pelo fim das desigualdades originadas nesse passado de relações injustas e assimétricas. Dessa forma, o que se pretende é a criação de uma sociedade mais igual e justa, o que se pensa ser objetivo mútuo. Livre de desconfianças, com trocas de saberes e conhecimentos com ganhos para todas as partes envolvidas.

Embora o documento saliente que a construção de novas relações étnico-raciais perpassa diferentes esferas, espaços e instituições e dependa de reelaborações,

⁶⁴ Idem, p.6.

reinterpretações e revisões mentais, culturais, sociais e econômicas, a escola e o currículo desempenham um papel preponderante. Dessa forma esclarecem,

“As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa.⁶⁵”

O espaço escolar muito embora não seja responsável pela elaboração de preconceitos, por vezes ressoa, naturaliza e, eventualmente, até mesmo amplifica certos comportamentos tidos como socialmente indesejáveis. Nesse sentido, desempenha um importante papel, sobretudo ético, a contribuir na eliminação de preconceitos e discriminações, oferecendo conhecimentos científicos e experiências culturais que possibilitariam a superação de condutas conflitivas.

O sucesso dessa iniciativa, depende, necessariamente, do abandono de uma postura eurocêntrica, racista e discriminatória e da organização, sob outras bases, das relações étnico-raciais. A adoção de pedagogias antirracistas, fruto do trabalho e pesquisa não só de acadêmicos negros, mas também de membros do próprio movimento espalhados nas mais diferentes regiões do país permitiriam que a ideia de uma educação mais democrática e racialmente equânime venha a se transformar em realidade. Produzindo efeito nas relações sociais entre as diferentes etnias que compõem a população brasileira.

Os membros do Conselho Nacional de Educação procuraram tomar a precaução de desfazer alguns equívocos que segundo eles atrapalhariam a possibilidade de uma necessária reeducação étnico-racial. A primeira dificuldade mencionada, é a difícil e controversa missão de definir quem é ou não considerado negro no Brasil. A postura dos pareceristas, expressa no documento é a preferência pela autodefinição, seguindo um critério político. Em seguida, mencionando os critérios de classificação racial utilizado pelo IBGE, os membros do CNE incluem também os ditos “pardos” na categoria “negros”, pelas características físicas demonstrarem em maior ou menor grau sua

⁶⁵ Ibidem.

ascendência africana. Essas preferências têm relação com a árdua tarefa de tentar definir, entender e explicar o complexo processo de constituição de uma identidade negra no Brasil.

Outro desafio com o qual a educação para as relações étnico-raciais tem que lidar regularmente são as marcas deixadas pela ideologia do branqueamento entre os próprios negros. Não raro alguns negros são acusados de serem “racistas” por reproduzirem contra outros, preconceitos dos quais eles mesmos padecem, por vezes sem perceber, uma vez que muitos negam a sua origem racial, como forma de se inserirem com mais prestígio em determinados contextos e de escaparem ao papel de inferiorizados. Não podemos esquecer do quão poderoso é esse imaginário branqueador⁶⁶. Os projetos, sistemáticos ou não, oficiais ou não, que foram implementados em diferentes espaços e momentos da nossa história deixaram marcas que necessariamente reforçaram estigmas e provocaram “sequelas” físicas e psicológicas no imaginário social e, principalmente da população negra, levando-a por vezes a negar sua origem étnica.

De forma a lastrear as ações de sistemas de ensino, escolas e professores o parecer enumera uma série de princípios que devem nortear o ensino das relações étnico-raciais em novas bases, como o da “Consciência Política e Histórica da diversidade”⁶⁷, do “Fortalecimento de Identidades e de Direitos”⁶⁸, das “Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminações”⁶⁹. Cada um dos princípios apontados leva a desdobramentos que em conjunto com os próprios princípios proclamados demandam uma transformação na mentalidade vigente, bem como novas formas de agir e pensar individualmente, assim como igualmente das instituições e de suas manifestações culturais. De forma a realizar tais transformações na mentalidade reinante, os autores do parecer listam uma série de determinações que sugerem caminhos e possibilidades por onde um eficaz ensino de história da África e afro-brasileiro poderia caminhar no sentido de auxiliar na tarefa de um maior reconhecimento sobre o papel histórico desempenhado pelos negros e seus

⁶⁶ BRASIL, 2004 MEC. **Parecer CNE/CP nº 3/2004**: Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf p. 6.

⁶⁷ Idem, p. 9.

⁶⁸ Idem, p. 10.

⁶⁹ Idem.

descendentes. Algumas dessas determinações, as quais detalharemos nas linhas que se seguem, foram acolhidas por nós como “faróis” para as propostas de atividades que apresentaremos ao final desse trabalho.

Dentre as determinações e sugestões a primeira que nos chama a atenção é a de que “O ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro”⁷⁰. A ideia aqui é fomentar e valorizar o histórico de realizações, identidade e cultura do povo negro, condição fundamental para o reconhecimento de sua importância para o conjunto multiétnico que constitui a população e sociedade brasileira. A valorização das formas de pensamento e expressão de raiz africana foi colocada como centro de outra determinação. De forma a garantir a expressão livre e o diálogo com outros sistemas simbólicos e estruturas conceituais, promovendo uma convivência harmoniosa e pacífica em sociedade, com respeito às especificidades étnico-raciais de cada um. A terceira determinação do parecer cita que a educação para as relações étnico-raciais nos termos que respeitem adequadamente a diversidade devem fazer parte do cotidiano das escolas nos mais variados graus de ensino. Destaca-se, nesse momento, a preferência, mas de forma alguma exclusividade, de algumas áreas de conhecimento na abordagem do tema em questão. Disciplinas como História do Brasil, Educação Artística e Literatura se apresentam como espaço privilegiado para a realização de projetos, trabalhos e discussões acerca das relações étnico-raciais nas escolas.

O estudo das iniciativas de organização dos negros ao longo da história também são uma sugestão colocada pelas determinações do parecer⁷¹. Abrangendo desde os Quilombos, como o de Palmares, até as diversas associações dos negros organizados a pesquisa sobre tais formas de organização traria a possibilidade de evidenciar não apenas a capacidade dos negros de se estruturarem, bem como acentuar os impactos de tais organizações no espaço que ocupam⁷². As datas significativas para os movimentos negros

⁷⁰ Idem, p.11.

⁷¹ BRASIL, 2004 MEC. **Parecer CNE/CP nº 3/2004**: Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf, p.12.

⁷² A respeito de organizações negras vale registrar o relevante trabalho de Fernanda Silva acerca da formação de clubes negros na região sul, em especial na área de fronteira entre Brasil e Uruguai no pós-abolição, onde a autora discorre sobre o processo de construção de cidadania, racialização e suas tensões experimentadas pelas comunidades negras estabelecidas em centros urbanos tanto no lado brasileiro quanto

também foram lembradas. O calendário de comemorações e lembranças tem sido alvo de debate em diferentes momentos. Inicialmente o 13 de maio que durante décadas foi marcado pela comemoração do “Dia da abolição” foi superado pelo 20 de novembro, data proposta pelo próprio movimento negro como “dia da consciência negra”, não em tom comemorativo, mas como oportunidade de debate relacionado ao papel ocupado pelos negros na sociedade. O “dia da consciência negra” foi instituído na suposta data da morte de Zumbi, líder do Quilombo dos Palmares.

A abordagem da história da África também entra em pauta nas “determinações”⁷³. Os autores sugerem não apenas atividades que evidenciem e deem mostra das atuais condições de dificuldades das nações africanas em termos humanitários, mas também de forma positiva devem ser focadas as diferentes características culturais dos diversos povos africanos, como a importância dos anciãos e griots para tais sociedades, enquanto portadores e guardiões da memória de tais povos, a história da ancestralidade e religiosidade africana, bem como a história e as contribuições materiais e culturais de povos antigos como egípcios e núbios, dentre outros, pré-coloniais. As manifestações culturais ligadas à dança e o canto também foram lembradas. Celebrações como congadas, maracatus, rodas de samba, bem como os jeitos de se portar, viver e pensar manifestos nessas festas também podem ser usados como materiais que possam estimular o debate sobre o ensino de história afro-brasileira.

A ciência e as artes não foram esquecidas pelos autores do parecer, figurando também entre as “determinações”. Nesse caso, a sugestão fica por conta da inclusão das contribuições do Egito para a ciência e o pensar filosófico ocidental. A expressão artística e a produção acadêmica de universidades como a de Timbuktu, Gao e Djene também foram frisadas.

O uso de biografias e trajetórias de alguns personagens famosos do meio negro também foi sugerido dentre as “determinações” do documento⁷⁴. O parecer aventa a “realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à

uruguaio. Ver: SILVA, Fernanda Oliveira da. As Lutas Políticas nos Clubes Negros: Culturas Negras, Racialização e Cidadania na Fronteira Brasil – Uruguai no Pós-Abolição (1870 – 1960).

⁷³ Idem.

⁷⁴ BRASIL, 2004 MEC. **Parecer CNE/CP nº 3/2004**: Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf p.12.

divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento[...]”⁷⁵. A ideia aqui é o destaque e a valorização da participação de personalidades negras que possam despertar nos discentes a noção de representatividade em lugares de destaque em diferentes áreas de atuação, conhecimento, atuação profissional e criação artística e tecnológica, além de importância político-social.

Por último, o Conselho Nacional de Educação busca pontuar as necessidades materiais que permitiriam a concretização do que foi proposto. Os sistemas de ensino deverão providenciar meios técnicos para a execução dos projetos fornecendo registros da história não contada dos negros, como por exemplo, daqueles remanescentes das comunidades quilombolas. Nesse sentido, os NEAB⁷⁶s das universidades públicas teriam um significativo papel a desempenhar tanto no papel de produzir materiais didáticos que auxiliariam ao debate nas salas de aula, como também de apoiar a formação de professores.

Tais diretrizes sintetizadas no documento exposto longe de ser algo hermético, tem a função de apontar caminhos para a reestruturação das relações étnico-raciais ao nível do currículo nos espaços educacionais. E tal como demonstrado na análise que fizemos da luta dos movimentos negros pelo direito ao acesso à escolarização formal, o empenho por uma educação para a diversidade que contemple a participação dos negros aponta para diferentes direções e caminhos, mas que buscam o mesmo ponto de chegada, independente do percurso adotado. Das várias alternativas indicadas pelas “determinações” expostas, a nossa opção neste trabalho, é a via da cultura, mais notadamente o trabalho com música, em especial um tipo que é identificada com a expressão negra, porque produzida por agremiações que simbolizam uma das expressões

⁷⁵ BRASIL, 2004 MEC. **Parecer CNE/CP nº 3/2004**: Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf p.13.

⁷⁶ Referimo-nos aqui aos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e seus congêneres, departamentos tradicionais existentes em boa parte das universidades públicas e que são especialistas no estudo da cultura e história afro-brasileira. Usualmente promovem encontros e debates de interesse em torno das questões étnico-raciais e tem funcionado como um espaço que agrega saber acadêmico e militância. Sobre os NEAB's e sua atuação ver: BRASIL, 2004 MEC. **Parecer CNE/CP nº 3/2004**: Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf p.13.

artísticas mais consagradas, os sambas-enredo, produzido pelas escolas de samba do Rio de Janeiro.

Dessa forma, utilizando as músicas do gênero citado, e tomando as “determinações” como norte, buscaremos suscitar questionamentos e debates acerca do papel reservado aos negros na história do Brasil. Conforme veremos mais a frente, a música tem sido apontada como fonte capaz de traduzir experiências pessoais e sociais, dando testemunho de momentos históricos, ao mesmo tempo em que se demonstra capacitada para desvelar sonhos, expectativas e carências. Tradutora do imaginário social, a música tem o poder de carregar em seus versos e melodia, parte das representações sobre a população negra e sua história, servindo, portanto, à nossa proposta de problematização sobre o espaço ocupado pela população negra nas relações étnico-raciais.

Por fim, pudemos ao longo do percurso desse primeiro capítulo tomar ciência do longo e tortuoso trajeto dos negros em busca do mínimo de cidadania e reconhecimento social, que sistemático e historicamente lhe tem sido negado. Essa busca por espaço social que se confunde na luta, inicialmente, pelo acesso à educação, como forma de superar a condição secular de exclusão e abandono e todos os prejuízos acarretados por essa situação e depois, assumida pelos movimentos sociais ao longo de todo o século XX que apostaram na educação como via de emancipação, embora com seus evidentes percalços e obstruções. Obstáculos que tem como origem o próprio de marginalização original, o racismo, que presente na educação e na escola, também dificultam a realização do seu potencial emancipador e libertador. Mas como abrir caminho? Como garantir então, igualdade de condições?

Nossa resposta/proposta de discussão necessariamente passa pelo currículo. É necessário debatê-lo, combatê-lo, criticá-lo. Apontar novos caminhos, brechas epistemológicas que promovam rachaduras na episteme reinante e excludente e que, de fato, permitam que a educação cumpra sua função de libertação, conscientização, questionamento e, por fim luta, por democracia e igualdade racial.

2 – Reescrevendo o tom da canção: Música, ensino de história e currículo escolar.

Neste segundo capítulo, buscamos versar sobre os elementos característicos e categorias que compõe o ensino de história exaltando o papel da escola na reconstrução do saber histórico, de forma a ser ensinada aos alunos. Utilizando como referência as reflexões de Ana Maria Monteiro, Claude Forquin e Jorn Rüsen procuramos debater sobre as adaptações que os saberes de referência passam, bem como as diferentes matrizes que compõe esse ensino.

Num segundo momento procuramos apresentar as relações que buscamos estabelecer entre música e a história. Esse diálogo embora não seja propriamente uma novidade tem se restringido basicamente à trabalhos circunscritos ao ramo historiográfico em linhas mais gerais. A proposta é fazer tal diálogo chegar ao ensino de história. Também procuraremos discutir a maneira através da qual a música, forma de expressão cultural tão difundida entre nós brasileiros e presente na vida de crianças e adolescentes, que compõem majoritariamente o corpo discente, tem sido explorada como fonte de conhecimento histórico e recurso didático.

Também pareceu interessante nesse momento trazer ao diálogo teorias e ideias que possam contribuir para embalar e lastrear novas práticas e atitudes de forma a modificar o estado de coisas quando se trata do recorte racial na educação brasileira, sobretudo, quando falamos de educação básica e pública. Nesse sentido procuramos buscar por autores que de certa forma pudessem com suas análises e reflexões responder parte das indagações e desafios que fizemos na primeira parte dessa dissertação, sobretudo quando apontamos para os limites legais dos documentos oficiais que procuraram tocar na questão racial da educação brasileira. Nesse sentido, destacamos seguir os passos de Catherine Walsh dentre outros autores. Tais pensadores tem em comum, sobretudo, a urgência da necessidade da construção de uma outra, ou melhor colocando até, de outras narrativas, que permitam um diálogo e relação não apenas intercultural, mas também intracultural.

Por fim, mas não menos importante, o último item desse segundo capítulo vem ressaltar o papel central que a política curricular tem para a proposta aqui planejada. Procuramos clarear as relações entre o currículo e o ensino de história. E, sobretudo,

mostrar que não é possível o combate ao mito da “democracia racial” e a construção de um ensino democrático e antirracista que não passe também pela crítica aos currículos.

2.1 - As relações entre saber de referência, saber escolar e o ensino de História

A escola, e seu papel, têm suscitado já há não pouco tempo, um debate nos diferentes espaços que se dedicam, historicamente, a pensar a formação docente. Vista como lugar social de vulgarização, redução ou simplesmente “transposição” (no sentido absolutamente pejorativo, como simples traslado) de saberes originados no nível superior, a escola e suas competências tem encontrado nas palavras de diferentes pesquisadores, nacionais e estrangeiros, uma melhor tradução, resultado de uma renovada visão sobre a natureza e a característica da gama de habilidades e conhecimentos abarcados no ambiente escolar. Uma das vozes mais influentes na análise dessa relação entre os saberes emanados da academia e sua constituição enquanto saber escolar, a professora Ana Maria Monteiro, em sua obra destaca⁷⁷,

“No bojo desses estudos emergiu a formulação do conceito de saber escolar como um saber com configuração cognitiva própria e original da cultura escolar, o que abre espaço para a superação de concepções que, ao não reconhecer essa diferença, identificavam no saber escolar simplificações, banalizações ou distorções do conhecimento científico, dando origem a uma visão negativa e preconceituosa em relação ao trabalho dos professores.”

O saber escolar, conceito trabalhado pela autora é originado no ambiente escolar, e com características próprias, transcende, por vezes, as visões e conceitos emanados da academia. Essa característica fez com que durante muito tempo e em muitos lugares o “saber a ser ensinado” fosse encarado como uma simples distorção, simplificação do saber produzido nas universidades, se configurando, portanto, em um saber simplório. Contudo, a nossa noção de saber escolar é a mesma de Monteiro, na medida em que o saber produzido na escola, é possuidor de uma originalidade criativa necessariamente pela função social ao qual se destina que é a de passar conhecimento a crianças e jovens como

⁷⁷ MONTEIRO, Ana Maria F.C. Professores de história: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. p. 83.

forma de contribuir para a sua formação de maneira integral, tanto como indivíduo ativo em suas funções de cidadania, bem como também preparado para o mundo do trabalho.

Esses saberes que são apresentados pela escola a seus educandos são fruto de um processo de seleção, realizado por diferentes agentes, mas que são escolhidos justamente por representarem aquilo que tem maior e mais importante significado cultural. Dessa forma Forquin destaca⁷⁸,

Certos aspectos de nosso modo de vida, escreve da mesma forma Denis Lawton, certos tipos de conhecimento, certas atitudes e certos valores são considerados, na verdade, como tendo suficiente importância para que sua transmissão à geração seguinte não seja deixada ao acaso em nossa sociedade, mas seja confiada a profissionais especialmente formados (os docentes) no contexto de instituições complexas e custosas (as escolas).

Embora essa seleção cultural ocorra, usualmente, de “fora para dentro”, no qual o saber acadêmico se coloca como guia ou referência, a escola e todo o seu aparato humano faz com que os saberes ali manipulados ganhem uma outra cara, uma linguagem própria e característica, passando de um saber “técnico”, acadêmico, para ser apresentado aos jovens e crianças em termos diferenciados. “Nem melhor, nem pior, apenas diferente”⁷⁹. Acerca disso nos fala Forquin⁸⁰,

“É que a ciência do erudito não é diretamente comunicável ao aluno, tanto quanto a obra do escritor ou o pensamento do teórico. É preciso a intercessão de dispositivos mediadores, a longa paciência de aprendizagens metódicas e que não deixam nunca de dispensar das muletas do didatismo. ‘Toda prática de ensino de

⁷⁸ FORQUIN, Jean Claude. Saberes escolares, Imperativos didáticos e dinâmicas sociais. IN: **Teoria & Educação**, 1992, nº 5. p. 31.

⁷⁹ No mundo do samba, tal expressão é utilizada como uma referência ao G.R.E.S. Acadêmicos do Salgueiro.

⁸⁰ FORQUIN, Jean Claude. Saberes escolares, Imperativos didáticos e dinâmicas sociais. IN: **Teoria & Educação**, 1992, nº 5. Pp. 32-33.

um objeto pressupõe a transformação prévia deste objeto em objeto de ensino’, observa Michel Verret.”

Nesse papel de mediação entre o “saber sábio”, vindo da academia, e o “saber a ser ensinado”, a escola também é permeada por outras fontes de conhecimento que servem para contribuir e enriquecer esse processo de construção desse saber, exclusivo do espaço escolar, fruto da interação não só com os conteúdos mediados dos currículos, mas também advindos de outras experiências, trazidas pelos alunos e professores em seus cotidianos. Na sociedade em que vivemos o papel da história é, por vezes, paradoxal. Da mesma forma em que constantemente vemos o discurso histórico ser taxado como maçante e chato, pelo público em geral e inclusive por nossos alunos, existe uma estetização do passado presente em obras cinematográficas, games, novelas, quadrinhos, obras de arte que despertam uma volúpia de consumo em diferentes segmentos e faixas etárias. O que nos leva a indagar: será que o saber histórico que é desinteressante *per si* ou pela forma com o qual usualmente é apresentado aos alunos?

A partir desse interesse expressado de alguma forma pela história é que muitos professores têm procurado desenvolver maneiras de possibilitar experiências de aprendizagem significativas aos seus alunos. Se valendo desse fascínio por uma certa representação do passado que se faz presente em diferentes meios culturais e de cultura de massa, discorre Forquin, citado por Monteiro:

“A escola, mais do que um local de instrução e transmissão de saberes, passou a ser considerada como um espaço configurado e configurador de uma cultura escolar, onde se confrontam diferentes forças e interesses sociais, econômicos, políticos e culturais.”⁸¹

Os saberes produzidos na escola longe de serem herméticos e autocentrados são fruto da interação dos conhecimentos e formações lá oferecidos com as experiências de alunos e professores em seu mundo exterior, da mesma maneira que a escola também massifica a produção científico-acadêmica do espaço onde se encontra situada. Esse papel de

⁸¹ FORQUIN, 1993 Apud MONTEIRO, Ana Maria. A história ensinada: algumas considerações do saber escolar. **História & Ensino**. Londrina, v.9, p.37-62, out. 2003, p.12.

mediação que cabe a escola coloca-a como espaço potencial de transformação da mentalidade social.

Com o objetivo de contextualizar teoricamente a ideia anteriormente expressa, recorreremos ao conceito elaborado por Jorn Rüsen, de cultura histórica. Essa ideia expressa justamente a face não acadêmica, em sentido estrito, do saber histórico. Se caracteriza por ser uma história que se faz não pela literatura historiográfica, mas pelo recurso a outros tipos de representação da experiência temporal. Sobre o conceito, assim o define Fernando Sánchez Marcos⁸²,

“El concepto de *cultura histórica* y sus homólogos en otras lenguas (como *Historical Culture*, *Geschichtskultur*, *Culture historique*) expresa una nueva manera de pensar y comprender la relación efectiva y afectiva que un grupo humano mantiene con el pasado, con su pasado. Se trata de una categoría de estudio que pretende ser más abarcante que la de *historiografía*, ya que no se circunscribe únicamente al análisis de la literatura histórica académica. La perspectiva de la *cultura histórica* propugna rastrear todos los estratos y procesos de la conciencia histórica social, prestando atención a los agentes que la crean, los medios por los que se difunde, las representaciones que divulga y la recepción creativa por parte de la ciudadanía.”⁸³

O conceito de cultura histórica, emerso das reflexões do pensador alemão Jörn Rüsen, pretende englobar uma compreensão mais abrangente do que a tradicional historiografia, abarcando outras formas de representação e expressão da experiência social do e no tempo. Partindo dessa possibilidade epistemológica, nossa pesquisa buscou se utilizar dessa ampliação das possibilidades de ver, fazer, estudar e ensinar história.

A escola, que desde a modernidade atinge uma quantidade cada vez maior de pessoas, ainda em processo de formação, sobretudo crianças e jovens, se configuraria

⁸² MARCOS, Fernando Sánchez. S/D.

⁸³ Idem.

como um desses meios “não acadêmicos” permeados pela cultura histórica. Esses meios “alternativos” de

da experiência temporal, da história propriamente dita, se fazem presentes, no espaço escolar através da socialização dos próprios alunos e também pela vivência social dos profissionais da educação nela engajados. Dessa forma, o que sugerimos caminha no sentido do aproveitamento de tal presença, de forma crítica e sistematizada, para criar uma nova forma de ver e, porque não, estudar história.

Sendo assim, a escola, formada, em termos humanos, pelo conjunto dos alunos, profissionais da educação, técnicos, burocracia de apoio, se configura como um espaço plural e democrático e que por isso mesmo é penetrada por diferentes formas de expressão e narrativas sobre a história. Obras de arte, animes, games, obras cinematográficas, novelas de época e mais comum e cotidianamente, a música. O caráter lúdico e de sociabilidade que tais linguagens portam permitiriam o desenvolvimento de práticas e atividades didáticas atrativas e que possibilitam situações de aprendizagem significativas. A nossa proposta de trabalho se inscreve justamente nesta perspectiva, no sentido de refletir sobre essa possibilidade de ampliação do ensino de história e também contribuir com a elaboração de um produto que venha a auxiliar a consolidação de tais práticas pedagógicas.

Antes de falarmos exatamente sobre a nossa contribuição para as práticas pedagógicas lastreadas no conceito de cultura histórica se fazem necessários alguns pormenores sobre o conceito. Surgido em meados da década de 1980, das reflexões de Jörn Rüsen em diferentes trabalhos que aludiam a uma mesma ideia acerca das formas e transformações que a memória cultural assumia ao se fundir na memória histórica. Atualmente, esse conceito encontra alguma semelhança com a ideia de história pública, em muito marcada pelas reflexões sobre formas de representação do passado pelas diferentes mídias e espaços de comunicação como o cinema e museus.

Percebendo o interesse generalizado pela história, representado pelo apelo recorrente à mesma, embora não a um cristalizado discurso historiográfico, Rüsen vislumbrou uma nova categoria da memória histórica de uso público, por ele chamada de cultura histórica. Essa categoria seria fruto do entrecruzamento de dimensões políticas, estéticas e cognitivas, se define como a consciência histórica, apresentada como “una

realidad elemental y general de la explicación humana del mundo y de sí mismo⁸⁴”, em sua forma operativa e prática na vida em sociedade. Essa capacidade humana de explicar a si mesmo e o mundo que lhe cerca, advém de uma habilidade de interpretação da experiência temporal. Sendo cultura nada mais que o efeito do modo de existir dos homens e das opções por eles adotadas, premidos pela realidade, Rüsen acrescenta,

La cultura es universal, ya que, junto a la necesidad de sentido de la actuación humana, se presenta como la manera específica de vivir del hombre. En esta línea, se utiliza el concepto de cultura para denominar el modo histórico de vivir del hombre y se la contrapone a la naturaleza.

