



PROFHISTÓRIA

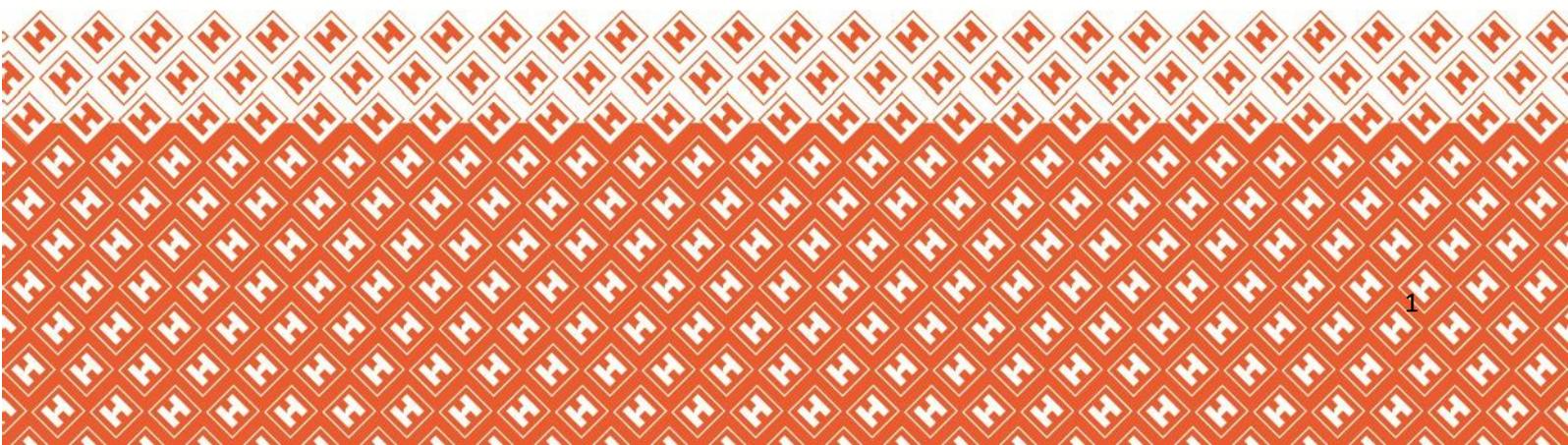
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

SAULO VINÍCIUS DA SILVA

Entre a chaga e a cura: música e ensino de História para uma educação antirracista

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

Dezembro / 2020





UFRRJ

INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA

“ENTRE A CHAGA E A CURA: MÚSICA E ENSINO DE HISTÓRIA PARA
UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA”

SAULO VINÍCIUS DA SILVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- graduação em Ensino de História - Mestrado Profissional, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História.

2020

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

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

S 586
e Silva, Saulo Vinícius da, 1985-
Entre a chaga e a cura: música e ensino de História
para uma educação antirracista / Saulo Vinícius da
Silva. - Duque de Caxias, 2020.
196 f.: il.

Orientador: Carlos Eduardo Coutinho da Costa.
Coorientadora: Iamara Viana.
Coorientadora: Regina Maria de Oliveira Ribeiro.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Ensino
de História, 2020.

1. Ensino de História. 2. Música. 3. Racismos. 4.
Antirracismo. 5. História Pública Digital. I. Costa, Carlos
Eduardo Coutinho da, 1982-, orient. II.
Viana, Iamara, 1973-, coorient. III. Ribeiro, Regina
Maria de Oliveira, 1973-, coorient. IV Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós Graduação
em Ensino de História. V. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL - PROFHISTÓRIA

SAULO VINÍCIUS DA SILVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História - Mestrado Profissional, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História.

Dissertação aprovada em 02 / 12 / 2020

BANCA EXAMINADORA

PROF(a). DR(a). CARLOS EDUARDO COUTINHO DA COSTA
PRESIDENTE - ORIENTADOR OU CO-ORIENTADOR

PROF(a). DR(a). REGINA MARIA DE OLIVEIRA RIBEIRO
MEMBRO INTERNO

PROF(a). DR(a). IAMARA VIANA
MEMBRO EXTERNO

Dedicatória:

Dedico esta dissertação a minha família, aos professores e professoras de todo país e a toda população negra. A minha família pelo apoio de sempre. Aos professores e professoras que contribuem para uma educação pública e de qualidade, aos que militam por uma educação antirracista e a todos e todas que reúnem forças físicas e mentais para prosseguir mesmo quando a valorização não atende a expectativa. Dedico a vocês.

A toda população negra que reage aos racismos, enfrentando esta chaga da sociedade brasileira das mais diversas maneiras, deixo meu humilde trabalho. Que sirva de inspiração e proporcione lucidez aos que tiverem a oportunidade de ler esta dissertação e seu produto.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, embora não tão religioso como em outros tempos, agradeço a Deus. Escrever justamente na época de uma pandemia, tendo que conciliar novos aprendizados do home office com o término da dissertação não foi fácil. Acredito que alguma ajuda extra tenha acontecido nos bastidores para que eu ainda tivesse forças para continuar e terminar minha dissertação e meu produto nesse ano de 2020.

Terminei a minha graduação em 2008 e acreditei por quase uma década que a dedicação ao trabalho iria me completar. Contudo, meia década depois, percebi que seria importante pensar minha prática docente através de cursos de pós-graduação ou até mesmo um curso de mestrado. Consegui ser aprovado em 2018 para o Curso de Mestrado Profissional pela UFRRJ e tive a certeza de que havia encontrado o que eu precisava. Agradeço à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e à coordenação do ProffHístória pela oportunidade. Agradeço a cada funcionário dessa renomada instituição, assim como agradeço aos colegas de turma pelas contribuições e trocas de conhecimentos sempre frutíferas e pertinentes. Não posso deixar de agradecer também à banca examinadora pela solicitude: Prof. Dra. Regina Ribeiro e Prof.Dra. Iamara Viana, meu muito obrigado. Agradeço também ao meu orientador, Prof.Dr. Carlos Eduardo Coutinho da Costa, pela paciência, estímulo constante e por ter me dado uma orientação fundamental para a consolidação de um projeto pessoal e profissional.

Agradeço também aos meus pais, David César da Silva e Fátima de Maria da Silva, pelo apoio de sempre. Neste caso, agradeço principalmente pelo apoio e pela torcida no que se refere ao meu crescimento profissional e intelectual. A todos os meus amigos e amigas, agradeço demasiadamente por todo carinho e força nos momentos mais difíceis, sempre com palavras de apoio e incentivo. Agradeço demais a todas as pessoas que me incentivaram no início da caminhada, mas que, por questões de mudanças profissionais e pessoais, não estão tão presentes na minha vida como antes. Deixo um agradecimento especial a minha namorada Karina Baltazar pela parceria e companheirismo de sempre.

Por fim, agradeço ao Movimento Negro, à intelectualidade negra e a todos e todas que me ajudaram de formas indireta ou direta, deixo minha gratidão eterna. Obrigado por tudo.

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

Este trabalho tem como objetivo ser uma inspiração para professores e professoras desenvolverem atividades antirracistas em sala de aula. Como atividades antirracistas entendo que podem ser quaisquer atividades que proporcionem uma visão crítica e postura de enfrentamento em relação às desigualdades étnico-raciais no Brasil e no mundo. Para isso, no início explico origens e tipos de racismos que se espalharam e se consolidaram ao longo do tempo. Posteriormente, mostro produções intelectuais que são fundamentais para desconstruir ou mitigar os efeitos dos racismos. Na etapa seguinte, tento mostrar como o uso de músicas em sala de aula pode ser uma potente forma de auxiliar na construção do conhecimento histórico, promovendo uma visão mais holística de História, em que vozes de grupos discriminados historicamente abordam a temática racial, expondo a experiência de ser negro ou negra no Brasil. Além disso, tento mostrar como as músicas exercem uma capacidade importante que é a de mexer com afetos, sentimentos e subjetividades, elementos importante para gerar empatia. É a pretensão de contribuir para uma educação que afeta, que deixa marcas intelectuais e nas subjetividades. Estas músicas ao mesmo tempo que promovem um papel de denúncia, conseguem promover autoestima, cumprindo o necessário papel de desenvolver criticidade sobre os racismos, mas sem criar o esteriótipo da vitimização.

Finalizo o trabalho propondo um produto em que uma ou mais músicas – quatro músicas são sugeridas no produto - são escolhidas e analisadas após uma aula expositiva acerca da Abolição da Escravidão e do contexto de Pós-abolição em curso. Esta análise deve ser acompanhada de comparações e analogias com o momento histórico conhecido como Pós-abolição. Sugiro que o momento das análises das músicas seja gravado e, caso ocorra autorização de pais, alunos, escola e, é claro, seja uma vontade dos professores(as), o resultado da gravação seja colocado na plataforma Youtube, como forma de contribuir para a História Pública Digital.

Palavras-chave : racismos, antirracismo, ensino de história, música, afetividade, História Pública, História Digital.

Abstract

This work aims to be an inspiration for teachers to develop anti-racist activities in the classroom. As anti-racist activities, I understand that they can be any activities that provide a critical view and confrontation posture in relation to ethnic-racial inequalities in Brazil and in the world. For this, at the beginning I explain the origins and types of racism that have spread and consolidated over time. Later I show intellectual productions that are fundamental to deconstruct or mitigate the effects of racism. In the next step, I try to show how the use of music in the classroom can be a powerful way to help in the construction of historical knowledge, promoting a more holistic view of History, in which voices from historically discriminated groups approach the racial theme, exposing the experience of being black or black in Brazil. In addition, I try to show how music plays an important capacity, which is to deal with affections, feelings and subjectivities, important elements to generate empathy. It is the intention to contribute to an education that affects, that leaves intellectual marks and subjectivities. These songs, while promoting a role of denunciation, manage to promote self-esteem, fulfilling the necessary role of developing criticality about racism, but without creating the stereotype of victimization.

I finish the work by proposing a product in which one or more songs - four songs are suggested in the product - are chosen and analyzed after an expository class about the Abolition of Slavery and the context of Post-abolition in progress. This analysis must be accompanied by comparisons and analogies with the historical moment known as Post-abolition. I suggest that the moment of the analysis of the songs be recorded and in case of authorization from parents, students, school and, of course, it is the will of the teachers, the result of the recording should be placed on the Youtube platform, as a way to contribute to the Digital Public History.

Keywords: racism, anti-racism, history teaching, music, affectivity, Public History, Digital History.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I: O RACISMO HISTÓRICO - “A FERIDA, A CHAGA”	15
1.1 – Racismos: “o trauma que eu carrego”	16
1.2 – Abolição da Escravidão e Pós- Abolição: “entre o sucesso e a lama”	46
CAPÍTULO II: EDUCAÇÃO DECOLONIAL E CURRÍCULO – “SAI DESSE COMPROMISSO”	58
2.1 – Decolonialidade e pensamento africano: “somos herança da memória”	60
2.2 – Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico:”temos a cor da noite”	69
2.3 – Decolonialidade e pensamento afro-brasileiro: “estranhou o quê?”	76
2.4 – Pedagogia decolonial e currículo: “e não posso mais fugir”	86
CAPÍTULO III: “À PROCURA DA CURA”	96
3.1 - Música, afetividade e ensino de História	96
3.2 - Música e ensino de História	101
3.3 - Afetividade e música no processo de ensino-aprendizagem.....	122
3.4 - Uma sequência didática.....	128
3.5 - Educação antirracista por meio da História Pública.....	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	151
ANEXO I – APÊNDICE: CADERNO DE ATIVIDADES	157
BIBLIOGRAFIA DO CADERNO DE ATIVIDADES	193

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como âmago contribuir para a construção de uma educação antirracista. Desde o início das primeiras fases de elaboração de projeto, a ideia era realizar uma contribuição acadêmica que fosse inspiradora para professores e professoras, como forma de combater as mais variadas formas de manifestações racistas por meio da educação. Na busca por atividades que pudessem despertar afetividades nos alunos e alunas, encontrei na música uma forma de agregar conhecimentos de diferentes temporalidades aos conhecimentos que os livros passam sobre o contexto de Abolição da Escravidão e de Pós-Abolição em curso. Escolhi 4 músicas – todas popularizadas por cantores(as) negros(as) - que em minha visão, ao serem inseridas nas aulas, proporcionam uma afroperspectividade, ou seja, colocam interpretações de

mundo de agentes afro-brasileiros(as) ou afro-ameríndios(as) no centro do debate e da aprendizagem, fomentando uma educação mais holística, que dialoga com interpretações de mundo historicamente marginalizadas no Brasil. As músicas escolhidas por mim são “Olhos Coloridos”, “Identidade”, “Negro Drama” e “Estranhou o quê?”, popularizadas respectivamente através dos(das) artistas Sandra de Sá, Jorge Aragão, Racionais MC’s e Nego Álvaro. Minha proposta sugere que após a aula expositiva sobre Abolição e Pós-Abolição, professores e professoras analisem músicas que retrataram a experiência do ser negro(a) no Brasil, relacionando tais músicas com o que foi visto no livro e na aula expositiva por meio de quadro negro (ou branco) ou slide. Entendo que esta experiência pode originar um produto, que seria um documentário para ser colocado na plataforma digital *Youtube*, resultado da filmagem feita por professores e alunos(as) no momento que as músicas estão sendo analisadas. Interpreto que esta proposta de produto pode ser inserida no contexto de uma História Pública, porque é uma forma de construir conhecimento histórico com o público, no caso estudantes, que irão interpretar as músicas, além dos compositores(as) das músicas, que elaboraram uma interpretação da realidade. Também considero que a proposta de produto aqui defendida se encaixa nas discussões acerca da História Digital. Ou seja, o produto proposto tem a pretensão de ser uma contribuição para uma educação antirracista através de uma História Pública Digital.

Este produto visa proporcionar lucidez sobre o passado de populações negras no Brasil. A Escravidão por quase quatro séculos, a Abolição da Escravidão sem ressarcimento, a Eugenia, a imigração branca europeia para o embranquecimento da população, o racismo e suas mais diversas ramificações, o racismo religioso: será que a escola consegue passar com clarividência esses fatos históricos, atingindo a subjetividade dos alunos? O epistemicídio, o

genocídio, a resistência negra: como abordar tais questões sem gerar estereótipos? Entendi que a música pode ser um importante caminho para a gerar lucidez, se analisada e relacionada a conteúdos históricos. Este pensamento pode ser interpretado da seguinte forma:

Vale atentar que genocídio é algo que tange a um povo/raça, e devemos, logo, entender que a emancipação político-econômica-identitária-cultural somente ocorrerá quando negras e negros estiverem cientes da dinâmica de vida na qual estão inseridos e da influência do Ocidente sobre si, tornando-se agentes de sua própria história, os leões que contam sua própria história, conforme o provérbio bantu ‘Até que os leões inventem suas próprias histórias, os caçadores sempre serão os heróis das narrativas de caça’. A população negra afro-brasileira precisa em caráter de urgência ser aquela que narra suas próprias realidades, possibilitando, assim, novas vias para o reestabelecimento de sua humanidade, defesa e sobrevivência¹ (NJERI.RIBEIRO. 2019. p. 599).

E falar sobre esse passado com alunos da Educação Básica tem sido um grande desafio para professores e professoras de todo o país. A autora Aza Njeri é assertiva e suas palavras coincidem muito com a minha proposta: gerar lucidez e conhecimento histórico para estudantes em relação à temática do racismo, mas sem deixar de destacar a agência de negras e negros perante as adversidades.

Afinal, como abordar tais assuntos, com intuito de gerar lucidez e conhecimento histórico, e ao mesmo tempo impedir que os alunos e alunas negras não caiam na armadilha da ausência de autoestima e da estigmatização? É possível gerar sentimento de orgulho de seu passado através de denúncias históricas? Tais questionamentos foram fundamentais para que eu buscasse formas de praticar o ensino de História através de novas paragens, de maneira que os discentes tivessem a oportunidade de tentar compreender o passado da população negra brasileira entendendo as mazelas causadas pelo racismo, mas, ao mesmo tempo, tendo consciência de todo conjunto de resistências e heranças positivas deixadas pelos ancestrais africanos e afro-brasileiros.

Gerar lucidez significa gerar compreensão e entendimento sobre o que é o racismo, assim como quais são as suas causas e as consequências. Parafraseando o poeta romano Virgílio², a lucidez aqui pode ser entendida no contexto de “feliz aquele que entende a causa das coisas”. Essa lucidez também passa pelo entendimento de que os alunos brancos precisam ter uma visão mais holística de mundo, entendendo que a História é reflexo das ações de vários povos, de diferentes etnias e não apenas iniciativas de homens brancos de origem europeia. Por

¹ NJERI, Aza; RIBEIRO, Katuscia. *Mulherismo Africana: práticas na diáspora brasileira*. In *Currículo sem Fronteiras*, v. 19, n. 2, maio/ago. 2019. P.599

² Um dos mais conhecidos poetas da civilização romana na Antiguidade.

outro lado, essa lucidez também passa pela ideia de que os alunos e alunas negras precisam ter referências e orgulho de suas ancestralidades.

Entendo que o uso de canções feitas por compositores negros e negras, ou feitas para a população negra, podem ser usadas em sala de aula como importante aliado para explicar e tornar mais inteligíveis as aulas de História. A avaliação de músicas de artistas brasileiros que abordem a questão do racismo e a comparação ou a correlação dessas músicas com o contexto de Pós-Abolição (1888 – 1930) pode permitir que alunos e alunas consigam entender melhor as permanências e os avanços ao longo do tempo. Considerando as possibilidades e limites, pretendo proporcionar através deste trabalho uma contribuição para uma educação antirracista através da História Pública, fazendo uso de músicas para tratar da temática raça/racismo/racialização em sala de aula.

Apesar dos desafios que se impõem na rotina escolar, minha ideia é mostrar como o estímulo de lecionar História pode ser interessante através da introdução de músicas em sala de aula. Antes, analiso qual o contexto atual da sociedade e da educação brasileira em relação às temáticas raciais. No capítulo I, busco elucidar como o racismo e suas diferentes ramificações assolam o Brasil e afetam diversas sociabilidades. Para entender alguns dos tipos de racismos³ mais visíveis e impactantes em nossa sociedade, fiz uma abordagem sobre conceitos como racismo estrutural, racismo de marca e de cor, racismo recreativo, racismo intrínseco e racismo extrínseco, além de mestiçagem e democracia racial. A educação antirracista é necessária para que os discentes se tornem cidadãos e cidadãs mais conscientes de suas histórias e ancestralidades. É um capítulo que pensa a conscientização de qualquer pessoa que ainda tenha alguma dúvida quanto à importância de buscarmos uma educação que desconstrua os efeitos dos inúmeros tipos de racismos existentes atualmente. Prossigo no mesmo capítulo com outras abordagens sobre a desigualdade étnica-racial, buscando novas explicações e conceitos, como por exemplo a ideia de racialização, utilizada pela autora Wlamyra Albuquerque, que expõe como o conceito de raça pode mudar ao longo do tempo e do espaço para manter hierarquias sociais e raciais. Também verifico como o autor Kwame Appiah entende a ideia de racialismo e como o autor Amílcar Pereira entende que o racialismo definido por Appiah foi ressignificado no Brasil, não somente, mas principalmente, pelo Movimento Negro.

³ Embora minha interpretação seja a de que existem vários tipos de racismos, no plural, também acho interessante pensarmos em um racismo, no singular, mas que possui várias formas de atuar na sociedade.