Nesses termos, a trajetória de cada ser humano seria a cultura situada na experiência do tempo. Contudo, numa concepção mais ampliada, o termo cultura também pode designar a relação material e espiritual do homem, realizada na alternância perene da interpretação do mundo e de si mesmo, configurando, portanto a sua subjetividade.

Essa subjetividade da experiência temporal tem se materializado, já desde algum tempo em uma série de diferentes formas de expressão. Conforme já anteriormente citado, o espaço escolar, se coloca como ponto de convergência e ebulição dessa “cultura do tempo” não acadêmica. Qual de nós nunca foi instado pelos alunos com referências histórico-temporais advindas de um filme visto no final de semana, ou uma determinada música ouvida pelos pais ou tios, ou até mesmo um game de computador ou celular? As referências a cultura histórica e as possibilidades de desenvolver trabalhos e atividades com elas estão em toda a parte e são múltiplas.

Além do anseio por oferecer aos alunos a possibilidade de uma aprendizagem significativa e lúdica, através da utilização desses meios de cultura histórica, nos motivou também o desejo de incluir no ensino de história novas linguagens, algo já previsto pelos PCN⁸⁵. A utilização de novas metodologias, apoiada em diferentes formas de comunicação e linguagem, longe de ser um problema, demonstra claramente o caráter do

⁸⁴ RÜSEN, Jörn. Qué es la cultura histórica? Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. Traducción de F. Sánchez Costa e Ib Schumacher. p.4.

⁸⁵ BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais/ Temas Transversais. 1998.

saber escolar, como já apontado anteriormente, de ser um conhecimento diferente do acadêmico, justamente pela sua finalidade inerentemente educativa e formativa. Nesse sentido é que se inscreve o trajeto que procuramos percorrer aqui, se valendo do uso de música para trilhar o caminho em busca de uma nova educação para as relações étnico-raciais com vistas à promoção da diversidade.

2.2 – “Ressou da natureza...Primitiva comunicação⁸⁶” – O uso de novas formas de linguagem no ensino de história

Não é recente, a enxurrada de críticas que a escola e, por tabela, a atuação docente recebem, boa parte delas ancoradas em resultados de avaliações externas, sejam de governos estaduais e municipais, bem como de organismos internacionais. Tais resultados, tem ganhado ares de diagnósticos sobre a situação do ensino de uma forma geral, mas tem desembocado também numa crítica contumaz às práticas docentes, resultando, invariavelmente, na culpabilização dos professores e no questionamento de suas práticas pedagógicas. Nesse contexto, procuramos com a presente pesquisa, também contribuir com propostas que possam permitir com a renovação das práticas docentes, especialmente, em nossa disciplina de referência, a História.

Como forma de caminhar nesse objetivo, propomos estrategicamente, a utilização de novas tipologias de fontes que despertem então, um maior engajamento dos nossos alunos nas aulas de História. A opção adotada foi por escolher a música, sobretudo em sua modalidade popular e urbana, como veículo dessa proposta de reestruturação. A escolha da música popular se deve, dentre outros fatores por acreditarmos que enquanto documento, as canções podem elucidar inúmeras experiências vividas nos campos político, social e cultural, estando, portanto recheadas de historicidade. Outro fator que nos instigou a preferir tal linguagem é a familiaridade com o qual os discentes, sem dúvida, alvo desse esforço de reflexão aqui engendrado, possuem com tais artefatos culturais, consumidos e ressignificados por eles cotidianamente. Refletindo sobre a

⁸⁶ O trecho acima foi retirado de um dos versos que compõe o samba enredo do G.R.E.S. Acadêmicos do Salgueiro de 2009 – Tambor.

possibilidade da utilização da música como fonte para a escrita da história e também das potencialidades para o ensino da mesma, José Vinci de Moraes⁸⁷, assim comenta,

“[...]aparentemente as canções poderiam constituir -se em um acervo importante para se conhecer melhor ou revelar zonas obscuras das histórias do cotidiano dos segmentos subalternos. Ou seja, a canção e a música popular poderiam ser encaradas como uma rica fonte para compreender certas realidades da cultura popular e desvendar a história de setores da sociedade pouco lembrados pela historiografia.”

O autor procura destacar a utilização que as manifestações culturais, nesse caso mais especificamente a música popular, podem proporcionar enquanto fonte histórica, haja visto que as mesmas, por vezes, permitem conhecer, de perto, vozes e subjetividades que nunca estiveram ou estão ao alcance das fontes ditas tradicionais, justamente por expressarem visões de mundo das chamadas classes subalternas, até relativamente pouco tempo, por isso mesmo, invisíveis aos olhos dos historiadores profissionais.

A partir dos anos 1980, anunciou-se a utilização de novas linguagens e fontes historiográficas que, fortalecendo o diálogo com outras “ciências irmãs”, como a sociologia e a antropologia, dentre outras, permitiriam aos historiadores chegar onde nunca haviam pisado em relação ao conhecimento do passado, sobretudo no que tange aos fazeres sociais e culturais das chamadas classes “de baixo” e minorias, em geral. Com isso, a música, sobretudo em sua forma popular, se configura como possibilidade. Essa chance se deve ao desenvolvimento de trabalhos e novas metodologias para o uso de fontes “não convencionais”, surgidos a partir do final do século passado.

A via tomada por historiadores em busca de caminhos para a uma nova história foi pavimentada, dentre outros fatores, pela ampliação da categoria de fonte histórica. Anteriormente restrita e identificada aos documentos e comunicações escritas e oficiais, a concepção de fonte histórica, passou ao longo do século XX, sobretudo na sua primeira metade, por uma notável transformação. Essa mudança passa não só por novas modalidades de críticas aos documentos, mas também por uma ampliação do

⁸⁷ MORAES, José Geraldo Vinci de. História e Música: canção popular e conhecimento histórico. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.20, nº 39, p. 203-221. 2000. p. 204.

entendimento do que poderia ou não ser visto, e, portanto, ser convertido em objeto de pesquisa e estudo por parte dos profissionais da História.

Nesse sentido, não podemos nos furtar a destacar a importante contribuição da chamada Escola dos Annales francesa. Tendo atuação destacada por volta das décadas de 1920 e 1930, elaborou uma pesada crítica à concepção positivista dos documentos históricos. Perspectiva essa que foi hegemônica durante todo o século XIX, e enxergava as comunicações oficiais como portadoras de uma verdade inquestionável, ficando restrito o papel do historiador apenas à checagem da autenticidade de tais documentos. Uma vez tida como comprovadamente “original”, a fonte era tomada como fidedigna da situação da qual dava testemunho sem passar por qualquer escrutínio. Essa crítica, que se materializou em diversas obras de alguns expoentes desse movimento, como Fernand Braudel e sobretudo, Marc Bloch, contribuiu decisivamente para abrir novos caminhos à investigação histórica.

Mas no que consistem, afinal, as fontes? Para o trabalho do historiador elas são primordiais, uma vez que através do recurso e crítica às mesmas é que o profissional de história e qualquer que deseje dela se servir, tem acesso a parte da experiência temporal do passado. Na prática, “documentos são vestígios”, e não é outro o trabalho do historiador que não o de, como o ogro da lenda, citado por Marc Bloch, “farejar carne humana”⁸⁸, em cada um desses pedaços de passado que os documentos guardam. Cada vestígio ou indício de um ato humano praticado pelos “homens” no tempo é potencialmente uma fonte histórica.

Dessa forma, as manifestações culturais, de uma forma geral, também se incluem como tal, permitindo ao historiador através de uma crítica metódica e rigorosa aplicada, – tal e qual se deve submeter a qualquer fonte, independente de característica ou origem – extraia delas as diferentes camadas de sentido que portam. Nesse sentido, como exemplo, em trabalho que utiliza canções do rock brasileiro dos anos 1980 a serviço do ensino de história, Magna Rodrigues⁸⁹ nos diz:

“A transformação da produção cultural em documento depende do olhar que lhe lança o sujeito que narra a história. Se for um olhar crítico, capaz de identificar ali as diferentes camadas temporais, os diferentes sujeitos

⁸⁸ BLOCH, Marc. *Apologia da História ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001. p. 54.

⁸⁹ RODRIGUES, Magna Abrantes. *História, Ensino e Música: O Rock Brasileiro Da Década de 1980*.

que a produziram, as relações de poder existentes, podemos assim considerar que transformou em documento para a História, uma fonte de informação sobre as relações dos homens no tempo.”

A ampliação no conceito e compreensão das fontes históricas, permite à História abarcar uma série de manifestações artísticas e culturais, em diferentes suportes e formatos, cuja utilização, além de ter o efeito de promover o engajamento dos alunos ainda possibilita desvelar narrativas, presentes no cotidiano das mídias na sociedade, e por isso mesmo de corriqueiro acesso a todos, que podem ser utilizadas para o ensino da História no espaço escolar.

Dentre essas manifestações culturais cuja referência fizemos acima, a música, sobretudo em sua modalidade popular e urbana, foi a escolhida, por tratar-se de uma autêntica “tradutora dos dilemas nacionais”⁹⁰. Autor de diversos trabalhos sobre essa forma de produto cultural, a música popular, Marcos Napolitano⁹¹ diz,

“Nos últimos anos tem sido bastante comum a utilização da canção, seja como fonte para a pesquisa histórica, seja como recurso didático para o ensino de humanidades em geral (história, sociologia, línguas etc.). Entre nós, brasileiros, a canção ocupa um lugar muito especial na produção cultural. Em seus diversos matizes, ela tem sido termômetro, caleidoscópio e espelho não só das mudanças sociais, mas sobretudo das nossas sociabilidades e sensibilidades coletivas mais profundas.”

O recurso cada vez mais comum à música enquanto fonte histórica e também recurso didático por diversas disciplinas se deve ao papel ocupado por tal manifestação cultural, sobretudo, por suas particularidades que permitem extrapolar a rigidez de documentos mais oficiais e usuais. Sendo assim, a música se presta, perfeitamente, ao papel de uma verdadeira fonte histórica, apta a dar testemunho sobre o contexto de sua produção, sobre a realidade, e ideias de seus autores e também ao público para o qual se direciona, dentre outros.

⁹⁰ NAPOLITANO, Marcos. História & música – história cultural da música popular. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 5.

⁹¹ Idem, p. 53.

Embora de iniciativa nem tão mais recente essa relação entre História e música ainda inspira muitos cuidados no trato mais adequado com esse tipo de fonte. A sua composição multifacetada composta por letra e música, mas indissociável de seus timbres e ritmos, impedem, se isolados ou analisados separadamente, uma visão global da obra, podendo tender a simplificações castradoras das narrativas e sentidos contidos na música ou até mesmo na sua distorção enquanto fonte.

A possibilidade do uso da música popular como documento histórico, parece ainda mais acertada em se tratando de Brasil por tudo aquilo que essa expressão cultural tem angariado de significado. A música brasileira tem traduzido, como poucas linguagens tem sido capaz de fazer, boa parte das tensões e dilemas sociais que atravessam a sociedade. Ora com a acidez crítica, em outros momentos criando estratégias e maneiras de resistência contra os poderes hegemônicos e as suas imposições. Seja em nível nacional ou regional, tem se habilitado como um espaço potencialmente privilegiado de análise da vida em sociedade, se constituindo, conforme Marcos Napolitano em um “lugar de mediações, fusões, encontros de diversas etnias, classes e regiões que formam o nosso grande mosaico nacional”⁹². Dessa forma, o estudo da música enquanto documento pode trazer à tona, angústias, sociabilidades, subjetividades de alguns estratos da população em determinados momentos que dificilmente poderiam ser capturados ou mensurados de outra maneira ou por outros canais.

Contudo, justamente pela sua natureza rica e híbrida, é que o trato com tal tipo de documento requer cuidados mais do que especiais e rigorosos. Há que se tomar boa dose de precaução, na sua manipulação e uso, cabendo ao historiador e ao professor de História, quando da sua utilização para fins pedagógicos, a crítica adequada, estabelecendo balizas claras para a sua utilização e também no seu aproveitamento para a pesquisa científica. Da mesma forma, que as fontes escritas não podem ser encaradas como “portadoras de verdade” e da mesma maneira que pouco ou menos importa confirmar a autenticidade de tais documentos, o historiador deve fazer a crítica à fonte levando em consideração o seu papel de representação. Toda fonte, voluntária ou involuntariamente, traz ao presente não o passado, mas apenas uma imagem, uma

, apenas uma ou algumas facetas do mesmo. Isto posto, cabe ao historiador ou professor estabelecer balizas claras e seguras para a utilização de tais fontes, ancoradas

⁹² NAPOLITANO, Marcos. **História & Música – História cultural da música popular**. Belo Horizonte. Autêntica, 2002. p. 7.

em metodologias críticas para o uso das mesmas, procurando harmonizar seus estratos verbo-poéticos e sonoros. A tarefa é desafiadora e nada simples, mas ainda sim possível.

Essa crítica documental se torna ainda mais ardilosa em se tratando da “fonte-canção”, tendo em vista o quase total desconhecimento do historiador/professor acerca de teoria musical e conhecimentos similares. A própria natureza dupla da fonte musical, a um só tempo “verbal e sonora” e atravessada por diferentes agentes que sobre ela tem alguma influência (refiro-me a toda a cadeia de produção desde o (s) compositor (es), intérprete (s), instrumentistas, passando por diretor musical, executivos de gravadoras, dentre outros.) dificulta sobremaneira o trabalho de captação dos múltiplos sentidos nela contidos⁹³.

A linguagem da música é veículo de diferentes narrativas sobre o passado, seja por meio de parâmetros poéticos (figuras de linguagem, adjetivações, etc.) e/ou pela melodia, que configuram a canção popular em sua “dupla natureza”⁹⁴. Dessa forma, se realiza o discurso sobre a experiência do vivido por aqueles responsáveis pela sua materialização enquanto obra artística e assim, o historiador/professor é capaz de mensurar também o grau de consciência histórica expressa na canção, o que muito provavelmente revela a percepção temporal dos autores envolvidos no processo de composição.

Por outro lado, ao proporcionarmos aos nossos alunos a oportunidade de relacionar as músicas aos seus respectivos contextos será possível depreender o nível de consciência histórica demonstrado pelos mesmos. O desvelar da consciência histórica dos alunos, estimulado por essa correlação especulada acima permitiria também a demonstração dos discentes como sujeitos atuantes dentro do processo histórico.

2.3 – “Senhor, me responda o que preciso entender?”⁹⁵ – As relações entre Currículo e as propostas para uma educação antirracista

Em consideração ao que já pudemos observar até aqui sobre a luta dos negros por emancipação e igualdade, ao longo de sua trajetória após a emancipação e com o advento da república, a educação tem ocupado um papel estratégico na luta pela ascensão social

⁹³ NAPOLITANO, Marcos. **História & Música – História cultural da música popular**. Belo Horizonte. Autêntica, 2002. p. 53.

⁹⁴Idem, p. 54.

⁹⁵ O trecho acima foi retirado de um dos versos que compõe o samba enredo do G.R.E.S Unidos de Padre Miguel de 2018 – “O Eldorado submerso: Delírio Tupi-Parintintin”.

e diminuição da condição de subalternidade. Superada a questão do acesso à escola, outros desafios são colocados como centrais, como a questão curricular. Entendido o currículo como a soma dos conteúdos selecionados tidos como culturalmente relevantes ao ponto de serem passados para as gerações seguintes, representando um conjunto de práticas, valores e visões de mundo⁹⁶, os negros ao chegarem na escola, percebiam a continuidade da sua rotina de exclusão e apagamento.

Por conta dessa condição se faz necessário, a essa altura, uma discussão mais aprofundada sobre currículo. Sua definição, que conceitos são levados em conta na sua formulação, quem atua na sua construção, qual o seu papel, são exemplos de questões que procuramos abordar. Nessa empreitada, nos servimos das ideias de teóricos como Tomás Tadeu Silva, analisando o conceito de currículo, bem como um breve histórico do seu aparecimento até sua transformação no instrumento o qual todos conhecemos e sua utilização pelo poder público.

Apesar da quase normatização das prescrições curriculares atuais, de forma alguma os constrangimentos colocados pelos ministérios, secretarias e demais instituições oficiais normatizadoras da estrutura da educação brasileira, poderiam nos levar à uma situação de imobilismo, já que é no espaço da sala de aula que todo o efetivo processo pedagógico se realiza em um clima de “autonomia relativa” para os docentes, que junto aos alunos, colocam-se como os verdadeiros executores de toda e qualquer política curricular. Gostaríamos de deixar isso em evidência na última parte do item, ao abordarmos o currículo em tempos de diversidade e o que efetivamente nos inspirou na crítica curricular que adotamos que é a proposta de um currículo descolonizado. Nesse objetivo, nos servimos das abordagens de Catherine Walsh, Walter Mignolo, dentre outros pensadores. Acreditamos que tais obras forneceram o lastro não apenas para criticar, mas também propor, conforme demonstraremos adiante.

2.3.1 – Uma breve história do currículo

Com o objetivo de viabilizar a proposta em questão, encaramos como de extrema importância o debate acerca do currículo escolar. O papel que tal artefato desempenha norteia as práticas educacionais que serão alvo de nossas contribuições didáticas. De

⁹⁶ Tomaz Tadeu Silva aponta que: “O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimento e saberes”. Ver: SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de Identidade; Uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed.; 8ª reimp. – Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2016. p. 89.

forma sintética e sucinta buscamos aqui, situar o leitor na discussão curricular, por entender que essa questão é central no trabalho que pretendemos realizar. Começaremos por discutir a ideia de currículo, posteriormente, discutiremos a noção de “teoria”/discurso curricular. Para iniciarmos essa discussão é necessário fincar balizas. Do que, objetivamente, estamos falando? O que é currículo? Qual sua importância para a educação de forma geral? O que significa em particular para o ensino de História? Por fim, qual é o papel que desempenha para o ensino de História e cultura africana e afro-brasileira?

De forma bem simples, podemos definir o currículo como o documento que aponta quais saberes deverão ser ensinados aos alunos em cada ciclo e disciplina por eles cursados. Conforme nos fala Quirino: “O currículo não é, portanto, um documento de transmissão desinteressada de conteúdos, é uma ferramenta de manipulação dos saberes, ou melhor, do que é interessante se saber⁹⁷” haja visto que o currículo é sempre fruto de uma seleção realizada num ato de vontade, discricionário em sua natureza, de alguém que detém esse poder, essa prerrogativa da escolha, imposta a quem não o possui. Sobre essa questão, Roper Pires de Carvalho Filho⁹⁸, em artigo, que aborda as relações entre ensino de História e o currículo, faz uma importante consideração a partir do olhar de Ivor Goodson,

“Para Goodson (2002), o currículo escolar é um artefato cultural que atua como instância normatizadora dos discursos sobre o processo de escolarização pelo qual o Estado determina quais conhecimentos devem ou não fazer parte do processo de ensino. Entretanto, o processo de “imposição” de um determinado padrão normativo ao currículo escolar pelo Estado é permeado por fatores de ordem diversa, que vão da correlação de forças entre os diversos sujeitos envolvidos e ou contemplados na sua “fabricação”, pela sua trajetória pelo complexo aparato institucional dos sistemas educativos, passando pela compreensão e ou adesão à proposta estatal por estes sujeitos”.

Tanto Carvalho Filho quanto Goodson procuraram chamar atenção para a função organizadora do currículo que como num movimento de “fora para dentro” – da sociedade para dentro das escolas e universidades – expressa o jogo de forças sociais que se reflete

⁹⁷ QUIRINO, Maria José da Silva de. et al. **Políticas Curriculares: uma breve crítica ao Currículo Mínimo implantado no Estado do Rio de Janeiro.**

⁹⁸ CARVALHO FILHO, Roper Pires. **TEMPO E ARGUMENTO.** Revista do Programa de Pós-Graduação em História. Florianópolis, v.4, nº2, pp 82-101, jul/dez. 2012. pp. 85-86.

na própria representação curricular, corroborando, ou não, as hegemonias e minorias. Fica claro, assim, a importante função exercida pelos currículos escolares, no sentido de ressignificar relações de força nos mais diferentes campos.

Pensado como instrumento de poder, o currículo tem sido alvo de reflexões de diferentes pensadores filiados às mais variadas tradições teóricas que há muito tem procurado desnudar as intenções dessas seleções. Embora os estudos sobre o currículo remontem a tempos mais recentes, com o alvorecer dos respectivos departamentos nas universidades, professores e professoras de diferentes épocas e lugares sempre estiveram ligados, ou preocupados, com alguma forma de organização dos saberes, mesmo sem especificamente mencionar a palavra currículo.

2.3.1.1 – Da gênese da ideia de currículo às concepções tradicionais

De forma a situar o leitor na discussão curricular iniciaremos com uma breve história do currículo. Com o objetivo de esclarecer não apenas seu surgimento, mas também contextualizá-lo na cena escolar e educacional. Para lograr êxito em tal empreitada, iniciamos tal “viagem” na modernidade, onde a escola começou a ganhar relevância algo parecida com a que detêm hoje, sendo alvo de políticas públicas e reflexões de pensadores.

Desde Comenius e sua *Didactica magna*, produzida no século XVII, professores e professoras vem tentando de alguma forma elaborar teorias educacionais que venham a guiar suas práticas. A preocupação, sobretudo, era de organização e método. O termo *curriculum*, com a acepção que hoje lhe conferimos só passa a ser utilizado em países da Europa ocidental sob influência da literatura educacional estadunidense. Essa preocupação em normatizar os processos educacionais de alguma forma, diretamente relacionada ao boom da urbanização e suas consequências, dinamizou os estudos sobre o campo curricular, fazendo-os se consolidarem e ganharem cada vez mais espaços no meio científico.

Justamente nesse contexto marcado por intensas preocupações como o crescimento populacional, com a manutenção de uma identidade nacional, frente à massiva imigração e a crescente industrialização é que Bobbit, escreveu em 1918, o marco inicial oficial do

campo especializado, *The Curriculum*. Sobre esse momento, emblemático das questões com as quais a ideia de currículo se relaciona, Tomás Tadeu Silva⁹⁹ relata,

“O livro de Bobbit é escrito num momento crucial da história da educação estadunidense, num momento em que diferentes forças econômicas, políticas e culturais procuravam moldar objetivos e formas da educação de massas de acordo com suas diferentes e particulares visões. É nesse momento que se busca responder questões cruciais sobre as finalidades e os contornos da escolarização de massas. Quais os objetivos da educação escolarizada: formar o trabalhador especializado ou proporcionar uma educação geral, acadêmica, à população? ”

Questionamentos sobre o que ensinar, que tipos de habilidades deveriam ser ensinadas, que fontes de conhecimento deveriam lastrear os saberes passados nas escolas, se os saberes ensinados deveriam ser mais “objetivos” ou “subjetivos”, se este deveria preparar para a inserção na sociedade tal e qual se encontrava ou formar para a transformação, passaram a nortear a noção e a formação dos diferentes “discursos curriculares”. Essas questões permearam a compreensão curricular durante muito tempo, cristalizando esse modelo como o único possível.

Essa noção de discurso curricular é mais reconhecidamente chamada de teoria do currículo. Durante muito tempo predominou uma visão, sem dúvida pretensiosa, de que seria possível criar um currículo neutro, com premissas absolutamente científicas e objetivas, livre de quaisquer subjetividades¹⁰⁰. Dentro dessa interpretação “positiva” o currículo deveria cumprir a função de organizar e prescrever o conhecimento a ser transmitido pela instituição escolar. Prevalecia a ideia de que a escola tinha apenas a função de reproduzir os conhecimentos que interessavam ao mundo do trabalho e de que essa era a única configuração possível. Tomás Tadeu Silva em sua obra “Documentos de Identidade” ataca essa pretensão de neutralidade questionando a própria ideia de teoria,

“Podemos começar pela discussão da própria noção de “teoria”. Em geral, está implícita, na noção de teoria, a suposição de que a teoria “descobre” o “real”, de que há uma correspondência entre a “teoria” e a “realidade”. De uma forma ou de outra, a noção envolvida é sempre

⁹⁹ SILVA, Tomás Tadeu. Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo. 3ª edição; 8ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. Pos. 158.

¹⁰⁰ Idem, Pos. 107.

representacional, especular, mimética: a teoria representa, reflete, espelha a realidade. A teoria é uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que – cronologicamente, ontologicamente – a precede.”¹⁰¹

Teorizar sobre alguma coisa ou ideia já se coloca como parte do processo criativo desta. Dessa maneira não existe uma teoria “fora da realidade” uma vez que pensar nela já significa, ainda que preliminar e incipientemente a sua realização. Essa ideia do currículo como representação, certamente, uma contribuição da corrente pós-estruturalista, nos interessa sobretudo, uma vez que dessa forma a própria disposição curricular se realiza, também, enquanto elemento da cultura histórica nos termos de Rüsen, como já pormenorizado anteriormente.

De acordo com a visão pós-estruturalista, falar em teoria como algo que descreve ou descobre algo pré-existente não faria sentido, uma vez que escrever ou idealizar algo já é parte do seu processo de significação e existência. Como nos diz uma vez mais Tomaz Silva,

De acordo com essa visão, é impossível separar a descrição simbólica, linguística da realidade – isto é, a teoria – de seus “efeitos de realidade”. A “teoria” não se limitaria, pois, a descobrir, a descrever, a explicar a realidade: a teoria estaria irremediavelmente implicada na sua produção. Ao descrever um “objeto”, a teoria, de certo modo, inventa-o.

Nessa linha de pensamento colocada pelo autor, como no trecho supracitado, cai por terra a ideia de teoria como algo desconectado do objeto. Dessa forma, em substituição, Silva prefere adotar a ideia de discurso ou texto, uma vez que sob essa perspectiva um “texto” produz seu próprio objeto. “[...] a existência do objeto é inseparável da trama linguística que supostamente o descreve¹⁰².” Concluimos, então que a criação de um determinado currículo advém da reflexão sobre o mesmo.

Dessa forma fica evidente a dimensão política da seleção curricular, haja visto que, assim como qualquer texto, porta uma intencionalidade, mesmo que se pretenda neutro. Igualmente podemos nos referir sobre o currículo escolar, de forma mais abrangente. Quem tem o poder de selecionar os conteúdos, estaria, por assim dizer, a escrever os

¹⁰¹ *Idem*, pos. 27.

¹⁰² *Idem*, p. 33-34.

capítulos que comporiam esse discurso proferido pela escola ao longo de todo o ciclo de formação.

Da mesma forma que se coloca a questão de “o que” ensinar com os conteúdos selecionados que compõe o currículo, acoplado a esta primeira pergunta se põe o questionamento sobre o que aqueles que vão seguir determinado currículo “devem se transformar” ao segui-lo. “No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de ‘identidade’ ou de ‘subjetividade’.”¹⁰³ Considera-se que todos os conhecimentos e experiências que adquirimos, inclusive no período escolar, vão impactar diretamente naquilo que nos constituiremos enquanto pessoa, conformando, dessa forma nossa identidade e contribuindo para moldar nossas subjetividades.

Priorizar um determinado conhecimento às expensas de outros possíveis, bem como trabalhar para privilegiar uma determinada identidade são demonstrações de poder, que se incrustam e fazem parte de um projeto de criação de hegemonias, componentes de um jogo de forças manejado cotidianamente por diferentes atores na sociedade, em diferentes espaços. A seleção curricular faz parte dessa disputa. “As teorias do currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso, de obter hegemonia. As teorias do currículo estão situadas num campo epistemológico *social*. As teorias do currículo estão no centro de um território contestado.”¹⁰⁴ Daí a importância estratégica que atribuímos ao currículo. Nossa contribuição com o trabalho aqui proposto objetiva fornecer subsídios pedagógicos e reflexões para a construção de um novo consenso para a educação a partir do ensino de história, calcada num olhar mais democrático e plural, sobretudo no que tange às questões de raça, contribuindo para a derrubada do mito da democracia racial brasileira, que ao longo de décadas vem relegando a representação dos negros em nossa história ao apagamento ou a um lugar de subalternidade.

2.3.1.2 – O currículo em tempos de diversidade

A disputa acerca dos discursos curriculares se liga diretamente à crise que o próprio paradigma de racionalidade moderna vem atravessando, caracterizado pelo descrédito das “grandes narrativas” e da crença na ideia da existência de uma verdade única. Espaços de diversidade se abrem cada vez mais em diferentes lugares e, necessariamente, com toda

¹⁰³ *Ibidem*, p. 99.

¹⁰⁴ *Ibidem*, p.112.

essa variedade de sujeitos, cores e sons, ideias fixas e totalizantes, “certezas absolutas” não encontram mais abrigo nesse contexto marcado pelo vário, pelo múltiplo, pelo plural. Essa visão de um mundo cada vez mais movediço e mutável impõe um sério influxo sobre a concepção dos indivíduos acerca de si mesmos e sobre o mundo do qual fazem parte.

Esse momento de desconstruções e incertezas tem feito “estragos” em papéis até então fixos e em identidades tidas como imutáveis também no espaço escolar, resultando em abalos e divergências, mexendo nas configurações sociais, na dinâmica da escola e trazendo questionamentos ao currículo abordado no dia a dia das instituições de ensino, seja na escola básica ou até mesmo no ensino universitário. Premido entre as necessidades pungentes da sala de aula e um currículo ainda marcadamente “moderno” em suas bases, como poderia o docente dar conta de encarar, com respostas e propostas, esse turbilhão que agora se impõe, fruto da complexidade que marca os tempos atuais?

A transformação da maneira através do qual os homens têm visto e encarado a si mesmos resulta também na mudança da forma com que passamos a nos relacionar com os objetos científicos e o conhecimento gerado a partir deles. Essa nova forma de encarar o mundo e o conhecimento se traduz numa metamorfose da forma de lidar com a educação. Tomando como base de observação e análise os meios sociais e culturais atuais, podemos observar com facilidade alguns fenômenos que apontam para a predominância desse novo paradigma pós-moderno, como por exemplo, a emergência de identidades múltiplas e segmentadas, o que tem significado, na prática, diferenciadas possibilidades de expressão, afirmação e prestígio dentro desse contexto.

Em um país miscigenado historicamente, como o nosso, resultado de diferentes processos de migração forçados ou voluntários, em momentos e contextos históricos dos mais variados, se faz ainda mais necessária a discussão acerca de tais relações identitárias, como forma de contemplar os diferentes matizes raciais e suas inter-relações. A configuração multiforme do nosso povo, que se reflete cada vez mais no cotidiano escolar, sobretudo a partir do final dos anos 1980, quando da política de ampliação do acesso à escola básica instituída pela constituição cidadã de 1988, proporcionou a inclusão e a participação de diferentes atores e grupos sociais após longo período de exclusão, resultado do regime autoritário que declinava. Dentre esses grupos podemos destacar as populações indígenas e negra. A participação ativa de representantes dessas minorias no cenário político nacional da nova república, reafirmou a caracterização da nossa sociedade como multicultural, uma vez que formada a partir da presença e relação de diferentes grupos étnicos e culturais.

Após o momento da constituinte, a educação ganhou grande destaque, culminando inclusive na elaboração de um artigo específico (Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, artigos 205 a 214, do Título VIII – Da ordem social)¹⁰⁵. A preocupação com a inclusão de novos grupos sociais na escola pública deu origem a uma legislação que expressava não apenas a preocupação com a facilitação de acesso, mas também com as características que essa escola cada vez mais ampliada, variada e massificada precisaria exprimir. Materialização da virada democrática que o país experimentava após mais de duas décadas de um governo militar que cerceava direitos básicos, sobretudo das minorias e que através de medidas autoritárias procurou reforçar o consenso já há muito hegemônico da existência de uma democracia racial brasileira.

Após a lei de diretrizes e bases da educação¹⁰⁶ que entrou em vigor em 1996, o ministério da educação passou a procurar dar resposta à diversidade presente no espaço escolar. Resultado da democratização do acesso à escolarização básica à setores da população, sobretudo a classe menos favorecida economicamente, que até então se encontrava ainda distante da escolarização formal. Essa gama de novas audiências que chegavam as escolas públicas do Brasil nesse momento, trouxeram novos desafios para o sistema educacional em todos os seus níveis, provocando a reflexão das instituições que pensam e realizam a educação como um todo. Em artigo Martha Abreu e Hebe Mattos ao revisitarem a questão da diversidade falam sobre os Parâmetros curriculares nacionais¹⁰⁷,

“Desde o final da década de 1990, as noções de cultura e diversidade cultural, assim como de identidades e relações étnico-raciais, começaram a se fazer presentes nas normatizações estabelecidas pelo MEC com o objetivo de regular o exercício do ensino fundamental e médio, especialmente na área de história.”

¹⁰⁵ BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

¹⁰⁶ BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

¹⁰⁷ ABREU, Martha & MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008, p. 5-20. p. 6.

O fim do século XX ficou marcado, no campo educacional pelo novo papel atribuído à cultura e a diversidade, colocadas como uma preocupação dos órgãos oficiais de educação. Contudo, é necessário destacar que a inserção da discussão de tais conceitos e ideias não ocorreu ao acaso ou por força de uma suposta benevolência desinteressada do governo federal, na verdade, foi uma demonstração da reconfiguração de forças após a reabertura democrática, onde os movimentos negros conseguiram alcançar um novo espaço político e social que lhe permitiram colocar para fora boa parte de suas demandas históricas, seja por reconhecimento e até mesmo por políticas de reparação social.

Os PCN aprovados pelo MEC, ainda em 1996 inauguram a presença de conteúdos sobre a história africana no currículo. Em conjunto com as “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana” procuraram pôr em xeque o consenso durante muito tempo incontestado na sociedade brasileira de que o Brasil se configuraria como uma “democracia racial”. De acordo com essa visão, as “três raças” que compõem a população brasileira conviveriam de forma pacífica e sem conflitos. Ambas as propostas (tanto os parâmetros, quanto as diretrizes) se propuseram a enfrentar a questão da diversidade nas escolas, dando ênfase à discussão da questão racial.

Os “Parâmetros curriculares nacionais” abordam a questão racial através do “tema transversal” da “pluralidade cultural”, que se propõe perpassar o conteúdo de todas as disciplinas. A ideia, como descrito anteriormente, era o enfrentamento e a desconstrução do mito da existência de uma convivência harmoniosa e pacífica entre os diferentes grupos raciais no interior da sociedade brasileira. Esse consenso, formado desde as primeiras décadas do século XX, impregnou toda a discussão política, as engrenagens sociais, e obviamente ressoou vigorosamente na educação, sendo um elemento componente da própria ideia de uma “identidade brasileira” afirmada na existência de uma cultura mestiça ao qual “corresponderia uma identidade brasileira igualmente mestiça, sem conflitos, hierarquias e diferenças”¹⁰⁸. O texto dos PCN foi justamente de encontro à essa perspectiva uma vez que buscou criticar a existência de um silêncio homogeneizador que encobria “uma realidade de discriminação racial reproduzida desde cedo no ambiente escolar”¹⁰⁹.

¹⁰⁸ ABREU & MATTOS, Op. Cit. p.7.

¹⁰⁹ Brasil, 1998:15 APUD ABREU & MATTOS. Idem.

Abreu e Mattos em seu artigo “Em torno das ‘Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana’: uma conversa com historiadores” comentam sobre a proposta dos PCN. Alguns questionamentos pertinentes são colocados como sobre pontos em que o documento não é explícito, mas ao contrário, permite diferentes itinerários a serem percorridos a partir de suas propostas para tratar da questão da associação entre a cultura e a realidade racial brasileira,

“Na prática, porém, como romper com a noção de um Brasil mestiço sem reificar grupos culturais igualmente homogêneos, fechados ou semifechados, num padrão multicultural bastante difundido a partir da experiência norte-americana, mas certamente artificial em relação às realidades brasileiras? Como estimular a convivência e a tolerância interculturais sem pensar em mestiçagens e trocas, especialmente culturais, mesmo que agora no plural?”

As autoras procuraram advertir, no trecho em destaque, sobre algumas “armadilhas” e problemas que devem ser evitados pelos educadores quando do trato da questão racial no ambiente escolar, uma vez que não interessa à proposta de uma educação democrática e inclusiva racialmente a substituição de uma homogeneização por outra. O modelo multiculturalista, trazido, sobretudo, da escola estadunidense, não se mostra suficientemente adequado para dar resposta aos desafios da realidade brasileira muito mais fluida e complexa, onde qualquer perspectiva de identificar determinada manifestação cultural à grupo A ou B não se sustenta haja visto que são, no geral, resultados de trocas interculturais entre os diferentes grupos.

O próprio documento dos PCN insinua em diferentes momentos que a cada cultura corresponderia uma determinada identidade, o que se mostra absolutamente questionável e problemático num contexto marcado pela diversidade étnico-cultural. A saída para tal situação é vislumbrar a cultura enquanto processo, e as identidades coletivas como construtos culturais, sendo assim, portanto, históricas (porque inscritas e realizadas no tempo) e relacionais (sempre como um marcador de diferença em relação a um “outro”), sendo essas identidades construídas e reconstruídas em adequação ao contexto histórico do qual são resultado, podendo a todo momento serem refeitas, reproduzidas e modificadas¹¹⁰. Igualmente, tais manifestações culturais que tem como marca a

¹¹⁰ ABREU; MATTOS, Op. Cit. p. 8.

diversidade podem indicar um profícuo caminho para problematizar a própria ideia de “identidade brasileira” enquanto algo que possua uma essência fixada e imóvel.

Outro momento significativo para a discussão e superação da narrativa homogeneizadora que foi consenso durante boa parte do século XX acerca do “papel das raças” na história do Brasil, ocorreu em 2003, quando da chegada ao poder do presidente Luis Inácio Lula da Silva eleito pelo PT. Adilbênia Machado e Eduardo Oliveira em artigo, comentam sobre o contexto anterior que teria preparado o terreno para tal momento¹¹¹,

“Algumas políticas que visam à promoção da igualdade racial no Brasil foram criadas nas últimas décadas, numa luta por liberdade e justiça social encabeçada, principalmente, pelos movimentos negros e organizações de mulheres negras de nosso país, tentando responder demandas históricas por igualdade.”

Com o apoio de diferentes atores políticos, sobretudo dos movimentos sociais, e, dentre eles, o chamado “movimento negro”, surgia uma oportunidade inédita de colocar para fora uma demanda das mais antigas, como a de criar mecanismos institucionais que desconstruíssem a ideia da existência de uma suposta “democracia racial”, o que servia para encobrir conflitos raciais graves e históricos e que permitira, reproduzira e legitimara ao longo do tempo o racismo no seio da sociedade brasileira. Desse jeito, o poder público proporcionava toda uma estrutura institucional que se mostrou importante na promoção da inclusão e da diversidade.

Dentro da perspectiva acima colocada, as teorias pós-críticas do currículo, como já mencionado anteriormente, vão fornecer a partir do momento em que o debate sobre a questão racial é colocado em discussão também no âmbito escolar, subsídios para um contraponto ao consenso dominante, marcadamente eurocêntrico e racista. Implicado em relações de poder, portanto distante de qualquer possibilidade de ser neutro, o currículo transporta visões de mundo em sociedade, que tem como efeito a construção de uma determinada identidade, tanto no singular, quando falamos de seus efeitos sobre o indivíduo, quanto no plural, pois também é capaz de enformar comportamentos para a

¹¹¹ MACHADO, Adilbênia Freire & OLIVEIRA, Eduardo. Africanidades, Legislação e Ensino: Educação para relações étnico-raciais, lei 10.639, filosofia e ancestralidade IN: KOMINEK, Andrea Maila Voss; VANALI, Ana Christina (Orgs.). Roteiros temáticos da diáspora: caminhos para o enfrentamento ao racismo no Brasil. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. p.50.

vida em sociedade. Sendo assim, pensar a construção de relações étnico-raciais em outros termos, “contra hegemônicos”, é pensar o percurso curricular enquanto narrativa, que estabelece através da sua influência os saberes a serem valorizados, conferindo a quem o domina, o poder e o prestígio. É através dessa relação entre conhecimento, identidade e poder que a discussão de raça angaria seu espaço na teoria curricular, deixando de ser um tema transversal para ganhar maior destaque até se transformar em uma obrigação legal.

Essas discussões e questões levantadas nos parágrafos e itens anteriores, bem como as imposições que a realidade objetiva cotidiana nos coloca em nosso fazer pedagógico, marcado pela urgência da questão racial dentre outras, mas que recebeu espaço privilegiado em nosso esforço de análise e reflexão nos levou aos questionamentos expostos até aqui. Dentro dessa perspectiva, propomos a discussão em torno do currículo de história da rede estadual do Rio de Janeiro, mais especificamente, em uma das séries que mais abordam, quantitativamente, temas em que a questão racial ainda é marcada por um olhar eurocêntrico e racista, reservando o elemento negro um papel secundário, quando não absolutamente invisível. Optamos, por fazer críticas e propor alternativas, sob a forma de atividades às prescrições existentes no currículo do 8º ano do Ensino Fundamental.

2.3.2 – Para uma nova educação das relações étnico-raciais: Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial

“Eu quero um país que não está no retrato”

G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira, 2019

De acordo com o que já assinalamos em outro momento de nossa pesquisa, o tema das relações étnico-raciais no Brasil ganhou, sobretudo, a partir da década de 1990 renovada importância em diferentes espaços da sociedade brasileira. A educação foi uma das áreas onde esse debate acerca das diferenças culturais se evidenciou, haja visto ser uma área há muito tempo contestada pelos movimentos sociais dos negros. Por isso, não só no Brasil, mas também em outras regiões da América Latina, os desafios acerca dessa questão levaram à busca pela construção de processos educativos que tivessem a cultura como referência.

Essa busca por projetos e propostas para a educação promoveu uma aproximação ainda maior entre os movimentos negros e o espaço acadêmico, agora mais que nunca

instigado a contribuir para a resolução desse desafio. Tal encontro resultou na formulação de normas e leis que suscitaram políticas públicas no sentido de tentar incluir e aproximar os grupos anteriormente marginalizados em termos culturais, simbólicos e representacionais. Temas como diferença étnica, identidade cultural e multiculturalismo passam a fazer parte da “ordem do dia”. Diversas pesquisas nessa direção, procuraram aprofundar a discussão acerca da problemática da educação intercultural, buscando reflexões a respeito da tensão entre igualdade e diferença.

Nossa pesquisa se inscreve nesse arbítrio, de propor novas formas de representação sobre os negros, buscando atacar o que consideramos central para transformar essa realidade: a persistência do pensamento calcado na colonialidade do ser, do saber e do poder. Esse conceito emerge como chave explicativa, em diferentes teóricos e pensadores, que buscam entender os meandros da constituição das sociedades pós-coloniais, sobretudo, no continente americano. Espaço que, como resultado da presença colonizadora branca europeia ao longo de séculos, deu origem a sociedades multiétnicas e multiculturais, marcadas, no entanto, por uma total assimetria econômica, social e cultural entre os invasores europeus e as demais etnias compulsoriamente implicadas na empreitada colonizadora.

A desigualdade, uma marca dessas sociedades, se explicaria pela permanência, mesmo após o fim da colonização, do pensamento moderno caracterizado pelo não reconhecimento ou validação de qualquer outra epistemologia que não a europeia. Embora, o pensamento moderno tenha sido imposto aos povos dominados na etapa colonizatória, é necessário assinalar que o mesmo sobreviveu ao fim dos domínios políticos e militares das antigas metrópoles do “velho mundo”. Em suma, a colonialidade subsistiu ao fim do colonialismo europeu.

A colonialidade permitiu aos europeus impor a filosofia e demais “ciências humanas” como única maneira de produzir conhecimentos válidos, dessa forma marginalizando outros saberes das periferias do ocidente. Sobre esse processo de exclusão, o sociólogo lusitano Boaventura de Sousa Santos nos esclarece,

“O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois

universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’. A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente.¹¹²”

Essa inexistência opera de forma que o que se produz “além deste lado da linha”, como pondera o autor europeu soasse como absurdo ou incompreensível, sendo, portanto, algo prescindível, a ser descartado e ignorado. O pensamento da colonialidade tem por marca o apagamento e a desvalorização de tudo aquilo que não reconhece como sua própria base.

Seguindo essa trilha de pensamento, buscamos, como forma de fornecer um lastro teórico à nossa proposta de trabalho, as reflexões de autores que se encaixassem na ideia pretendida e que fornecem subsídios para pensarmos sobre tais relações. Dessa maneira, tomamos emprestado os conceitos de interculturalidade crítica e decolonialidade, expostos de forma mais acurada nas ideias da professora norte-americana radicada no Equador, Catherine Walsh, em diálogo com outros autores como Aníbal Quijano, Walter D. Mignolo e Nelson Maldonado Torres. Em comum, todos os teóricos acima considerados compartilham da ideia de que “a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada” da mesma¹¹³.

Baseados nessa premissa, sugerimos a realização de uma discussão a respeito das formas assumidas por esse pensamento “colonizador” e de que jeito ele se manifesta em nossa sociedade, com óbvios reflexos no currículo escolar. Inicialmente, interessa definir de forma inteligível o que seria esse pensamento imposto pela colonização moderna europeia. Nelson Maldonado Torres, traz uma importante contribuição nesse sentido e que faz valer a longa citação,

“[...]a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma

¹¹² SANTOS, Boaventura de Sousa. Para Além Do Pensamento Abissal: Das Linhas Globais A Uma Ecologia De Saberes In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. Almedina, Coimbra. Janeiro, 2009. p.23.

¹¹³ MIGNOLO, 2005, p.75 apud OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. E CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil in: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, vol.26, nº1, p. 15-40, abr. 2010. p.17.

relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça.[...]Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente.”¹¹⁴

A colonialidade impregnada em todos os espaços das sociedades americanas, com sua proposta de privilegiar tudo o que tem origem na Europa, acaba por marginalizar, por oposição, tudo o que não tem origem ou se identifica com a herança cultural, econômica e social do “velho mundo”.

A narrativa moderna constituinte da colonialidade, se coloca, desde a chegada dos colonizadores como realidade que tudo contem, abarca e explica de forma inequívoca e universal, de forma a esvaziar de sentido tudo aquilo que ela não reconhece, ratifica ou valida. Esse parâmetro se faz presente nas subjetividades, no imaginário e na epistemologia. Com esse viés totalizante apresentado, podemos concluir que o “pensamento moderno” imposto pelos colonizadores europeus produziu dominação em diferentes frentes, desdobrando-se nas relações de poder, de saber e do ser.

Nos termos acima colocados é que Aníbal Quijano sugere o conceito de colonialidade do poder, como uma estrutura de força e dominação que subjugou a Ásia, a África e a América Latina, a partir da imposição colonial¹¹⁵. A expressão faz referência ao processo de ocidentalização dos povos dominados, onde os colonizadores tendem a reduzir tudo o que encontram ao seu próprio prisma, invadindo o imaginário do colonizado. Anexando-o, mas sempre identificando o outro como nada mais do que a um passado seu distante, uma espécie de eterna infância do qual o colonizado jamais sairia sem o “auxílio” do europeu invasor, que é dotado de saberes, instrumentos e instituições superiores.

¹¹⁴ TORRES, 2007, p.131 apud idem. p.18.

¹¹⁵ OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. E CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil in: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, vol.26, nº1, p. 15-40, abr. 2010. p.18.

Sob esse pensamento, a colonialidade do poder regula e domina as formas de produção de conhecimento, o mundo simbólico, o imaginário dos povos nativos, impondo os seus. O efeito nos povos submetidos, com o tempo, é a naturalização e a identificação com o imaginário dos conquistadores, com a consequente negação ou subalternização de qualquer episteme não-europeia, além do apagar dos processos históricos que não tenham o colonizador como centro. Essa apropriação se opera de várias maneiras, como o “fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, estimulando forte aspiração à cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados”¹¹⁶. Sob essas condições, o eurocentrismo deixa de ser um olhar epistemológico apenas do colonizador, se tornando hegemônico também no pensamento do colonizado.

Esse “sequestro” da subjetividade dos povos “colonizados” tem permitido a elaboração de um contexto marcado por um processo de racialização, dos povos submetidos, impregnado por uma visão distorcida em favor dos europeus. Para chegar a tal conclusão se faz necessário pensar historicamente a construção do conceito de raça, que transcende a questão biológica e se fundamenta nas relações sociais e de poder, sendo peça importante na constituição do padrão mundial do poder capitalista, sobretudo a partir do século dezenove com o avanço da segunda revolução industrial e a decorrente corrida imperialista em direção à África, Ásia e América Latina. A esse respeito, em seu livro “O Mundo Negro”, Amílcar Pereira faz um comentário,

“A moderna ideia de raça – que associa as diferenças culturais e morais à características biológicas, genotípicas e fenotípicas, hierarquizando os diversos grupos humanos – é uma construção do pensamento científico europeu e norte-americano, que surge apenas em meados do século XVIII e se consolida a partir da segunda metade do século XIX, justamente durante o período em que o imperialismo europeu se fortalecia.”¹¹⁷

Nos países industrializados, e brancos, se operava, baseados nessa narrativa racial, a inferiorização de grupos humanos não-europeus sob diferentes aspectos como da divisão do trabalho, do salário, mas também da produção de cultura e de saberes.

¹¹⁶ Idem, p.19.

¹¹⁷ PEREIRA, Amílcar Araujo. O Mundo Negro – Relações Raciais e a Constituição do Movimento Negro Contemporâneo no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas: FAPERJ, 2013. p.48.

Aníbal Quijano, ao analisar a constituição do conhecimento nas sociedades latino-americanas faz referência à colonialidade do saber¹¹⁸. O autor descreve tal pensamento como a repressão de outras formas de produção de saberes estranhas aos parâmetros europeus de fazê-lo, negando aos povos dominados, nativos e afro-americanos, qualquer legado intelectual e histórico, associando-os, se tanto, às ideias de primitivo, atrasado ou místico. Nos chama atenção o fato de que essa categorização se processa, em grande medida, apoiada numa concepção racializadora, que ao mesmo tempo em que valida e confere legitimidade ao pensamento europeu desqualifica o pensamento “outro” apenas por pertencer a “outra raça”. Pode-se falar mesmo num racismo epistêmico.

Sobre essa questão o semiólogo Walter Mignolo destaca o papel que as ciências humanas, referendadas pelos sistemas coloniais europeus, desempenharam na construção do imaginário acerca do “outro”. Nesse sentido, o próprio saber histórico ao criar a narrativa do “progresso” “sequestrou” a noção de temporalidade, fixando-a, com base no norte europeu, cristalizando e naturalizando o imaginário de que a única possibilidade de sucesso material, cultural e epistemológico seria possível apenas de ser granjeada na apropriação e aproximação com a Europa branca e cristã¹¹⁹. Ao colocar as metrópoles do “Velho Mundo” como único modelo possível, uma espécie de “centro” da História mundial, os colonizadores trataram de inferiorizar toda a bagagem de saberes dos povos não-europeus, despindo-as de qualquer validade científica, tratando-a como um saber menor, marcado por crendices, superstições, marginalizando-os, bem como a seus autores. Tal “inferioridade” cultural justificava e legitimava a colonização e todo o tipo de violência que a caracteriza.

Walter Mignolo dá exemplo de tal subalternização ao destacar que o colonizador espanhol nas regiões coloniais americanas usava a escrita alfabética como “régua” para medir o desenvolvimento e a inteligência dos colonizados, e que pouco mais tarde a “detecção” da existência de história de um determinado povo passou a ser utilizado com

¹¹⁸ OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. E CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil in: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, vol.26, nº1, p. 15-40, abr. 2010. p.19.