Ainda no capítulo I, faço uma análise sobre o contexto de Pós-Abolição, no qual o debate a respeito do futuro da nação era intenso. As elites brasileiras e as autoridades de um modo geral demonstravam uma clara preocupação a respeito do grande contingente de afro-brasileiros e africanos existentes no Brasil. Mostro como intelectuais pensaram o Brasil e tiveram majoritariamente uma visão pessimista sobre a presença negra no país: seria um entrave para o desenvolvimento da nação. Uma parcela significativa da sociedade – elites com poder de formar opinião - considerou que o futuro com um país de miscigenados seria tenebroso e outra parte da intelectualidade da época entendia que a mestiçagem para embranquecer a população seria vantajosa no futuro, ou seja, tornar a população mais branca através da miscigenação seria um bom caminho. Neste capítulo ainda conto alguns dos inúmeros movimentos de resistência e organizações dos afro-brasileiros em busca de direitos.

Iniciei o capítulo II com apontamentos em relação à decolonialidade e ao pensamento africano. Contribuir com ideias que sirvam como auxiliaadoras para o cumprimento da Lei 10639/03⁴ é o cerne deste final de capítulo. Encerro com o capítulo II, no qual as repercussões da Lei 10639/03, que obriga o ensino de História e Cultura Africanas e Afro-brasileiras em todas as instituições de Ensino da Educação Básica, serão abordadas, assim como seus benefícios e dificuldades. Tenho como objetivo fomentar ainda mais possibilidades para que a Lei seja cumprida, assim como também promover uma descolonização do pensamento. Impulsionar uma educação e um currículo que entendam a História como uma disciplina plural, que pode ter outros olhares além do olhar eurocêntrico, é um dos objetivos deste trabalho. Por isso, faço um breve resumo sobre o pensamento decolonial na educação e suas relações com a Lei 10639/03. O produto que proponho é um desdobramento desta Lei e das iniciativas do Movimento Negro brasileiro. Sem o advento desta Lei dificilmente um produto deste porte seria aceito. Finalizo esse capítulo tentando fortalecer a ideia de uma educação antirracista que não se omite frente às demandas existentes em relação ao enfrentamento do racismo e suas variantes. Neste cenário, busco valorizar as contribuições do Movimento Negro Brasileiro, com foco a partir do final da década de 70 do século XX. Entendo que negros em gestos de resistência desde a época da escravidão até os dias atuais foram e são parte histórica do que podemos chamar de Movimento Negro, mas aqui meu foco é no Movimento Negro Unificado, com início no ano de 1978. Tal movimento teve grande influência no currículo e daremos atenção às repercussões do Movimento Negro na Educação.

⁴ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Último acesso em 25/08/2020.

No capítulo III me debruço sobre o ensino de História e suas potencialidades através da música. As contribuições da música para tornar o ensino mais inteligível são abordadas principalmente através dos conhecimentos do autor Marcos Napolitano. Também faço um apelo a um ensino de História que possa conciliar racionalidade com afetividade, pois considero que a História Ciência ainda precisa afetar os discentes, para, aí sim, criar empatia e uma concatenação de ideias entre passado e presente. As canções escolhidas (Identidade – Jorge Aragão; Olhos coloridos – Sandra de Sá, Negro Drama – Racionais MC's e Estranhou o quê? – Nego Álvaro), cumprem bem o papel a que o produto se propõe, de denúncia, mas destacam a resistência através do discurso, da fala ou do tom de voz dos cantores(as).

A utilização das músicas para a aprendizagem ficará mais clara com a proposta de atividade que se dará em meio às explicações acerca da sequência didática, baseadas no autor Zabala, e, indo além, apresentarei minha sequência didática. O produto é pensado em duas vertentes: para o(a) professor(a) promover a utilização da música como meio de abordagem da temática racial na escola, e para promover uma contribuição à ideia e movimento de História Pública. O docente ficaria com a responsabilidade de provocar os alunos com atividades que os induzissem a pensar nas letras de cada música e a pensar a realidade da história dos negros do Brasil, com base em diferentes temporalidades após a Abolição da Escravidão. Posteriormente, o professor além de conduzir uma aula debate sobre as letras das músicas, ficaria encarregado de filmar os melhores momentos da aula e postar na plataforma *Youtube*, gerando um documentário. Considero que a música seja importante para tirar os alunos do lugar comum e provocar assim, novas reflexões, para chamar atenção e buscar mais aproximação com o alunado. Acredito que este seja um meio de buscar novas práticas para uma transposição, ou mediação didática,⁵ mais eficiente e atraente, tornando os conhecimentos acadêmicos em relação à história dos negros no Brasil mais inteligíveis para alunos da Educação Básica.

⁵ MONTEIRO, A.M.F.C. *Ensino de história: entre saberes e práticas*. 2002.

CAPÍTULO I: O RACISMO HISTÓRICO - A FERIDA, A CHAGA

Este capítulo se debruçará sobre algumas das principais formas de racismos existentes no Brasil. Entendo que o racismo pode se manifestar de diferentes formas e através de diversas sociabilidades, agindo no que diz respeito ao trato social, oportunidades de ascensão, relação com instituições ou na área da economia. Considerando ser fundamental partir dessa lucidez, acredito que pensar um produto que possibilite a interpretação de vozes afro-brasileiras é essencial para combater os racismos.

Algumas das ideias presentes neste capítulo são consideradas por mim como autênticas, mesmo para o meio acadêmico. Um exemplo disso é o pensamento do autor Carlos Moore, que ao traçar uma genealogia dos racismos pelo mundo, encontra resquícios desde a Antiguidade. É o que o autor entende como proto-racismos. Tanto na Europa quanto na Ásia existiram textos ou ditados populares relacionados a um suposto prejuízo em ter a pele negra (preta).

Outros autores falaram de assuntos mais conhecidos, mas que não podem ser esquecidos. Oracy Nogueira explica como as manifestações racistas no Brasil e nos Estados Unidos podem ser diferentes, embora ambos os países sejam racistas. Enquanto o racismo atinge os não brancos de forma evidente nos Estados Unidos, no Brasil existe um afunilamento de atos racistas, em que o racismo se torna mais insidioso contra os negros de pele mais escura. Ou seja, se usarmos o critério do IBGE, em que pretos e pardos formam o conjunto da população negra, é possível dizer que, historicamente, o racismo no Brasil se torna mais evidente e perceptível para a população de pretos. Diante disso, nosso racismo seria um racismo de marca, ao passo que nos Estados Unidos é um racismo de origem.

A organização da sociedade brasileira pautada em uma estrutura racista também será alvo deste capítulo. Com base nas reflexões do autor Silvio Almeida, falarei sobre como o racismo pode ser individual, institucional e, finalmente, estrutural. Através deste autor, verificaremos como os racismos estão presentes em diversos níveis de manifestações individuais e institucionais, de maneira que a organização da sociedade brasileira tem o racismo como uma das suas principais bases.

Outras formas de manifestações racistas também serão abordadas, inclusive as que parecem inocentes aos olhos do senso comum. O uso do racismo recreativo está presente neste capítulo também, através do olhar apurado do autor Adilson Moreira. Até que ponto manifestações de humor como o blackface são meramente brincadeiras inocentes? Que sentidos podemos apreender do uso de piadas racistas ou de personagens negros famosos da

televisão brasileira, como o Tião Macalé, o Mussum ou a Vera Verão? Trago estas reflexões para o capítulo através do autor Adilson Moreira.

Este capítulo também contará com interpretações africanas a respeito de manifestações racistas. O ganês Kwame Appiah e o congolês Kabengele Munanga são referenciais importantes neste capítulo. Appiah será usado aqui para tratarmos a ideia de racismo intrínseco e racismo extrínseco, enquanto Munanga comenta sobre as ideias de democracia racial e mestiçagem desenvolvidas no Brasil.

Também trabalharei com importantes conceitos que tratam as desigualdades étnico-raciais sem usar o termo “racismo”. Usarei o termo racialização, da autora Wlamyra Albuquerque, que expõe a ideia de um racismo sempre em movimento, em transformações; e tratarei também do conceito de racialismo, ou seja, a ideia de uma suposta essência racial em grupos humanos com características físicas semelhantes. O racialismo foi usado pelo ganês Kwame Appiah e pelo brasileiro Amílcar Pereira. Tento expor como tais conceitos se manifestaram no Brasil ao longo do tempo.

Por fim, tratarei do contexto de transição entre os últimos anos antes da Abolição da Escravidão no Brasil e as primeiras décadas posteriores à Lei de 13 de Maio de 1888. Os debates, as preocupações em relação ao futuro e a ideia de que tipo de Brasil iria surgir a partir do fim da escravidão serão tratadas neste importante capítulo. O objetivo é gerar reflexão sobre heranças, permanências e estudos de mesmo fundo em diferentes temporalidades, que estarão presentes no produto proposto ao final deste trabalho.

1.1 Racismos – “o trauma que eu carrego”

O que é o racismo? Por que ele existe? Como surgiu? Essas indagações já se fizeram presentes no imaginário de muitas pessoas, principalmente para as vítimas do racismo ou para aqueles que se aprofundam sobre o tema. Entendo como racismo o sistema que mantém um determinado grupo de pessoas com características físicas semelhantes em desvantagem econômica, política e social, tendo, conseqüentemente, uma cidadania mais frágil e um status social menor; ou ainda, quando um determinado grupo de pessoas com características semelhantes e origem étnica comum domina os outros grupos diferentes, seja politicamente, economicamente e socialmente⁶. Interpretamos o racismo como uma rede que impõe desvantagens a determinados grupos étnico-raciais em detrimento das vantagens que um grupo

⁶ ALMEIDA, Silvio. *O que é Racismo Estrutural?* São Paulo, Editora Letramento, 2018.

específico possui e consegue manter historicamente. Sendo assim, pretendo fazer com que através do produto proposto no decorrer do trabalho os/as estudantes entendam essa realidade brasileira, por meio de vozes silenciadas nos livros didáticos.

Por mais que se projete na forma individual e/ou institucional, o racismo está ligado ao controle de um grupo étnico sobre um ou mais grupos étnicos, mantendo uma relação dicotômica que pode ser exemplificada entre domínio-subordinação ou referência-invisibilidade. Tendo como referência o autor Silvio Almeida, que será citado nas próximas páginas, o racismo é estrutural. No caso da sociedade brasileira, pelo histórico de escravidão, projetos eugênicos, epistemicídio⁷ e genocídio, podemos apontar que o racismo se deu contra negros e índios e foi liderado por europeus e seus descendentes, seguindo a tendência mundial em que onde ocorreu a presença europeia, o racismo esteve presente em maior ou menor proporção, sobretudo a partir do Imperialismo Europeu do século XIX.

O porquê da existência do racismo e seu surgimento é polêmico. Minha referência é o autor Carlos Moore, que em sua obra “Racismo e Sociedade” (2007) aponta para a existência de proto-racismos desde a Antiguidade, com manifestações claramente racistas. Em outras palavras, em nosso entendimento, por mais que a ideia de raça seja de origem política e mais clara a partir da transição da Idade Moderna para a Idade Contemporânea, o racismo já seria algo presente antes mesmo da definição de raça. Para Carlos Moore, o fenótipo sempre foi o fator diferencial de estranhamento e discriminação:

Os avanços da ciência nos últimos cinquenta anos do século XX esclarecem um grave equívoco oriundo do século XIX, que fundamenta o conceito de “raça” na biologia. Raça não é um conceito que possa ser definido segundo critérios biológicos. Porém, raça existe: ela é uma construção sociopolítica, o que não é o caso do racismo, um fenômeno que antecede sua própria definição (MOORE, Carlos. 2007. Páginas 37 e 38)⁸.

Sendo assim, o autor aponta para um racismo desde tempos imemoriais, remotos, citando, inclusive, que em muitos textos mais antigos, em livros sagrados de religiões como o Hinduísmo e o Islamismo, encontram-se referenciais de violências contra populações melanodérmicas.⁹

⁷ CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser*. Feusp, 2005. (Tese de doutorado) pág.97.

⁸MOORE, Carlos. *Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo*. – Belo Horizonte : Mazza. Edições, 2007. p. 37 e 38.

⁹ MOORE, Carlos. *Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo*. – Belo Horizonte : Mazza. Edições, 2007. p. 49 e 50.

A aversão a populações pretas teria sido um fenômeno que ocorreu em diversas partes do planeta. Muito provavelmente pelo fato de os primeiros seres humanos terem sido negros e saído da África em direção ao restante do mundo, a presença de povos negroides ocorreu em todo o mundo e isso seria explicado pelo que ele chama de negrofobia: a aversão a populações negras. De acordo com Moore:

A esta altura das nossas indagações, algumas constatações parecem impor-se com relativa evidência. Primeiro, que a hostilidade e o medo da cor especificamente negra é um fenômeno universal que se encontra nos mitos e nas culturas de praticamente todos os povos não-negros. Essa primeira constatação, facilmente verificável por intermédio do exame dos mitos arquetípicos dos povos euro-semitas da Europa e do Oriente Médio, sugere, indubitavelmente, a ocorrência, em épocas longínquas, de graves conflitos entre povos melanodérmicos e leucodérmicos nessas regiões. Não vemos outra explicação válida para a ubiqüidade da repulsa e do medo que causa a cor negra: “luto”, “tenebroso”, “maléfico”, “perigoso”, “diabólico”, “pecado”, “sujo”, “bestial”, “primitivo”, “inculto”, “canibal”, “má sorte”... (MOORE, Carlos. 2007. Páginas 49 e 50)¹⁰.

Através de Moore, entendo que as origens dos racismos estão atreladas a tempos imemoriais e não apenas a fatores econômicos, oriundos da escravidão e posteriormente do desenvolvimento do capitalismo, como pode parecer para o senso comum.

A xenofobia já existente entre povos leucodérmicos ganhou contornos de racismo enquanto povos euro-semitas foram dominando áreas em África e áreas com povos de pele escura. A autora Pietra Diwan¹¹ corrobora as ideias de Carlos Moore ao afirmar que as raízes do racismo estão presentes desde a Antiguidade e podem ser encontradas no auge da civilização grega, através da xenofobia apresentada nas cidades-estados, como Atenas, e principalmente através do ideal espartano de formar uma parcela de cidadãos mais fortes e capacitados militarmente:

Para entender sua complexidade é importante ter em vista que a eugenia se inspirou nas ideias sobre superioridade, natureza e sociedade que foram construídas ao longo dos séculos pelo pensamento ocidental. Os ideais eugênicos modernos remontam a Antiguidade. Os padrões de beleza física da Grécia Antiga, assim como os exemplos de força dos exércitos de Esparta e, séculos antes, as regras de higiene dos hebreus e sua profilaxia, também inspiraram os teóricos eugenistas da segunda metade do século XIX e princípios do século XX. Na Grécia Antiga colocou-se em prática uma medida que tinha em vista a purificação da raça, durante o apogeu da cidade-estado de Esparta (Diwan, Pietra. 2018. Páginas 21 e 22).

¹⁰ Ibidem.

¹¹ DIWAN, Pietra. *Raça Pura – Uma história da eugenia no Brasil e no mundo*. 2011. Editora Contexto.p. 21-22.

Através de Diwan, acredito que a xenofobia grega, que recebeu contornos de eugenia no caso espartano, gradualmente foi se configurando em racismo na medida em que os gregos tiveram forte influência sobre boa parte da cultura europeia e, como se sabe, diversos povos europeus, em diferentes temporalidades, buscaram expandir seus domínios. A cada conquista de povos diferentes, os conquistados eram vistos com olhos de superioridade.

Em minha linha de raciocínio, as hostilidades sofridas por africanos e afrodescendentes espalhados por diversos países não são apenas coincidência ou questão de mera conjuntura histórica, mas, além disso, foram ofensivas de povos brancos de origem europeia ou asiática que viram nos povos negroides o que Carlos Moore¹² chama de o “Outro total”. Desde a Antiguidade e Idade Média os povos africanos já eram vistos de forma racializada. Sobre os processos de expansão territorial promovidos por europeus e asiáticos, Moore aponta que teve início a partir da queda do Império Romano do Ocidente, em que o continente africano se tornou o alvo, materialização do “Outro Total”:

Os colonialismos e imperialismos surgidos em diversas épocas na Europa e no Oriente Médio semita (Persa, Árabe, Império Otomano...) exibem uma dupla natureza constituída pela relativa coerência ético-moral interna, e a irrestrita crueldade para com o “Outro Total”, além-fronteiras. Como vimos, esse é designado a partir do fim do Império Romano, não somente em termos essencialmente xenófobos, mas crescentemente em termos de feições, de cor e de textura dos cabelos. O “Outro Total” é de pele negra, de cabelos crespos, de feições “toscas” e habita, simbólica e concretamente, um continente distante, escuro e ameaçador. Os dados à nossa disposição apontam para um fato que dificilmente poderá ser ignorado sem comprometer a própria confiabilidade do relato histórico: a partir da queda do Império Romano, o Continente Africano e seus habitantes de pele negra converteram-se, crescentemente, no alvo predileto dos empreendimentos de procura de mão-de-obra escravizada pelas grandes potências do Oriente Médio e da Europa (MOORE, Carlos. 2007. Página 133).

Acompanho o pensamento de Diwan e Moore, pois, acredito que o racismo tem a sua gênese a partir do fenótipo, sendo, portanto, existente desde os tempos mais longínquos. Presente na Antiguidade, como por exemplo na expansão greco-romana sobre povos melanodérmicos, na expansão árabe-muçulmana no contexto de Idade Média, na chegada dos europeus na América no contexto de expansão marítima europeia no século XV ou ainda no período do Imperialismo europeu no século XIX. E em todos esses processos a população negra de origem africana foi prejudicada em maior ou menor proporção, mas quase sempre, ou sempre, foi a mais

¹² MOORE, Carlos. *Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo*. – Belo Horizonte: Mazza. Edições, 2007.p.133

prejudicada nesses processos, tendo seus territórios invadidos, seus jovens sequestrados e suas riquezas roubadas, além de ter milhões de pessoas escravizadas.

Entendo que as formas de racismos mais recentes influenciaram demasiadamente a situação de negros e negras formando estereótipos negativos, mas também entendo que a educação escolar pode ser uma potente arma para combater esse problema milenar. Conforme defendido em parágrafos anteriores, o racismo paira acima do mundo racional-consciente e já se manifestava em conflitos longínquos, devido a disputas de territórios e recursos e, com a consolidação de processos históricos, como a escravidão moderna (praticada pelos europeus), e o posterior processo de Imperialismo em África e Ásia, passou por um processo de racialização, mudando e se moldando ao longo do tempo. O caminho de enfrentamento para tal contexto é, a meu ver, uma educação libertadora e antirracista, que é a proposta deste trabalho.

Estudar sobre a temática do racismo é desafiador. O racismo se modifica de acordo com o lugar e com o tempo, assumindo em alguns países ou regiões características e manifestações particulares. É de suma importância atentarmos para o fato de que o racismo influencia diversos aspectos da sociabilidade, e quanto mais a sociedade conhecer essas formas de racismos, mais terá lucidez e entendimento para tentar combater os racismos. Essa diversidade de tipos de manifestações racistas me motivou a tentar elucidar aqui, mesmo que de forma breve, algumas das formas mais proeminentes de discriminações raciais.

Farei uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil, dois países que possuem grande população de afrodescendentes e que são palcos das mais variadas manifestações racistas. Mas será que o racismo que ocorre no Brasil ocorre da mesma forma nos Estados Unidos? Os grupos hegemônicos brancos dos Estados Unidos e do Brasil interpretam os grupos não brancos (sendo os negros o recorte deste trabalho) da mesma forma? A maioria dos pesquisadores entende que não. Para os cientistas mais renomados, o racismo predominante no Brasil pode ser chamado de racismo de marca e o racismo mais característico nos Estados Unidos é chamado de racismo de origem.