¹¹⁹ OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. E CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil in: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, vol.26, nº1, p. 15-40, abr. 2010. p.20.

o mesmo fim¹²⁰. Tomando a temporalidade e os parâmetros epistemológicos brancos como padrão, tal hierarquização situava os povos nativos da América em uma temporalidade/ historicidade anômala, que circulava entre a negação e assimilação. Ao mesmo tempo em que estavam ali fisicamente, compartilhando o mesmo tempo, eles se encontravam “historicamente” defasados, marcando uma espécie de “simultaneidade não contemporânea”.

Conforme já citado, as coisas invisíveis sustentam forte e mais eficazmente a dominação concreta. E é disso que cuidam tanto a colonialidade do saber, expressa nos parágrafos acima, onde as formas hegemônicas de conhecimento e cognição do dominador se impõe como padrão, como a do ser, resultado da influência dessa visão de mundo sobre as subjetividades individuais. A respeito da articulação entre as formas de colonialidade, e de como elas trabalham de forma conjunta e interdependente vale a citação um pouco mais extensa:

“Se a colonialidade do poder criou uma espécie de fetichismo epistêmico (ou seja, a cultura, as ideias e os conhecimentos dos colonialistas aparecem de forma sedutora, que se busca imitar), impondo a colonialidade do saber sobre os não-europeus, evidenciou-se também uma geopolítica do conhecimento, ou seja, o poder, o saber e todas as dimensões da cultura definiam-se a partir de uma lógica do pensamento localizado na Europa. Assim Mignolo (2005) também vai afirmar que esses processos, marcados por uma violência epistêmica, conduziram também a uma geopolítica linguística, já que as línguas coloniais ou imperiais, cronologicamente identificadas no grego e no latim na Antiguidade[...], estabeleceram o monopólio linguístico, desprezando as línguas nativas e, como consequência, subvertendo ideias, imaginários e as próprias cosmovisões nativas fora da Europa.¹²¹”

O autor descreve o processo de formação do monopólio do saber pelos colonizadores europeus garantindo o controle sobre outras esferas e identificando a Europa como exemplo a ser copiado. Podemos então concluir que a violência bélico-física da

¹²⁰ Idem.

¹²¹ OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. E CANDAU, Vera Maria Ferrão. Op.Cit. p.21.

colonização permitiu o soerguimento e legitimação de uma base de dominação epistêmica, que situava na Europa imperial, pela língua, uma relação de centro e periferia com efeitos visíveis na subjetividade da população nativa subalternizada.

Essa abstração subtraída ou deturpada por essas relações hierarquizadas advindas do processo de colonialidade do poder e do ser desembocou num processo de desumanização do “outro”. Tal operação se traduz na negação sistemática do diferente, retirando-lhe qualquer atributo que permita identificar um mero traço de humanidade. A respeito de tal dissimulação, a professora Norte-americana radicada no Equador, Catherine Walsh procurou em suas pesquisas referenciais no qual pudesse calcar suas reflexões acerca desse processo de obliteração. Um deles foi Frantz Fanon, psicólogo nascido na Martinica com forte envolvimento no processo de independência da Argélia e que produziu importantes obras e reflexões sobre as sequelas do período de opressão colonial e racista nos diferentes espaços em que circulou. Sobre essa desumanização do outro operado pelas relações coloniais, Fanon é absolutamente primoroso:

“O mundo colonial é um mundo maniqueísta. Não basta ao colonizador limitar fisicamente o colonizado, com suas polícias e seus exércitos, o espaço do colonizado. Assim, para ilustrar o caráter totalitário da exploração colonial, o colonizador faz do colonizado uma quinta-essência do mal. A sociedade colonizada não somente se define como uma sociedade sem valores(...) O indígena é declarado impermeável à ética, aos valores. É, e nos atrevemos a dizer, o inimigo dos valores. Neste sentido, ele é um mal absoluto. Elemento corrosivo de tudo o que o cerca, elemento deformador, capaz de desfigurar tudo que se refere à estética ou à moral, depositário de forças maléficas.¹²²”

No trecho acima, o autor descreve com “todas as tintas” aquilo que Walsh caracteriza como a colonialidade do ser, que através da submissão política e social, opera a exclusão cultural e epistemológica dos colonizados. Dessa forma deixando-os privados de reconhecerem a si mesmo e tendo seu legado histórico negado, passando a se ver também como estranhos e desprovidos de suas identidades, condição indispensável de sua existência humana.

¹²² FANON, Frantz. Apud OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. E CANDAU, Vera Maria Ferrão. Op.Cit. p.22.

Sob essa perspectiva, concluímos que a colonialidade do ser se materializa na negação da humanidade dos povos colonizados sob a modernidade colonialista ocidental. Modernidade essa, conforme já mencionado anteriormente, foi constituída sob o signo da colonialidade, ou seja, esse momento da história europeia que se construiu por um lado afirmando e impondo seus valores e saberes, e ao mesmo tempo, se diferenciando e silenciando outras formas de pensar sob seu estatuto colonial.

Partindo das situações elucidadas nesse item, a respeito do paradigma moderno constituinte do projeto colonizador imposto pelos invasores europeus e sob o qual se deu a formação das sociedades americanas, procuramos mensurar os enormes desafios para a transformação dessa realidade. O caminho que nos é caro para a transformação de tal realidade que se traduz, na prática cotidiana em exclusão e violência, é o da revisão curricular permitindo assim embasar novas práticas docentes, que por sua vez teriam a possibilidade da renovação sobre a história e cultura dos segmentos subalternizados por e nesse projeto de modernidade. É sob essa perspectiva que pautamos nossa pesquisa.

Mas como desarmar essa “bomba epistêmica”, que fundamentou e fundamenta todos os saberes considerados válidos da civilização ocidental e sob os quais fomos formados? Saberes esses que construíram e corroboram, no presente, a já denunciada realidade de inferiorização, exclusão e desumanização? Acreditamos ser de fundamental importância, de princípio, denunciar a existência de diferentes formas de saber, rompendo com a hierarquização entre as mesmas. Essa denúncia, por sua vez, passa necessariamente por evidenciar a existência de uma geopolítica do conhecimento como estratégia da colonialidade moderna europeia, que promoveu suas ideias, subjetividades e conhecimentos como os únicos verdadeiros e universais e por outro lado silenciou, calou e diminuiu sujeitos e conhecimentos “outros”.

Pensar a “questão da diferença colonial” nos parece ser o próximo passo lógico. Esse conceito cunhado por Mignolo¹²³, pode ser descrito como uma forma de pensar que emerge dos escombros e a partir das margens proporcionados pela colonialidade do poder na estruturação do mundo colonial moderno, reconhecendo “outros” conhecimentos num panorama epistemológico que transcende a modernidade ocidental. Em suma, um cenário

¹²³ OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. E CANDAU, Vera Maria Ferrão. Op.Cit. p.23.

onde o conhecimento seja “construído a partir de formas de ser, pensar e conhecer diferentes da modernidade europeia, porém em diálogo com esta”.¹²⁴

A ideia de “diferença colonial” nos remete, necessariamente, a olhar com mais vagar sobre as epistemologias negadas e abstrações marginalizadas pela modernidade europeia e seu projeto de colonialidade. Pressupõe interesse por formas de conhecimento que não se associam à epistemologia moderna e ocidental, mas que se constituem a partir de experiências e histórias, de alguma forma, marcadas pela realidade colonial. O que se pretende é a conexão de formas críticas de pensamento acerca do papel exercido pela colonialidade.

Essa crítica ao projeto representado pela colonialidade em seus diferentes alcances e formatos se materializaram no que se convencionou chamar de decolonialidade da existência (ser), do conhecimento (saber) e do poder. Nesse sentido, Catherine Walsh reflete sobre a educação e seus processos a partir de conceitos como pensamento-outro, decolonialidade e pensamento crítico de fronteira¹²⁵. Tais ideias servirão para balizar teoricamente, a nossa proposta de trabalho, funcionando como bússola não apenas para denúncia e crítica da posição ocupada por negros e outras minorias na sociedade, mas sobretudo, o papel a eles reservado nas relações sociais, no estatuto cultural e na estrutura econômica. A escola, enquanto instituição ao mesmo tempo que reflete tal hierarquização tem um papel a cumprir como espaço para reforço ou crítica dessa hierarquia.

De forma sintética e instrumental, buscaremos explicitar as contribuições de cada um dos conceitos para a formação de uma pedagogia decolonial, capaz de contrapor-se ao projeto de colonialidade já explicitado. A ideia de “pensamento-outro” elaborada pelo autor árabe-muçulmano Abdelkebir Khatibi, se escora na luta pela humanização do colonizado, pensa o projeto decolonizador, questionando a negação histórica da existência dos povos não-europeus, a exemplo dos afro-americanos e nativos latino-americanos¹²⁶. O pensamento de Khatibi questiona a ideia, já aqui anteriormente citada, de uma temporalidade única, traço típico da modernidade europeia, que situa outros espaços e

¹²⁴ Idem.

¹²⁵ OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. E CANDAU, Vera Maria Ferrão. Op.Cit. p.24.

¹²⁶ Idem.

tempos sempre tendo como parâmetro a Europa¹²⁷. Assim colocando povos não-europeus como compartilhando uma temporalidade simultânea, embora não contemporânea, uma vez que esses povos são tratados pelos colonizadores como atrasados e não civilizados, simplesmente porque dotados de outras formas de poder, saber e ser.

A decolonialidade, conceito que se identifica com a obra de Walsh, se caracteriza por tornar visível as diferentes lutas contra as formas de pensamento colonial levadas a cabo por pessoas ou grupos, a partir de suas práticas sociais, suas formas de produzir saberes ou cultura e também de se portar politicamente. Contudo, é importante salientar o “modus operandi” de tal ideia que é de partir da desumanização imposta aos grupos subalternizados ao longo do processo de permanência do pensamento colonial e considerando suas lutas contra a sua inferiorização histórica, para propor e pensar outras formas de viver, poder e saber.

O pensamento decolonial não se traduz apenas na implosão dos pilares que sustentam a permanência da colonialidade, mas também propõe criação e construção a partir da marcante e traumática experiência, “sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber”¹²⁸. Reformulação essa que parte da subversão da “geopolítica do conhecimento” citada por Mignolo, simultaneamente criticando a subalternização de conhecimentos marginalizados e fomentando um pensamento incipiente nascido da interseção entre a tradição moderno-ocidental e a diversidade epistemológica excluída sob o eurocentrismo branco.

Nessa direção, se encontra a estratégia da interculturalidade, na sua vertente crítica, que atua “como princípio que orienta pensamentos, ações e novos enfoques epistêmicos”¹²⁹. Tal conceito assume papel fulcral na reconstrução do pensamento-outro, aquele que vai confrontar o pensar calcado na, e domesticado pela colonialidade. Sob essa perspectiva a interculturalidade crítica é vista como processo e projeto político da construção de um outro universo de saberes.

¹²⁷ Ibidem.

¹²⁸ OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. E CANDAU, Vera Maria Ferrão. Op. cit. p.24.

¹²⁹ OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. E CANDAU, Vera Maria Ferrão. Op. cit. p.25.

Esse debate promovido por essa perspectiva intercultural atravessa as discussões sobre educação não apenas no Brasil, mas em toda a América Latina, a partir da década de 1990. A execução de tal projeto supõe, necessariamente empoderar aqueles que foram historicamente negligenciados, e tiveram seus saberes e modos de ser negados e subalternizados pelo projeto de poder da modernidade colonizadora europeia. Questionando as diferenças, desigualdades e tensões construídas ao longo da história entre os diferentes grupos sob diferentes prismas (de gênero, étnico-raciais, culturais, dentre outros), a interculturalidade crítica vislumbra a construção de sociedades capazes de assumir suas diferenças como constitutivas da democracia e que sejam preparadas para forjar relações novas, mais igualitárias entre seus membros diversos.

Entretanto, há que se fazer a importante ressalva de que essa abordagem intercultural por nós escolhida não deve ser confundida com a sua vertente “funcional” ou com um multiculturalismo “assimilacionista”, em voga, em diferentes espaços desde o final do século passado e o início deste. Nesse contexto, o que se observou, via de regra, foi uma crescente preocupação com a questão racial, lançando-se uma série de reformas constitucionais e educacionais onde as chamadas minorias étnico-raciais foram incluídas, mas sob o guarda-chuva de políticas neoliberais que “incluíram” a presença de negros e indígenas, mas sem lhes alterar a posição que anteriormente ocupavam na escala social de seus países. Diante do exposto, diferentes pensadores como Zizek, afirmam que “no capitalismo global da atualidade, opera uma lógica multicultural que incorpora a diferença, na medida em que a neutraliza e a esvazia de seu significado efetivo”¹³⁰ fazendo com que o suposto reconhecimento da diversidade se distancie do seu potencial emancipador para se converter antes numa estratégia de manutenção da dominação.

Tal racionalidade se assentaria na reconstrução da relação entre estado e sociedade por meio da inserção das minorias que permitiria a mitigação de conflitos étnicos que emperrariam, por sua vez, o desenvolvimento das engrenagens e relações de produção capitalistas. Não há dúvidas que funcionando como “cortina de fumaça” sobre a “questão da diferença” o multiculturalismo neoliberal procura manter tudo como está sob a ilusão da adição. Diante do exposto, em nossa proposta, pelo contrário, procuramos

¹³⁰ 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. p.16.

problematizar efetivamente a evidente hierarquização racial existente no currículo escolar e propor, baseado na interculturalidade crítica um outro olhar, a partir da superação desse projeto de colonialidade que se acopla perfeitamente à lógica do capital. De forma a marcar definitivamente a diferença entre os diferentes formatos que o discurso/projeto intercultural pode assumir, Fidel Tubino, esclarece:

“Enquanto no *interculturalismo funcional* busca-se promover o diálogo e a tolerância sem tocar nas causas da assimetria social e cultural hoje vigentes, no *interculturalismo crítico* busca-se suprimi-las por métodos políticos não violentos. A assimetria social e a discriminação cultural tornam inviável o diálogo intercultural autêntico.”¹³¹

Ou seja, para que o diálogo intercultural se torne possível se faz imprescindível problematizar as causas do não diálogo, algo que só é possível através da crítica social e do debate acerca da constituição das diferenças.

Questionando as bases em que se encontram assentada a sociedade vigente a interculturalidade crítica procura, a partir do questionamento do poder constituído sua composição racial e do tratamento dispensado por este acerca das questões sobre a “diferença colonial”, observar as formas sob as quais se deu sua construção. Pelo contrário, por sua vez, opera a chamada “interculturalidade funcional”, ao reconhecer a diversidade cultural, acena a inclusão dos diferentes grupos, sem, no entanto, enfrentar as questões ligadas ao poder, mantendo intactas dessa forma as engrenagens que mantém de pé as hierarquias sociais excludentes¹³². No geral, embora existam exceções, a interculturalidade crítica aparece como demanda da mobilização de pessoas e grupos que sofreram e ainda sofrem historicamente com a experiência de subalternização e silenciamento.

O projeto da construção de uma sociedade intercultural não é oriundo da academia ou muito menos pertence à esfera estatal, mas antes, nasceu da experiência de luta dos

¹³¹ TUBINO, Fidel apud 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. p.21.

¹³² 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. p.13.

povos indígenas e afro-americanos, em suas lutas de emancipação e resistência resultantes do desenraizamento trazido pelo capital. Preconiza, portanto, uma luta a priori no campo das estruturas, instituições e relações sociais, mas que vai também ao encontro das esferas do saber e do ser¹³³. Dessa forma, se preocupa também com a exclusão, subalternização e silenciamento ontológico e epistêmico-cognitivo de grupos racializados, bem como com as práticas de desumanização e submissão de saberes, em prejuízo dos conhecimentos de origem não europeia que acabam por naturalizar as diferenças e escamotear desigualdades que se formam e se mantêm em seu interior.

Dessa maneira, o projeto de uma sociedade criticamente intercultural se aproxima do conceito de decolonialidade. Esta atuaria duplamente, tanto como instrumento na exposição e denúncia dos dispositivos de poder responsáveis pela reprodução de poderes assimétricos entre os diferentes grupos sociais, quanto como estratégia para a construção de relações de poder, saber e ser em novas bases, eminentemente mais equânimes. Isso ocorreria a partir do questionamento de ausências (sobre saberes, temporalidades e diferenças) e observando emergências, sinais de resistência ainda presentes nos movimentos sociais ligados às sociedades indígenas e afro nas Américas¹³⁴.

Dessa forma, gostaríamos de salientar que o projeto intercultural se estende para muito além da simples inclusão de grupos historicamente marginalizados nas mesmas estruturas que sistematicamente os tem excluído, simbólica e materialmente. Mais que isso, se traduz na necessidade de criticar, enfrentar e transformar os mecanismos e instituições que hierarquizam socialmente esses grupos, suas práticas e formas de viver dentro de um quadro de exclusão calcado em uma mentalidade racializada, assentada no projeto moderno colonizador europeu¹³⁵. Dita mentalidade, que se encontra inserida em cada um de nós, através de múltiplos processos e instituições do qual todos participamos,

¹³³ Idem, p. 22.

¹³⁴ A ideia de uma “sociologia das ausências” e “sociologia das emergências” está presente nas obras do sociólogo lusitano Boaventura de Sousa Santos e trespassa toda a sua análise acerca das reminiscências e efeitos do projeto de colonialidade constituintes dos estados-nação latino-americanos. Santos propõe tais ideias como condição indispensável para o florescimento de um saber “outro” representado na ideia da formação de uma outra sociedade, mais justa e igualitária, porque ancorada, segundo ele numa nova “ecologia de saberes”.

¹³⁵ 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. p. 26.

de uma forma ou de outra e que só pode ser superada a partir da adoção de um olhar decolonial sobre toda o nosso arcabouço de conhecimento.

Se trata mesmo de um “romper de correntes”, “desaprender tudo o que aprendemos” para tornar a aprender sob novas bases, desescravizando nossas mentes, confrontando todo e qualquer resquício do pensamento racializado apoiado na colonialidade e tudo aquilo que ainda a sustenta. Desestabilizar e confrontar, mesmo tanto tempo após o fim do colonialismo, as estruturas sociais, políticas e epistemológicas de dominação que perpetuam a colonialidade é a principal tarefa da decolonialidade.

Esse enfrentamento aos pilares da colonialidade se dá em diferentes e simultâneas frentes, uma vez que o próprio projeto colonial se desdobra em diversas direções abarcando diferentes aspectos da vida social. Nesse sentido, uma discussão importante no combate à manutenção das desigualdades gestado pelo projeto da colonialidade moderna, é a questão do que é considerado científico e, conseqüentemente um conhecimento tido como válido ou não. Tal discussão acerta em cheio o ambiente escolar e sobretudo a questão do currículo básico, um dos pontos centrais de nosso debate, como mencionado anteriormente, onde procuramos esclarecer o quão imbricado em relações de poder se encontram as escolhas curriculares.

A ciência desempenhou um papel central no projeto da modernidade. Conforme aponta Walsh: “contribuiu de forma vital para o estabelecimento e manutenção da histórica e atual ordem hierárquica racial, na qual os brancos, e especialmente os homens brancos europeus, permanecem em cima”¹³⁶. O saber científico funcionou e ainda se presta ao papel de sublimar e inferiorizar outros saberes nativos/locais que por não seguir seus cânones são dessa forma subalternizados, absolutamente pela sua origem não-europeia, portanto não alcançando o status de conhecimento ou saber sério ou válido, antes ainda, sendo encarado e ridicularizado sob o epíteto de “crendice” ou “folclore”, num sentido claramente pejorativo.

O pensamento e atitudes decoloniais vão justamente em sentido oposto. De valorização e estímulo a processos, práticas e estratégias de intervenção intelectual que resgatem e revitalizem a utilização de saberes ancestrais, não como algo situado e

¹³⁶ WALSH, Catherine. Op. Cit. p.25.

marcado numa temporalidade remota, passada, mas como conhecimento criticamente contemporâneos como forma de ler e encarar o mundo. Esse “reencontro” se mostra fundamental dentro da lógica exposta acima, de emancipação da “escravidão mental” imposta pela colonialidade que tem como base a desqualificação de tudo o que não corrobora a sua existência.

Diante do que foi exposto até agora, reafirmamos nossa opção pela interculturalidade crítica como utensílio pedagógico que opera na lógica do questionamento e enfrentamento das relações de poder assimétricas apoiadas em critérios raciais que promovem subalternização, silenciamento e negação de formas de saber e viver dos grupos não-hegemônicos. A estratégia intercultural tem buscado desenvolver e cultivar visões de mundo que levem em consideração as diferenças dentro de uma perspectiva marcada pela legitimidade, dignidade, igualdade e respeito mútuo, mas, contudo, sem abrir mão de fomentar modos “outros” de poder, saber e viver. Nesse sentido, a decolonialidade e a interculturalidade crítica cerram fileiras e caminham lado a lado, por muitas vezes até se entrecruzando, posto que são projetos de luta que se interseccionam conceitual e pedagogicamente, incentivando forças, iniciativas e práticas que tem por objetivo o questionamento, a modificação e a reconstrução da atual hierarquia de forças do status quo constituinte do projeto moderno/ocidental.

Por fim, acreditamos que a lei 10639/03 e suas demais diretrizes demonstram potencial para a criação, nas salas de aula brasileiras, de confrontos, tensões e negociações entre a epistemologia hegemônica historicamente e as diferentes possibilidades de um pensamento “outro”, calcado na questão da diferença colonial. Tais dispositivos legais abarcam a possibilidade do trabalho com outras lógicas históricas, que não as fundadas na ocidental europeia. Nosso trabalho, se insere justamente nessa intenção de questionamento, tensionamento e confronto dessa hegemonia epistemológica predominante nos currículos da escola brasileira, nitidamente marcada pela permanência dessa lógica da colonialidade.

Em sua busca por contestar o espaço epistemológico com o projeto, ainda vivo, da colonialidade, a interculturalidade e sua face visível na educação, a decolonialidade tem buscado dar voz e espaços a formas alternativas de expressão e comunicação que permitam, a expressão de outras formas de viver, ser e sentir. O caminho adotado por nós, nesta pesquisa, de forma a dar vazão a tal desafio de convergir e abrir espaço para outras de poder, ser e saber foi o de dar voz a outros personagens, saberes e formas de viver

através do trabalho desenvolvida com música, em especial um tipo dela que se identifica frontalmente com associações que historicamente se confundem com a própria história e são vistas como depositária de boa parte da expressão cultural e artística de uma parcela da população negra, que são os sambas-enredos das escolas de samba do Rio de Janeiro. Acreditamos no potencial epistemologicamente “transgressor”, no sentido aqui apresentado, que o trabalho pedagógico com tais músicas permitiria, dentre outras coisas, pelo fato de que isso permitiria dar voz e protagonismo a esses “sujeitos da subalternidade colonial”.

3 – Memória, identidade, história e música: seus usos em busca da construção de propostas para uma educação racialmente mais democrática.

“... quem cede a vez não quer vitória

Somos herança da memória

Temos a cor da noite

Filhos de todo açoite

Fato real de nossa história

Se o preto de alma branca pra você

É o exemplo da dignidade

Não nos ajuda, só nos faz sofrer

Nem resgata nossa identidade”

Trecho da música “Identidade”, de Jorge Aragão.

Nessa etapa derradeira do trabalho, procuramos abordar de que maneira a história pode contribuir de forma crítica e propositiva para a transformação do cenário de apagamento epistêmico já anteriormente assinalado. Em conjunto com os conceitos de memória e identidade, buscamos elucidar o papel que ambas as ideias podem desempenhar no sentido de dotar nossos alunos negros, mas não apenas estes, de sentido, de forma a compartilhar com estes o “ser negro” através da recuperação e visitas às memórias continuamente ausentes e negligenciadas não apenas no meio social, mas também nos currículos escolares. De forma a proporcionar essa experiência para dentro de si mesmos, em suas identidades negras, buscamos, após justificar teoricamente nossas escolhas, apresentar o nosso produto, enquanto proposta pedagógica.

Para perseguir os objetivos acima expostos procuramos as reflexões e conceitos de Michael Pollak, que nos serviram de base para as devidas articulações e aproximações para compreendermos, e assim fazer uso, das relações entre o conceito sociológico de

memória para a formação da identidade¹³⁷. A partir dessa correlação, buscaremos justificar nossa escolha do uso de um artefato cultural que atua justamente nesse sentido e que possibilita, através da sua manipulação (em sentido positivo) não apenas a problematização da questão da subalternização e apagamento das identidades negras, como também a emergência das mesmas em novos termos ou bases. Há que se destacar também a relação entre história e memória, como a segunda vai, em muitos casos, servir como uma espécie de “guia” para a ciência histórica, apesar de sua visão geralmente turvada pela emoção. A memória, sobretudo em se tratando de minorias, impõe, eventualmente aos historiadores novos personagens e locais de fala, resultantes das suas operações e ações em vigor durante o constante “jogo das identidades”.

Por fim, apresentamos nossa proposta de trabalho, um conjunto de atividades que podem ser utilizadas como forma de abordar a questão étnico-racial em sala de aula com os discentes, utilizando o trabalho com música, de um gênero especial, os sambas-enredo, produzidos pelas escolas de samba do Rio de Janeiro, ao longo da década de 1980 e 1990. Neste capítulo pretendemos tornar ainda mais claras as metodologias empregadas de forma a justificar o formato que nossa proposta tomou, esclarecendo os critérios e objetivos nos quais focamos, privilegiando alguns aspectos em detrimento de outros.

3.1 – O diálogo entre a história, a memória e a identidade

Em artigo intitulado “Memória e Identidade Social”, Michael Pollak buscou estabelecer e explicitar a relação entre a memória e a identidade social, usando como caminho metodológico a história oral. Embora esse não seja a opção aqui empregada buscamos nos servir de algumas reflexões presentes no mencionado artigo. Pollak, descreveu a memória como um fenômeno individual, íntimo a cada um, mas que pode ser extrapolado para um sentido mais coletivo e/ou social “ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes”¹³⁸. Se a memória apresenta essa característica fluida, mutável e plástica, possui também alguns pontos imutáveis, marcados, naquilo que Candau¹³⁹ denomina em sua análise de “pedras numerárias”, ao ponto de poder-se falar em “solidificação da

¹³⁷ POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol.5, n. 10, 1992.

¹³⁸ POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol.5, n. 10, 1992. Pp. 200-212. p.201.

¹³⁹ CANDAU, Joel. Memória e Identidade. São Paulo: Contexto, 2016.

memória”, embora o relato memorial seja alvo constante de reconstrução sempre a partir do presente e das novas situações vividas.

Acontecimentos, pessoas (ou personagens) e lugares são os elementos povoadores e constituidores de memórias, tanto coletivas, quanto individualmente. Os acontecimentos vividos pessoalmente, são, por excelência os fabricantes de memória¹⁴⁰. Um pouco menos relevante para essa operação neurobiológica do lembrar, são os acontecimentos que marcam a experiência coletiva do grupo ao qual o indivíduo se percebe como integrante ou membro, nomeados por Pollak como sendo “vividos por tabela”. São acontecimentos que marcam o imaginário do grupo de tal maneira que até mesmo quem não o viveu “in loco” é capaz de se apropriar dele. Essa apropriação que pode ser realizada através da socialização política ou da história, incorrendo numa espécie de projeção/identificação desse passado notável, podendo se constituir numa memória “quase que herdada”¹⁴¹.

De forma semelhante podemos entender em relação aos personagens memoriais. Da mesma forma que os acontecimentos vividos são constituidores de “memórias fortes”, nas palavras de Candau, assim também o é em se tratando dos personagens. Pessoas conhecidas podem conviver, nos relatos memoriais com personagens fora do contexto espaço-tempo da pessoa, numa assimilação também por tabela, figurando como um “quase conhecido”¹⁴².

Por último, os lugares também são elementos constituidores e aglutinadores de memórias, sejam elas pessoais ou sociais. Existem lugares de memória que se projetam até para fora do tempo cronológico, como as lembranças dos lugares da infância, por exemplo. Na vida pública, as praças e marcos de comemoração ou festas cívicas. Locais distantes, inacessíveis e fora do binômio espaço-tempo da vida também podem servir de referência para um determinado grupo e conseqüentemente para o indivíduo que dele faz parte¹⁴³. Um bom exemplo desse pertencimento “por tabela” se faz presente entre os afro-americanos, de uma forma geral, sempre se referenciando à uma África longínqua e distante tanto no espaço, como no tempo.

¹⁴⁰ POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol.5, n. 10,1992. Pp. 200-212. p.202.

¹⁴¹ Idem, p.204.

¹⁴² CANDAU, Joel. Memória e Identidade. São Paulo: Contexto, 2016. p. 90.

¹⁴³ Idem, p. 96.

Esses elementos constituidores de memória –acontecimentos, pessoa e lugares– experimentados direta ou indiretamente, podem ser efetivamente reais, mas também podem ser resultados de projeções, deslocamentos, transferências. Outra questão a ser levada em conta, segundo Pollak, são os vestígios datados da memória, “ou seja, aquilo que fica gravado como data precisa de um acontecimento”¹⁴⁴. É comum então, pelo aspecto emocional e subjetivo da memória, que determinados acontecimentos sejam ligados à acontecimentos pessoais e que tendem a se confundir com os mesmos. Da mesma forma podendo marcar também experiências pessoais na esfera pública. Essas transferências dão-se também com as chamadas datas públicas, por vezes até de forma oficial. A memória de certas datas e comemorações acabaram por se tornarem mais significativas por diferentes razões, geralmente pelo significado trágico ou pelo impacto real causado na vida das pessoas, sobretudo mais pobres e por isso ganham mais espaço nas memórias populares nacionais. “A memória pode ‘ganhar’ da cronologia oficial”, segundo Pollak¹⁴⁵.

Dessa forma, fica explícito o caráter seletivo e emotivo da memória. Assim como as memórias individuais, constante fruto de reelaborações em função do presente em que são mobilizadas, as memórias coletivas ou de grupos também possuem as mesmas características, apenas um pouco mais organizadas sob um discurso ou discursos que tendem a atuar como fomentadores de traços identitários, sendo por isso mesmo, politicamente, alvo de disputa, fazendo da memória um “*fenômeno construído*”, seja consciente ou inconscientemente, fruto de um trabalho de organização, seleção, enquadramento e omissões.

Uma vez afirmada e explicitada a memória como fenômeno passível de construção, podemos observar a estreita ligação entre a memória e a identidade, uma vez que ela também é “um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si”¹⁴⁶. Esse processo de reconstrução mental do tempo e das experiências que marcam e caracterizam a memória, por sua vez, não podem ser de alguma forma dissociado da ideia de identidade. Esta última, marca e delimita justamente o que cada um de nós significa no mundo, para o

¹⁴⁴ POLLAK, Op. Cit. p. 202.

¹⁴⁵ Idem, p. 203.

¹⁴⁶ POLLAK. Op. Cit. p. 204.

mundo, e também para nós mesmos ao longo de uma trajetória circunscrita no tempo. É somente construindo um sentido para esses significados, papel da memória, é que somos capazes de nos perceber, nos situar, nos definir, e conseqüentemente nos inserir e, portanto, nos diferenciar de um “outro”, ainda que hipotético ou abstrato. Como salienta Silva, “a identidade é a referência, é ponto original relativamente ao qual se define a diferença” (em relação ao outro).¹⁴⁷

Isso mostra o aspecto da memória e da identidade que é o de serem valores alvo de questões e conflitos sociais não apenas entre diferentes grupos e até mesmo intergrupais. Essas disputas identitárias tendem a impactar o discurso memorial, por vezes alterando hierarquias, procedendo alterações em datas e/ou personagens e narrativas¹⁴⁸. Em torno dessa disputa acima mencionada o trabalho de enquadramento da memória, no geral realizado pelos historiadores, “orgânicos” ou não, de toda espécie, tem significativa importância¹⁴⁹. A medida em que a História pode desempenhar o papel de selecionar e privilegiar ou enfraquecer determinado aspecto memorial, produzindo impacto no “jogo das identidades” em nível individual, mas, sobretudo, de grupo.

Esse trabalho árduo e cuidadoso de seleção, datação e hierarquização, contudo, pode ser visto como um investimento uma vez que consolidado, permite que a memória “trabalhe para si”. Como diz Pollak: “cada vez que uma memória está relativamente constituída, ela efetua um trabalho de manutenção, de coerência, de unidade, de continuidade, da organização”¹⁵⁰. Quando uma memória chega a esse nível de “legitimidade” é um sinal de força inquestionável, praticamente solapando qualquer dúvida quanto a sua veracidade.

A retórica da origem comum, tem especial valor para os laços que unem os grupos étnicos, como os negros, pouco importando se essa gênese tem traços de mitificação ou se a cultura compartilhada não é exatamente a mesma. O mais importante aí é que os elementos compartilhados pelo grupo (ou pela maior parte dele) sejam suficiente para diferenciá-lo dos demais. A medida em que os outros grupos sejam capazes de perceber essa singularidade, a comunidade se naturaliza. A referência às origens, como todo ato de

¹⁴⁷ SILVA, Tomas Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. *Identidade e Diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

¹⁴⁸ POLLAK. Op. Cit. p. 205.

¹⁴⁹ Idem, p. 206.

¹⁵⁰ POLLAK. Op. Cit. p. 206.

memória não é gratuito, mas fruto de uma criteriosa seleção processado pelo grupo no seu interior. Isso é particularmente tangível no que se refere aos grupos migrantes, como é o caso dos africanos em sua diáspora atlântica, que vão procurar afirmar seu caráter originário na memória social, com vistas à facilitação de construções identitárias apelando para símbolos possíveis de coisificação e pelos que remetam à uma permanência de origem, como rituais religiosos, indumentárias, acessórios, culinária e sobretudo, a música¹⁵¹.

Dentre os marcadores identitários já apontados, nos serviremos de um especial, a música. Marcos Napolitano destaca na citação a seguir o papel sociocultural desempenhado pela música:

Pois “a chamada ‘música popular’, ocupa no Brasil um lugar privilegiado na história sociocultural, lugar de mediações, fusões, encontros de diversas etnias, classes, regiões que formam o nosso grande mosaico nacional. Além disso, a música tem sido, ao menos em boa parte do século XX, a tradutora dos nossos dilemas nacionais e veículo das nossas utopias sociais”.¹⁵²

Napolitano compara a música popular brasileira a um grande prisma através do qual seria possível enxergar sob diferentes nuances a nossa dinâmica e formação social. Vetor das mais diferentes vozes e narrativas sociais, a música, em seus diferentes gêneros têm possibilitado conhecer em diferentes graus e momentos o que os documentos por vezes desprezam. Sendo assim, o recurso ao trabalho com músicas revela possibilidades de “pelas frestas” discursivas dar voz à outras cosmovisões, saberes e vivências.

¹⁵¹ CANDAU, Joel. Memória e Identidade. São Paulo: Contexto, 2016. p. 97.

¹⁵² NAPOLITANO, Marcos. **História & Música – História cultural da música popular**. Belo Horizonte. Autêntica, 2002. p. 7.

3.1.2 – A (s) identidade (s) negra (s) e afro-brasileira (s) no Brasil e o papel desempenhado pela educação nesse processo

Levando em consideração as reflexões e discussões realizadas até aqui, buscamos nesse item enfocar, de maneira mais específica, a maneira pelo qual se constituiu ao longo do tempo a (s) identidade (s) negra (s) brasileira (s). Em outro momento das nossas análises comentamos o peso que a mentalidade colonial tem posto, historicamente, sobre a existência material e simbólica das populações de origem não-europeia presentes nas sociedades ibero-americanas. Esse “esmagamento”, que também se pode apontar como tentativa (até certo ponto bem-sucedida) de apagamento, está diretamente relacionado com a hierarquização racial constituinte do próprio pensamento colonial moderno.

Não se pode pretender realizar qualquer tipo de reflexão acerca dos meandros sob o qual se desenrolaram a formação das identidades da população negra no Brasil sem levar em consideração as condições de inserção da população africana no contexto da formação da sociedade brasileira. Originada da traumática e violenta experiência da escravidão atlântica, que deu, no “novo mundo” origem à uma sociedade de cunho escravocrata, cuja marca indelével e inerente foi o processo de desumanização desses homens e mulheres que foram vítimas da travessia diaspórica. Esse balizamento se torna importante na discussão de forma a compreendermos como acontece o desenvolvimento da identidade, nesse caso específico, negra (s).

O processo de formação de identidade depende de diferentes elementos que se complementam. Em “Memória e identidade social”, Pollak detalha com mais elementos que corroboram a construção da identidade:

“Nessa construção da identidade[...] Há a unidade física, ou seja, o sentimento de ter fronteiras físicas, no corpo da pessoa, ou fronteiras de pertencimento ao grupo, no caso de um coletivo; há a continuidade dentro do tempo, no sentido físico da palavra, mas também no sentido moral e psicológico; finalmente, há o sentido de coerência, ou seja, de que os diferentes elementos que formam um indivíduo são efetivamente unificados”.¹⁵³

A identidade partindo da experiência da corporeidade compreende também a dimensão social, ou seja, com quem se partilha parte da experiência do ser, além do que assim como a memória tal operação mental necessariamente pretende fazer sentido, buscando sempre

¹⁵³ POLLAK, Op. Cit. p.204.

a coerência com a imagem que formamos de nós mesmos e da qual achamos que formamos para o mundo.

O processo de formação identitária é sempre relacional. Pollak chama a atenção, ao falar sobre o processo de constituição de identidades de quanto essa operação se faz sempre em relação ao social, pois “a construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros”¹⁵⁴. Dessa forma, podemos compreender que a operação identitária é sempre negociada, seja dentro do grupo de identificação e mesmo fora dele, em contato com outros. Imagem constituída por nós e de nós mesmos e informada ao mundo.

Historicamente marginalizados, em termos sociais, políticos, culturais e econômicos, a população negra padece ainda da falta de visibilidade e valorização das suas narrativas memorialísticas, o que se reflete também no tratamento oferecido pela história em respeito ao protagonismo dos negros na história nacional. Seja nos livros didáticos, nos currículos escolares (sobretudo antes das leis 10639/03 e 11645/08) ou mesmo em representações culturais fora do ambiente escolar essa ausência se faz notar por qualquer observador minimamente mais atento. Apesar de algum avanço nessa questão, essa carência afeta negativamente na possibilidade da construção de memórias, sobretudo, positivas, por parte da população negra, o que conclui para dificultar a construção de uma identificação com a cultura e o pertencimento racial negro.

Por outro lado, conforme já observamos em vários outros momentos, a herança da colonialidade do saber e do ser tem trabalhado pela manutenção de uma normatividade. Tendendo assim à repressão e à estigmatização das memórias do povo negro, distorcidas por narrativas históricas e memórias assentadas num viés eurocêntrico e homogeneizador, metanarrativo, típico do pensamento moderno europeu. De tal maneira que não comporta ou aceita outras visões que possam se chocar com seu olhar monolítico e que tende a colocar todo o “diferente” em posição subalterna. É justamente esse o espaço destinado a negros e indígenas, o da subalternidade e da sujeição. Em uma sociedade minimamente democrática e justa, essas identidades deveriam ser representadas e negociadas numa relação de alteridade respeitosa, não hierárquica e excludente, pautada em relações harmônicas de trocas de experiências e saberes dos diferentes povos responsáveis pela formação de uma sociedade plural e multicultural como a nossa.

¹⁵⁴ Idem.

A subalternização do “outro colonizado”, encarado como inferior, em um constante processo de periferização, está esculpida também nos currículos escolares. Por sua vez, tal superposição pode ser vista como resultado dos imperativos epistêmicos resultantes das hierarquizações raciais fruto do violento processo de escravidão e sujeição das populações negras e indígenas no Brasil. Essa hierarquização é resultante de manifestações latentes das relações de colonialidade do poder, saber e do ser, presente e que lastreiam o projeto da modernidade europeia e ocidental, influenciando decisivamente nas condições de formação das identidades de raça e, por consequência nas subjetividades da população negra brasileira. Sobre a constituição da identidade negra, sob esses auspícios, como poderá se desenrolar de forma completa ou minimamente satisfatória, tendo em vista que não se é, ao povo negro, permitido saber quem é, ter acesso às suas memórias, privando-o, portanto, do sentimento de pertencimento racial?

A falta ou insuficiência de representação nos mais diversos espaços sociais, e mais especificamente na escola é reflexo e ao mesmo tempo causa dessa incompletude identitária. Seja através dos materiais didáticos e, sobretudo, nos currículos escolares, promove uma castração simbólica com graves consequências e sequelas psicológicas, geralmente resultando numa situação de autonegação e identificação com a epistemologia opressora. Essa autonegação, caminho infelizmente adotado por muitos negros é a estratégia utilizada para fugir da ligação com o grupo excluído e subalterno, tentando, em vão, garantir alguma posição de mais destaque nas relações raciais/sociais.

Memória e identidade são duas categorias intimamente ligadas. Sobre essa relação intrínseca uma vez mais recorremos a Pollak:

“podemos dizer que *a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade*, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si”¹⁵⁵ (grifo do autor).

O autor ressalta que é justamente o partilhar das lembranças das vivências em comum, direta ou indiretamente quem fortalece os laços de pertencimento, seja individual ou coletivamente. Portanto, negar a ciência dessas vivências ou depreciá-las causariam um efeito devastador sobre a identidade dos sujeitos. Recuperar e fazer conhecer as memórias

¹⁵⁵ Ibidem.

dos negros e seus antepassados é, portanto, atuar positivamente na formação de suas identidades.

O silenciamento das memórias coletivas dos negros, por sua vez, tem o efeito de provocar nos mesmos um sentimento de desenraizamento, influenciando negativamente na construção de suas subjetividades e sensibilidades. Esse cenário age sobre a formação das identidades tanto individuais como também coletivas, colocando-os numa espécie de “limbo”, fora do tempo e do espaço o que trabalha para prejudicar o sentimento de comunidade e identificação, o que só dificulta, por sua vez, nas suas lutas por reconhecimento e mais espaço na sociedade. Dessa forma, a luta por espaço destinado às memórias do povo negro assume o papel de estratégia política importantíssima na defesa do sentimento de pertença e na possibilidade da construção de identidades negras plenas e sadias.

Assim sendo, podemos concluir que a identidade é resultado de uma consolidação das memórias e das experiências de vida de um grupo, por si mesmo. Tal sentimento, traz consigo o sentimento de pertencimento, que se calca na coletividade e em certo sentido, só pode ser encarada como ponto central da existência social, à medida em que o coletivo corrobora os indivíduos, permitindo a identificação e, em caso de uma autoimagem positiva reforçando a noção de autoestima. Vale destacar uma característica marcante das operações identitárias: seu caráter relacional e, por isso mesmo, fluido. Pollak, em texto já citado, discorre sobre essa relação de negociação com o “outro” que toda identidade individual ou “social” realiza em seu processo de construção e afirmação:

“A construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros. Vale dizer que memória e identidade podem perfeitamente ser negociadas, e não são fenômenos que devam ser compreendidos como essências de uma pessoa ou grupo”.¹⁵⁶

Portanto a identidade está sempre condicionada ao contexto dos indivíduos, sendo resultante mesmo do meio em que as pessoas e/ou grupos estejam sujeitos, sendo alvo de barganha, negociação, admissão, estímulo ou repressão, variando conforme as conjunturas.

¹⁵⁶ Ibidem.

Pensando em particular nas identidades negras, a memória coletiva africana e afro-brasileira, tem sofrido com inúmeros ataques e tentativas de subalternização e apagamento. Esse ataque tem produzido o efeito perverso de incutir na população negra brasileira, incluindo nas crianças e jovens que ocupam as cadeiras das escolas públicas, em sua grande maioria, o estranho sentimento de desenraizamento e atemporalidade enquanto povo e sujeitos, o que dificulta, sobremaneira sua identificação com a coletividade ao qual pertence. Assim sendo, a batalha pela memória acaba por ganhar conotação de sobrevivência política, na busca pela afirmação de identidades e fortalecimento da identificação de cunho racial. Sobre esse esmagamento das memórias negras e esse processo de sujeição e deformação das identidades afro-brasileiras vale a citação de Ana Flauzina:

“É por isso que as elites sempre procuram obstruir qualquer possibilidade de sedimentação mais efetiva de uma identidade negra no país. Afinal, esse é o pressuposto em que se assentam as bases de uma relação coletiva. Sem a identidade não há como se forjar a própria noção de grupo, restando indivíduos dispersos, incapazes de se articular em torno de uma plataforma comum. Ao contrário do que ocorre com o manejo das identidades culturais de outros segmentos, que podem ser professadas e festejadas livremente, a identidade negra está sob eterna vigilância, sendo desconsiderada qualquer tentativa de uma enunciação mais consequente”.¹⁵⁷

O atravancamento da formação plena e saudável das identidades negras, que se relaciona diretamente com a questão memorialística e o abandono e depreciação histórica que as memórias dos negros e negras brasileiros padecem se desvela como projeto de dominação, exclusão e subalternização dessa parcela da população brasileira e que se materializa na desigualdade socioeconômica flagrante, na periferização do espaço geográfico e na marginalização simbólica expressa e reforçada pelos livros de história, por exemplo.

Falando sobre estratégias de dominação racial, essa se configura em apenas uma das diferentes formas de opressão e violência que compõe a experiência do ser negro no Brasil. Não podemos ignorar o encarceramento em massa, os altos índices de mortes violentas que assolam a juventude negra e os crescentes abusos policiais, dentro e fora

¹⁵⁷ FLAUZINA, Ana Luiza Pinheiro. *Corpo Negro caído no chão: O sistema penal e o projeto genocida do estado brasileiro*. Dissertação de Mestrado. UnB, Brasília, 2006. p.127.

das “comunidades”, dentre outros índices sociais alarmantes¹⁵⁸. A ideia de mestiçagem se coloca como um sério desafio para o fortalecimento das identidades raciais negras. Kabengele Munanga em sua obra “Rediscutindo a mestiçagem no Brasil” aponta os diferentes caminhos e questionamentos que a questão racial, “o problema do negro”, como foi chamado à época do início do século XX, foi encarada¹⁵⁹. Uma das respostas possíveis à preocupação com a “raça” foi a mestiçagem, hora encarada como negativa, em outros momentos como uma condição preocupante até certo ponto, foi vista, ao cabo, como a única possibilidade para uma jovem nação que desde o período colonial misturava, em diferentes contextos seus diversos “troncos raciais”.

A despeito das diferentes vozes que vão discorrer acerca do fenômeno da mestiçagem à brasileira, em tom positivo ou negativo, a bem da verdade é que todas partiam do mesmo ideário caracterizado pela branquitude, que identificava à herança branca, europeia qualquer traço de avanço, progresso e habilidade que a raça mestiça brasileira apresentasse. Nesse panorama não é de se estranhar que até mesmo negros retintos tenham feito uso dessa identificação miscigenada para abrir mão simbólica e fisicamente da identidade negra, uma vez que essa ficava assim marginalizada fora dessa zona “cinzenta” e fluida, vaga mesmo, fornecida pelo ideal da existência de uma raça mestiça. Munanga, em obra já citada, onde analisa os discursos sobre raça de parte da intelectualidade brasileira entre o final do século XIX e o início do passado, destaca:

“A análise da produção discursiva da elite intelectual brasileira do fim do século XIX ao meado deste, deixa claro que se desenvolveu um modelo racista universalista. Ele se caracteriza pela busca de assimilação dos membros dos grupos étnico-raciais diferentes na ‘raça’ e na cultura do segmento étnico-racial dominante da sociedade. Esse modelo supõe a negação absoluta da diferença, ou seja, uma avaliação negativa de qualquer diferença e sugere no limite um ideal implícito de homogeneidade que deveria se realizar pela miscigenação e pela assimilação cultural. A mestiçagem tanto biológica quanto cultural teria

¹⁵⁸ Idem, p.124.

¹⁵⁹ MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional *versus* identidade negra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 51.

entre outras consequências a destruição da identidade racial e étnica dos grupos dominados, ou seja, o etnocídio.”¹⁶⁰

Podemos, dessa forma, concluir que o efeito dessa ideia de miscigenação sobre a formação das identidades negras no Brasil é de deformação e assimilação, onde as tensões inerentes à hierarquização racial, responsável pela exclusão e opressão histórica ao qual os negros estão submetidos, são assimiladas por uma conciliação, uma espécie de celebração da mestiçagem em que não haveria discriminação, nem espaço de sujeição.

A escola, através de toda a sua carga epistemológica, que normativamente é expressão e, ao mesmo tempo, corrobora a imposição epistemológica europeia tem o efeito de reforçar tais ideias, ao não tratar com a mesma “boa vontade” nem da história nem das memórias do povo negro. Essa “negligência” tem efeito direto sobre as subjetividades e o lado psicológico de negros e mestiços, conformando-se como uma barreira para a solidariedade de grupo. Afetados em sua autoestima, os negros e negras brasileiros não conseguem reagir à situação de marginalização e desprestígios aos quais são submetidos por uma vida inteira, restando no mais das vezes somente a resignação a uma vida de humilhações, violência e privação¹⁶¹.

A narrativa que apoia a ideologia racista construída ao longo do tempo, com base nesse ideal de branqueamento, que perpassa diferentes momentos, instituições e imaginários, encontram ecos, inclusive na academia e na escola. Apoiado na ilusão mestiça em termos biológicos (fenotípicos) e culturais acreditava-se numa saída para a superação do “problema de cor”, bem como seu subproduto indesejável, o racismo, pois em um período de algumas gerações (alguns autores estimavam 50 anos, outros falavam em um século ou mais¹⁶²) a população retinta estaria extinta, livrando o Brasil dos traços que todos deveriam esquecer: a herança africana e a escravidão. Dessa forma, pelas mãos da elite intelectual firmava-se uma das mais marcantes características das relações étnico-

¹⁶⁰ MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional *versus* identidade negra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 110.

¹⁶¹ Idem, p. 125.

¹⁶² Diversos intelectuais brasileiros durante a primeira república se debruçaram sobre a questão da busca por uma identidade étnica única para a população brasileira. Dentre os mais importantes podemos destacar nomes como o de Silvio Romero, Euclides da Cunha, Manuel Bonfim, Nina Rodrigues, Oliveira Vianna e Gilberto Freyre, que em comum, tinham a fé num tipo de determinismo biológico que os faziam acreditar na inferioridade de raças não brancas e acreditar na degenerescência dos tipos mestiços. Sobre isso ver: MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional *versus* identidade negra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 52.

raciais brasileiras: a ausência de conflitos raciais graves, a aparência de uma sociedade racial igualitária e fraterna, o mito da democracia racial.

Embora a escola venha servindo como instituição para reforço de ideologias permeadas por teorias raciais em prejuízo das epistemologias “outras”, com o efeito de dificultar a formação plena e saudável das identidades negras, acreditamos no potencial subversivo que a mesma pode desempenhar. A educação pode configurar-se como espaço epistemológico contra hegemônico e transgressor, transformando-se também num polo de luta social, transpassado pela resistência. Exatamente com essa perspectiva em mente é que o presente trabalho se apresenta, como forma de contribuir para esse potencial transformador no que concerne à superação do jogo de forças desiguais que ainda caracterizam as relações raciais no Brasil.

3. 1. 3 – Memória, identidade, história e música: o samba é o remédio da alma

Apoiado nas discussões e reflexões realizadas, procuramos construir meios e estratégias que possam vir a contribuir para a reconfiguração das relações étnico-raciais no espaço de atuação que nos cabe, e que percebemos como possível ponto de insurgência contra esse estado de coisas, que é a escola. Utilizando da linguagem musical e de todo potencial das músicas como fonte, sem desprezar, é claro, o seu papel social, voltado para a fruição e lazer, mas aproveitando as possibilidades já mencionadas do seu uso para o trabalho em sala de aula, buscamos nos servir das mesmas como base para a elaboração de atividades que possam servir de ponto de partida para a abordagem das relações étnico-raciais no espaço escolar. Em nosso caso, especificamente, nos utilizaremos de um subgênero musical específico que se identifica no Brasil, com a cultural negra urbana e periférica: os sambas de enredo.