O racismo de origem, mais comum nos Estados Unidos, é baseado na ideia de “uma gota de sangue”. Qualquer pessoa que tenha um ancestral negro pode ser considerada negra e ser alvo de discriminação, por mais que seu fenótipo seja o de uma pessoa branca. Esse tipo de racismo é mais comum em países em que a maioria da população é do grupo hegemônico, ou seja, que domina o país economicamente, politicamente, socialmente e historicamente. Embora seja um tipo de racismo mais segregador e direto, permite que os grupos menos favorecidos

sejam mais atentos, conscientes do lugar em que se encontram na sociedade, sendo mais enérgicos e com tendências ao proselitismo, ou seja, a ideia de que os grupos que não possuem privilégios precisam se unir é mais forte. Munanga¹³ diz que:

Na classificação racial estadunidense, conhecida como bipolar, várias nuanças de tons de pele que resultam da mestiçagem foram drenadas no grupo negro pela regra de hipodescendência, que estipula que basta você ter uma única gota de sangue “africano” para ser classificado(a) no grupo ou raça negra. Ou seja, as 99 gotas de sangue “europeu” restantes não lhe dariam o direito de ser considerado(a) como branco(a). Neste sentido, uma pessoa geneticamente mestiça, mas fenotipicamente branca, pode ser considerada ou se considerar como negra se for descoberto que ela tem algum(a) ascendente negro(a) em sua genealogia (MUNANGA, Kabengele, 2019, página 120).

De acordo com a classificação racial estadunidense, ou se é branco ou negro. Não seria exagero ou uma visão fora da realidade imaginarmos que boa parte das pessoas do Brasil, lidas socialmente como brancas, seriam classificadas nos Estados Unidos como negras, em virtude de resquícios fenotípicos que mostram uma descendência negra, mesmo que de um passado desconhecido.

Já o racismo de marca, característico do Brasil, é o tipo de racismo em que, embora todos os grupos não brancos sofram algum tipo de discriminação, os negros de pele mais escura são os mais discriminados, tendo um estigma social mais negativo do que os negros miscigenados, que possuem a pele mais clara. Negros e negras que possuem características negroides, mas possuem a pele mais clara, tendem a ser mais tolerados nos espaços de poder ou de status econômico e social, sendo vistos, inclusive, em muitos casos, como símbolos da beleza exótica, ou seja, de uma beleza que não é a referência, que não é a universal, no caso a branca. Autores renomados já se debruçaram sobre o tema e um dos nomes que melhor explica tais diferenças é o de Oracy Nogueira.

Este assunto permite importantes reflexões. Em seu artigo ‘Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem - Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do

¹⁵MUNANGA. Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra/Kabengele Munanga*. – 5ª edição.rev. amp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019 – (Coleção Cultura Negra e Identidades).

material sobre relações raciais no Brasil’ (2006)¹⁴, Oracy Nogueira explica que o preconceito de raça no Brasil está fortemente ligado ao fenótipo:

Considera-se como preconceito racial uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece. Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é de marca; quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as consequências do preconceito, diz-se que é de origem (NOGUEIRA, Oracy. 2006. Página 292).

Para Nogueira, o racismo no Brasil pode ser chamado de marca, pois se manifesta através da fisionomia, da aparência, do ‘parecer ser’. O tom de pele pode determinar situações de oportunidades ou de perseguições, dependendo do contexto em que uma pessoa esteja inserida.

A forma como o preconceito racial se consolidou nos Estados Unidos é diferente dos modos em que o racismo surgiu e se fortaleceu historicamente no Brasil. Este tema é abordado por Kabengele Munanga, autor do livro ‘Rediscutindo a mestiçagem no Brasil’ (2019)¹⁵. Em sua obra, Munanga explica que, enquanto nos Estados Unidos permanece a regra de hipodescendência, que separa a sociedade entre brancos e negros, pois coloca os mestiços como negros, no Brasil, diante da perspectiva do senso comum temos uma ‘palheta de cores’ no que diz respeito aos tons de pele, em que entre o branco e o negro existem várias identidades étnico-raciais e entre essas inúmeras identificações (pardo, moreno, cafuzo, mulato, caboclo, entre outras), as mais valorizadas socialmente são as mais claras, ou seja, as que mais se aproximam do fenótipo branco europeu.

O racismo de marca brasileiro se consolidou no Brasil colônia, quando ainda ocorria a escravidão em larga escala. Autores que se debruçaram sobre o tema perceberam que havia diferenciação entre os escravos mulatos e os escravos negros retintos. Aos considerados mulatos haveria uma maior possibilidade de ascensão social, como por exemplo, a busca pela alforria, apesar de um mulato alforriado ser considerado na época alguém que já não tinha tanta

¹⁴ NOGUEIRA, Oracy. *Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil*. Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 19, n. 1. 2006.p.292

¹⁵MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra/Kabengele Munanga*. – 5ª edição.rev. amp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019 – (Coleção Cultura Negra e Identidades).

confiança nem dos brancos nem dos negros mais retintos. É o que aponta o livro de A.J.R Russel-Wood, 'Escravos e Libertos no Brasil Colonial' (2005)¹⁶.

Essa comparação entre o racismo nos Estados Unidos e o racismo no Brasil é interessante para pensarmos na particularidade que existe em combater o racismo entre os brasileiros. Se no país da América do Norte o racismo é evidente, em virtude do preconceito racial de origem e de leis segregacionistas diretas, sem necessidade de interpretação, o combate ao racismo neste país se deu em torno, principalmente, na questão da igualdade de direitos civis. Por outro lado, no caso do Brasil, a subjetividade do racismo de marca atrelada a um de conjunto de leis que por mais que prejudicassem a população negra muitas vezes não especificavam a cor da pele, fez com que houvesse a necessidade de militantes negros e negras provassem que o racismo existe no Brasil.

O racismo de marca é um empecilho para as lutas antirracistas. É uma forma de confundir as identidades dos grupos não brancos. Para Nogueira, o racismo de marca no estilo brasileiro de modo geral atrapalha a articulação dos grupos menos favorecidos, visto que as demarcações entre ser negro ou branco podem variar:

Assim, no Brasil, a intensidade do preconceito varia em proporção direta aos traços negróides; e tal preconceito não é incompatível com os mais fortes laços de amizade ou com manifestações incontestáveis de solidariedade e simpatia. Os traços negróides, especialmente numa pessoa por quem se tem amizade, simpatia ou deferência, causam pesar, do mesmo modo porque o causaria um “defeito” físico. Desde cedo se incute, no espírito da criança branca, a noção de que os característicos negróides enfeiam e tornam o seu portador indesejável para o casamento (NOGUEIRA, Oracy. 2006. Página 296)¹⁷.

Os estudos sobre racismo de marca e racismo de cor me levam a concluir que no Brasil nosso racismo é o de marca, cromático, com base no fenótipo, na aparência. Entre a cor branca e a cor negra, é como se existisse uma palheta de cores em que os mestiços mais claros tentam ficar o mais próximo possível da classificação branca, fazendo com que muitas pessoas se afastem ou até mesmo desconheçam suas identidades, não valorizem suas origens étnicas e culturais e discriminem aqueles que possuem a pele mais escura. Contudo, ao analisar os grupos mais

¹⁶RUSSEL-WOOD. A.J.R., *Escravos e libertos no Brasil Colonial* / A.J.R Russel-Wood; tradução de Maria Beatriz Medina. – Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2005.

¹⁷ NOGUEIRA. Oracy. *Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil*. Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 19, n. 1. 2006.p.296.

privilegiados da população brasileira verifico a olho nu que os mestiços ou pardos não se encontram em situação de hegemonia. Por isso, julgo importante que mesmo os mestiços mais claros tenham a consciência e o dever de que é necessário o combate ao racismo e suas formas correlatas. Essa postura, a qual chamamos de antirracista, no sentido e não naturalizar situações racistas, precisam ser ensinadas aos alunos e alunas brancas, que precisam entender o histórico de privilégios ao qual a população descendente de europeus desfrutou no Brasil ao longo do tempo.

A desigualdade entre negros e brancos no Brasil é constatada em pesquisas realizadas por instituições consolidadas. Na estrutura social brasileira, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do ano de 2018¹⁸, a população brasileira é composta de aproximadamente 50% de negros e pardos, sendo que este grupo se constitui como maioria entre os grupos de menor poder aquisitivo da população, engrossando a camada da população de encarcerados, moradores de favelas, desempregados e analfabetos. E mesmo entre a população ativa empregada formalmente, a mulher negra recebe proporcionalmente menos em comparação a homens e mulheres brancas. Como explicar essa estrutura social brasileira? Como explicar que esta estrutura histórica seja encarada com tanta naturalidade por parcela significativa da população e do poder público?

Entendo que racismo estrutural é a concepção de pensamento que melhor explica a desigualdade étnico-racial no Brasil. Através desta interpretação conseguimos entender as ramificações das desigualdades raciais por diversos ramos e assuntos da sociedade. Interpreto o racismo como parte da base da sociedade brasileira, podendo ser demonstrado de diversas maneiras, como por exemplo através de formas individuais ou coletivas, por pessoas físicas, ou através de instituições. É coerente chamá-lo de estrutural porque a estrutura social, política e econômica é dominada pelo grupo étnico-racial branco. Os locais de moradia mais seguros, a ocupação dos cargos dos três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário) e o domínio econômico e financeiro por parte de empresários, latifundiários e donos de bancos são

¹⁸ Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25989-pretos-ou-pardos-estao-mais-escolarizados-mas-desigualdade-em-relacao-aos-brancos-permanece> . Acesso em:25/08/2020

majoritariamente de brancos descendentes de gerações dos europeus que chegaram ao território durante a colonização, ou advindos da maciça imigração europeia¹⁹ a partir do século XIX²⁰.

O racismo estrutural exemplifica a relação entre racismo e economia, mostrando quais grupos detêm o poder econômico e financeiro e quais não possuem. Minha principal referência a respeito do racismo estrutural é o autor Silvio Almeida. Em seu livro *Racismo Estrutural* (2019)²¹, Almeida destaca de forma clara os três tipos de racismos destacados acima: o racismo individual, o racismo institucional e o racismo estrutural. De acordo com o autor:

Classificamos em três as concepções de racismo: racismo individual, racismo institucional e racismo estrutural. A classificação parte dos seguintes princípios: a relação entre racismo e subjetividade; a relação entre racismo e Estado e a relação entre racismo e economia (ALMEIDA, Silvio. 2018. Página 27).

Interpreto que o racismo individual se refere à hostilidade física, à ofensa, à atitude discriminatória de pessoas brancas contra pessoas negras. É a forma mais fácil de interpretar o racismo e, na visão do senso comum, o racismo se restringe a isso, na forma de ação direta contra uma pessoa.

O racismo institucional tem a ver com as instituições estatais. A forma como essas instituições permitem que as populações negras fiquem mais vulneráveis e desprotegidas, seja no tocante à segurança pública, em que as áreas menos policiadas são as mais pobres; à saúde pública, em que muitas vezes os hospitais públicos não conseguem atender as demandas do público, normalmente de maioria negra, ou ainda à educação pública, em que na maioria dos casos as escolas públicas não são assistidas como deveriam ser. Para Silvio:

Em resumo: o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que “ocorre pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição”. Nesse caso, além de medidas que coíbam o racismo individual e institucionalmente, torna-se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas (ALMEIDA, Silvio. 2019. Páginas 38 e 39)²².

¹⁹ SCHWARCZ, Lília Moritz. *O Espetáculo das Raças – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

²⁰ Disponível em <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html?edicao=25845&t=sobre>. Último acesso: 25/08/2020.

²¹ ALMEIDA, Silvio. *O que é Racismo Estrutural?* São Paulo, Editora Letramento, 2018.

²² ALMEIDA, Silvio. *O que é Racismo Estrutural?* São Paulo, Editora Letramento, 2018. P.38 e 39.

O racismo estrutural consiste na naturalização que ocorre em relação às desvantagens que negros sofrem e às vantagens que ser branco gera. O ser branco se torna universal e o ser negro se torna a exceção. Por conseguinte, o racismo estrutural é profundamente ligado às condições econômicas que cada grupo étnico-racial possui historicamente. No caso brasileiro, o poder econômico do grupo étnico-racial branco é maior desde o período colonial, evidência que facilita para que este grupo também seja detentor do poder político e de maior estima social.

O racismo no Brasil pode ser observado nas mais variadas esferas, desde casos episódicos, no cotidiano, através das manifestações de discriminação racial, como também na própria estrutura social, nos espaços de poder ou nos espaços de grupos menos favorecidos, mas, mesmo assim, não gera inconformismo por parte da maioria da população que já se acostumou a ver os ambientes com mais pessoas negras em situação de precariedade ou fora de espaços de poder. Carlos Moore²³, em sua obra ‘Racismo e Sociedade’ também destaca essa naturalização do racismo em uma análise mais abrangente, abordando a América Latina, mas com grande valia para pensarmos a situação do Brasil:

A insensibilidade é produto do racismo. Um mesmo indivíduo, ou coletividade, cuidadoso com a sua família e com os outros fenotipicamente parecidos, pode angustiar-se diante da doença de seus cachorros, mas não desenvolver qualquer sentimento de comoção perante o terrível quadro da opressão racial. Em toda sua dimensão destrutiva, esta opressão se constitui em variados tipos de discriminação contra os negros. Não há sensibilidade diante da falta de acesso, de modo majoritário, da população negra aos direitos sociais mais elementares como educação, habitação e saúde. Tratando-se da participação política, os quadros dos órgãos do Executivo, do Legislativo e do Judiciário compõem-se exclusivamente de brancos, salvo raras exceções que confirmam a regra. Muitos bancos, comércios, linhas aéreas, universidades e estabelecimentos públicos e privados de todo tipo contratam apenas pessoas de raça branca, que por vezes são responsáveis pelas piores prestações de serviços à maioria da população negra (MOORE,2007. Carlos. Página 23)²⁴.

O discurso de Carlos Moore me faz refletir acerca dos cenários que fazem parte da paisagem dos grandes centros brasileiros, e que já nos acostumamos a ver sem estranhamento. No imaginário brasileiro, tornou-se banal ver a maior parcela de marginalizados com a pele de tons mais escuros, sem gerar inconformismos ou sequer questionamentos.

²³ MOORE, Carlos. *Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo*. – Belo Horizonte: Mazza. Edições, 2007.p 23

²⁴ MOORE, Carlos. *Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo*. – Belo Horizonte: Mazza. Edições, 2007.p 23

Apesar de considerar o racismo como parte da estrutura social, para Almeida²⁵, isso não retira a responsabilidade individual sobre a prática de condutas racistas e não pode ser um alibi para racistas. Embora o racismo não precise de intenção para se manifestar e se calar diante do racismo não faz de ninguém culpado ou responsável pelo racismo, o silêncio das pessoas perante o racismo as torna ética e politicamente responsáveis pela manutenção do racismo. O racismo como ideologia molda o inconsciente. Dessa forma, a ação dos indivíduos, ainda que conscientes, se dá em uma moldura de sociabilidade dotada de constituição historicamente inconsciente. E o racismo é uma ideologia, desde que se considere que toda ideologia só pode subsistir se estiver ancorada em práticas sociais concretas e a ideologia se perpetua porque há um sistema econômico, político e jurídico que perpetua a condição de subalternidade do negro.

Através da leitura de Silvio Almeida pude perceber que, como indivíduos, devemos duvidar das certezas do mundo, para que tenhamos a chance de romper com a ideologia racista. Um exemplo disso é a situação de milhares de famílias acostumadas a assistir novelas no Brasil. Após anos assistindo telenovelas no Brasil, um indivíduo pode acabar se convencendo de que mulheres negras têm uma vocação natural para o trabalho doméstico e que a personalidade de homens negros oscila invariavelmente entre criminosos e pessoas profundamente ingênuas.

Existem caminhos importantes para o combater o racismo e tratar da questão de forma ativa e enérgica é um dos principais meios, sendo a escola um dos essenciais espaços para este tipo de enfrentamento. Para Silvio Almeida:

Em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como “normais” em toda a sociedade. É o que geralmente acontece nos governos, empresas e escolas em que não há espaços ou mecanismos institucionais para tratar de conflitos raciais e de gênero. Nesse caso, as relações do cotidiano no interior das instituições vão reproduzir as práticas sociais corriqueiras, dentre às quais o racismo, na forma de violência explícita ou de micro agressões – piadas, silenciamentos, isolamento, etc. Enfim, sem nada fazer, toda instituição irá tornar-se uma correia de transmissão de privilégios e violências racistas e sexistas. De tal modo que se o racismo é inerente à ordem social, a única forma de uma instituição combater o racismo é por meio de implementação de práticas antirracistas efetivas (ALMEIDA, Silvio. 2019. Página 37)²⁶.

Para Almeida, é iniminável combater o racismo por meio de omissão. É fundamental que escolas, empresas e instituições de modo geral estejam abertas a tratar dessas questões . A

²⁵ ALMEIDA, Silvio. *O que é Racismo Estrutural?* São Paulo, Editora Letramento, 2018.p.36.

²⁶ALMEIDA, Silvio. *O que é Racismo Estrutural?* São Paulo, Editora Letramento, 2018. p.37.

escola do século XXI, que é o espaço social que mais nos interessa aqui, precisa assumir o papel de ser um espaço antirracista. Se a escola é o espaço no qual se preparam jovens para o convívio em sociedade e concordamos que o racismo e suas variantes são maléficos tanto para quem o pratica - pois se torna alguém inapto para conviver com as diferenças -, quanto para os que sofrem o racismo, não restam dúvidas de que práticas antirracistas precisam ser adotadas. O produto que proponho possui este viés: ser um meio de uma educação antirracista que não se omite. É uma forma de tentar inspirar professores e professoras que não se omitem perante os racismos na sociedade brasileira.

O racismo recreativo é muito presente no imaginário coletivo e no cotidiano brasileiro, mas muito subestimado, de modo geral. Acredito que para muitos brasileiros e brasileiras, negros e negras, este é normalmente o primeiro contato com o racismo, provavelmente ainda na infância, na escola. Este tipo de racismo é caracterizado por usar características físicas ou situações de desfavorecimento social de pessoas negras como forma de diversão, deboche e humilhações gratuitas, sempre em tom de brincadeira. É uma forma de manter uma ideia de suposta superioridade racial branca perante a uma suposta inferioridade racial negra sem ter que usar tom agressivo ou hostil, mantendo assim um estigma social negativo em relação a pessoas negras, retirando autoestima de orgulho de milhões de pessoas negras. Este tema foi muito bem detalhado pelo autor Adilson Moreira, em ‘Racismo Recreativo’ (2019)²⁷. O autor destrinchou em sua obra as repercussões do racismo recreativo para a população negra, como este tipo de racismo ajuda a cristalizar ideias preconceituosas e o embate existente entre os que condenam esta prática e os que a defendem, com base no argumento da liberdade de expressão:

Piadas que retratam a negritude como um conjunto de características esteticamente desagradáveis e como sinal de inferioridade moral não são os únicos temas do humor brasileiro referente aos negros. Há também aquelas que os retratam como animais ou criminosos. Esses são elementos recorrentes no repertório de humoristas brancos. Quanto maior o número de piadas de cunho racista, maior a popularidade deles entre pessoas brancas (MOREIRA, Adilson.2019. Página 20)²⁸.

Detentores de características estéticas desagradáveis, criminosos e animais são algumas das ideias que muitas piadas brasileiras tentam reforçar sobre o estereótipo do negro brasileiro. Até

²⁷ MOREIRA, Adilson. *Racismo Recreativo/Adilson Moreira* – São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019.

²⁸ *Ibidem*, p.20

que ponto tais piadas não funcionam como verdadeiras propagandas negativas em relação à população negra e ficam cristalizadas no imaginário popular?