Os sambas de enredo, músicas que embalam os desfiles das escolas de samba, são marca registrada do carnaval em diferentes estados do Brasil, mas particularmente tradicionais nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro. As escolas de samba, herdeiras das tradições carnavalescas das primeiras décadas do século passado, são instituições que surgiram quase que como resultado da segregação socioespacial imposta aos negros e pardos no momento de constituição dos grandes centros urbanos brasileiros com o advento da república, em fins do século XIX. Ao mesmo tempo, tais associações justamente por encarnarem os delírios e prazeres das gentes pretas e pobres das periferias

sempre foram vistas pelas autoridades como potencialmente perigosas, despertando assim um desejo de normatização e enquadramento¹⁶³.

Essa sanha regulamentadora e vigilante atingiu os cordões e sociedades carnavalescas, festejos que pela própria natureza afrontavam a ordem pública e fugiam facilmente ao controle dos órgãos oficiais justamente pelo seu imprevisto e liberdade¹⁶⁴. Na década de 1930, no entanto, os sambas-enredo passavam então a entoar cantos patrióticos de loas ao regime em vigor e também às memórias dos heróis pertinentes, que dentro da perspectiva de uma sociedade que se pretendia ver como harmônica em diferentes sentidos, inclusive, racialmente, sempre tinham a cor da hegemonia, branca¹⁶⁵.

Encravadas nas encostas dos morros da periferia carioca, as escolas de samba, desde muito cedo se caracterizaram por serem espaços para a confluência de diferentes sociabilidades, desde a religiosidade negra, passando pelos sons que faziam a cabeça dos habitantes locais, majoritariamente e “socialmente” negros. Justamente por ser espaço de realização das subjetividades da parcela marginalizada (em múltiplos sentidos), desde sempre, as agremiações carnavalescas foram alvo da vigilância do poder público, sobretudo da polícia, mas também local onde através de tensões e negociações constantes se promoveu a formação de um amalgama de temas e expressões genuinamente brasileira e carioca.¹⁶⁶ Entre “temas proibidos” e a vigilância das autoridades, as escolas de samba firmaram-se enquanto entes que se cristalizaram como símbolo maior da expressão da negritude numa sociedade que, simultaneamente se mostrava hostil a tudo aquilo que é/era negro mas que, por outro lado também dele se apropriava.

Tendo clara a importância dessas entidades no relativo ao seu papel como depósito das representações relativas à cultura e identidade afro-brasileiras é que nos utilizaremos das músicas nelas e por elas produzidas. Embora tenhamos claro que a música popular é “resultado da ação coletiva de uma série de agentes sociais que

¹⁶³ RAYMUNDO, Jackson. Escola de samba: uma escola do povo negro, o negro enredo do samba. In: **Revista Arredia, Dourados, MS, Editora UFGD, v.1, n.3: 60-73 jul./dez. 2013.** p. 65.

¹⁶⁴ Idem.

¹⁶⁵ Idem, p. 67.

¹⁶⁶ RAYMUNDO, Jackson. Escola de samba: uma escola do povo negro, o negro enredo do samba. In: **Revista Arredia, Dourados, MS, Editora UFGD, v.1, n.3: 60-73 jul./dez. 2013.** p. 64.

trabalham na indústria fonográfica”¹⁶⁷ acreditamos que pelo seu caráter eminentemente cultural, as músicas das escolas de samba, os sambas-enredo, gozem de uma relativa autonomia em relação à uma preocupação mais comercial, embora o caráter competitivo dos desfiles ao longo das décadas exerça reconhecidamente certa influência nas escolhas das temáticas (enredos) com efeitos nítidos na qualidade dos sambas. Apesar dessa influência competitiva, os sambas-enredo tem, década após outra se consolidado no imaginário coletivo como reflexo de diferentes elementos da identidade negra, em especial relativos à cultura, memória e à religiosidade afro-brasileira.

Situados assim, como produto cultural e também “de mercado”, como toda e qualquer obra da música popular, o uso dos sambas-enredo, nos permite perceber como elementos afro-brasileiros foram se cristalizando e identificando com a imagem de tais agremiações. É preciso destacar, contudo, que o fato de tais músicas também serem “produto de mercado” para entretenimento e consumo não desvaloriza a importância da produção das escolas de samba em relação à importância identitária e cultural negra que as mesmas carregam. Acreditamos num “entrelugar”, algo híbrido mesmo, surgido da negociação entre a “tradição” e os interesses da “indústria cultural”, do entretenimento e a competição.

O destaque presente nos vários aspectos relativos à cultura e à identidade afro-brasileiras utilizadas como tema nos sambas-enredo faz com que se traduzam em elementos privilegiados no que toca à circulação e produção de representações. Sobre a noção de política de representações, vale a pena citar Luciano Roza, em artigo onde o mesmo analisa e destaca a importância das performances e musicografia da icônica cantora Clara Nunes para a afirmação das identidades e cultura afro-brasileiras:

“[...]compreendemos que a *performance* da artista, ao evidenciar positivamente variedades culturais e identitárias afro-brasileiras, criou uma espécie de política de representação.

A noção de ‘política de representação’ trata de uma ação consciente e organizada com finalidade de criar representações que busquem colocar em circulação social e pública representações outrora estigmatizadas e/ou invisibilizadas[...].”¹⁶⁸

¹⁶⁷ ROZA, Luciano Magela. O canto de Clara: possibilidades de ensino-aprendizagem da história afro-brasileira. In: **Revista História Hoje**, v.6, nº11, p. 100-117 – 2017. p.102.

¹⁶⁸ ROZA, Luciano Magela. Op.cit. p.107.

Dessa maneira, mexendo nesse jogo das representações, ressignificando-as, os desfiles das escolas de samba, composto por elementos estéticos – carros alegóricos e componentes fantasiados – e também sonoros – samba-enredo e bateria- tem permitido que tais temáticas, ligadas à memória, história e identidade do povo negro, possam ser apropriadas de forma positiva, contribuindo assim para a diminuição dos estigmas que ainda cerca tal matiz cultural-identitário.

As temáticas ligadas à memória, história e identidade negras anteriormente encaradas como referencial negativo de representação do ser negro no Brasil, passam a ser vividas e encaradas, cultural e politicamente, sob outra conotação. Observada de maneira favorável e passível de ser compreendida como símbolo de resistência no campo simbólico e das subjetividades, demonstrando forte potencial para a superação da histórica inferiorização cultural e representativa do qual padece a população negra. Sobre os potenciais efeitos trazidos pela mudança nessa “política de representação” que o uso da temática ligada à cultura, a história e a memória afro-brasileira e africana nos desfiles das escolas de samba podem proporcionar, recorramos, uma vez mais ao já mencionado artigo de Roza:

“Por meio da chamada política de representação ocorre uma ação político-cultural de construção discursiva do mundo social, que, por um processo de ressignificação de representações e imaginários, busca intervir na produção e reprodução de leituras estereotipadas de grupos particulares. Nesse processo, as representações são entendidas como momentos constitutivos no campo do simbólico, que possuem a capacidade de informar a influenciar condutas e práticas nas relações sociais, e não como expressões de realidades e relações constituídas antecipadamente.”¹⁶⁹

Dessa forma a política de representações opera no sentido de afirmar ou redefinir representações e imaginários podendo reforçar ou subverter certas visões cristalizadas no senso comum ou “imaginário coletivo” sobre determinados grupos ou culturas, influenciando objetivamente no espaço por ela ocupados no cotidiano do convívio social.

A utilização reiterada de enredos que remetem à cultura ou história africana e/ou afro-brasileira pelas escolas de samba teria potencial, portanto, para alterar perspectivas e olhares sobre seus conteúdos. Produzindo transformação entre uma visão pejorativa

¹⁶⁹ Idem.

acerca dos mesmos para um olhar positivo, o que faz dos desfiles e da sua “trilha sonora”, os sambas-enredo, um terreno onde tem se desenrolado, ao longo do tempo, lutas acerca da autorepresentação por parte das comunidades identificadas com cada uma destas agremiações. Ana Lúcia da Silva, em pesquisa acerca das pedagogias culturais contidas nos sambas-enredo comenta: “Os sambas-enredo são textos culturais, compostos por estrofes e versos, apresentados nos desfiles de carnaval e representados por meio de enredos (organizados por profissionais – os carnavalescos), produzem representações, sentidos e significados acerca da temática proposta”¹⁷⁰. Dessa forma, diante do exposto nesse item, buscamos justificar a nossa escolha de utilizar esse gênero específico de música, pelo seu caráter relevante nessa “batalha das representações”, estratégia importante para a promoção das identidades negras.

De forma definitiva, buscamos nesse capítulo observar o processo de formação das identidades e como tal processo se liga à formação e celebração do discurso memorial. Observando tal articulação, e levando em consideração tudo o que já foi dito, acerca do processo histórico de apagamento e subalternização dos povos negros em suas memórias e identidades, procuramos demonstrar o papel que a história tem a cumprir nesse processo, bem como também de revertê-lo. A história escolar, em diálogo com os saberes acadêmicos aparece como local de insurgência, manifestando a possibilidade, ao buscar a construção de uma sociedade mais democrática, da realização de trabalhos que trabalhem em sentido contrário.

Nesse sentido acima exposto, os sambas de enredo nos parecem uma enorme e feliz oportunidade de trabalho no sentido da subversão dessa hierarquização e exclusão históricas. Produzidos e identificados com as comunidades negras periféricas do Rio de Janeiro enxergamos nessas manifestações culturais força para representarem, pelo menos em parte, as identidades negras e suas memórias, gentes, ideias e personagens sufocadas pela “história normatizada”. O que buscaremos daqui para adiante é tentar fazer submergir de tais canções essas vozes sufocadas. Procuramos, com a elaboração de um caderno de questões, em anexo, propor atividades pedagógicas que utilizem desse potencial “subversivo” apontado aqui, de forma a propor novas representações sobre a memória, a identidade e a história do povo afro-brasileiro.

¹⁷⁰ SILVA, Ana Lúcia da. Pedagogias culturais nos sambas-enredo do carnaval carioca (2000-2013): A história da África e a cultura afro-brasileira. Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-graduação em Educação, 2018. p.41.

Considerações finais

Nosso trabalho teve a intenção de apresentar as potencialidades que o uso de música possui para o ensino de história da África e da cultura africana e afro-brasileira. Essa escolha esteve relacionada ao papel que a música tem desempenhado como tradutora dos dilemas e contradições da nossa formação social, mas também pelo estratégico papel que exerce junto aos nossos alunos, nosso alvo, que são grandes consumidores dessa expressão artístico-cultural. Por conta disso procuramos unir o “útil ao agradável”, encontrando uma forma de juntar o gosto dos jovens pela música à possibilidade de abordar a sempre complexa questão étnico – racial brasileira.

A percepção de que a educação básica, sobretudo, pública, é mais eurocentrada do que deveria ser foi um dos fatores determinantes para a escolha do objeto. Não se trata, por sua vez, de inverter os polos, mas sobretudo, de estabelecer o espaço da educação como um ponto de reflexão e equilíbrio, local acolhedor das diferenças e semeador de relações mais isonômicas e democráticas. Sob esse prisma, acreditamos que o ensino de história ocupa um lugar estratégico e de destaque, embora não exclusivo, conforme deixa clara a lei 10.639 de 2003 e suas diretrizes e suas regulamentações e complementos.

Apesar de louvável e inovadora para os padrões da sociedade brasileira, a criação da lei 10639 de 2003, não pode ser encarada como solução para esse desequilíbrio representativo. Sob o risco de ser mais uma “lei que não pega”, é necessário dar um passo além e se apossar de tal legislação, materializá-la, fazê-la valer, afinal, o currículo, na prática, se torna o que dele fazemos no cotidiano das muitas escolas brasileiras, sobretudo, públicas. Nesse sentido, o que procuramos fazer aqui foi propor sugestões de atividades que podem auxiliar no caminho para a implementação dessa lei, garantindo que tais assuntos possam fazer parte da realidade escolar, driblando o caráter de iniciativas isoladas e pontuais tal e qual ainda hoje possuem em boa parte das escolas.

Entretanto, o estudo da cultura e história africana e afro-brasileiras tem pouco ou quase nenhum valor se encarado de forma burocrática ou desconectado das demandas advindas da realidade dos alunos ao qual se destina. Dentre essas necessidades, abordamos o recorte étnico-racial, sem dúvidas, um ponto chave e que toca em outros diferentes setores no que concerne não apenas na formatação do nosso currículo, mas também na nossa formação social, cultural, religiosa, espacial e econômica, dentre outros.

A existência e permanência da discrepância existente nas estatísticas sociais entre brancos e negros e pardos é um nítido indicador do quanto é necessária e urgente fazer a discussão sobre as origens e fatores que compõem essa desigualdade.

Essa assimetria em prejuízo dos negros e seus descendentes tem sido acobertada pela quimera da existência de uma democracia racial no Brasil desde o fim do cativeiro. A permanência desse discurso de uma falsa equivalência, ao longo do tempo tem sido responsável pela exclusão e apagamento de tudo o que é diferente do trinômio hegemônico “branco, cristão e europeu” tanto no campo social, como também na cultura, com óbvias implicações nos currículos escolares. Dessa forma, o nosso recurso à música, em especial aos sambas de enredo, gênero musical épico, nascido no seio das comunidades negras cariocas, serve a um duplo propósito: garantir visibilidade à narrativa de artistas dessas comunidades e colocar no centro da análise aqueles que tem tido historicamente seu protagonismo apagado.

Esse processo de apagamento e subalternização da história negra, tem contribuído para a permanência do racismo em nossa sociedade. Haja visto que impedido de conhecer a própria história, essa mesma que tem reservado todo protagonismo aos personagens brancos, da mesma forma que reduz a experiência do negro como produto do cativeiro, tem agido usualmente na inferiorização das memórias dos afro-brasileiros e de seus descendentes. Desse modo, com suas memórias omitidas ou subalternizadas, tem ficado comprometida a formação de identidades negras sadias, orgulhosas de si, da mesma forma, que a atitude de respeito às diferenças.

Conforme podemos verificar, utilizando as contribuições de Walsh entre outros autores, tal processo foi constituinte do projeto da modernidade europeia. Se fazia mister como forma de garantir e ao mesmo tempo legitimar o processo de dominação e exploração em curso sobre os povos americanos e africanos, sobretudo. Esse projeto colonizador, embora interrompido em geral, no século XIX com as independências latino-americanas se desdobrou e desdobra até hoje no que dele permanece vivo: a colonialidade, responsável pela manutenção das desigualdades raciais, de gênero e classe.

A nossa ideia, com esse trabalho e o material anexo ao mesmo, foi a de fornecer subsídios teóricos e práticos para fomentar críticas e discussões acerca da permanência desse projeto de dominação advindo da colonialidade. Esperamos honestamente estar

plantando a semente que possa se desdobrar em debates, tanto nas salas de aula escolares, como também em outros espaços como o das casas dos alunos ou mesmo na academia entre os pares. Gostaríamos que todos alcançados de alguma forma pelas reflexões que procuramos aqui desenvolver se envolvessem em tal debate/combate uma vez que ele não diz respeito só aos negros, mas ao conjunto da sociedade.

Nosso tempo está sujeito a avanços e recuos e a perspectiva de progresso como algo inexorável encontra cada vez mais dificuldade de se afirmar, sobretudo na conjuntura em que vivemos, marcada pela violência e pela intolerância e ódio ao diferente. A obrigatoriedade estipulada pela lei, sem dúvidas, significou um passo importante rumo ao exercício de uma autêntica “democracia racial”, mas que só pode ser de fato alcançada se fizer presente nos diferentes espaços de poder como nas escolas, nos currículos, no cotidiano das famílias e no imaginário social. Nesse sentido, educar para relações étnico-raciais minimamente mais equânimes é o que propomos como saída para a discriminação e o racismo que aflige nossa sociedade e, sobretudo, nossos jovens alunos, que nas periferias do Brasil sofrem na pele, as consequências da colonialidade que se traveste na falta de oportunidades e na violência policial, dentre outros exemplos.

O uso da música, em especial dos sambas, como instrumento potencial para a educação étnico-racial foi o caminho por nós adotado. Embora cercado de desafios teóricos e metodológicos, a utilização dos sambas-enredo dialoga com possibilidades de novos fazeres pedagógicos que nem por sombra tivemos a pretensão de exaurir. Embora desafiador, acreditamos esse ser um caminho fértil, a da dobradinha da história/cultura, por exemplo, uma vez que possibilita a apropriação desses artefatos culturais já tão presentes no cotidiano das periferias do Brasil para estabelecer discussões as mais interessantes e urgentes possíveis.

Se estivéssemos aqui, a exercitar o papel desempenhado, com maestria, pelos grandes compositores das agremiações certamente afirmaríamos que o samba pode ser o “remédio da alma” ou que a “cura do corpo” nele está. Mas na função que nos cabe, ficamos contentes ao exercitar o papel de mediação aproximando através de nossa reflexão e crítica as duas “pontas”: o samba-enredo enquanto discurso e a escola, onde esse discurso pode ser apropriado para os fins já destacados. Esperamos ter de alguma forma ter contribuído para promover esse encontro.

Referências bibliográficas

- ALVES, Gracilda (coord.). **Currículo Mínimo de História**. 2ª Ed, SEEDUC, 2012.
- ABUD, Kátia Maria. Registro e Representação do Cotidiano: A música Popular na Aula de História. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 25, nº 67, set/dez. 2005, p. 309-317.
- ALBERTI, Verena. **Algumas Estratégias para o Ensino de História e cultura afro-brasileira**. p. 28.
- ANDRÉ, Maria da Consolação. Processos de subjetivação em Afro-brasileiros: Anotações para um Estudo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Vol.23, nº2, pp.159-168, abr./jun. 2007.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício de Historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 1997.
- BRASIL. **Lei 10.639** de 9 de janeiro de 2003.
- BRASIL. **Lei 11.645** de 10 de março de 2008.
- CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2011.
- CONTIER, Arnaldo Daraya. Música no Brasil: História e Interdisciplinaridade Algumas Interpretações. In: **História em Debate Problemas, Temas e Perspectivas**, Junho, 1991, Rio de Janeiro. Anais do XVIº Simpósio da Associação Nacional dos Professores de História – ANPUH. Rio de Janeiro, Julho, 1991.
- CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**.
- D'ADESKY, Jacques. Pluralismo Étnico e Multiculturalismo. **Afro-Ásia**, 19/20, pp.165-182, 1997.
- DANTAS, Carolina Vianna. O Brasil café com leite. Debates intelectuais sobre mestiçagem e preconceito de cor na primeira república. **Tempo**, set.2008.
- DUARTE, Milton Joeri Fernandes. **A música e a construção do conhecimento histórico em aula**. 170 p. Tese – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.
- DUQUE, Luís Guilherme Ritta. A canção brasileira na sala de aula: possibilidades didático-pedagógicas. **Aedos**, vol. 4, n. 11, pp. 10-27, setembro de 2012.
- _____. Na trilha sonora da História: a canção brasileira como recurso didático-pedagógico na sala de aula. **História Hoje**, v.6, n.11, pp. 295-314, 2017.
- FLAUZINA, Ana Luiza Pinheiro. **Corpo negro caído no chão: O sistema penal e o projeto genocida do Estado brasileiro**. 145p. Dissertação – Faculdade de Direito da Universidade de Brasília. Brasília, 2006.
- FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, n.5, 1992.
- GOMES, Nilma Lino. Limites E Possibilidades Da Implementação da Lei 10.639/03 No Contexto Das Políticas Públicas Em Educação. In: DE PAULA, Marilene; HERINGER, Rosana. (Orgs.) **Caminhos Convergentes: Estado e Sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, Action Aid, 2009.
- GONÇALVES, Luiz Alberto O.; SILVA, Petronilha B. Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n.15, p.134-158, set./out./nov. dez de 2000.
- HALL, Stuart. Que negro é esse na cultura negra. In: _____. **Da Diáspora – identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. pp. 335 – 352.

HEYMANN, Luciana Quillet. **O “devoir de mémoire” na França contemporânea: entre a memória, história, legislação e direitos**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2006.

MAIA JUNIOR, Edmilson Alves. Relato de viagem: o livro Apologia da História e o uso de canções do ensino de disciplinas da Área de Teoria e Metodologia da História. **Revista História Hoje**, vol.6, nº11, pp. 118-141, 2017. p. 120.

MARIOSIA, Gilmaria Santos. Memórias sociais e a construção da identidade em territórios negros. **Psicologia em Revista**. Belo Horizonte, v.22, n.1, p.145-163, abr. 2016.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MOORE, Carlos. **Racismo e Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. p.15-28.

MORAES, José Vinci de. História e música: canção popular e conhecimento histórico. **Revista Brasileira de História**. vol. 20, nº 39, pp. 203-221. 2000.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MUSSA, Alberto; SIMAS, Luiz Antônio. **Samba de enredo: história e arte**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

NAPOLITANO, Marcos. **História & Música – História cultural da música popular**. Belo Horizonte. Autêntica, 2002.

_____. AMARAL, Maria Cecília e BORJA, Wagner Cafagni. Linguagem e canção: uma proposta para o ensino de História. **Revista brasileira de História**. Vol. 7, nº 13, Pp 177-188, set. 86/ fev. 87.

NORA, Pierre. Entre Memória e História – A problemática dos lugares. **Proj. História**, nº 10, São Paulo, dez.1993.

PEREIRA, Amílcar Araujo. A ideia de raça e suas diferentes implicações. In: PEREIRA, Amílcar Araujo. **“O mundo negro”: relações raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas: FAPERJ, 2013.

_____. O movimento negro no Brasil, a partir do início do século XX. In: PEREIRA, Amílcar Araujo. **“O mundo negro”: relações raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas: FAPERJ, 2013.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**. Out. 1992.

_____. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol.2, n.3, p. 3-15, 1989.

MINAYO, M. C. DE S.; DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. pp. 51 – 66.

ROZA, Luciano Magela. **Entre sons e silêncios: apropriações da música no livro didático no ensino de história afro-brasileira**. Dissertação de Mestrado em Educação, FaE/ UFMG, Belo Horizonte, 2009. pp. 7 – 58.

_____. O canto de Clara: possibilidades de ensino-aprendizagem da história afro-brasileira. **Revista História Hoje**. V.6, nº11, pp.100-117, 2017.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. Coimbra: G.C. Gráfica de Coimbra, LDA, 2009.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Espetáculo da Miscigenação. **Estudos Avançados**. v.8, n.20, 1994.

- SILVA, Ana Lúcia da. Pedagogias culturais nos sambas-enredo do carnaval carioca (2000-2013): A história da África e a cultura afro-brasileira. **Universidade Estadual de Maringá**, Programa de Pós-graduação em Educação, 2018.
- SILVA, Marcos; PAIVA, Danielle L.O.; MIRANDA, Sheila F. Memória e identidade afrodescendente: considerações a partir de um projeto de extensão universitária. **Memorandum**, n.9, p.28-41, 2005.
- SILVA, Tomas Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. **Identidade e Diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.
- SOARES, Olavo Pereira. A música nas aulas de história: o debate teórico sobre as metodologias de ensino. **Revista História Hoje**. V.6, nº11, pp.78-99, 2017.
- SOUZA, Juliana de. Afrodescendência: Identidade desvelada na memória. III **Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade (III SIDIS)** – Dilemas e Desafios na Contemporaneidade.
- 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: 7Letras, 2009.
- XAVIER, Érika da Silva. **Antíteses**, Londrina, vol. 3, nº 6, julho / dezembro 2010, pp. 1097-1112.

APÊNDICE: Caderno de Atividades

1 – Justificativa

O caderno de atividades “Samba de escola: História, memória e identidades para o estudo das relações étnico-raciais” tem como função atender a dois objetivos que se interpolam: oferecer ferramentas aos professores do ensino básico de forma a, de maneira mais eficiente, realizar o urgente debate acerca da questão étnico-racial que aflige não apenas o espaço escolar, atendendo, por conseguinte, a lei 10.639/03 mais tarde complementada pela 11.645/08 que inclui também o estudo sobre a cultura e história dos povos indígenas.

Partindo da utilização da música como fio condutor, buscamos trazer à luz de um maior conhecimento e reconhecimento um conjunto de personagens históricos e traços da cultura negra e afro-brasileira, estimulando dessa forma o debate acerca das relações étnico-raciais, e contribuindo para o questionamento das hierarquias existentes.

A proposta de trabalho que apresentaremos nesse caderno de atividades, composto de três oficinas que se desdobrará em diversas tarefas, terá como fio condutor alguns sambas-enredo das escolas de samba do Rio de Janeiro, selecionados seguindo alguns critérios, como a temática relacionada à história, memória e/ou cultura do povo afro-brasileiro, e também o recorte temporal dos anos 1980 e 1990. O recorte escolhido se justifica pelo fato de nos períodos destacados ser possível perceber momentos significativos para a trajetória do povo negro na sua busca por reconhecimento e respeito.

Nos anos 1980, já em clima de distensão da ditadura civil-militar brasileira, o movimento social dos negros atingiu, em tempos mais “amenos”, protagonismo que culmina com as celebrações, em várias partes do país, do centenário da abolição da escravidão ocorrido em 1888, com claro reflexo na temática escolhida por diferentes agremiações, influenciando na confecção de seus hinos. Seguimos nossa observação pelos anos 1990, na tentativa de tentarmos mensurar se as propostas de inclusão e igualdade inscritas na “constituição cidadã” produziram algum impacto transformador na “guerra de representações” em prol da população negra.

Histórica e compulsoriamente excluída de seus direitos mais básicos após a conquista da liberdade jurídica em 1888, a população afro-brasileira teve que buscar desde muito cedo elaborar diferentes formas de expressão, procurando se manter visível e na interlocução com o poder público e demais setores da sociedade. Nesse sentido, nas condições presentes, a introdução da massa egressa do cativo na nova condição de liberdade se fez sentir, sobretudo, na cultura, mais especificamente na música. Dos diferentes estilos musicais presentes em princípios do século XX, entre os que vinham da Europa e da vizinhança latina, um especial, que surge da adaptação com outros elementos culturais, inclusive religiosos como o culto aos orixás, triunfou, como que já demonstrando a nossa verve para a mestiçagem: o samba.

Tido – posteriormente – como símbolo de “brasilidade”, herdeiro do canto e da dança dos negros, provavelmente chegados do recôncavo baiano, agora instalados no Rio de Janeiro, então capital da república recém-criada e que agora apinhavam a capital federal, resultado da crise da cafeicultura no lado fluminense do Vale do Paraíba e, principalmente da abolição, o samba ganhou cada vez mais prestígio proporcionalmente ao avanço da urbanização no Brasil. Embora tenha se transformado, à posteriori, na “música nacional”, até atingir esse status, porém, o samba carregou o estigma de manifestação marginal e, por isso, sofreu com a opressão e perseguição do poder público, sobretudo da polícia, responsável pela vigia e regulação dos corpos pretos. Durante a pesquisa mencionamos em diferentes momentos, a enorme preocupação da elite republicana brasileira com a questão racial, que se espraiava também na cultura. Não bastava apenas branquear a pele para conseguir êxito civilizatório que seria alcançado com a extinção da raça tida como incapaz/inferior, havia também que combater, criminalizar, subjugar e erradicar (o quanto fosse possível) todo traço civilizatório que de alguma maneira se remetesse à cultura subalterna. Felizmente para nós, na luta contra o terreiro e o samba, “eles” perderam.

Com o alvorecer da “Era Vargas” e a mudança na condução da política racial, conforme já previamente debatido aqui, passando a um ideal de mestiçagem como um traço distintivo e positivo da nacionalidade brasileira que norteou, a população negra e sua mais visível e característica manifestação cultural: o samba, foram alçados a uma nova posição de distinção. A retórica nacionalista já presente na década de 1920, ganhou ainda mais força nesse novo momento experimentado pela sociedade brasileira, chegando com força nas artes, mas também na política e economia, resultando numa preocupação

com a integração nacional e com o fortalecimento do mercado interno, resultando assim numa dupla necessidade: a busca por elementos culturais que pudessem ser erguidas como ícone da incipiente nacionalidade e ao mesmo tempo, fomentava artistas e movimentos brasileiros.

É importante destacar também o novo espaço reservado ao “negro” na política varguista, finalmente reconhecido como um dos pilares da formação do nosso povo. Essa incorporação ocorreu, sobretudo, no contexto da ditadura estadonovista, onde a busca pelos símbolos da nacionalidade se demonstrava mais imperiosa, conforme salienta Amauri Pereira: “os negros e mulatos eram, na realidade, a componente principal do povo que Vargas transformou, de cidadãos de segunda classe em um dos principais suportes do Estado Novo”¹⁷¹. A incorporação dos negros fez parte da estratégia política do Estado Novo no sentido de reforçar suas bases de apoio popular e trabalhista.

Em um país com altos índices de analfabetismo como o Brasil, a comunicação oral teve lugar de destaque, fazendo com que a música tenha cumprido um papel de interlocução relevante, sobretudo, se pensarmos na população negra e pobre, sempre atrás nos índices sociais em relação ao restante do conjunto da população. Com a disseminação do rádio durante a “era Vargas”, que dá preferência e estimula também nas artes as manifestações nacionais e nacionalistas, que, dentre outras coisas, foi utilizada tanto internamente, quanto no “estrangeiro” como arma de propaganda do regime. E justamente nesse cenário de formação de símbolos e imaginário de “nação”, que se buscavam símbolos e ícones que a ercansse, que representassem a tal “brasilidade” que se buscava constituir é que as comunidades negras periféricas cariocas e suas manifestações culturais ganham espaço.

Negadas em suas necessidades mais básicas, oprimidas em seus aspectos religiosos e segregadas socioespacialmente, os povos negros da capital federal fluminense acharam na cultura, na música, em particular, no samba a maneira de se organizarem em busca de liberdade, respeito, reconhecimento e expressão artística. No entanto, organizações e associações culturais negras não eram exatamente nem uma novidade, já que existiram no início do século passado blocos, ranchos e cordões que foram alvo de inúmeras

¹⁷¹ PEREIRA, Amauri Mendes. Apud RAYMUNDO, Jackson. Escola de samba: uma escola do povo negro, o negro enredo do samba. In: **Revista Arredia, Dourados, MS, Editora UFGD, v.1, n.3: 60-73 jul./dez.2013.** p. 63.

intervenções e repressões oficiais por encarnarem a indisciplina popular, comumente terminando em brigas, rixas e confusões. De forma a incorporar a disciplina e o didatismo que faltava às organizações anteriores, assim angariando o reconhecimento de suas manifestações culturais pela sociedade e das autoridades, foram fundadas as primeiras escolas de samba.

Tais agremiações rapidamente se espalharam pelo espaço das comunidades negras e pobres do, então, distrito federal, incorporando os antigos blocos, ranchos e cordões e modificaram bastante a forma de fazer carnaval, criando, inclusive o sub-gênero musical que nos serviu de fonte: o chamado “samba de carnaval”, com impactos na música brasileira, de forma geral. A pioneira surgiu no Estácio, região pobre da área central do Rio de Janeiro, a chamada “Deixa Falar”, com seus mestres e professores de samba e sobre suas influências na música brasileira o crítico musical Sérgio Cabral destacou:

“O Deixa Falar deu a forma definitiva ao samba de carnaval, influenciando não só os chamados sambistas do morro como também os compositores profissionais, inclusive os mais destacados entre eles. Ari Barroso, por exemplo, iniciou a sua carreira lançando sambas no estilo dos que eram feitos por Sinhô, mas aderiu imediatamente à escola de sambistas do Estácio. Os primeiros sambas de Noel Rosa já traziam a marca da música pelo pessoal do Deixa Falar.”¹⁷²

Nomes desse quilate dentre outros que fizeram o trajeto em sentido inverso, das comunidades pobres, egressos das escolas de samba ao rádio, como Cartola, o próprio Sinhô, Pixinguinha e Donga, dão mostras do tamanho do espaço que as “escolas de samba” ocuparam no cenário musical carioca e brasileiro nas primeiras décadas do século passado.

A luta pelo reconhecimento das suas contribuições culturais pelas autoridades e também pelos demais elementos do corpo social fez com que os membros das comunidades negras cariocas buscassem denominações ou nomes mais socialmente bem aceitos para suas agremiações, que passaram a se chamar “escolas”, mas que tivessem

¹⁷²¹⁷² CABRAL, Sérgio. Apud RAYMUNDO, Jackson. Op. Cit. p.65.

como essência seus modos de ver o mundo e viver sua vida e cultura, eram as escolas, mas de samba. Dessa forma valorizava-se a herança cultural e ancestral, eternizando-as, ano após ano, a cada novo fevereiro ou março. Os negros periféricos perceberam a possibilidade, permitida pelo estatuto da “escola” de recriarem e perpetuarem epistemologias e saberes que identificariam seu povo e a cultura por ele gerado, era a chance de “trazer à luz” personagens e narrativas que usualmente não tinham espaço em outros meios.

Além de temáticas e personagens “exclusivos”, as escolas de samba se traduziram também em repositório identitário das comunidades onde foram fundadas. Haja visto que elementos distintivos como as cores que pintam os pavilhões de suas bandeiras, donde se distinguem símbolos e brasões característicos e únicos, além dos instrumentos utilizados em suas baterias, bem como o tipo de cadência e “toque” que adotam e até mesmo o estilo dos sambas-enredo, são elementos capazes de diferenciá-las.

Para autores como Pilla Vares, os desfiles das escolas de samba transcendem o rótulo de “folia” ou “festa popular” e passam a se configurar como “arte nova”, um gênero artístico capaz de competir em pé de igualdade com outras reconhecidas manifestações estéticas. Sendo considerado um espetáculo “multimídia”, os desfiles de escolas de samba atendem à parâmetros estéticos (alegorias, alas fantasiadas e elementos cênicos em geral) e musicais (instrumentos de corda, percussão e sambas-enredo). Estes últimos, sobretudo no que se refere à “trilha sonora” dos desfiles, os sambas-enredo, para além de serem cantados pelos desfilantes no carnaval, também são entoados como hino da escola durante o ano. Possibilitando sempre contar uma nova história pela mesma comunidade, que tem se utilizado desse subgênero musical como possibilidade de afirmação da sua cultura, negra e periférica, se configurando como espaço privilegiado de expressão dessa parcela da população brasileira, ciosa de outras possibilidades de fazê-lo.

Para autores como Mussa e Simas, tamanha seria a importância do samba-enredo, uma vez que de forma incomparável ele contribuiria de diferentes maneiras para o “incremento da autoestima da população negra, na educação do país como um todo, no aprofundamento das discussões sobre a questão racial brasileira”. Embora, seja a possibilidade observarmos e analisarmos as narrativas dos negros sobre si mesmos, sua própria condição de vida e a história de seus antepassados que tenham nos feito interessar pelos sambas-enredo enquanto fonte histórica e possibilidade de trabalho, nas primeiras

décadas dos desfiles (basicamente até os anos 1950) os autores dos sambas-enredo não falavam sobre si mesmos ou seus antepassados. Imersos no clima nacionalista que vigorava na sociedade desde os anos 1930, os temas pátrios e os “heróis nacionais” dominaram os enredos desenvolvidos pelas escolas.

Somente a partir do final dos anos 1950, segundo Jackson Raymundo, em artigo já mencionado, o negro passou a figurar como personagem de suas próprias composições, ganhando status de agente da história. A partir do enredo Nzambi dos Palmares, elaborado por um ex-acadêmico saído da Escola de Belas Artes, Fernando Pamplona, e desenvolvido pelo G.R.E.S.¹⁷³. Acadêmicos do Salgueiro para o carnaval de 1959 o negro passou a ser visto como protagonista da própria “festa”, inaugurando o que hoje é conhecido como enredo “afro”. As mudanças decorrentes dessa nova possibilidade narrativa produziram uma verdadeira revolução estética em diferentes setores dos desfiles, impactando sobretudo na autoria dos sambas-enredo, uma vez que permitia que parte da experiência do vivido e da memória presente nas comunidades pudessem ser agora expressadas através das composições, onde a poesia e a autenticidade estariam embebidos no aspecto afetivo dos autores responsáveis pelas composições das obras.

Essa pequena introdução tem como objetivo informar sobre algumas características e parte da história dos sambas-enredo e o contexto da sua formação, bem como sua relevância e papel como promotoras da cultura, história e memória da população negra brasileira, de forma que auxilie os docentes a conhecerem um pouco melhor sobre a origem das instituições que produziram e ainda produzem as fontes com as quais trabalhará, dessa maneira tornando possível uma melhor aplicação das atividades sugeridas.

1.1 – A escolha dos sambas

A seleção dos sambas que serviram de base para as propostas de atividades aqui realizadas levaram em conta o critério de que os mesmos versassem sobre a história ou memória africana e/ou afro-brasileira, bem como aspectos culturais que se identificam com a relação África-Brasil na Diáspora.

¹⁷³ Grêmio Recreativo Escola de Samba é a nomenclatura oficial mais comum adotado pelas escolas de samba mais tradicionais do carnaval do Rio de Janeiro, embora haja algumas variações.

Inicialmente, a busca nos levou a uma quantidade de 13 obras, dentro do recorte temporal explicitado anteriormente. Boa parte das obras já era de nosso conhecimento, pela vivência e circulação nesse meio das escolas de samba, outras contudo, foram gratas surpresas, garimpadas no processo de pesquisa no qual foi de particular valia sites como o “galeria do samba”¹⁷⁴, que funcionam como verdadeiro repositório, quase um arquivo online que guarda fontes e informações relevantes sobre desfiles pretéritos, chegando até os primórdios das décadas de 1930 e 1940. Algumas obras surgiram da conversa com amigos e também com o orientador. Desse início de 13 obras pré-selecionadas, estabelecemos critérios que deixaram 9 delas pelo caminho, sobretudo a viabilidade dos prazos para um tratamento adequado das músicas totalizando em 4 as músicas trabalhadas.

Conforme já explicitado previamente, fizemos a seleção das obras voltados para a abordagem das discussões sobre as relações étnico-raciais no Brasil em atendimento à legislação citada. Particularmente, buscamos direcionar nossa contribuição de forma a preencher uma lacuna percebida por mim e verbalizada por muitos colegas de profissão da rede estadual do Rio de Janeiro, onde leciono. Eu e muitos colegas de profissão, temos sofrido com a ausência ou insuficiência de materiais didáticos que possam, de forma séria e embasada fornecer subsídios para o debate étnico-racial. De acordo com o currículo da rede estadual o tema “África” surge no ensino fundamental como conteúdo obrigatório para o 8º ano, e também no ensino médio, para o 2º ano. Especificamente para o 8º ano do ensino fundamental se voltaram nossos esforços.

Esperamos, com este material didático, estarmos dando a nossa pequena contribuição para fomentar o debate da questão étnico-racial na escola e na sociedade, e assim auxiliando na formação de cidadãos mais críticos e conscientes do seu papel de uma sociedade mais democrática racialmente, e consequentemente mais justa e igualitária. Exatamente por isso acreditamos no debate de ideias e na troca de experiências, inclusive didáticas. Por isso, a todos que forem alcançados por esta iniciativa, desejamos, desde já: um EXCELENTE trabalho!

¹⁷⁴ <http://www.galeriadosamba.com.br/>

EIXO 1 – “EU VIM DE LÁ, EU VIM DE LÁ, PEQUENININHO”...

Em diferentes momentos da história e espaços, os seres humanos procuraram entender e elaborar explicações acerca da sua origem, sobre os lugares que ocupam e também das interações que estabelecem com a natureza. Essa necessidade, nos primeiros tempos deu origem a narrativas fantásticas, que remontam a tempos imemoriais, recuados em muito na temporalidade e que, por isso mesmo, tem a função de fincar uma origem, se configurando como uma das principais maneiras de afirmação da identidade de um grupo étnico. Geralmente situada fora de um tempo mensurável, essa origem tem feições mitológicas e heroicas, onde se afirmam valores, ideais e a visão de mundo do grupo que compartilha a mesma identidade.

Nossa “viagem” se inicia, então, na África, local de onde vieram cativos negros e negras a partir do século dezesseis, momento em que o “Brasil” se constituía enquanto sociedade, durante o domínio colonial português. Mas de que parte da África vieram esses africanos? Todo africano é igual? Existe apenas um tipo de cultura na África? Que ideais e visão do mundo possuíam? Todo africano era escravo?

Como pudemos ver acima, várias são as questões que podem ser levantadas acerca desses homens e mulheres que foram trazidos ao Brasil durante a chamada Diáspora e que vão desafiar seus conhecimentos a respeito da cultura africana. Em 1983, a Unidos do Cabuçu, tradicional escola de samba da zona norte carioca levou para o seu desfile um samba de enredo chamado “A visita de Ony de Ijé ao Oba de Oiô”, composto por Grajaú, Jacob e Dudu. Essa música servirá como base para as atividades em que conheceremos um pouco da cultura e dos povos iorubanos, com destaque para a sua mitologia e geografia do grupo humano mais numeroso trazido de África ao Brasil. Então ouça atentamente a música, fique de olho na letra, se transporte para o “berço da humanidade” com a gente e se prepare para os desafios a seguir.

OBJETIVO GERAL:

Nesse eixo inicial sugerimos dois desafios que pretendem estimular os alunos a conhecerem um pouco mais sobre a história da África, procurando romper com a ideia de

que a escravidão é inerente a condição de ser africano. A ideia é demonstrar também o grau de sofisticação das sociedades pré-coloniais apresentando algumas de suas características, bem como sua diversidade e sua visão cosmogônica, portadora de valores e ideais.

CONCEITOS MOBILIZADOS:

Agência, cosmogonia

INTEGRAÇÃO:

As atividades propostas podem relacionar o ensino de História com Língua Portuguesa e Educação artística.

Unidos do Cabuçu - **CARNAVAL DE 1983**

ENREDO

A visita de Ony de Ijé ao Obá de Oió

COMPOSITORES

Grajaú, Jacob e Dudu

INTÉRPRETE

Zé Maria D'Angola e Di Miguel

No Ayê, no Ayê

No Ayê babá (oba oba)

O filho de Olorum

De Olorum não atendeu Ifá

O mãe santa clareia,

Mostrai ao mundo um babalaô

Que fale de ony ifé obá oyó oluô

E os ministros de meu pai Xangô

Enaê, enaê

Enaê emojubá

Deixa Oxalá passar

Tem maldade nos caminhos de Exu
Na floresta oi o cavalo de Kaô, Kaô
Motivou a prisão do nosso pai Oxalá, Oxalá

E o Orum desabou a miséria

Imperou no Ayê de Kaô

Salubaê, salubaê, Nanã Buruquê
Reconheceu o seu amor
A paz voltou no reino de Xangô
Que ofereceu o trono em troca do perdão
Oxalá quer água em troca da humilhação

Ofilalaê, hoje é festa pra você

Oyá Oxum Obá dançam alegremente para Oxalá
No cortejo ao som do alabé a corte de Oyó
Oferecendo presentes e flores
Nasceu Oxumaré enfeitando o Orum e o Ayê

O áudio se encontra disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=Er_zrDKFgeg&list=RDEr_zrDKFgeg&start_radio=1

Desafio I – Palavra (en) cantada

Atividade 1 - A música acima, que embalou o desfile da Unidos do Cabuçu, em 1983, foi inspirada em um Itan. Você sabe o que é um Itan? O Itan é uma lenda, que normalmente narra uma história envolvendo divindades e seres fantásticos. Diferentes sociedades, em diferentes momentos da história elaboraram suas lendas, como maneira

de espalharem ideais, valores, visões de mundo e comportamentos éticos e morais. Uma boa parte dos africanos que chegou ao Brasil durante a Diáspora provinha de uma mesma região situada entre países da costa ocidental do continente e eram chamados de iorubas ou iorubanos. Os iorubas trouxeram suas lendas e religiosidade para o Brasil dando origem a diferentes manifestações culturais por aqui. Dessa forma, como primeiro desafio, com o auxílio de um dicionário, elabore um glossário com os termos escritos nessa língua africana, indicadas abaixo e presentes na letra da música acima.

Ayê – Baba – Ifá – Babalaô – Ony – Ifé – Obá – Oyó – Kaô – Orum – salubaê

Atividade 2 – Após ouvir atentamente o samba de enredo, consegue-se perceber, para além do ritmo característico do samba, o uso de outros instrumentos de percussão. Você sabe o que é um instrumento de percussão? Você sabe quem os introduziu no Brasil? O samba, em suas diferentes variantes rítmicas é um gênero que tem como características diferentes sonoridades percussivas, fazendo uso de diferentes instrumentos desse tipo. Assinale abaixo, os instrumentos que você reconhece como percussão:



¹⁷⁵ Retirado de <http://cargocollective.com/instrumentmaking/The-Xekere-or-Agbe>

¹⁷⁶ Retirado de <https://www.flautanativa.com/shop/flautas/flauta-vertical-shiva-estilo-naf-escala-exotica-7-furos-a/>



Dentre o(s) instrumento(s) assinalados acima, você seria capaz de reconhecer o som de algum deles durante a execução do samba? Qual(is)?

Desafio 2 – Há axé no falar

Para os povos de origem ioruba, a palavra é sagrada. Segundo a tradição desses povos, quando o Deus supremo, para dar vida aos corpos, soprou, ele colocou um pouco do seu próprio hálito em cada ser. A cada vez que abrimos a boca para pronunciarmos algo, expelimos algo de divino, portanto. Esse breve relato, que faz referência a criação realizada por Olorum, ou Olodumaré, o Deus Supremo, é apenas um exemplo de como os povos iorubas procuraram ordenar e explicar o mundo que viam e a realidade na qual interagiam. Dessa forma, os iorubanos foram ligando seus deuses a forças da natureza, bem como a habilidades, comportamentos e sentimentos humanos. Tais crenças chegaram ao Brasil e fazem parte do conjunto de contribuições culturais legados pelos africanos escravizados na Diáspora, mas que ainda se encontram vivas fazendo parte do nosso cotidiano, sobretudo nas festas e nas religiões de matriz africana.

A música acima, faz referência a essa forma de enxergar o mundo, trazida de África pra cá, ao citar uma lenda (itan) e narrar um evento envolvendo diferentes

¹⁷⁷ Retirado de <http://www.philharmonie.com.br/timbal-marca-stratus-tamanho-90-x14>

¹⁷⁸ Retirado de <https://www.carneiromusic.com.br/produto/618-banjo-eletrico-rozini-pro-rj13-natural>

divindades. De forma a conhecermos mais de perto essa visão de mundo desses povos iorubas, listamos abaixo algumas características desses deuses do panteão iorubano, informando suas principais habilidades e características.

Atividade 1- Como primeiro desafio dessa atividade, sugerimos que faça uma pesquisa acerca de outras sociedades, como a grega ou a nórdica, e estabeleça equivalência entre os deuses de ambas as mitologias, levando em conta o comportamento e as habilidades ou forças que controla.

Exu

É o mensageiro entre os homens e os orixás e transportador das oferendas. Controla as forças que agem sobre a nossa realidade.

Xangô

Senhor dos raios e dos trovões. Durante sua vida na Terra foi rei de Oyó, uma das principais cidades de língua iorubá.

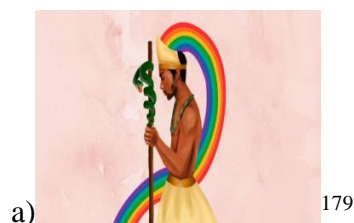
Oxalá

Separou o mundo material do espiritual. Muito respeitado, tanto pelos devotos humanos quanto pelos demais orixás, ajudou Olodumaré a criar o homem e o princípio da vida.

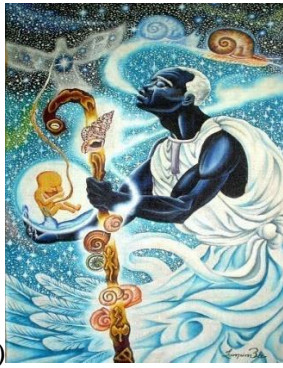
Oxumarê

Tem a forma de arco-íris e liga o céu e a terra. Controla a chuva, a fertilidade do solo e a prosperidade propiciada pelas colheitas. É masculino e feminino ao mesmo tempo.

Atividade 2 – Segundo as descrições acima, identifique as representações das divindades a seguir:



¹⁷⁹ Retirado de <https://www.astrocentro.com.br/blog/espiritual/orixa-oxumare/>



b) 180



c) 181



d) 182

Desafio 3 – “Ah, meu lugar”...

A cultura iorubá não corresponde diretamente a um povo ou país específico, mas a um conjunto de povos que utilizando línguas aparentadas e lendariamente compartilhando a mesma origem, ocupou uma região da costa ocidental da África. Você sabe onde

¹⁸⁰ Retirado de <https://br.pinterest.com/pin/547468898425470117/>

¹⁸¹ Retirado de <https://sites.google.com/site/heroisnegros701/ananse/xango>

¹⁸² Retirado de <https://br.pinterest.com/pin/822751425651985822/>

Atividade 1- Compare os mapas abaixo. Um representa a atual divisão política dos países africanos, o outro faz referência ao território ocupado pela sociedade ioruba entre os séculos XI e XIX. Procure identificar em quais países atualmente se encontra o território que constituía a sociedade iorubana.



¹⁸⁴ Retirado de <https://africaarteeducacao.ciar.ufg.br/modulo3/cntnt/parte1.html>

EIXO 2 – “NOVO MUNDO, NOVOS TEMPOS”

Esse eixo pretende versar sobre a experiência da escravidão, evento traumático que ocupa um papel especial na experiência social de ser negro não apenas no Brasil mas em todo o continente americano, procurando prover subsídios e estímulos para que os(as) alunos(as) sejam capazes de perceber como se desenrolou essa prática, bem como suas consequências para os africanos aqui introduzidos pelas relações de escravidão. É interesse nosso, nesse momento também introduzir o debate acerca da importância de tal relação de trabalho compulsório para a constituição da sociedade brasileira desde os tempos coloniais com evidentes reflexos no tempo presente. Dessa vez, utilizaremos como referência para guiar as discussões o samba de enredo imortalizado pela Mangueira no desfile de 1988: “Cem anos de liberdade: realidade ou ilusão” de autoria de Hélio Turco, Jurandir e Alvinho.

Falar de escravidão e abolição e refletir sobre ambos os processos, como propomos nesse “eixo”, ganha relevância especial quando refletimos acerca do processo de inserção dos africanos no Brasil e seus resultados. Cremos que uma abordagem crítica sobre tal “experiência” é uma oportunidade única para a reelaboração da imagem sobre os afro-brasileiros e seus descendentes e consequentemente para a reestruturação das relações étnico-raciais em novas bases.

Para o desenvolvimento deste “eixo” nos serviremos de mapas sobre o tráfico atlântico, além de trechos de artigos sobre o assunto.

OBJETIVO GERAL:

Composta por dois desafios, a ideia é lançarmos luz sobre como se desenrolou a experiência da escravidão, bem como seus objetivos e resultados tanto para a sociedade, mas sobretudo, para os indivíduos negros que sofreram com a violência que caracteriza o processo.

CONCEITOS:

Trabalho compulsório, identidades étnico-raciais, acumulação de capitais, agência, diáspora.

INTEGRAÇÃO:

As atividades aqui propostas podem ser integradas à conhecimentos de outras áreas como geografia, sociologia e língua portuguesa.