Para Moreira, a mídia também contribuiu para naturalizar o humor racista ou racismo recreativo, como o autor prefere. Diversos personagens foram criados ao longo do tempo na mídia brasileira para distrair a população em horários de grande audiência televisiva ou no rádio. Entre esses personagens, muito eram negros e ajudaram a consolidar uma imagem degenerativa da população negra. Entre vários personagens que o autor cita como exemplo, aqui destacamos dois muito populares: Tião Macalé²⁹ e Mussum³⁰. O autor defende que enquanto o primeiro era ligado à feiura, figura distante do padrão de beleza e ironizado por tentar se relacionar com mulheres brancas, o segundo foi utilizado como personagem que reforçava o estereótipo do homem negro ligado à malandragem, ao alcoolismo e avesso ao trabalho. Brasileiro, carioca, Tião Macalé tinha o nome de Augusto Temístocles da Silva Costa e ficou famoso por participar de programas humorísticos, como ‘Os Trapalhões’, programa que fez grande sucesso na Rede Globo de Televisão entre as décadas de 1970 e 1990. Nas palavras do autor, em relação a Tião Macalé:

De forma característica do humor racista brasileiro, a negritude de Tião Macalé operava como um meio para negar sua masculinidade, mas também sua humanidade. Ele era comparado a animais em muitas situações. Associações entre negros e macacos eram feitas com frequência no programa, de forma direta e indireta. Os personagens brancos diziam que animais não poderiam entrar no cinema, mas que abririam uma exceção para ele (MOREIRA, Adilson. 2019. Página 104)³¹.

Esta citação nos remete à peculiaridade do racismo brasileiro, que é se manifestar sem necessariamente ser agressivo. Para o Tião Macalé seria aberta uma exceção, ou seja, ele teoricamente seria inferior, quase um animal, mas era tão querido que somente para um inferior como ele, um inferior amado, iriam atuar contra as próprias regras do estabelecimento e abrir uma exceção. Interessante notar a relação que outros personagens faziam entre o personagem Tião Macalé e o animal macaco. A associação entre negros e macacos, vista pelo senso comum como natural e mera brincadeira, carrega em si um claro distanciamento da condição de ser humano em relação às pessoas negras e uma aproximação de pessoas negras a um estado

²⁹ Ibidem, p.103

³⁰ Ibidem, p.105

³¹ Ibidem, p.104

animalesco. Ou seja, ficariam numa transição entre macacos e os humanos brancos. Inferiores aos brancos e um pouco superiores aos macacos.

Outro personagem que marcou época na mídia televisiva brasileira, ajudando a fomentar o humor racista, foi Mussum, interpretado pelo humorista brasileiro e carioca, Antônio Carlos Bernardes Gomes, também no programa ‘Os Trapalhões’. Não seria errôneo apontarmos que o personagem Mussum era mais um exemplo clássico de humor que desmerecia, em horários de grande audiência, a figura do homem negro brasileiro. Sobre o personagem Mussum, Moreira aponta que:

Ele era um exemplo do tipo de humor construído em torno da premissa da superioridade do homem branco em relação ao homem negro porque os personagens brancos eram sempre representados como pessoas sóbrias. Mussum era a representação cultural da clássica figura do malandro, personagem associado à vadiagem e à bebida (MOREIRA, Adilson.2019. Página 105)³².

Podemos compreender que, para Moreira, o fato de Mussum ser o único personagem genuinamente negro do programa e aparecer constantemente embriagado e avesso ao trabalho, pode ser interpretado como um exemplo de imagem estereotipada de uma figura negra mostrada repetidas vezes por quase duas décadas no canal de TV de maior audiência do Brasil.

Outros personagens negros fizeram relativo sucesso na televisão brasileira. Em sua obra, Moreira lembra como a famosa Vera Verão³³, que foi mostrada na década de 1990 no Programa a ‘Praça é Nossa’, no canal de televisão SBT (Sistema Brasileiro de Televisão). Era um personagem negro, homossexual e quase sempre tentando conquistar e se relacionar com outros personagens aleatórios, convidados brancos. Também cita a personagem Adelaide, do programa Zorra Total, do século XXI, da Rede Globo de Televisão. Esta personagem se destacava por ser aproximada ao ideal de feiura, com dentes artificiais enormes e pela questão da malandragem, visto que era uma pedinte, mas apresentava itens tecnológicos de classe média e recusava de forma irônica e até com certa revolta ofertas de valor muito diminuto ou de pouco valor social. Não defendo aqui uma participação de artistas e personagens negros que se apresente apenas de forma ilibada, como se pessoas negras também não fossem atingidas por sentimentos primitivos que atestam contra a ética e a moral defendida pela sociedade. Contudo, meu questionamento é que, as oportunidades dadas a atores negros e atrizes negras ao longo do

³² Ibidem, p.105

³³ MOREIRA, Adilson. *Racismo Recreativo*/Adilson Moreira – São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019. p.108

tempo foram menores em relação às oportunidades dadas a atores e atrizes brancos e, mesmo assim, por muito tempo, quando artistas negros e negras tiveram oportunidades, tiveram que se submeter a personagens estereotipados.

O conjunto de imagens depreciativas em relação à população negra brasileira não foi explorado apenas nos canais de televisão no Brasil. É válido ressaltar aqui que o autor José Carlos Rodrigues, em sua obra ‘O negro brasileiro e o cinema (2001)’³⁴, também discorreu sobre a imagem estereotipada que personagens negros e negras tiveram no cinema brasileiro ao longo do tempo. O livro de Rodrigues descreve vários personagens que se tornaram típicos de atores negros e atrizes negras, como o ‘negro de alma branca, o negro revoltado, o negão, o malandro, o crioulo doido, a mãe preta ou a mulata boazuda’. São personagens que ficam marcados na memória do público, deixando a entender que os papéis dos negros na sociedade são esses e que os cargos de chefia, de protagonismo financeiro e de outras formas de liderança e protagonismo não cabem a pessoas negras.

O humor racista, ao contrário do que pode parecer, não faz parte de um passado longínquo, mas sim, de uma realidade entre humoristas que possuem notoriedade na atualidade. Adilson Moreira lembra³⁵ que nos últimos anos humoristas como Danilo Gentili³⁶ e Léo Lins³⁷ foram símbolos do humor racista, utilizando as redes sociais para fazer piadas racistas e, no caso do primeiro citado, protagonizou debates por rede social contra seguidores negros que questionaram suas piadas. Interessante notarmos que não houve uma condenação em massa da opinião pública, mas pelo contrário, uma polêmica, com grande parte do público – aparentemente até maioria, embora não existam estatísticas para medirmos isso – defendendo os humoristas, além de formadores de opinião alegando que a acusação de racismo não passaria de uma manifestação exagerada do politicamente correto, e que isso era uma ameaça à liberdade de expressão e à profissão dos humoristas. Assim como o autor, defendendo que as manifestações do racismo recreativo são formas não hostis de manifestar ódio, ojeriza ou indiferença a pessoas

³⁴ RODRIGUES, João Carlos. *O negro brasileiro e o cinema* / João Carlos Rodrigues – 3º ed. – Rio de Janeiro: Pallas. 2001.

³⁵ MOREIRA, Adilson. *Racismo Recreativo*/Adilson Moreira – São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019. p.20

³⁶ Humorista que ganhou projeção no programa CQC, da rede de televisão Bandeirantes. Posteriormente se tornou apresentador do programa The Noite, da rede de televisão SBT.

³⁷ Humorista que se tornou famoso por piadas que desrespeitam minorias e se opõe ao politicamente correto. Tornou-se um dos participantes do programa The Noite, do apresentador Danilo Gentili.

consideradas negras. É ainda uma forma não declarada de fortalecer e manter hierarquias sociais. São piadas que resgatam ou mantêm as ideias que constavam no pensamento eugênico do século XIX, que de modo geral mantinham a suposta raça branca como superior as demais:

Classificamos o racismo recreativo como uma manifestação de discurso de ódio exatamente em função desses motivos aqui descritos. Ele é um tipo de política cultural que procura arruinar a reputação social, de minorias raciais, o que é a base para que elas possam ser vistas como pessoas socialmente competentes (MOREIRA, Adilson.2019, Página 171)³⁸.

Manifestação de ódio que enfraquece, esmorece e arruína a imagem de pessoas negras tanto do ponto de vista social como do ponto de vista coletivo, é o que Moreira entende como racismo recreativo e sua função na sociedade brasileira. Entendo que é indubitável o quanto tal tipo de manifestação racista é destrutiva na sociedade brasileira.

O racismo recreativo é uma forma de pessoas brancas ou mestiços que se acham brancos serem racistas, mas sem perder a reputação social sendo chamados de racistas em um país que tem como premissa a miscigenação e a ideia de democracia racial. Para Moreira, se classifica como:

Podemos classificar o racismo recreativo como uma estratégia de dominação em função do seu papel em mascarar a hostilidade generalizada em relação a minorias raciais no nosso país. Membros do grupo racial dominante podem obter satisfação psicológica ao afirmar sua suposta superioridade e ao mesmo tempo manter uma imagem social de pessoas que não são racistas. A presença persistente do racismo recreativo em diferentes esferas da vida social é um mecanismo responsável pela perda de oportunidades sociais de minorias raciais em diferentes esferas, afetando, então, o status social que elas ocupam dentro da sociedade (MOREIRA, Adilson. 2019. Páginas 180 e 181)³⁹.

É importante que cada um de nós, educadores/professores, tenhamos em mente o quanto essa naturalização de humilhações de corpos e mentes negras gera um efeito na mentalidade, na autoestima e até mesmo na busca por projetos maiores. Além disso, a naturalização dessas atitudes não permite que pessoas brancas entendam que precisam melhorar e que o racismo é um problema que elas precisam combater também. Acredito firmemente que iniciativas sóbrias realizadas por professores e professoras, através de atividades que mexam com a afetividade dos alunos, podem gerar empatia e fazer com que as brincadeiras de cunho racista entrem em

³⁸ Ibidem, p.171.

³⁹ MOREIRA, Adilson. *Racismo Recreativo*/Adilson Moreira – São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019. p.180 e 181.

desuso a médio e longo prazo. É justamente por isso que o produto aqui proposto busca gerar mais empatia por meio da escuta de vozes negras se posicionando sobre o racismo através da música.

Não seria errôneo ou obsoleto afirmar que as ideias de mestiçagem e de democracia racial no Brasil são hegemônicas e se tornaram dois grandes empecilhos para combatermos os racismos que existem em nosso país. São pensamentos que foram calcados na identidade brasileira por décadas e criam a sensação de que em nosso país não temos problemas de origem étnica-racial⁴⁰. A mestiçagem é celebrada como símbolo dos encontros de culturas e de etnias e seus admiradores não acreditam que seja importante o fato de que essa mestiçagem tenha sido criada e enaltecida apenas para embranquecer e eliminar a cada geração a população negra. Essa mestiçagem incentiva a ideia de uma democracia racial, dando a entender que a cor da pele ou etnia não faz diferença nenhuma para no Brasil.

Ambas as ideias – mestiçagem e democracia racial – causam um efeito de alienação e despolitização no que tange à resolução de problemas étnico-raciais. Promovem uma trivialização do racismo, como se o racismo não tivesse importância no país e como se as causas da desigualdade fossem ligadas à questão de sorte, religião ou da famosa meritocracia:

As dificuldades dos movimentos negros em mobilizar todos os negros e mestiços em torno de uma única identidade “negra” viriam do fato de que não conseguiram destruir até hoje o ideal de branqueamento. Algumas vozes nacionais estão tentando, atualmente, encaminhar a discussão em torno da identidade “mestiça”, capaz de reunir todos os brasileiros (brancos, negros, mestiços). Vejo nessa proposta uma nova sutileza ideológica para recuperar a ideia da unidade nacional não alcançada pelo fracassado branqueamento físico (MUNANGA, Kabengele, 2019, página 19)⁴¹.

Através de Munanga podemos perceber que, como se já não bastasse a dificuldade de lidarmos com o ideal de branqueamento, que de modo geral faz com que os não brancos busquem se aproximar ao máximo das características da população branca, e achem isso uma busca natural pela aparência ideal, ainda surgem como empecilhos para o combate ao racismo diversas vozes que tentam calar os que militam a favor de uma sociedade sem desigualdade étnica-racial, pois

⁴⁰ MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*/Kabengele Munanga. – 5ª edição.rev. amp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019 – (Coleção Cultura Negra e Identidades). P.19.

⁴¹ MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*/Kabengele Munanga. – 5ª edição.rev. amp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019 – (Coleção Cultura Negra e Identidades).

de acordo com essas vozes, seríamos ‘todos iguais’ e mestiços, logo, não faria sentido nenhum o combate ao racismo.

A ideia de mestiçagem precede a de democracia racial. A mestiçagem vista como algo positivo, conforme mostrado aqui em parágrafos anteriores, está mais ligada a necessidade que o governo brasileiro e os intelectuais do século XIX e do início do século tinham em criar medidas para aumentar a população branca do Brasil, incentivando a vinda de imigrantes europeus. Embora essa mestiçagem já fosse algo rotineiro nas relações sociais do Brasil, desde o início da colonização, em virtude de uma colonização portuguesa que inicialmente era majoritariamente masculina, sendo permissiva a uma miscigenação, por mais que as mulheres não brancas não fossem vistas como pares ideais dentro de uma lógica racista.

Já a ideia de democracia racial está ligada ao final dos anos 1920 e ao início do período conhecido como ‘Era Vargas’⁴². O objetivo de buscar uma visão positiva de povo brasileiro levou a criação de formas peculiares de se compreender e interpretar as relações raciais no Brasil. Através da obra de Gilberto Freyre, ‘Casa Grande e Senzala’⁴³, criou-se no Brasil um consenso de que as relações entre brancos e negros no Brasil teriam sido ‘adocicadas’ e brandas, desde a época da escravidão, no período colonial. Prova disso seria o grande número de miscigenados no Brasil e as relações sexuais e casos amorosos entre senhores brancos e suas escravas. Obviamente que este tipo de raciocínio merece muitas contestações – como por exemplo, o fato de mulheres negras não terem sido consideradas dignas de amor ou relação estável, servindo apenas para responder ao ímpeto sexual de homens brancos, ou os inúmeros casos de estupro aos quais as mulheres negras eram submetidas –, mas o fato é que esse tipo de pensamento se espalhou em larga escala na sociedade. Silvio Almeida aponta que:

E a partir de 1930, a necessidade de unificação nacional e formação do mercado interno, em virtude do processo de industrialização, dá origem a toda uma dinâmica institucional para a produção do discurso da democracia racial, em que a desigualdade racial – que se reflete no plano econômico – é transformada em diversidade cultural e, portanto, tornada parte da paisagem nacional (ALMEIDA, Silvio. 2019. Página 82)⁴⁴.

⁴² SCHWARCZ, Lília Moritz. *O Espetáculo das Raças – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

⁴³ FREYRE, Gilberto. *Casa-grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*/Gilberto Freyre; apresentação de Fernando Henrique Cardoso. 48º ver. Ed.São Paulo:Global 2003 (Introdução à sociedade patriarcal no Brasil).

⁴⁴ ALMEIDA, Silvio. *O que é Racismo Estrutural?* São Paulo, Editora Letramento, 2018. p.82

Almeida aponta para a década de 1930 como o contexto determinante para o início e, posteriormente, consolidação do que chamamos de democracia racial. A necessidade de valorizar todos os grupos sociais gerou um discurso que tentava encobrir as desigualdades sociais e contradições entre os mais variados grupos. Entendo que tais pensamentos consolidaram um contexto de banalização e de trivialização do racismo no Brasil. E, embora não seja algo exclusivo da nossa nação, percebemos que ocorre uma recusa, e até inconformismo, por parte de setores da sociedade quando o assunto racismo é colocado em pauta.

E neste caso, se o racismo não é um problema, quais seriam as causas para a maior vulnerabilidade social da população negra no passado e na atualidade? Meritocracia é o argumento preferido dos que negam os efeitos da história em nosso país. Em outras palavras, a culpa seria dos próprios negros e negras:

No Brasil, a negação do racismo e a ideologia da democracia racial sustentam-se pelo discurso da meritocracia. Se não há racismo, a culpa pela própria condição é das pessoas negras que, eventualmente, não fizeram tudo o que estava ao seu alcance. Em um país desigual como o Brasil, a meritocracia avaliza a desigualdade, a miséria e a violência, pois dificulta a tomada de posições políticas efetivas contra a discriminação racial, especialmente por parte do poder estatal. No contexto brasileiro, o discurso da meritocracia é altamente racista, uma vez que promove a conformação ideológica dos indivíduos com a desigualdade racial (ALMEIDA, Silvio. 2019. Página 63)⁴⁵.

Nocivo e perverso, o discurso meritocrático culpabiliza os mais prejudicados historicamente, minimizando a condição precária dos menos favorecidos e fechando possibilidades de debates acerca de políticas públicas para a população mais pobre e, sobretudo, negra.

O racismo no Brasil é tratado como banal, trivial, mera brincadeira ou talvez, um mal entendido pela maioria das pessoas, sendo inclusive, negado por muitos. Este é o tratamento dado as manifestações racistas no Brasil. Carlos Moore, em sua obra ‘Racismo e Sociedade’ (2007),⁴⁶ faz a seguinte observação:

O racista nega esse quadro e, o que é pior, justifica-o. Ele combate de maneira ferrenha qualquer proposta tendente a modificar o status quo sociorracial, usando dos mais variados argumentos universalistas, integracionistas e republicanos. Todos os argumentos apresentados em sentido inverso, todas as estatísticas aduzidas para demonstrar a prevalência, na América Latina, de um espantoso quadro da opressão racial são insuficientes; o racista é imune a tudo quanto não sejam as razões para a

⁴⁵ Ibidem, p.63

⁴⁶MOORE, Carlos. *Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo*. – Belo Horizonte: Mazza. Edições, 2007. p.23.

manutenção dos privilégios unilaterais que desfruta na sociedade. O racismo retira a sensibilidade dos seres humanos para perceber o sofrimento alheio, conduzindo-os inevitavelmente à sua trivialização e banalização. Essa barreira de insensibilidade, incompreensão e rejeição ontológicas do Outro encontrou, na América Latina, a sua mais elaborada formulação no mito-ideologia da “democracia racial” (MOORE, Carlos.2007. Página 23).

Diante de tal quadro, considero fundamental tentar mostrar para os discentes o quanto nosso quadro de suposta miscigenação racial foi construído para tentar apagar identidades negras e criar um quadro de embranquecimento no Brasil. A miscigenação para embranquecimento e a ideia de democracia racial como forma de impedir lucidez à população negra, de maneira que esta não tenha capacidade para entender as desigualdades étnico-raciais no país. Considero que a desconstrução desses temas seja importante para provocarmos nos alunos um maior senso crítico e clareza sobre a construção das relações étnico-raciais do Brasil.

A situação dos mestiços no Brasil não pode ser apontada como privilegiada ou algo do tipo. Apesar de historicamente terem certa vantagem em relação aos negros mais retintos, não é possível afirmar que a situação destes mestiços é de privilégio ou de ocupação dos mais altos escalões da sociedade, visto que em sua maioria ainda ocupam setores mais sofridos e menos favorecidos da sociedade brasileira. Munanga aponta que:

Se observarmos atentamente para vermos como fica a representatividade dos mestiços nos diferentes setores da vida nacional, que implica comando e responsabilidade atrelados a uma educação superior ou técnica de grande qualidade, nos altos escalões do empresariado brasileiro, percebemos que os mestiços não estão juntos com os brancos que os reivindicam em seu discurso totalitário. Estão sim, junto com os negros, preteridos e inviabilizados. Basta olhar ao nosso redor no cotidiano e nas instituições onde atuamos para perceber como esses indivíduos são sub-representados. Se alguns ou muitos não enxergam a invisibilidade de ambos, isto é, do negro e do pardo, é porque a naturalizaram (MUNANGA, Kabengele.2019, página 123)⁴⁷.

Interpreto a ideia de mestiçagem, com intuito de unificar a população, branqueando a todos e afastando os descendentes de etnias discriminadas de suas origens, como uma forma de criar ignorância, desconhecimento de suas origens, crises identitárias e até mesmo certos tipos de rivalidades entre os próprios grupos discriminados, como por exemplo, o colorismo.

⁴⁷ MUNANGA. Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra/Kabengele Munanga. – 5ª edição.rev. amp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019 – (Coleção Cultura Negra e Identidades). p. 123

O colorismo é uma ideologia que impõe aos negros mais retintos uma desvalorização social maior, na comparação com os negros de pele mais clara. Quanto mais escura é a pele, maior é a proximidade a um status de feiura, incapacidade mental ou aproximação a algo animalesco. Acredito que isto está diretamente ligado à ideia de racismo de marca, elencada em parágrafos anteriores. Kabengele Munanga⁴⁸ explica da seguinte forma:

No caso do Brasil, apesar dos esforços da militância negra, através do Movimento Negro, para construir uma única identidade dos descendentes de africanos (que incluiria pretos e mestiços numa única categoria afrodescendente ou negra, o que foi objeto de críticas nos debates sobre cotas), classificação racial é cromática, isto é, de várias cores intermediárias entre a cor preta e a branca. Com efeito, uma pesquisa realizada por Clóvis Moura depois do censo de 1980 revela que os brasileiros e as brasileiras não brancos(as), ao responderem a pergunta “qual é a sua cor de pele”, identificaram-se por meio de 136 cores. Esse total de cores, de acordo com a interpretação do autor, significaria que brasileiros(as) não brancos(as), negros(as) e mestiços(as) fogem de sua identidade corporal e procuram, mediante os simbolismos das cores, aproximarem-se o máximo possível, da cor mais clara, isto é, a branca, acreditando que a branquitude como patrimônio social lhes ofereceria algumas regalias que a negritude lhes nega. Essa mais de uma centena de cores se encaixa na ideologia do branqueamento, apesar dos(as) depoentes terem consciência de que não seriam considerados como brancos(as). Mas, ao se situar na zona intermediária entre os mais claros, ou seja, os brancos, e os mais escuros, ou seja, os pretos, eles poderiam, dependendo do contexto, ter algum privilégio sobre os mais escuros. Temos aqui um exemplo nítido do colorismo, que não existiria sem a mestiçagem e funcionaria como uma ideologia atuando entre as próprias vítimas do racismo na sociedade brasileira (MUNANGA, Kabengele 2019, página 121).

Munanga elucida de forma minuciosa a questão do colorismo que tanto dificulta o combate ao racismo, a união da maior parte dos negros e negras brasileiras em busca de políticas públicas que possam combater de maneira mais efetiva ainda os racismos, com maior pressão popular. O colorismo coloca os negros de pele mais clara em suma situação de tolerância maior perante os grupos mais poderosos que, historicamente no Brasil, são brancos. Tal espectro faz com que muitas pessoas de pele mais clara tentem esconder suas origens étnicas-raciais, buscando a todo custo parecerem brancas e não se importando com as demandas de seu próprio grupo étnico-racial e, por isso é um conjunto de ideais problemático. Entendo que o produto que proponho aqui mostra músicas que promovem denúncia e ao mesmo tempo agência e a força social de populações negras, permitindo que alunos negros de pele mais clara possam sentir orgulho de suas origens e se sentirem mais engajados no combate ao racismo.

⁴⁸ MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*/Kabengele Munanga. – 5ª edição.rev. amp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019 – (Coleção Cultura Negra e Identidades). p. 121.

Um dos maiores autores africanos entende que o que ele lê como racismo pode se apresentar de duas formas: racismo extrínseco e racismo intrínseco. Para o autor, Kwame Appiah, autor do livro ‘Na casa de meu pai’ (1991)⁴⁹, podemos apontar a existência de dois tipos de racismos distintos. Embora distintos, ambos causam prejuízos a povos discriminados e demonstram o quanto as ideias preconceituosas podem permanecer impregnadas e nas mentalidades das pessoas. Dentro do entendimento de Appiah, o racismo extrínseco é o entendimento de que os membros de uma determinada raça costumam ter valores morais e características específicas que os levam a ter menor ou maior status. Obviamente que dentro de uma mentalidade europeia, branca e ocidentalizada, os racistas extrínsecos colocam as características dos povos não brancos como inferiores e hierarquizam tais os valores, os conhecimentos e as manifestações culturais dos que não compartilham de uma mesma cultura:

Os racistas extrínsecos fazem distinções morais entre os membros das diferentes raças, por acreditarem que a essência racial implica certas qualidades moralmente relevantes. A base da discriminação que os racistas extrínsecos fazem entre os povos é a sua crença em que os membros das diferentes raças diferem em aspectos que justificam o tratamento diferencial; aspectos – como a honestidade, a coragem ou a inteligência – incontrovertidamente consideradas (ao menos na maioria das culturas contemporâneas) aceitáveis como base para o tratamento diferencial das pessoas (APPIAH, Kwame Anthony, 1991, página 33).

Appiah atesta que os defensores do racismo extrínseco apoiam a ideia de que pertencer a um grupo étnico-racial atrela uma pessoa a um conjunto de características relacionadas a capacidades ou a aspectos morais. Com base em Appiah, é possível lembrarmos de falas e dizeres que ouvimos pelo menos uma vez em nossa tenra infância, ou em quaisquer fases da vida, como ‘Preto é mentiroso’ ou ‘Os pretos são mais burros mesmo’. Ou então a famosa frase que meninos ou meninas negras escutavam quando tinham algum tipo de sucesso em avaliações ou em concursos: ‘você é um(a) preto(a) inteligente’, que nada mais significa que na mentalidade de quem reproduz essa frase a maioria dos pretos não são inteligentes e vez ou outra aparece uma exceção.

Por outro lado, para Appiah, o racismo intrínseco é a ideia de que cada raça ou grupo racial possuem um determinado valor, independente dos valores morais que cada indivíduo dessa raça tenha. Não importam posturas morais ou condutas ligadas à ética, à honestidade ou

⁴⁹ APPIAH, Kwame Anthony. *Na Casa de Meu Pai: a África na Filosofia da Cultura*. São Paulo, Editora Contraponto. 1997. p.33.

a quaisquer valores considerados nobres. Neste contexto, ser branco terá sempre um estigma social maior do que ser negro, independente dos valores morais de cada um:

Os racistas intrínsecos, segundo minha definição, são pessoas que estabelecem diferenças morais entre os membros das diferentes raças, por acreditarem que cada raça tem um status moral diferente, independentemente das características partilhadas por seus membros. Assim como, por exemplo, muita gente presume que o simples fato de ser biologicamente aparentada com outra pessoa – um irmão, uma tia, um primo – lhe confere um interesse moral por essa pessoa, o racista intrínseco sustenta que o simples fato de ser de uma mesma raça é razão suficiente para preferir uma pessoa a outra. Para um racista intrínseco, nenhuma quantidade de provas de que um membro de outra raça é capaz de realizações morais, intelectuais ou culturais, ou de que tem características que, em membros de sua própria raça, haveriam de torná-lo admirável ou atraente, serve de base para tratar essa pessoa como ele trataria os membros similarmente dotados de sua própria raça (APPIAH, Kwame Anthony, 1991 página 35)⁵⁰.

De acordo com a explicação de Appiah, analiso que o racismo extrínseco aponta para um valor social maior aos brancos, – e aqui citamos brancos por serem o grupo privilegiado brasileiro do ponto de vista étnico-racial – independente das realizações pessoais que uma pessoa negra possa fazer ou tenha feito. Em algumas regiões do Rio de Janeiro, não é incomum que pessoas idosas ou com idades mais próximas à terceira idade, ao se despedirem de um grupo de pessoas em algum evento durante o domingo, digam a seguinte frase: ‘já está na minha hora de ir, pois amanhã é dia de branco’. Na frase, percebemos que por mais que não seja possível conhecer todos os brancos do Brasil, quem a reproduz deixa a entender que o trabalho em seu sentido positivo – de movimentar a economia, de gerar capital, de gerar o sustento – é ligado ao cidadão branco. E se quem reproduz a frase não cita outros tipos étnicos-raciais, é possível interpretar que este silêncio denota um afastamento dos não brancos ao mundo do trabalho.

Os diversos tipos de racismos prejudicam de forma permanente as populações negras. As reflexões de Appiah nos fazem refletir sobre as múltiplas facetas dos racismos e até que ponto muitos desses tipos de racismos podem ter convivido e estarem convivendo em diversos espaços sociais, prejudicando gerações e mais gerações de jovens e adultos de alcançarem protagonismos em suas áreas. Até que ponto tais raciocínios estão cristalizados na mentalidade popular, no senso comum ou nas instituições – públicas e privadas - que elegem aqueles que irão fazê-las funcionar ou irão ajudar a gerenciar suas atividades? Destruir esse tipo de mentalidade é fundamental e a escola não pode mais fugir deste tipo de raciocínio. Com intuito de arrefecer, mitigar e, ao longo, acabar com tais pensamentos é que torço e sugiro um produto

⁵⁰ APPIAH. Kwame Anthony. *Na Casa de Meu Pai: a África na Filosofia da Cultura*. São Paulo, Editora Contraponto. 1997. p.35.

que enfrente essas formas de racismos. É a possibilidade de novas gerações terem uma formação educacional em que hierarquias através da cor da pele não são criadas.

Quando iniciei os estudos para a confecção deste trabalho, percebi que outros autores e autoras utilizaram outras expressões para explicarem as desigualdades étnico-raciais, as quais seriam fundamentais para a elaboração do meu produto. Ao perceberem que a ideia de raça e os racismos mudam conforme o tempo e o local, alguns autores ou autoras preferiram dar uma ideia de um fenômeno ou ideologia que estão sempre em movimento, sendo utilizados de acordo com os interesses dos grupos dominantes. Por isso, aqui, ao invés de racismo, usarei o termo racialização⁵¹. Racialização é a ideia de que o conceito de raça muda ao longo do tempo e de local para manter hierarquias sociais baseadas nas relações raciais. E, neste contexto, quais as mudanças que a população negra teve que enfrentar na transição do fim da escravidão para a entrada na vida como cidadãos e cidadãs? Quais foram as estratégias utilizadas pelas elites brancas dominantes para manter seus privilégios? Segundo Albuquerque:

‘Saber o seu lugar’ é uma dessas expressões capazes de traduzir regras de sociabilidade hierarquizadas que, sendo referendadas ou contestadas, atualizam-se cotidianamente. É construindo e conhecendo tais “lugares” que as pessoas estabelecem relações, reconhecem formas de pertencimento e estruturam disputas próprias ao jogo social. Mas quais seriam os sentidos imprimidos a essa expressão no contexto das mudanças políticas e sociais das últimas décadas do século XIX? Em que medida a desarticulação da escravidão fundamentava as leituras que os contemporâneos faziam dos diferentes lugares naquela sociedade? (ALBUQUERQUE, Wlamyra, 2009, página 33).

Albuquerque entende que a expressão ‘saber o seu lugar’ é um símbolo do período do Pós-Abolição, no sentido de estabelecer as relações entre os recém libertos e as elites da época. Até que ponto essa expressão definiu possibilidades e limites para essas pessoas egressas do cativeiro e seus descendentes?

Alguns autores apontaram em seus estudos a ideia de raça e de racismo como ideologias que são construídas e se modificam ao longo do tempo. As ideias sobre racialização foram mais divulgadas através de autores americanos e autoras americanas, entre eles Robert Smiles, em sua obra *Racism* (2004)⁵², e Barbara Fields, em seu artigo *Slavery, Race and Ideology in the United States of America* (1990)⁵³. No Brasil, podemos apontar que Wlamyra Albuquerque é

⁵¹ ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. *O jogo da dissimulação. Abolição e cidadania negra no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p.33

⁵² MILES, Robert. BROWN. Michael. *Racism*. RoutledgeTaylor and Francis Group. 2004

⁵³ FIELDS, Barbara Jeanne. *Slavery, Race and Ideology in the United States of America*. 1990.

uma grande representante sobre a ideia de racialização. Em sua obra ‘Jogo da Dissimulação’ (2009)⁵⁴, a autora destaca as dificuldades presentes na vida da população negra em busca da cidadania e as estratégias das elites para tentar manter uma hierarquia social. De acordo com Wlamyra Albuquerque:

O próprio termo racialização ganhou propósito investigativo na medida em que pesquisadores como Barbara Fields passaram a inquirir como e por que a noção de raça fundamentou hierarquias sociais nos Estados Unidos. Para tanto, Fields enfatiza a importância de conferir-se historicidade a ideia de raça, ressaltando que mesmo os historiadores tendem a considerá-la como uma questão trans-histórica. Por isso o uso da palavra racialização, em vez de raça, por exprimir um discurso sempre em construção e a mercê das circunstâncias de cada tempo e lugar. Ela afirma que a “noção de raça, como se expressa popularmente, é uma construção ideológica e acima de tudo um produto histórico”: portanto, diz respeito a contextos e realidades sociais particulares (ALBUQUERQUE, Wlamyra, 2009, página 35)⁵⁵.

Apesar das diferenças entre o processo de manumissão de escravos entre Brasil e Estados Unidos, observar a situação da população afro-americana após a Abolição da Escravidão nos faz refletir que, em ambos os países, a ideia de raça foi adaptada pelas elites brancas para que houvesse uma manutenção de privilégios para uns e manutenção de menor valor social para outros. Embora raça seja uma ideia que muda durante o tempo, não seria errôneo apontarmos que essa mudança ocorre justamente para manter a sociedade sem mudanças bruscas no que tange às relações étnico-raciais.

O cenário de abolição da escravidão e de pós-abolição é tratado por Albuquerque como um bom exemplo para entendermos esse processo de racialização⁵⁶. Assim como racialização também é um bom método para entendermos melhor o período em questão:

A intenção é perceber a articulação entre a questão racial e o desmonte do escravismo no Brasil. Trato, portanto, das três últimas décadas oitocentistas. Período em que, à sombra do emancipacionismo e da crise da monarquia, estavam sendo reconstruídos, não sem disputa, sentidos sociais e políticos da liberdade e da cidadania para a chamada “população de cor”. Nas últimas décadas do século XIX, geralmente de maneira velada, práticas baseadas na ideia de raça foram se fazendo notar nos debates jurídicos, nas decisões políticas, na construção de memórias e símbolos e da escravidão, nos prognósticos e planos para o futuro da nação (ALBUQUERQUE, Wlamyra, 2009, página 34).

⁵⁴ ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. *O jogo da dissimulação. Abolição e cidadania negra no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

⁵⁵ *Ibidem*, p.35.

⁵⁶ ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. *O jogo da dissimulação. Abolição e cidadania negra no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p.34

A autora descreve em sua obra importantes casos que denotam essa ideia de manter ‘tudo em seu devido lugar’ e, ao mesmo tempo, a resistência de pessoas negras. Em um momento de desarticulação da escravidão como prática legal no Brasil, encaminhar a situação da população negra que ficava cada vez mais íntima do mundo livre – através das alforrias, dos atos de resistências e das leis abolicionistas – era preocupação das elites do final do século XIX.

Um dos casos que chama atenção é o do carnaval baiano, em que um homem aparentemente branco decide galantear uma jovem negra em um bar. O homem insiste mesmo sem a moça demonstrar interesse em interagir. Tal homem inconformado, se revolta com a repulsa da moça e ela é obrigada a agredi-lo para se desvencilhar. Neste episódio, o homem teria questionado quem a moça: ‘quem você pensa que é?’ Outro caso, ainda em Salvador, é na década de 1880, em que um delegado fica inconformado com o fato de uma moça ‘mulata’, de pele mais clara, ainda estar na condição de escrava. Para o delegado, em um período em que a escravidão começava a ser condenada pela opinião pública, era um absurdo ainda ter uma escrava negra de pele mais clara⁵⁷. Aqui podemos levantar, também, a questão do colorismo e da mestiçagem. Através da obra de Albuquerque podemos perceber uma racialização das relações sociais no período referente ao Pós-Abolição. A antiga oposição senhor-escravo já não iria servir para manter hierarquias sociais, e a construção de novos sentidos para formalizar e manter hierarquias era importante. O acesso ao emprego, aos cargos de chefia, aos clubes da época e às novas formas de interação social seriam muito restritas às populações negras das grandes cidades, que teriam que entrar em uma concorrência desleal com os imigrantes europeus que chegavam ao país com suporte estatal e em larga escala para representar o novo povo que as elites almejavam e priorizavam:

Os desafios aqui propostos são bem claros. O primeiro deles é o de convencer o leitor de que, no Brasil, o processo emancipacionista foi marcado pela profunda racialização das relações sociais; e a manutenção de certos esquemas hierárquicos foi o principal saldo do longo e tortuoso percurso que levou a sociedade brasileira à extinção legal do cativeiro em 1888. Depois, o desafio será explicitar como ações políticas protagonizadas por diferentes personagens e instituições, como o Conselho de Estado, lideranças abolicionistas e republicanas, literatos, libertos africanos, festeiros e adeptos do candomblé, a partir de suas expectativas e planos para pós-emancipação, racializavam as relações sociais no período (ALBUQUERQUE, Wlamyra. 2009, páginas 37 e 38)⁵⁸.

⁵⁷ ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. *O jogo da dissimulação. Abolição e cidadania negra no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p.33

⁵⁸ Ibidem. p.37 e 38.

O processo de racialização foi protagonizado por muitos grupos sociais. Se as elites criavam mecanismos e tentavam mudar a ‘regra do jogo’ para manter privilégios, por outro lado, populares como libertos africanos e afro-brasileiros buscavam criar formas de ascender socialmente e desfrutar, na medida do possível, do novo contexto social. Imagino que essa racialização no Brasil seja bem perceptível ao compararmos uma aula de Pós-Abolição com uma música feita nos anos 80 e 90 do século XX ou através de uma música produzida no início dos anos 2000. Quais os grupos eram mais prejudicados na época da Abolição e quais são os mais prejudicados na atualidade? As relações sociais mudaram? A hierarquia social mudou? Uma aula com essas abordagens pode ser extremamente frutífera para o senso crítico de alunos e alunas.

Seria possível acreditarmos em uma essência racial? Toda raça ou etnia possui características particulares que não podem ser encontradas em outras? O autor Kwame Anthony Appiah, em seu livro ‘Na casa de meu pai’ (1997),⁵⁹ embora discorde dessa ideia, acredita que este tipo de pensamento rodeia o imaginário de muitas pessoas. E a princípio não interpreta como algo ruim, se os adeptos deste tipo de raciocínio conseguirem enxergar qualidades em todas as raças. A este tipo de mentalidade, Appiah deu o nome de racialismo. Para o autor, racialismo e racismo são diferentes, sendo os racismos divididos em intrínseco e extrínseco:

Veremos de imediato que há muitas doutrinas distintas que competem pelo termo “racismo”, dentre as quais tentarei articular as que considero serem as três cruciais. (Assim, usarei as palavras “racismo” e “racialismo” com os sentidos que estipulo: em alguns dialetos, sua definição não chega a ser precisa.) A primeira doutrina é a visão – que chamarei de racialismo – de que existem características hereditárias, possuídas por membros de nossa espécie, que nos permitem dividi-los num pequeno conjunto de raças, de tal modo que todos os membros dessas raças compartilham entre si certos traços e tendências que eles não têm em comum com membros de nenhuma outra raça. Esses traços e tendências característicos de uma raça constituem, segundo a visão racialista, uma espécie de essência racial; e faz parte do teor do racialismo que as características hereditárias essenciais das “Raças do Homem” respondam por mais do que as características morfológicas visíveis – cor da pele, tipo de cabelo, feições do rosto – com base nas quais formulamos nossas classificações informais (APPIAH. Kwame Anthony, 1997, página 33)⁶⁰.

⁵⁹ APPIAH, Kwame Anthony. *Na Casa de Meu Pai: a África na Filosofia da Cultura*. São Paulo, Editora Contraponto. 1997.

⁶⁰ *Ibidem*, p.33.

Para Appiah, a visão racista defende uma ideia de essência racial, como se os membros de uma determinada raça tivessem um conjunto de características comuns que os diferenciam de outros grupos raciais. Não é incomum ouvirmos ideias que evocam a esse tipo de pensamento racista. ‘Mas o povo japonês é muito inteligente e gosta de estudar’ ou ‘Ah, mas você é preto, com certeza sabe dançar, tá no sangue!’, são duas frases que exemplificam a ideia de racismo presente no senso comum.

O racismo não possui uma essência ameaçadora. Conforme afirmamos, embora Appiah não concorde com a ideia do racismo, também não enxerga a ideia como ameaçadora, desde que as diferenças sejam respeitadas:

Em si, o racismo não é uma doutrina que tenha que ser perigosa, mesmo que se considere que a essência racial implica predisposições morais e intelectuais. Desde que as qualidades morais positivas se distribuam por todas as raças, cada uma delas pode ser respeitada, pode ter seu lugar “separado, mas igual”. Diversamente da maioria das pessoas educadas no Ocidente, creio que o racismo é falso (APPIAH. Kwame Anthony, 1997, página 33)⁶¹.

No entanto, o autor destaca que apesar de não considerar o racismo uma ameaça em sua essência, afirma que o racismo é o pressuposto do racismo e já gerou muitas discriminações ao longo dos anos. Portanto, pode ser perigoso se for manejado por grupos dominantes interessados em manter ou fortalecer ideias preconceituosas, desvalorizando algumas características de determinados grupos e colocando as características do grupo que pretende ser hegemônico como as universais.

Diante desse raciocínio, fica claro que o racismo pode ser utilizado e reinterpretado por outros grupos. Mas poderia o racismo ser utilizado por grupos marginalizados? Na visão do autor Amílcar Pereira, sim. Em seu livro ‘Mundo Negro: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil’(2010)⁶², o racismo no Brasil foi reinterpretado e positivado pelo Movimento Negro Brasileiro, no caso, mais especificamente, o MNU – Movimento Negro Unificado, fundado em 1978, em São Paulo. Para Amílcar Pereira, a ideia de racismo foi ressignificada, reinterpretada e recriada pelo Movimento negro e seus militantes como forma de positivarem as características das populações negras, gerando autoestima e dando condições

⁶¹ Ibidem.

⁶² PEREIRA, Amílcar Araujo. “*O Mundo Negro*”: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970 – 1995) /Amílcar Araujo Pereira. 2010.

de se combater o racismo de fato, em seus mais variados aspectos, de forma mais aberta, clara e objetiva.

Acredito que, assim como Appiah fala em relação aos pan-africanistas, os militantes do movimento negro brasileiro reagiram a sua experiência de discriminação racial aceitando o racismo que ela pressupunha (PEREIRA, Amilcar. 2010, páginas 37 e 38)⁶³.

O racismo no Brasil teria sido uma grande experiência na qual uma ideologia, que a princípio poderia ter sido prejudicial para povos discriminados, na verdade permitiu que os grupos discriminados se tornassem agentes de transformação e de mudanças em relação à imagem de negros e negras.

A forma como o negro e a negra, em sua maioria, iria começar a se ver e rever seus pares a partir da reinterpretação do racismo torna-se de grande valia para percebermos como resistências podem ser organizadas e como se organizaram no contexto brasileiro. Amilcar Pereira destaca que:

...é interessante perceber como a ideia de raça foi utilizada politicamente na construção do Estado-nação brasileiro: de um lado, nas primeiras décadas da República, pelos que buscavam construir uma nação moderna e embranquecida, como as nações europeias, já que acreditava na superioridade racial dos brancos; e de outro, posteriormente, pelos que passaram a utilizar a ideia de raça de outra maneira, completamente ressignificada, como um instrumento de lutas por direitos, para a afirmação de valores étnicos e para a construção de identidades, como é o caso do movimento negro brasileiro (PEREIRA, Amilcar, 2010, páginas 37 e 38)⁶⁴.

Essa ressignificação do pensamento racista é uma prova cabal da agência da população negra ao longo do tempo, pois a militância negra, através da arte, da música, da valorização da estética e do corpo negro, soube criar um ambiente que por mais que não fosse tão favorável no tocante a ideia de cidadania, pelo menos gerava mais autoestima e uma resposta simbólica a opressão.

Por fim, utilizar a ideia de racismo ressignificado como forma de se proteger do racismo permanente certamente impulsionou muitos artistas para que fizessem músicas e composições que denunciavam a desigualdade étnica-racial, enquanto exaltavam as lutas sociais e as contribuições dos negros na nossa sociedade. E por isso acho que é importante que discentes tenham acesso a essas ressignificações expostas através de músicas. Segundo Pereira:

⁶³ Ibidem, p.38

⁶⁴ Ibidem, p.37 e 38.

Naquele momento, a opção pela utilização da ideia de raça como um instrumento para a construção de uma identidade negra positiva, e com o objetivo de combater as desigualdades estruturais que atingiam a população negra no Brasil, foi uma saída encontrada pelo movimento social negro que se constituía em meio às propagandas oficiais da “democracia racial” brasileira, levadas a cabo pelos sucessivos governos durante o regime militar instaurado em 1964. Nesse sentido, o racialismo presente nos discursos do movimento negro contemporâneo é evidente (PEREIRA, Amílcar. 2010, páginas 61 e 62)⁶⁵.

Neste contexto, podemos apontar que por mais que ainda houvesse uma tentativa de setores intelectuais hegemônicos de reforçarem a ideia de democracia racial, ao utilizar a ideia de racialismo para valorizar a população negra, os movimentos sociais negros mostravam que o racismo ainda existia. Contudo, a partir daquele contexto, haveria um movimento de resposta mais incisivo. Importante ressaltar que relacionar as músicas escolhidas com o conteúdo dado em sala de aula pode ser importante para que os alunos percebam que não faltaram vozes de homens e mulheres negras para denunciar o racismo em nenhum momento histórico. Se no período do Movimento Abolicionista⁶⁶ do século XIX, José do Patrocínio⁶⁷, Luís Gama⁶⁸ e André Rebouças⁶⁹ foram vozes potentes, no Pós-Abolição em curso vozes potentes como do grupo Racionais Mc's ou de Jorge Aragão se fizeram presente.

1.2 - Abolição da Escravidão e Pós-Abolição - “entre o sucesso e a lama”

O período de Pós-Abolição no Brasil manteve a população negra em situação de subalternidade e de marginalidade social. Autores como Lilia Moritz Schwarcz (1993)⁷⁰ e Sidney Chalhoub (1996)⁷¹, dentre outros, mostram de forma muito clara tal contexto. Enquanto a autora mostra como as ideias de hierarquias raciais, usadas por intelectuais europeus para justificarem os imperialismos na África e na Ásia tiveram influência no Brasil, gerando novas

⁶⁵ Ibidem. p.61 e 62.

⁶⁶ Movimento favorável à abolição da escravidão.

⁶⁷ Jornalista negro abolicionista.

⁶⁸ Advogado autodidata negro, abolicionista.

⁶⁹ Engenheiro negro, abolicionista.

⁷⁰ SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O Espetáculo das Raças – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

⁷¹ CHALHOUB, Sidney. *Cidade febril – Cortiços e epidemias na Corte Imperial*. São Paulo, Companhia das Letras, 1996

concepções racistas em relação ao negro brasileiro e gerando o incentivo à imigração de mão-de-obra branca europeia, Chalhoub mostra como as ideias de modernização e higienização do centro do Rio de Janeiro tiveram caráter excludente e racista contra a população negra. Este tipo de abordagem em sala de aula é fundamental para gerar lucidez e discernimento aos alunos e alunas. No caso da minha proposta de produto, tratar dessa temática na aula expositiva, anterior à escuta das músicas, é de suma importância. A ideia é que mesmo antes da música os alunos e alunas se sintam incomodados(as), de maneira que, com discurso enfático, o professor ou professora mostre que o fim da escravidão foi acompanhado de um projeto para marginalizar, excluir ou até mesmo fazer desaparecer a longo prazo a população negra.

As teorias raciais foram muito presentes nos debates no Brasil. A autora Lilia Schwarcz, através de seu livro ‘O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930 (1993)⁷²’, faz uma retrospectiva sobre as principais teorias que permearam a intelectualidade brasileira na passagem do século XIX para o XX. Essas teorias explicitavam a ideia de Brasil que os cientistas nacionais (de diversas áreas) possuíam na época, e quais as projeções faziam para o futuro do Brasil como nação. A autora não só mostra o pensamento das elites intelectuais, como também mostra as origens e as adaptações que essa elite fez para alocar pensamentos oriundos da Europa na realidade brasileira. Schwarcz inicia o livro fazendo um apanhado da produção intelectual brasileira a partir da década de 70 do século XIX. Percebi que a partir desta década o Brasil inicia uma tentativa de se adequar aos valores liberais europeus. Neste cenário, acabar com a escravidão, símbolo do atraso e da colonização, e debater a produção científica produzida na Europa era de grande valia para as classes mais abastadas da época. Na visão da autora, não é mera coincidência que neste mesmo período, no ano de 1871, tenha ocorrido a Lei do Ventre Livre, que já anunciava o fim da escravidão e, paralelamente a isso, tenham chegado ao Brasil diversos estudos oriundos da Europa sobre sociedade, raça, nação e cidadania.

O século XIX ficou marcado pela expansão europeia sobre os demais continentes, sobretudo no que tange aos territórios africanos e asiáticos. Como forma de legitimar suas conquistas e suas práticas imperialistas, intelectuais europeus buscaram elaborar ideias que indicassem uma naturalidade nas ações europeias sobre nações com culturas tão diversificadas e tão diferentes da Europa. Acrescento aqui que neste momento histórico ocorreu a expansão e

⁷² SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O Espetáculo das Raças – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

a intensificação do epistemicídio⁷³, ou seja, a destruição, desvalorização e anulação de culturas e conhecimentos que não fossem brancos/europeus.

As explicações religiosas que legitimaram a Expansão Marítima e Comercial Europeia no século XVI, que inclusive foram fundamentais para facilitar o domínio de nações europeias na América, já não eram suficientes. Em um século XIX influenciado pelo Iluminismo e pela razão tão propalados no século XVIII, seria de suma importância que explicações de cunho científico legitimassem as ações de países europeus imperialistas como Inglaterra, França, Bélgica, Alemanha, entre outros. Se no século XVIII o Iluminismo permitiu o avanço de ideias que tentavam igualar os homens juridicamente no contexto de Europa Ocidental, o século XIX⁷⁴ seria o momento de destacar, demarcar e mostrar que nem todos os homens eram iguais, sendo alguns grupos humanos, dependendo da origem, da cor ou da descendência, mais capacitados do que outros⁷⁵. O estudo sobre diferentes povos e sociedades chamava cada vez mais atenção, enquanto as distâncias diminuía em decorrência do advento da Revolução Industrial.

Antropologia, Etnografia, História e Geografia, além de Ciências e a própria Medicina, iniciaram análises sobre povos não europeus, na medida em que povos europeus dominavam outros continentes. Pode-se dizer que o Determinismo aí teria um grande espaço, desenvolvendo a ideia de que povos que se espalharam por regiões com algumas características específicas seriam sempre superiores, dominadores ou mais poderosos em comparação a povos de clima e vegetação opostos. Dentro desta lógica, os povos oriundos de regiões de clima mais frio ou ameno, semelhante ao clima europeu, tenderiam sempre a serem mais poderosos do que os povos de regiões mais quentes, como América, África e boa parte do território asiático⁷⁶. Embora atualmente esse tipo de raciocínio pareça ilógico, em meados do século XIX tinha repercussão em boa parte da comunidade científica europeia.

Não seria errôneo afirmar que a tentativa de legitimar hierarquias raciais no período foi constante e intensa. Após a divulgação do livro ‘A Origem das Espécies’, de Charles Darwin, no qual o autor de um modo geral aponta que na natureza o ambiente seleciona o animal mais

⁷³ CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser*. Feusp, 2005. p.97

⁷⁴ DIWAN, Pietra. *Raça Pura – Uma história da eugenia no Brasil e no mundo*. Editora Contexto 2011.

⁷⁵ MOORE, Carlos. *Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo*. – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

⁷⁶ RATZEL, Friedrich. *Antropogeografia – fundamentos da aplicação da Geografia à História*. (1882)

apto, que mais rápido se adapta às mudanças, diversos cientistas sociais utilizaram as ideias darwinistas para tentar explicar o domínio europeu nos outros quatro continentes. Surgiria a partir de então o Darwinismo social, conjunto de ideias que iriam justificar o domínio europeu sobre o restante do mundo, apontando que seria o europeu mais adaptado ao planeta do que africanos, asiáticos e indígenas, que seriam raças inferiores, degeneradas ou primitivas⁷⁷. E, gradativamente, esses estudos foram se expandindo por todos os continentes.

Os estudos que criavam hierarquias raciais chegaram ao Brasil com bastante notoriedade. Com base em Lilia Schwarcz, é possível perceber que por mais que chegassem com certo atraso, os estudos foram interpretados pelas elites intelectuais brasileiras e estrangeiras que aqui estavam com preocupação. Como o Brasil, com forte miscigenação e com grande número de descendentes africanos e de povos indígenas, seria analisado? Que perspectiva seria possível fazer para o Brasil, a partir da ideia de que o homem branco europeu seria superior, aos demais? Na visão de Schwarcz, até a década de 1870 o Brasil ainda não tinha uma elite intelectual coesa, consolidada, com visão crítica, sendo apenas uma repetidora de valores conceituais europeus. Schwarcz lembra que o Brasil havia ficado praticamente três séculos sem instituições de Ensino Superior, na condição de colônia, fato que prejudicou a formação de centros científicos com produções acadêmicas e teorias originais. Sendo assim, o que vai se observar no Brasil é a proliferação de estudos que apontavam um destino trágico para a nação, visto que diversos estudiosos da época, como o francês Gobineau, apontavam que a miscigenação encontrada no Brasil era prejudicial ao progresso, pois estava dando origem a uma ‘raça híbrida’, que herdaria o que havia de pior do negro, do índio e do branco.

Instituições como o IHGB e as Escolas de Direito, responsáveis por tentar buscar uma história oficial brasileira e unificação de discursos nacionais, geraram vários intelectuais que pensaram a constituição da sociedade brasileira para o futuro. Com o advento da proclamação da República e a Abolição da Escravidão nas décadas seguintes, finalmente surgiram soluções mais originais para o futuro da nação brasileira, embora não livres do racismo⁷⁸. Através das informações da obra de Schwarcz, podemos perceber que o racismo continuaria como uma ferida aberta por muito tempo.

⁷⁷ SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O Espetáculo das Raças – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. p. 43

⁷⁸ *Ibidem*. p.13.

A originalidade brasileira seria utilizar a mestiçagem, criticada pelos europeus, como forma de buscar um embranquecimento da população brasileira⁷⁹. Em outras palavras, a mestiçagem ruim seria a mestiçagem sem propósito, considerada imoral e degenerada, mas a mestiçagem voltada para o embranquecimento tornava-se bem vista e, porque não dizer essencial, para o progresso da nação⁸⁰. Neste cenário, na virada do século XIX para o XX, a imigração europeia será vista de forma positiva pelas autoridades e pelas elites intelectuais e econômicas do país, visto que além de contribuir para o progresso da nação, o europeu seria o substituto ideal da mão de obra africana (principalmente no caso do estado de São Paulo).

É válido recordarmos que, enquanto italianos e portugueses, além de outros povos europeus, como alemães e espanhóis, eram bem vistos no Brasil, a população negra recém liberta da escravidão, ou livre descendente de escravos, vai ser apontada como o entrave para o progresso. As manifestações como o samba, a capoeira e o candomblé sofriam perseguições policiais sistematicamente e o grosso da população negra da época se tornou a parte mais pobre entre os mais pobres das cidades brasileiras. Embora a resistência da população negra estivesse presente, a situação de marginalidade social permanecia.

A ideia do branqueamento da população brasileira se tornou popular entre membros da elite e entre autoridades, representantes dos governantes da época. Schwarcz mostrou que ficou como símbolo o quadro de Modesto Brocos, “A redenção de Cam”, exposto no Congresso Universal das Raças (1895)⁸¹, em Paris, pelo médico e antropólogo brasileiro João Baptista de Lacerda, em que a avó negra celebra o nascimento de uma neta branca após ter tido uma filha mestiça. Schwarcz deixa elementos muito nítidos que permitem ao leitor interpretar que havia um claro projeto, considerado civilizatório, em que a miscigenação seria utilizada para gradativamente eliminar a população negra do Brasil. Após mais de três séculos sendo escravizada no Brasil, no final do século XIX restava a eliminação da população negra.

O início do século XX também impôs uma série de novos desafios para a população negra. Schwarcz mostra o início do século XX marcado pelas tentativas de higienização, as Faculdades de Medicina, embora ainda modestas, também influenciadas por pensamentos

⁷⁹ SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O Espetáculo das Raças – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. Página 17.

⁸⁰ SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O Espetáculo das Raças – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. Página 18.

⁸¹ *Ibidem*, p. 17.

européus que, invariavelmente, levavam a diversos preconceitos contra a população negra e pobre das cidades que mais cresciam. Fato simbólico desse período foi a Revolta da Vacina, no Rio de Janeiro, que ocorreu após uma série de medidas autoritárias por parte do governo, como o desalojamento de pessoas do Centro para a construção da atual Avenida Rio Branco, além da vacinação obrigatória sem os devidos esclarecimentos para a população mais carente. Esse contexto é muito bem explicado na obra *Cidade Febril* (1996)⁸², do autor Sidney Chaloub, que mostra um cenário em que havia a ideia da ‘suspeição generalizada’, ou seja, elementos pobres, vivendo em cortiços, eram considerados naturalmente suspeitos. E entre os suspeitos, existiam os mais suspeitos, que eram notoriamente os descendentes de escravos ou ex-escravos.

Além da ideia de ‘suspeição generalizada’, outro assunto que ganhou importância foi a ideia de higienização. Chaloub também aponta a ideia de higienização como outro fator que prejudicou a população negra entre o final do século 19 e o início do século 20. A higiene pública, ou seja, a limpeza urbana, a erradicação de epidemias e preocupações similares tornaram-se assuntos de grande importância nesse período e a população negra que habitava a região central da cidade, ocupando os inúmeros cortiços da região, era interpretada pelas autoridades e elites como um impedimento para estes objetivos. As discussões que poderiam ser levantadas, como coleta de lixo seletiva, apoios governamentais ou construções de casas populares, foram substituídas pela remoção dessa população, através da dispersão de cortiços das áreas centrais. O fim dos cortiços geraria um número significativo de pessoas sem moradia, que ocuparia posteriormente as primeiras favelas da cidade.

Sobre tal contexto, é inegável que a população negra entendia que o período era de grandes transformações. Autores como Flavio Gomes, Kabengele Munanga, Hebe Mattos, Ana Lugão Rios, Maria Clementina Pereira Cunha e Amilcar Pereira, embora tenham objetos de pesquisa diferentes, mostraram as diferentes estratégias que a população negra criou a nível político, social, econômico e cultural para buscar direitos e tentar exercer de alguma forma a cidadania a que tinham direito após a Abolição. Flavio dos Santos Gomes, na obra “Negros e Política (1888 – 1930)”⁸³, livro publicado em 2005, mostra as diferentes organizações formadas por negros para buscar reflexões e ações de inserção social. Fosse através de jornais, ou no

⁸² CHALHOUB, Sidney. *Cidade febril – Cortiços e epidemias na Corte Imperial*. São Paulo, Companhia das Letras, 1996.

⁸³ GOMES, Flávio dos Santos. *Negros e política:(1888-1937)*. Zahar, 2005.

formato de partidos políticos, tais grupos tentavam se fazer ouvidos e respeitados diante de uma sociedade hostil às causas e pessoas negras.

A ideia de liberdade não era a mesma e não é possível imaginar um cenário em que houvesse um pensamento único em meio a população negra recém liberta. Apesar das diferentes visões de liberdade que possuíam, fica claro na obra de Gomes o quanto era difícil para esses grupos terem suas pautas, demandas e anseios considerados importantes pelos outros setores da sociedade, mesmo após o advento da Lei Aurea. De acordo com Flavio Gomes:

As primeiras décadas pós-emancipação foram decisivas para os sentidos de liberdade, cidadania e autonomia. A questão parecia ser não tanto quem eram os protagonistas da liberdade, mas sim quais os significados desta. Liberdade para quê? (Gomes, Flávio. 2005. Página 11)⁸⁴

O que fazer com a liberdade era uma questão desafiadora para a população negra da época. Válido ressaltar que logo após a abolição da escravidão ocorreu o advento da Proclamação da República, que prometia, entre outras expectativas, uma sociedade sem os títulos de nobreza monárquicos e a nomenclatura de ‘cidadão e cidadã’ para todas as pessoas. Seriam todos cidadãos com os mesmos direitos e deveres de fato?

A população da época entendia e tinha lucidez de que os desafios que viriam a seguir, embora diferentes, ainda seriam desafios vinculados ao passado – naquele momento ainda recente – de escravidão e da abolição da escravidão. Essa interpretação é a do autor Flávio Gomes, que acredita também que o sentimento de vários grupos era o de buscar entender até onde poderiam ir e quais as possibilidades e limites estavam em jogo. Para o autor:

O que significava ser cidadão, ser integrado ou transforma-se em brasileiro? Ex-escravos e seus filhos não precisaram ser alertados para reconhecer que entre a herança e o legado do cativo estavam suas identidades reinventadas em parentescos, visões de mundo, lembranças e recordações – tudo permanentemente modificado e reconstituído. Não eram apenas fardos que arrastariam inexoravelmente ou de que poderiam se desfazer na primeira esquina da liberdade. Estavam marcados nos corpos e nas mentes – nunca em termos biológicos, mas por expectativas políticas. Lutar por terra, autonomia, contratos, moradias e salários – e enfrentar a costumeira truculência – era reafirmar direitos, interesses e desejos redefinidos, também em termos técnicos, coletivos e culturais. Havia muita coisa em disputa. Para a população negra não era apenas aposta num futuro melhor, mas o desejo de bancar o próprio jogo (Gomes, Flávio. 2005. Páginas 11 e 12)⁸⁵.

⁸⁴ Ibidem, p.11

⁸⁵ Ibidem, p. 11 e 12.

Lutar por terra, moradia, bons salários e por uma vida com dignidade com a marca da escravidão e da abolição, em meio a uma elite que tentava reorganizar a sociedade mantendo estruturas étnico-raciais, era o desafio da população de cor no período.

Neste mesmo período, a preocupação com a grande quantidade de pessoas negras no país se tornou cada vez maior. Kabengele Munanga, em *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra* (2019), destacou a grande preocupação das elites brasileiras em relação ao progresso e ao futuro do Brasil com contingente negro tão elevado espalhado pelo país. Como seria o povo brasileiro? Segundo Munanga:

O fim do sistema escravagista, em 1888, coloca aos pensadores brasileiros uma questão até então não crucial: a construção de uma nação e de uma identidade nacional. Ora, esta se configura problemática, tendo em vista a nova categoria de cidadãos: os ex-escravizados negros. Como transformá-los em elementos constituintes da nacionalidade e da identidade brasileira quando a estrutura mental herdada do passado, que os considerava apenas como coisas e força animal de trabalho, ainda não mudou? Toda a preocupação da elite, apoiada nas teorias racistas da época, diz respeito à influência negativa que poderia resultar da herança inferior do negro nesse processo de formação da identidade étnica brasileira (MUNANGA, Kabengele, 2019, página 50)⁸⁶.

Munanga nos leva a refletir sobre a visão da imagem social que foi construída em relação à população por mais de 300 anos de passado escravista. A ideia do objeto e da força animal para fazer os serviços mais indesejáveis. A idealização da democracia racial contribuiu bastante para encobrir inúmeros pensamentos que permaneceram por muito tempo. Mesmo assim, Munanga nos faz refletir: qual o fenótipo dos que fazem os serviços mais indesejáveis na atualidade?

Outra grande preocupação das elites (intelectuais) era a questão da miscigenação no Brasil. Munanga ainda destaca a grande preocupação dos intelectuais em relação à miscigenação que, antes de ser vista como uma alternativa ao branqueamento da população, era encarada como degeneração:

Apesar das diferenças de pontos de vista, a busca de uma identidade étnica única para o País tornou-se preocupante para vários intelectuais desde a primeira República: Silvio Romero, Euclides da Cunha, Alberto Torres, Manuel Bonfim, Nina Rodrigues, João Batista Lacerda, Edgar Roquete Pinto, Oliveira Viana, Gilberto Freyre, etc, para citar apenas os mais destacados. Todos estavam interessados na formulação de uma teoria do tipo étnico brasileiro, ou seja, na questão da definição do brasileiro enquanto povo e do Brasil como nação. O que estava em jogo, nesse debate intelectual nacional, era fundamentalmente a questão de saber como transformar essa pluralidade de raças

⁸⁶ MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*/Kabengele Munanga. – 5ª edição.rev. amp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019 – (Coleção Cultura Negra e Identidades). p.51

e mesclas, de culturas e valores civilizatórios tão diferentes, de identidade tão diversas, numa única coletividade de cidadãos, numa só nação e num só povo. Todos, salvo algumas exceções, tinham algo em comum: influenciados pelo determinismo biológico do fim do século XIX e início deste, eles acreditavam na inferioridade das raças não brancas, sobretudo a negra, e na degenerescência do mestiço (MUNANGA, Kabengenle. Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil, páginas 50 e 51)⁸⁷.

Com base em Munanga, identificamos que a inferioridade das raças não brancas era uma ideia que atingia não só a maioria das pessoas, como também atingia os mais influentes intelectuais do período. Mais um elemento para pensarmos os desafios para a população negra do período.

As formas de resistência foram inúmeras e muitas vezes não são tão lembradas pela historiografia. Em *Memórias do cativo: identidade e cidadania no pós-abolição*, de 2005, Hebe Mattos e Ana Lugão Rios mostram os desafios, estratégias e as recordações de famílias de descendentes de escravos do Vale do Paraíba na luta contra o racismo permanente desde a Lei Áurea. Maria Clementina Pereira Cunha em suas obras *Carnavais e outras f(r)estas: ensaios sobre a história social da cultura* (2002) e *Ecos da folia: uma história social do carnaval carioca entre 1880 – 1920* (2001), mostra como a população negra após a Abolição também se utilizou das manifestações culturais para se manifestar, dialogar com autoridades e/ou fazer suas críticas sociais. Inúmeros desafios, gestos de resistência e de busca por dignidade ficam evidentes.

Apesar dos inúmeros casos de resistências que merecem destaque, a situação da população definitivamente não era das mais favoráveis, conforme apontam diversos autores renomados. Amílcar Pereira, em *O Mundo Negro: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995)* - 2013, destaca diversos aspectos da consolidação do Movimento Negro décadas após a Abolição da Escravidão, mas também faz importantes observações em relação ao contexto de transição do século XIX para o século XX:

Desde o final do século XIX, ainda no Império, mas fundamentalmente com o fim da escravidão e com o advento da República (respectivamente 1888 e 1889), as discussões sobre a construção da “nação brasileira” giravam em torno da questão racial. Era necessário construir uma identidade nacional. Entretanto, tendo em vista a enorme influência das teorias raciais do século XIX, como já foi dito acima, como construir uma identidade nacional – naquele momento ligada diretamente à ideia de raça que se constituía - com uma população cuja maioria descendia de ex-escravizados de origem africana e indígenas, considerados inferiores? (PEREIRA, Amílcar. 2013, página 45)⁸⁸.

⁸⁷ Ibidem, p. 50 e 51.

⁸⁸ PEREIRA, Amílcar Araujo. *“O Mundo Negro”: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970 – 1995)* /Amílcar Araujo Pereira. 2010. p. 45.

Em meio a essas e outras obras, podemos perceber que se durante a Escravidão a cidadania era negada aos negros, após a Abolição essa cidadania foi restrita, gerando exclusão social e ideias racistas e preconceituosas. Se antes eles não tinham perfil para serem cidadãos, por terem a marca da escravidão, após a Lei Áurea permaneceriam como cidadãos subalternos, mantendo-se na base da hierarquia social, apesar dos atos de resistência e das tentativas de organização.

A ideia de melhoramento da raça, ou de seres humanos racialmente superiores, mobilizou boa parte da elite brasileira que tentou adaptar o pensamento eugênico à realidade do Brasil. Pietra Diwan, em sua obra *Raça Pura: uma história da Eugenia no Brasil e no mundo* (2011)⁸⁹, estabeleceu uma importante análise sobre a influência da Eugenia no Brasil, neste período abordado aqui. A autora revela que estudar o tema pode gerar desconforto e incômodo.

No caso das diferenças raciais, as raças mais poderosas teriam o direito de eliminar, excluir ou controlar, de acordo com seus interesses, os grupos raciais considerados inferiores. Diwan definiu a convicção eugênica como uma expressão clara do pensamento burguês que, do ponto de vista capitalista, entendia que as classes sociais mais poderosas economicamente/financeiramente podiam controlar ou eliminar as classes com menor poder econômico. Para a autora:

Purificar a raça. Aperfeiçoar o homem. Evoluir a cada geração. Se superar. Ser saudável. Ser belo. Ser forte. Todas as afirmativas anteriores estão contidas na concepção de eugenia. Para ser o melhor, o mais apto, o mais adaptado é necessário competir e derrotar os mais fracos pela concorrência. Luta de raças. Para a política, a luta de classes. A Eugenia moderna nasceu sob essas ideias principais. Uma invenção burguesa gerada na Inglaterra industrial em crise (DIWAN, Pietra. 2018. Página 21)⁹⁰.

A purificação da raça e o aperfeiçoamento do homem foram pensamentos determinantes para a disseminação de racismos e suas variantes. A ideia do padrão de beleza, a mestiçagem, o colorismo entre outros tipos de raciocínios nefastos podem ser correlacionados ou influenciados pela ideia de Eugenia.

O surgimento da eugenia ocorreu na Europa, mais precisamente na Inglaterra. O grande nome de referência foi o inglês Francis Galton, que teve como principal inspiração o livro “A

⁸⁹ DIWAN, Pietra. *Raça Pura – Uma história da eugenia no Brasil e no mundo*. Editora Contexto 2011.

⁹⁰ Ibidem, p.21

Origem das Espécies” do seu primo, e também inglês, Charles Darwin. A ideia de Darwin de que na natureza o ambiente seleciona o mais apto foi adaptada por Galton para explicar a sociedade, e posteriormente chegou a todos os continentes, tendo forte influência no Nazismo Alemão e nos Estados Unidos. Segundo Diwan:

Em 1912, um ano após a morte de Francis Galton, a Sociedade de Educação Eugénista promove o Primeiro Congresso Internacional de Eugénia, em Londres. A Eugénia já tinha status de ciência. Talvez de religião. Institucionalizada e “científica”, adquiriu adeptos em todo o mundo. Agora, resta saber o que foi feito de sua teoria. A Eugénia chegou ao poder e foi usada como arma política de discriminação social e limpeza étnica. Alemanha, Estados Unidos e Escandinávia, seus maiores executores. Mas os cinco continentes se renderiam à ciência da boa linhagem (DIWAN, Pietra.2018. Página 46)⁹¹.

A chegada do Movimento Eugénico no Brasil ocorreu de forma gradativa. De fato, conforme a autora aponta, muitos brasileiros jovens que retornavam ao Brasil após estudarem na Europa, traziam e divulgavam ideias que rebaixavam o Brasil a um futuro tenebroso, em virtude da intensa miscigenação e forte presença de população afro-brasileira.

Além disso, as visitas de estrangeiros europeus em nosso país sempre geravam conclusões a partir da visão do europeu em relação ao futuro do Brasil. Exemplo clássico foi a presença aqui do conde francês Artur de Gobineau, que condenou veemente a miscigenação brasileira e o futuro do país caso alguma intervenção não fosse feita. Mas, analisando a trajetória da eugénia e do movimento eugénico no Brasil, a autora aponta Renato Kehl como principal nome:

No Brasil, é indiscutível que a eugénia tenha sido pontuada pela atuação de Renato Kehl. Mas é possível afirmar que muito antes dele, o racismo e a teoria degeneracionista já faziam sucesso entre intelectuais e médicos brasileiros. Essas teorias foram trazidas ao país pelas viagens dos filhos da elite republicana à Europa e pelas expedições científicas que vieram ao Brasil, das quais participavam cientistas, antropólogos e intelectuais europeus. Tais teorias justificavam a impossibilidade de progresso do Brasil, dos países tropicais e da África, dada tamanha promiscuidade racial de seus povos. Incentivadas inicialmente por D. João VI após a transferência da Família Real para o Brasil em 1822, essas expedições tinham o intuito de inserir o Brasil no cenário científico internacional, devido a diversidade natural e a abundância de dados para o estudo da zoologia e da botânica (DIWAN, Pietra.2018. Página 88 e 89)⁹².

⁹¹ Ibidem, p. 46.

⁹² Ibidem, p.88 e 89.

Não seria exagero concluirmos que, por mais que a Eugenia tenha tido um grande líder no Brasil no início do século XX – como citamos anteriormente, Renato Kehl –, desde o século XIX as ideias que dialogavam com o pensamento eugênico já possuíam certa notoriedade, principalmente quando chegavam através de críticos europeus.

Lamentavelmente, a trajetória da Eugenia não foi curta e teve grande influência no Brasil. Desde o início do século XX até o final da 2ª Guerra Mundial, o que tivemos no Brasil foi um movimento eugênico que teve nomes influentes da época, como, por exemplo, Monteiro Lobato⁹³, que trocava cartas e compartilhava do pensamento eugênico de Renato Kehl, notório defensor da Eugenia no país, de quem poderia ser chamado de amigo. Pietra Diwan afirma que historiadores e pesquisadores estão cada vez mais interessados em até que ponto este intelectual, bem relacionado com tantas pessoas influentes, atuou na divulgação e aplicação da Eugenia no Brasil.

É interessante observarmos que nesse momento histórico a situação já era desfavorável para a população negra, devido às imagens errôneas e cristalizadas em virtude da escravidão. Somava-se a isso a chegada de pensamentos racistas que iriam alcançar status de ciência, no caso, a Eugenia e, conseqüentemente, influenciariam ainda mais a visão negativa do senso comum sobre as origens africanas e a respeito da formação da sociedade brasileira com grande número de afro-brasileiros. O combate ao racismo visa contrapor diversas ideias injustas que assolaram a população brasileira em épocas diferentes. A Escravidão, a Eugenia, a mestiçagem para o embranquecimento e a ideia de democracia racial, dentre outras infames, precisam ser divulgadas e confutadas, uma vez que só se respeita ou combate aquilo que se conhece. Considero que professores e professoras que estiverem focados na luta por educação antirracista precisam expor o quanto essas noções se diluíram na sociedade e acredito que estas informações também precisam ser expostas na aula expositiva antes das análises das músicas que proponho em meu produto.

⁹³ Considerado um dos mais importantes escritores da literatura infantil brasileira, ficou famoso com as histórias do “Sítio do Pica Pau Amarelo”.

CAPÍTULO II: EDUCAÇÃO DECOLONIAL E CURRÍCULO – “SAI DESSE COMPROMISSO...”

Este capítulo tem como intenção mostrar a necessidade de se buscar um pensamento decolonial para a educação brasileira. Diante de uma educação marcadamente eurocêntrica, reforço aqui o discurso que aponta para a decolonialidade como um caminho para uma educação mais democrática, que aponta para diferentes contribuições culturais. A ideia de decolonialidade se alinha ao tipo de produto que defendo neste trabalho, pois a busca por protagonismo para vozes afro-brasileiras passa por essa lógica e também pela ideia de contribuir para uma História Pública.

O começo do capítulo busca traçar as origens do pensamento decolonial. Anibal Quijano⁹⁴, Grossfoguel⁹⁵, Boaventura⁹⁶, entre outros autores, são citados como símbolos de um pensamento que busca novas epistemologias para além de referências europeias, pesquisando uma construção de conhecimento que trate de forma horizontal os conhecimentos de diferentes matrizes, independente da origem. É um movimento que se inicia a partir da década de 1990 e avança cada vez mais, inclusive dentro da própria Europa e da América do Norte, locais que historicamente se consolidaram como baluartes da construção do conhecimento.

Diante de uma perspectiva antirracista, que almeja dar protagonismo a vozes negras, busquei intelectuais negros e negras que em algum momento, por mais que não estivessem usando o conceito de decolonialidade, questionaram a produção de conhecimento branca. Sendo assim, me debrucei sobre as obras de intelectuais africanos e afrodiáspóricos, como

⁹⁴ QUIJANO. Anibal. *Colonialidade do poder e classificação social*. In *Epistemologias do Sul/org*. Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses - CES. 2009.

⁹⁵ GROSFOGUEL. Ramón. *Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global*. In *Epistemologias do Sul/org*. Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses - CES. 2009

⁹⁶ SANTOS. Boaventura de Sousa; MENESES. Maria Paula. Introdução. In *Epistemologias do Sul/org*. Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses - CES. 2009.

Joseph Ki-Zerbo⁹⁷, Cheik Anta-Diop⁹⁸, Frantz Fanon⁹⁹ e Marcus Garvey¹⁰⁰. São autores que produziram obras que causaram grande impacto na intelectualidade internacional no contexto de século XX e que, no meu entendimento, podem ser usados como referências para trabalhos com viés decolonial, mesmo sem terem vivido em uma época em que o conceito de decolonialidade estava em voga.

Procurei também verificar nomes, tanto africanos quanto afrodiáspóricos, que podem ser apontados como símbolos de uma decolonialidade negra de fato, ou seja, que produziram obras com viés decolonial de forma consciente. Neste contexto, achei de suma importância trazer para este capítulo o pensamento de autores como o sul-africano Mogobe Ramose¹⁰¹, do costa-marfinense Paulin Hountondji¹⁰² e do afro-americano Molefe Kete Asante¹⁰³. Potentes apontamentos para a população negra e importantes reflexões para pensarmos a construção do conhecimento negro no mundo são colocadas através dos autores.

Posteriormente, segui traçando uma busca por importantes nomes do cenário intelectual da atualidade brasileira, que atuam defendendo uma decolonialidade negra e uma descolonização dos currículos. Sendo assim, trabalho com autores como Renato Nogueira¹⁰⁴,

⁹⁷ KI-ZERBO, Joseph. *História Geral da África, I: metodologia e pré-história da África*/ editado por Joseph Ki-Zerbo. 2.ed.rev. – Brasília; UNESCO 2010

⁹⁸ DIOP, Cheikh. Anta. *A unidade cultural da África negra*. Luanda: Edições Mulembra, 2014.

⁹⁹ FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas* / Frantz Fanon; tradução de Renato da Silveira - Salvador: EDUFBA, 2008.

¹⁰⁰ GARVEY, Marcus. *Marcus Mosiah Garvey – A ressurreição do negro. Um povo, um Deus, um só destino*. Edição:1. Editora: Medu Neter Livros. Ano:2019.

¹⁰¹ RAMOSE, M. B. *Globalização e Ubuntu*. In Epistemologias do Sul/org. Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses - CES. 2009.

¹⁰² HOUNTONDJI, Paulin. *Conhecimentos de África, Conhecimentos de Africanos: duas perspectivas sobre os Estudos Africanos*. In Epistemologias do Sul/org. Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses - CES. 2009.

¹⁰³ASANTE, Molefe Kete. *Afrocentricidade e educação na senda do progresso: Brasil e EUA*. In: *Relações étnico-raciais e educação: contextos, práticas e pesquisas* / organização Carlos Roberto de Carvalho, Renato Nogueira, Sandra Regina Sales. – 1ed. – Rio de Janeiro: Nau: EDUR, 2013.

¹⁰⁴ NOGUEIRA, Renato. *O ensino de filosofia e a lei 10639 / Renato Nogueira*. – Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2014.

Aza Njeri¹⁰⁵, Katiúscia Ribeiro¹⁰⁶ e Nilma Lino Gomes¹⁰⁷, importantes nomes que tratam de pautas raciais e avançam com potente discurso acerca da construção de uma educação menos eurocêntrica. Todos os autores citados foram fundamentais para que eu pensasse em um produto capaz de mexer, impactar e afetar os alunos e alunas para uma desconstrução de um pensamento eurocêntrico. O uso de músicas que descrevem a trajetória negra após a Abolição da Escravidão, em sala de aula, é aposta que julgo decolonial. Isto porque recorre a uma voz e vivências de pessoas negras.

2.1 – Decolonialidade e pensamento africano: “somos herança da memória”

Em virtude de ter adotado um tipo de pensamento que tenta descolonizar as mentes, buscando propor uma educação que seja emancipadora – no sentido de gerar lucidez aos discentes – e ao mesmo tempo que trate todos os conhecimentos de forma horizontal, independente da origem, me identifico com o tipo de pensamento conhecido como Decolonial. Entendo como pensamento decolonial o tipo de raciocínio em que não importa a origem do conhecimento, pois todo tipo de conhecimento deve ser horizontal¹⁰⁸. A decolonialidade é fundamental neste trabalho porque o produto pensado propõe uma interpretação de vozes afro-brasileiras sobre a experiência de vivência no Brasil, fugindo assim da interpretação de autores e autoras com valores eurocêntricos. Essa linha de raciocínio deve ser colocada como uma potente maneira de valorizarmos as contribuições de africanos e afro-brasileiros ao longo do tempo, conforme a Lei 10.639 determina. Importante fazermos uma breve retomada das origens do pensamento decolonial, que desde a década de 1990 está influenciando diversos intelectuais. No final do século XX, intelectuais, teóricos críticos considerados de esquerda¹⁰⁹, em sua

¹⁰⁵ NJERI, Aza. *Educação Afrocêntrica como via de luta antirracista e sobrevivência na Maafa*. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação – RESAFE. 2019

¹⁰⁶ PONTES, Katiúscia Ribeiro. *Kemet, escolas e arcádeas: a importância da filosofia africana no combate ao racismo epistêmico e a lei 10639/03*. Katiúscia Ribeiro Pontes. 2017.

¹⁰⁷ GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação/ Nilma Lino Gomes* – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

¹⁰⁸ SANTOS. Boaventura de Sousa; MENESES. Maria Paula. Introdução. In *Epistemologias do Sul/org*. Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses - CES. 2009.

¹⁰⁹ Críticos ao liberalismo/neoliberalismo e simpáticos a modelos sócio-econômicos influenciados pelo Socialismo Científico ou por modelos que freiam os impactos negativos do capitalismo, como a social-democracia.

maioria latino-americanos, como Nelson Maldonado Torres¹¹⁰ e Aníbal Quijano¹¹¹, passaram a criticar o uso de epistemologias advindas majoritariamente de autores europeus. É neste sentido que surge a crítica decolonial, trazendo a necessidade de descolonizar a epistemologia latino-americana e os seus modelos na maior parte de origem ocidental. Esse tipo de pensamento, posteriormente e gradativamente, influenciou intelectuais de outras regiões, como africanos e asiáticos que também passavam pelo mesmo problema, ou seja, ter de lidar com produções acadêmicas pensadas, quase que exclusivamente, a partir do ponto de vista de clássicos do pensamento europeu.

Produzir pesquisas e trabalhos, fazer análises e elaborar raciocínios que evocam referências de pensamentos europeus possui uma forte ligação com o passado colonial. O domínio europeu exercido a partir do século XVI, através das grandes navegações, gerou um colonialismo econômico, militar, político, cultural e de conhecimento¹¹². O conhecimento dos povos dominados é ignorado, colocado como mera tradição local, uma tradição que não serve ao futuro e por isso merece e deve ser esquecida, gerando o epistemícidio¹¹³, ou seja, o assassinato de um tipo de conhecimento e de saberes, que neste caso, são os saberes e os conhecimentos que não são oriundos dos povos brancos europeus, gerando um complexo de inferioridade nos povos não europeus.

É válido ressaltar que desde o início do século XX existiam vozes que já tentavam buscar formas de pensar que não fossem influenciadas exclusivamente pelo pensamento europeu. Temos casos importantíssimos e simbólicos como o jamaicano erradicado nos Estados Unidos, Marcus Mosiah Garvey¹¹⁴ e o brasileiro Abdias do Nascimento¹¹⁵. Sobretudo, após a 2ª Guerra Mundial ocorreu uma eclosão de autores que buscaram valorizar a produção de conhecimento e a cultura oriunda de outros cenários que não fossem brancos e/ou europeus,

¹¹⁰ Intelectual nascido em Porto Rico.

¹¹¹ Intelectual peruano.

¹¹² QUIJANO. Aníbal. *Colonialidade do poder e classificação social*. In Epistemologias do Sul/org. Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses - CES. 2009.

¹¹³ CARNEIRO. Aparecida Sueli. *A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser*. Feusp, 2005. Pág. 96.

¹¹⁴ Comunicador e empresário jamaicano, considerado um dos precursores da ideia de pan-africanismo que une negros africanos da África e africanos em diáspora, ou seja, negros(as) fora da África.

¹¹⁵ Intelectual negro e militante no combate contra o racismo. Criador do Teatro Negro, integrante do partido Frente Negra Brasileira e criador da proposta de organização negra intitulada de Quilombismo.

como o martinicano Frantz Fanon¹¹⁶, o burquinense Ki Zerbo¹¹⁷ e o senegalês Cheik Anta-Diop¹¹⁸. Esses autores, que ficaram conhecidos dentro de um contexto de literaturas pós-coloniais, tentavam valorizar o que era visto como a periferia do conhecimento e, neste caso, a periferia do conhecimento seria tudo o que não fosse produzido ou pelos intelectuais europeus, ou pelos norte-americanos.

A originalidade dos autores decoloniais se dá pelo fato de estes não tratarem a construção do conhecimento que fazem como periférica. Os autores decoloniais fazem um esforço intelectual para desconstruírem a ideia de centro-periferia, buscando valorizar saberes e conhecimentos de forma horizontal. Neste caso, interpreto que o pensamento decolonial, embora tenha uma originalidade de pensamento e na busca de organização, não representa um rompimento total com os autores conhecidos como pós-coloniais. Pelo contrário, entendo que o pensamento decolonial seria uma continuação dos estudos pós-coloniais, mas de forma a alcançar uma centralidade própria, sem procurar uma adaptação ou uma suposta legitimidade europeia, sendo os autores pós-coloniais referências fundamentais para aqueles que se denominam como decoloniais.

A busca pela decolonialidade não floresceu apenas em países marcados pelo colonialismo¹¹⁹ ou pelo neocolonialismo¹²⁰ europeu. Boaventura de Souza Santos¹²¹, um dos maiores nomes do pensamento decolonial na atualidade (mesmo sendo português, de origem europeia), denomina o pensamento decolonial de ‘Epistemologias do Sul’ ou ‘Sul Global’. Epistemologias do Sul são o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. A esse diálogo o autor chama de ecologias de saberes.

Mas seria o eurocentrismo uma exclusividade dos povos europeus? Aníbal Quijano também aparece como grande referência do pensamento decolonial. No livro ‘Epistemologias

¹¹⁶ Intelectual negro, autor de obras importantes como “Pele negra, máscaras brancas” e “Condenados da terra”.

¹¹⁷ Político e historiador nascido em Burkina Faso.

¹¹⁸ Polímata senegalês.

¹¹⁹ Cito principalmente os países situados na América Central e na América do Sul.

¹²⁰ Cito a maioria dos países que hoje compõem o continente africano e o continente asiático.

¹²¹ SANTOS. Boaventura de Sousa; MENESES. Maria Paula. Introdução. In *Epistemologias do Sul/org*. Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses - CES. 2009.

do Sul' (2009), no artigo 'Colonialidade do poder e classificação social'¹²², Quijano aponta que as relações capitalistas foram naturalizadas e formalizadas do ponto de vista eurocêntrico. Sendo assim, o eurocentrismo não seria apenas a forma de pensar e agir dos povos europeus, mas também a forma de pensar, sentir e interpretar dos povos dominados pelos europeus.

As origens deste eurocentrismo podem ser localizadas com mais clareza por volta do século XVIII. Para Quijano, desde o século XVIII, no contexto do Iluminismo¹²³, surge a ideia – mitológica – de que a Europa e os europeus seriam o exemplo a ser seguidos pelo mundo todo, de um caminho linear e unidirecional. Posteriormente, nos séculos XIX e início do XX, com a consolidação de ideias como o liberalismo, estado-nação e materialismo histórico, o cerne da produção de conhecimento ainda permanecia europeu, ou seja, eurocêntrico. Contudo, para Quijano – e conforme mencionado anteriormente – vozes resistentes nunca foram totalmente ausentes, mas começaram a se tornar mais fortes após a 2ª Guerra Mundial. Hoje, os intelectuais decoloniais se encontram na esteira dos autores contestatórios em relação ao eurocentrismo na produção do conhecimento.

O pensamento descolonial precisa de base claras para se consolidar. Em 'Epistemologias do Sul'(2009), Ramon Grosfoguel aponta três aspectos¹²⁴ importantes para a construção de um pensamento descolonial, que são a busca por um cânone não-ocidental, um diálogo crítico apontado para um mundo pluriversal, e não um mundo universal, e levar a sério as críticas dos pensadores críticos do Sul Global, que falam a partir de corpos subalternizados. Esses aspectos foram apontados pelo autor em contexto de críticas aos autores latinos americanos¹²⁵ que analisavam os problemas da América Latina com base em teorias e autores europeus. Desta forma, esses autores, por mais competentes que sejam, ainda estariam fazendo uma crítica pós-colonial, ou seja, tratam dos problemas de fora da Europa e de fora dos Estados Unidos com olhares e referências que ainda são europeus e americanos.

¹²² QUIJANO. Aníbal. *Colonialidade do poder e classificação social*. In *Epistemologias do Sul/org*. Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses - CES. 2009.

¹²³ QUIJANO. Aníbal. *Colonialidade do poder e classificação social*. In *Epistemologias do Sul/org*. Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses - CES. 2009. Pág. 75

¹²⁴ GROSGOQUEL. Ramón. *Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global*. In *Epistemologias do Sul/org*. Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses - CES. 2009. Pág.385

¹²⁵ O autor fez essa crítica aos autores do Grupo Latino Americano de Estudos Subalternos, presentes na Universidade de Duke, Estados Unidos, no ano de 1998.

Por conseguinte, seguindo um dos meus objetivos, que é construir um produto que ajude no cumprimento da Lei 10639/03, também busquei compreender as contribuições de autores africanos e afro-brasileiros para o fortalecimento de um pensamento decolonial. Um dos autores que me forneceu forte inspiração e potente nível de questionamento foi o beninense Paulin J. Hountondji. No artigo ‘Conhecimentos de África, conhecimentos de africanos: duas perspectivas sobre os estudos africanos’, do livro ‘Epistemologias do Sul’ (2009)¹²⁶, o autor faz o seguinte questionamento: Quão africanos são os estudos africanos? A partir deste questionamento, ele diferencia estudos africanos de estudos sobre África. Para Hountondji, enquanto estudos sobre africanos seriam relacionados aos estudos de ocidentais acerca de África, estudos africanos seriam os estudos feitos por africanos, voltados para resolver demandas africanas, com base teórica e referências africanas. Para o autor, os estudos produzidos na África, na maioria das vezes são produzidos para atender demandas ocidentais, publicados em revistas ocidentais. Hountondji entende que o caminho ideal para a criação de conhecimento produzido na África seria seguir o caminho adotado pelos alemães, que, de acordo com o autor, produzem suas obras em alemão, voltadas para o público alemão e, conseqüentemente, geram mais autoestima para o público e a própria intelectualidade alemã.

Em meio ao exercício da decolonialidade, busquei referências africanas que pudessem agregar à prática de descolonização do pensamento. No livro já citado, ‘Epistemologias do Sul’ (2009)¹²⁷, em seu artigo ‘Globalização e Ubuntu’, o sul-africano Mogobe Ramose faz uma ferrenha crítica à globalização e aos valores que se expandiram e se cristalizaram com este fenômeno, entre eles o apego ao dinheiro e a busca incessante pelo lucro, colocando tais valores acima das relações humanas. Ramose entende ser o pensamento africano Ubuntu¹²⁸ uma forma de vida alternativa à Globalização neoliberal em que o ser humano, as relações humanas e a vida humana não são prioridades.

O conceito de Ubuntu não é uma novidade entre os povos africanos localizados mais ao sul da África Subsaariana¹²⁹. Ramose aponta que o Ubuntu é o conceito central da organização

¹²⁶ HOUNTONDJI, Paulin. *Conhecimentos de África, Conhecimentos de Africanos: duas perspectivas sobre os Estudos Africanos*. In Epistemologias do Sul/org. Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses - CES. 2009.

¹²⁷ RAMOSE, M. B. *Globalização e Ubuntu*. In Epistemologias do Sul/org. Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses - CES. 2009.

¹²⁸ Ibidem, p.139

¹²⁹ A maior parte do continente africano, compreende o território localizado a partir do sul de deserto do Saara. Também conhecida como “África negra”, pelo fato de ser ocupada majoritariamente por povos melanodérmicos.

social e política da filosofia africana entre os povos falantes das línguas de origem Bantu. Ubuntu envolve a ideia de compartilhamento de cuidado mútuo e, de acordo com o autor, possui duas teses que podem ser encontradas – através de pesquisas - na maioria das línguas Bantu¹³⁰. A primeira seria que a ideia de que ser um ‘ser humano’ é reconhecer a própria humanidade a partir do reconhecimento da humanidade dos outros, estabelecendo, assim, relações respeitadas. A segunda seria que só nos identificamos como seres humanos a partir das relações com outros seres humanos. Ou seja, entendemos que a partir de tais premissas, essa filosofia africana estabelece forte base de respeito ao próximo e respeito à vida, despertando empatia nos membros de uma sociedade que tenham contato com tais entendimentos. Quão gratificante seria se tais conhecimentos fossem divulgados nas escolas brasileiras, permitindo que nossos(as) estudantes tivessem acesso a ideias que promovem o apreço à vida e à humanidade como fundamentais?

Mesmo autores africanos que não tiveram contato com o pensamento decolonial são de grande valia para pensarmos outras referências para além das referências ocidentais. Autores como Cheikh Anta-Diop e Joseph Ki Zerbo são fundamentais para entendermos e desmistificarmos diversas ideias errôneas e obsoletas sobre o continente africano, transmitidas por autores europeus. Cheikh Anta-Diop, em ‘A origem dos antigos egípcios’, que faz parte da Coleção História Geral da África (v.2 – 2010)¹³¹ e Joseph Ki Zerbo, em ‘Introdução Geral’, no livro História Geral da África I – Metodologia e Pré-História da África (2.ed. 2010), nos levam a aprender sobre a historicidade do continente africano. A leitura de ambos os textos nos faz perceber que o continente africano não possui uma história que começa apenas a partir do contato com os europeus. Pelo contrário, possui uma história milenar, sendo o continente em que ocorreram as primeiras ações humanas no planeta. O autor Joseph Ki Zerbo afirma de forma contundente: ‘A África tem história.’¹³² É uma frase muito significativa, tendo em vista que a história do continente foi subestimada por muitos séculos. É uma expressão que rompe com a ideia de senso comum de que o continente africano teria ficado estagnado até a chegada dos

¹³⁰ SOUZA, Monica Lima. *Educação das relações étnico-raciais no Brasil: trabalhando com histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas salas de aula.* /Organizado por Amílcar Araújo Pereira – Brasília: Fundação Vale, 2014. Pág.21

¹³¹ DIOP, Cheik-Anta. *A origem dos antigos egípcios.* In: *História geral da África, II: África antiga* / editado por Gamal Mokhtar. – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010.

¹³² KI-ZERBO. Joseph. *História Geral da África, I: metodologia e pré-história da África*/ editado por Joseph Ki-Zerbo. 2.ed.rev. – Brasília; UNESCO 2010. Pág. 31.

européus. Para o autor, a história da África, assim como de toda a humanidade, é a história da tomada de consciência e, nesse sentido, a história do continente precisa ser reescrita, pois foi mascarada, mutilada e desfigurada, seja pela força da ignorância ou pela força do interesse. Não que a história da África tenha que ser uma história-revanche, mas é preciso mudar a perspectiva e ressuscitar imagens “esquecidas” ou perdidas.

A decolonialidade de origem africana contribuiu bastante para a reflexão sobre o uso de fontes e novas conclusões. Cheik Anta Diop fez um trabalho que complementa a frase tão importante que deu início ao trabalho de Ki Zerbo (‘A África tem história’). A obra de Diop é minuciosa e brilhante, sem deixar de ser polêmica. Utilizando-se de um grande conjunto de fontes históricas, de vestígios históricos muitas vezes ignorados pelos historiadores mais conservadores, o autor mostra de forma contundente que a população do Egito Antigo foi negra, desde o período pré-dinástico até a decadência e domínio romano. Tal conclusão é importante não só para a historiografia, mas também para africanos e descendentes de africanos espalhados pelo mundo.

É válido ressaltar que as primeiras pesquisas de cientistas europeus sobre o Egito Antigo ocorreram por volta dos séculos XVIII e XIX, séculos em que povos negros africanos eram tratados de forma depreciativa¹³³. Isto estava intimamente ligado à questão da escravidão e do comércio de escravos, aos quais muitos desses povos foram ou ainda estavam submetidos¹³⁴. Também podemos associar a hostilidade aos povos negros africanos ao processo de Imperialismo e ideias que em conjunto criaram o Racismo Científico, como a Eugenia e a ideia do ‘fardo do homem branco’, que surgiram logo após a decadência do infame comércio de escravos. Logo, a não divulgação da negritude dos egípcios da Antiguidade é entendida aqui como uma estratégia de poder e domínio de povos europeus para que os povos negros do mundo se sentissem inferiorizados, sem referências de poder na História.

Autenticidade, tradição e forte legado cultural estão ligadas à História africana. A obra de Cheikh Anta-Diop mostra uma História africana autêntica, uma civilização ligada a antigas tradições africanas, que aprendeu com outros povos africanos e deixou legado para outros povos africanos através da escrita, religiosidade, cosmogonias e arquitetura, entre outras

¹³³ Moore, Carlos. *Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo*. – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. Pág.29.

¹³⁴ SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O Espetáculo das Raças – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

características¹³⁵. A leitura de Diop indubitavelmente corrobora a frase de Ki Zerbo: ‘A África tem história’. Pode-se dizer que ambos os autores buscaram uma história que procura respostas a partir de análises de dentro do continente, ou seja, não colocando a análise do estrangeiro sobre o comportamento dos povos nativos, mas sim buscando entender a cultura, o pensamento local e o desenvolvimento desses modos de vida.

Durante muito tempo, historiadores e outros profissionais de ciências humanas europeus afirmaram que o continente africano não teria história justamente pela dificuldade de se encontrar fontes escritas no continente. Ki Zerbo alerta que, para os europeus, a história africana ainda estaria no tempo mítico, ou seja, parada¹³⁶. Mas a verdade é que o tempo mítico também faz parte da história e transformações não são inviáveis nesta perspectiva de tempo