Estação Primeira de Mangueira – 1988

100 anos de liberdade, realidade ou ilusão?

COMPOSITORES

Hélio Turco, Jurandir e Alvinho

Será ...

Que já raiou a liberdade

Ou se foi tudo ilusão

Será ...

Que a Lei Áurea tão sonhada

Há tanto tempo assinada

Não foi o fim da escravidão

Hoje dentro da realidade

Onde está a liberdade

Onde está que ninguém viu

Moço

Não se esqueça que o negro também construiu

As riquezas do nosso Brasil

Pergunte ao Criador

Quem pintou esta aquarela

Livre do açoite da senzala

Preso na miséria da favela

Sonhei ...

Que Zumbi dos Palmares voltou

A tristeza do negro acabou

Foi uma nova redenção

Senhor ...

Eis a luta do bem contra o mal
Que tanto sangue derramou
Contra o preconceito racial

O negro samba

Negro joga capoeira

Ele é o rei na verde e rosa da Mangueira

Áudio disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WySBEVaxP1M>¹⁸⁵

Desafio I

1 - Dividindo a classe em grupos, sugerimos a apresentação do mapa abaixo, destacando as diversas rotas comerciais por ele representadas. Reforce junto aos alunos a existência de diversos circuitos com a circulação de diferentes “produtos” integrando áreas distintas como Europa, América e África. Não esqueça de reforçar que os produtos manufaturados possuíam um maior valor agregado, o que explica, em parte, a acumulação de riqueza nos países europeus que participaram dessa fase das relações capitalistas. A partir das discussões realizadas pelos alunos peça que eles elaborem hipóteses que possam explicar as razões para a vinda massiva de africanos para a América.

Indique materiais como outros mapas, artigos e obras que possam ser usadas por eles como forma de embasar cientificamente suas hipóteses.

¹⁸⁵ Acessado em 16/07/2019.

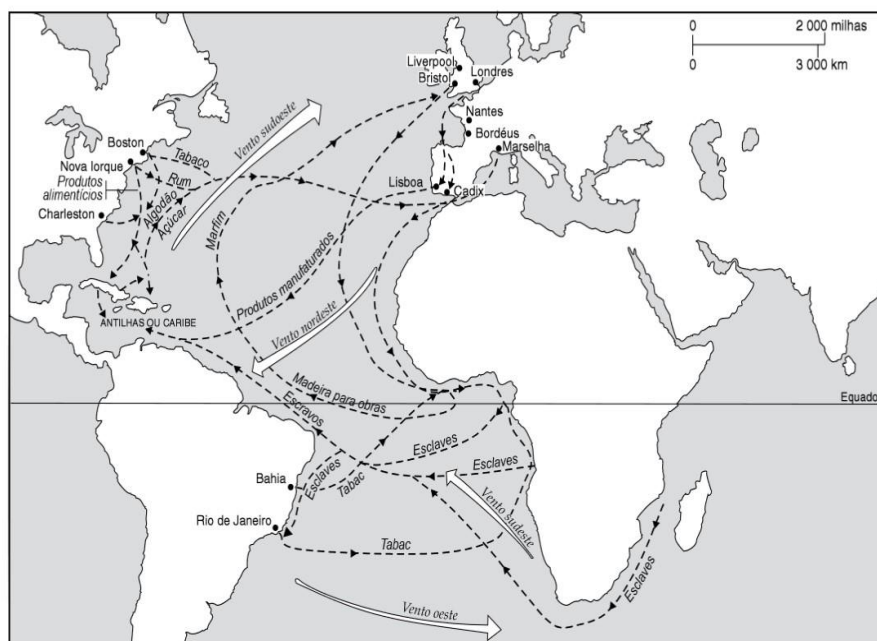


FIGURA 4.1 O comércio atlântico no século XVIII e no início do século XIX. Fonte: segundo A. G. Hopkins, 1973. Mapa reproduzido com a amável autorização do Longman Group UK Ltd.

186

2 – E a música nessa história?

Levando em consideração as hipóteses levantadas pelos grupos de alunos na atividade anterior, reflita sobre o excerto abaixo, retirado do samba da Mangueira:

“Moço
Não se esqueça que o negro também construiu
As riquezas de nosso Brasil”

Os autores estão corretos em fazer a afirmação acima? Justifique sua resposta usando uma das hipóteses mencionadas na atividade anterior.

Desafio II

1 – Leia atentamente os excertos de texto abaixo e faça o que se pede:

¹⁸⁶ Retirado de História Geral da África V, UNESCO. p.94.

Trecho 1 - “O que desejamos ressaltar é a frequência com que essas cicatrizes fossem de castigos ou do duro ofício ou ainda símbolos de suas nações eram descritas nos anúncios, visando logicamente fornecer mais uma pista que ajudasse na captura do escravo. Assim, peças e ganchos, cicatrizes e marcas de ferro, membros mutilados, não só testemunhavam os rigores da escravidão como também acabavam por ser utilizado como sinais que dificultavam a evasão do cativo, marcando em seu próprio corpo a sua condição.¹⁸⁷”

Trecho 2 – “Nas minas e lavouras de exportação, nestas últimas na época de safra, era comum o escravo trabalhar até 14 ou 16 horas, alimentando-se e vestindo-se mal e se expondo ao clima. Em geral amontoavam-se em senzalas impróprias para a habitação e careciam de cuidados médicos, sendo frequentemente vítimas de doenças que se tomavam endêmicas, como a tuberculose, disenteria, tifo, sífilis, verminose, malária. A média de vida útil, por isso, variava de sete a dez anos.¹⁸⁸”

Após ler e refletir sobre os trechos 1 e 2 acima, como você poderia descrever, em um pequeno texto, as condições de vida e trabalho dos africanos escravizados aqui no Brasil?

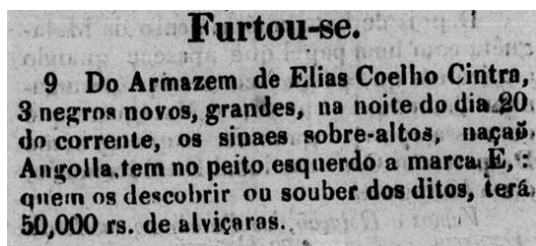
2 - As condições de existência e de trabalho acima descritas levou, em diferentes momentos e locais, os escravizados a buscarem por estratégias variadas com o objetivo de tentarem escapar de tamanha violência e submissão, impostas por seus senhores. As formas de resistir iam desde abortos, por parte das escravas, passando pelo assassinato de feitores e senhores, dentre outras modalidades, conforme dá testemunho os documentos abaixo.

“Mas a vida dos escravos em nosso país não se resumia à mera condição de força de trabalho, de instrumento passivo dos grupos dominantes, supostamente os únicos agentes da história. Se deviam submeter-se às condições impostas por uma sociedade exploradora e violenta, coube também aos negros escravos criar uma estratégia de

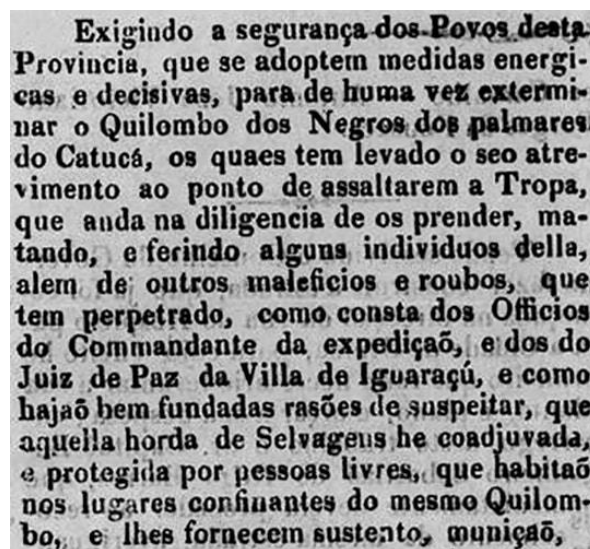
¹⁸⁷ SCHWARCZ, Lília Moritz. Retrato em branco e negro: jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no final do século XIX. São Paulo: Cia das Letras, 1987. p. 145.

¹⁸⁸ BIBLIOTECA NACIONAL. Para uma história do negro no Brasil. Rio de Janeiro, 1988. p.11.

sobrevivência e, até mesmo, uma nova identidade, que lhes permitisse viver o seu dia-a-dia.¹⁸⁹”



190



191

Com base no trecho acima destacado e na imagem dos anúncios de jornal expostos, destaque duas estratégias de resistência utilizados pelos escravizados ante a violência dos senhores.

3 – A resistência negra ao cativeiro se deu diariamente e não apenas no confronto direto contra seus opositores mais diretos como capatazes e feitores, mas também contra o sistema em si, que era utilizado taticamente de forma a conseguir a tão sonhada liberdade. Formavam-se poupanças para a compra de alforrias, por associações de libertos e também organizaram-se ações judiciais. Em fins do século XIX, fase também decadente da monarquia brasileira, com a assinatura da lei áurea oficializou-se o fim da escravidão em solo brasileiro.

Ouvindo o samba de enredo da mangueira e lendo atentamente a sua letra, responda:

¹⁸⁹ Idem.

¹⁹⁰ Retirado de <https://theintercept.com/2019/07/15/baquaqua-escravidao-brasil-elite/>

¹⁹¹ Idem.

O fim da escravidão trouxe melhorias significativas para a condição do negro no Brasil? Transcreva um (ou mais) verso(s) da letra da música que justifique sua resposta para a pergunta anterior.

EIXO 3 – NO COMPASSO DA MEMÓRIA, MOSTRANDO A MINHA IDENTIDADE

Nesse eixo nos serviremos de imagens de personalidades negras que, ao longo da história do Brasil, contribuíram de forma decisiva para a construção de uma imagem positiva das identidades étnico-raciais negras e da cidadania afrodescendente. Ao longo da nossa história, diferentes homens e mulheres lutaram, nas mais variadas frentes na busca pela liberdade e igualdade, como forma de garantia para a construção de identidades étnico-raciais dos negros brasileiros. A maior parte das vezes, contudo, tais personagens em busca da redenção de si e de sua raça, não tiveram seus papéis e realizações devidamente visibilizadas tanto no imaginário social quanto nos currículos escolares.

Ancorados na ideia de “dever de memória”, acreditamos na profunda relação entre memória e identidade, já que grupos sempre se fundam em um sistema de crenças e referências compartilhadas. Buscamos aqui lançar luz sobre “novas memórias”, no sentido de buscar colocar em prática estratégias que as permitam ocupar o mesmo espaço de reconhecimento que as memórias e narrativas hegemônicas na constituição de uma memória oficial. Para desenvolver tais métodos de inserção e valorização dessas memórias não oficiais, nos serviremos do recurso ao mito, haja visto que o mesmo se traduz numa manifestação do ser.

Face ao exposto as atividades a seguir se propõem a apresentar algumas dessas figuras e, ao mesmo tempo problematizar sobre tais apagamentos e silenciamentos do qual padeceram/ padecem suas biografias. Dentre os personagens apresentados, Zumbi dos Palmares terá destaque especial pela sua relevância como figura que representa a luta dos negros por libertação e representatividade alcançada junto ao movimento negro brasileiro.

OBJETIVO GERAL:

Esse eixo temático se desdobra em duas atividades que visam provocar nos discentes, reflexões acerca das razões sócio-históricas que teriam “condenado” tais personagens e suas biografias ao apagamento ou subalternidade na história do Brasil, em contraste com o importante papel que ocupam em suas ações políticas, culturais, sociais e até mesmo esportivas, em diferentes tempos, espaços e conjunturas históricas.

CONCEITOS:

Identidades étnico-raciais, protagonismo, apagamento, agência, memória e aquilombamento.

INTEGRAÇÃO:

As atividades aqui propostas podem integrar o ensino de História com outras disciplinas como língua portuguesa e literatura.

Beija-Flor 1983: A grande constelação das estrelas negras

COMPOSITORES

Neguinho da Beija-Flor e Nêgo

Ôôô Yaôs quanto amor

Quanto amor

As pretas velhas Yaôs

Vêm cantando em seu louvor

A constelação

De estrelas negras que reluz

Clementina de Jesus

Eleva o seu cantar feliz

A Ganga-Zumba

Que lutou e foi raiz

Do negro que é arte, é cultura

É desenvoltura deste meu país

Êh! Luana

O trono de França será seu baiana

Pinah êêê Pinah

A Cinderela negra

Que ao príncipe encantou

No carnaval com o seu esplendor

Grande Otelo homem show

Em talento dá olé

E o mundo inteiro gritou gol! (é gol)

Gol do grande Rei Pelé

Ô Yaôs

Áudio disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OqAiMkYUeUg> acessado em 22/07/ 2019.

Desafio I

Disponibilizando cartões com imagens das personalidades negras (7 imagens) ou projetando as mesmas com o uso de um projetor, estimularemos os alunos que designem, através da observação das imagens, quem são tais personagens, bem como suas ações para a sociedade de seu tempo.

Cada imagem deve vir acompanhada de dados biográficos, que a princípio não deve ser revelada aos alunos de forma a não direcionar a resposta dos discentes.

1 -



<http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/hist%C3%B3ria-e-mem%C3%B3ria/historia-e-memoria/2014/07/17/clementina-de-jesus>

2 -



<https://www.todamateria.com.br/ganga-zumba/>

3 -



https://www.ebiografia.com/grande_otelo/

<https://mondomoda.com.br/2019/07/21/primeiras-modelos-negras/>

6 –

4 -

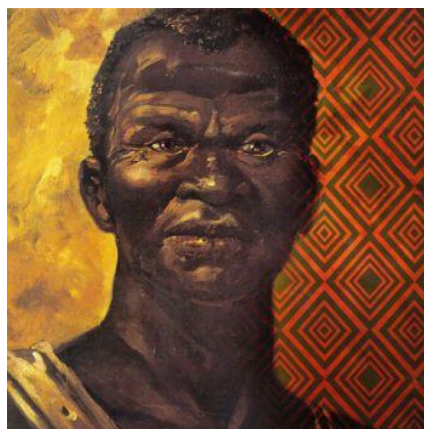


<https://en.wikipedia.org/wiki/Pele%C3%A9>

<http://ongartebrasil.blogspot.com/2016/01/carnaval-2016-pinah-e-homenageada-em-sp.html>

7 –

5



http://www.palmares.gov.br/?page_id=8192

Alguns dados biográficos dos personagens acima retratados

1 – Clementina de Jesus (1901 – 1987)

Sambista fluminense, dona de uma voz inconfundível, potente e ancestral, Clementina de Jesus foi a síntese do Brasil, expressão de um país de forte herança africana e de singular formação religiosa. Conhecida como Rainha Quelé, carregava consigo os banzos de seus ancestrais, transformados em cantos, encantos e segredos nos jongos, no partido-alto e nas curimbas que cantava. Nascida em Valença, região do Vale do Paraíba, depois de participar de um grupo de folia de reis em sua cidade natal, ganhou destaque nas rodas de samba de Madureira, onde estreitou laços com baluartes portelenses. Iniciou sua carreira musical aos 63 anos, aclamada pela crítica gravou 13 álbuns e foi reverenciada por nomes de peso como Elis Regina, João Nogueira, Clara Nunes, Caetano Veloso, dentre outros.¹⁹²

2 – Ganga Zumba (1638 – 1678)

Considerado o primeiro rei do Quilombo dos Palmares, filho da princesa Aqualtune e irmão de Sabina, portanto, tio de Zumbi. De origem congoleza foi capturado e vendido no Brasil como escravizado, conseguindo fugir junto a alguns companheiros, se refugiando nos mocambos próximos da serra da barriga no atual interior do estado de Alagoas ali formando o mais famoso e duradouro quilombo do Brasil, o de Palmares. O crescimento populacional do lugar passou a chamar a atenção tanto dos colonizadores portugueses, quanto holandeses, o que levou à diversas guerras para o fim do quilombo. Acossado pela violência das guerras, Ganga Zumba, em busca de convivência pacífica aceitou um controverso tratado de paz com o governador de Pernambuco, fazendo com que perdesse o apoio de parte dos habitantes quilombolas, que se recusavam a ir para o lugar cedido no acordo.¹⁹³

3 – Luana de Noailles (1949 - ...)

Nascida como Raimunda Nonata do Sacramento, natural de Salvador, capital do estado da Bahia, mas conhecida como Luana foi a primeira modelo negra brasileira a fazer carreira internacional. Desfilou, de forma pioneira, para vários estilistas e marcas famosos como Paco Rabane, Christian Dior e Yves Saint Laurent. Em 1977, na França casou-se

¹⁹² Adaptado de <http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/hist%C3%B3ria-e-mem%C3%B3ria/historia-e-memoria/2014/07/17/clementina-de-jesus>

¹⁹³ Adaptado de <https://www.todamateria.com.br/ganga-zumba/>

com um nobre francês do qual herdou o famoso sobrenome e o título de condessa de Noailles.

4- Pinah (195? - ...)

Maria da Penha Ferreira Ayub despontou no carnaval por conta de uma “parceria” pra lá de inusitada que acabou por projetar sua imagem não apenas ao “olimpico do samba”, mas também fama instantânea mundial, ao chamar a atenção do príncipe Charles da Inglaterra quando em visita ao Brasil em 1978. A destaque de chão, que ficou conhecida então como a “Cinderela negra” não revela a idade, e entrou para o seleto grupo dos baluartes da Beija-flor e do samba carioca, de vez, a partir de 1983 quando foi imortalizada nos versos do samba de enredo que deu o quinto título à escola de samba de Nilópolis.¹⁹⁴

5 – Grande Otelo (1915 – 1993)

Um dos mais destacados atores brasileiros do século XX, fez comédia, drama e crítica social em seus filmes e peças. Fez uma parceria de sucesso com outro ícone do cinema, Oscarito. Nascido em Minas Gerais, logo se encantou pela arte, iniciando sua carreira em um circo que passara pela sua cidade. Após a morte do pai, se mudou pra São Paulo com a mãe que era alcoolatra. Ainda adolescente se engajou em companhias de teatro. O apelido surgiu nas aulas de canto lírico, onde diziam que quando crescesse ele poderia encenar a peça Otelo de Verdi. O pequeno (media cerca de 1,50m) Otelo, se tornou grande pela aclamação da crítica. Trabalhou no rádio, estreou e atuou em filmes e também na televisão. Faleceu na França em 1993 após receber uma homenagem.¹⁹⁵

6 – Pelé (1940 - ...)

Edson Arantes do Nascimento é um ex-jogador brasileiro de futebol, conhecido como “Rei Pelé”. Eleito o atleta do século XX se destacou inicialmente pelos Santos na década de 1960 conquistando inúmeros títulos e quebrando recordes. Natural de 3 corações, Minas Gerais, viveu sua juventude em Bauru, interior do estado de São Paulo, de lá sendo levado para o Santos por um outro jogador, dando início à uma era de ouro não só ao time

¹⁹⁴ Adaptado de <https://oglobo.globo.com/cultura/por-onde-anda-pinah-cinderela-negra-que-encantou-principe-charles-23460096>

¹⁹⁵ Adaptado de <https://www.ebiografia.com/grandeotelo/>

da baixada santista mas ao futebol brasileiro como um todo. Pelé ganhou a primeira copa do mundo em 1958, aos 17 anos e foi responsável direto pelo tricampeonato no México em 1970. Ao todo fez mais de 1200 gols na carreira.¹⁹⁶

7 – Zumbi dos Palmares

Nasceu em 1655, no atual estado de Alagoas. Se tornou, sobretudo no século atual, uma espécie de símbolo negro contra a escravidão. Governou o quilombo dos Palmares, comunidade livre composta majoritariamente por negros que escapavam das fazendas da região da serra da barriga. Embora tenha nascido livre, Zumbi foi escravizado aos 7 anos de idade e entregue a um padre que o alfabetizou e o nomeou Francisco, identidade com a qual viveu até os 15 anos de idade, quando se aquilombou.

Zumbi é considerado um dos grandes líderes de nossa história. Símbolo da luta contra a escravidão, lutou também pela liberdade de culto religioso e pela prática da cultura africana no País. O dia de sua morte, 20 de novembro, é lembrado e comemorado em todo o território nacional como o Dia da Consciência Negra.¹⁹⁷

1 – Depois de cruzar as impressões dos alunos sobre as imagens exibidas (a execução do samba e a divulgação da letra podem servir como recurso para facilitar aos alunos nesse reconhecimento) com os dados biográficos acima o professor deve mobilizar os alunos para um debate em torno de uma questão: **porque esses personagens apesar de tão importantes para a história não são conhecidos em sua maioria?**

2 – Após o debate inicialmente proposto, o professor pode dividir a turma em grupos de 3 alunos solicitando que se redija um pequeno texto (cerca de 5 linhas) onde cada grupo poderia sugerir as razões da invisibilização desses personagens.

Desafio II

¹⁹⁶ Adaptado de <https://www.ebiografia.com/pele/>

¹⁹⁷ Adaptado de http://www.palmares.gov.br/?page_id=8192

As atividades que compõem esse desafio têm como foco a construção mítica em torno da figura de Zumbi dos Palmares e, por extensão, o debate acerca do conceito de quilombo. Os quilombos, historicamente, se constituíram durante o período colonial e escravista da sociedade brasileira. Identificados originalmente sob o binômio “fuga-resistência”, tais comunidades foram responsáveis pela manutenção de traços identitários e uma determinada forma de ver a vida dos antigos africanos escravizados.

Dentre vários quilombos existentes durante o período escravocrata, nenhum outro atingiu tamanha fama e atçou o imaginário popular quanto o de Palmares, situado na região interior do atual estado de Alagoas, território conhecido como serra da barriga, onde várias comunidades de escravizados fugidos ligadas (mocambos) estavam submetidas à autoridade de um Ganga (ou Gana), responsável pela administração local, defesa do território e contato com o mundo exterior. Sob o reinado de Zumbi, Palmares continuou sua luta pela existência até capitular sob as ordens do bandeirante Domingos Jorge Velho. Apesar do desfecho trágico, Zumbi e o quilombo dos Palmares passaram a história como símbolos de resistência e agência negra contra a violência da escravidão e a exclusão imposta pela sociedade escravocrata branca.

Três séculos depois, no século XXI a memória de Zumbi e de Palmares foi incensada pelos movimentos negros em busca de afirmação das identidades, como ponto de coesão, se configurando em símbolo contra a opressão e sinônimo de resistência afro-brasileira. Essa retomada de ambas as memórias, de forma a reforçar ou redefinir identidades, se fazendo em contexto diverso e por isso mesmo sendo ressignificados e reapropriados, embora com quase a mesma intenção a tentativa de resistência da população negra, em situação de exclusão face aos poderes hegemônicos.

De forma a auxiliar na percepção da importância memorial e simbólica de Zumbi e do quilombo dos Palmares o professor pode usar como introdução da discussão a execução do samba enredo da Unidos da Tijuca de 1996, com a letra impressa ou projetada com o auxílio de um data show.

Unidos da Tijuca - **CARNAVAL DE 1996**

Ganga-Zumbi, Expressão de uma Raça

COMPOSITORES

Beto do Pandeiro

Ecoou, novamente o atabaque de Palmares
Ressou, é canto, é dança, é festa, liberdade
Salve a força da cor guerreira
Herdeiros de Zumbi
A sua hora é esta
Tijuca é o quilombo, é sua a festa
Capoeira, aluã e muito mais)
Tem reza forte para os orixás) BIS
Ao som do batacotô
No toque do agogô
Negro levanta a poeira
Entre as oferendas para o rei Xangô
E pedras preciosas
No clarão da lua cheia
Dunga Tara Sinherê, ê, ê, ê, ê Dandara)
Mãe Sabina, Rei Zumbi é jóia rara) BIS
Acerca dos macacos harmonia
Dia e noite, noite e dia
Paz, amor, libertação, seu ideal
Holandeses, portugueses
Todos os mocambos do local
Traziam ouro, prata, louvação
Ao “Líder pra sempre”
Cultura viva, és guerreiro imortal
Vem amor, ô, ô)
Soltar seu canto livre pelo ar (pelo ar)) BIS
Alagoas é o berço deste mito que viemos exaltar)

Áudio disponível em : <https://www.youtube.com/watch?v=luWV1T4BWzo>

1 – Tomando como base as discussões realizadas sobre a importância do quilombo dos Palmares e a letra da música acima, produza um desenho representando como você acha que deveria ser a vida nesse local.

- 3 – Ampliada hoje para além da compreensão histórica clássica, a ideia de quilombo atualmente se baseia no compartilhamento de um determinado território e também de identidade. Cite, pelo menos, uma organização, associação ou órgão que poderia se configurar como tal.

Bibliografia do caderno de atividades:

- ALBERTI, Verena. Proposta de material didático para a história das relações étnico-raciais. In: **Revista Historia Hoje**. V.1, n.1, p.61-88, 2012.
- CANDAU, Joel. **Memória e Identidade**. Tradução: Maria Letícia Ferreira – 1ª edição, 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.
- CHALHOUB, Sidney. Em 1850, a precisão de calar sobre 1831. In: CHALHOUB, Sidney. **A força da escravidão: ilegalidade e costume no Brasil oitocentista** – 1ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- INIKORI, J.E..A África na história do mundo: o tráfico de escravos a partir da África e a emergência de uma ordem econômica no Atlântico. In: OGOT, Bethwell Allan (Editor). **História Geral da África, V: África do século XVI ao XVIII**. Brasília: Unesco, 2010.
- MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História: Entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.
- MUSSA, Alberto; SIMAS, Luiz Antônio. **Samba de enredo: história e arte**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- NORA, Pierre. Entre memória e História. **Projeto História**. São Paulo. Dezembro, 1993.
- PEREIRA, Amílcar Araujo. **O mundo Negro: Relações Raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas/Faperj, 2013.
- SANTOS, Ynaê Lopes dos. **História da África e do Brasil afrodescendente** – 1ª edição. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

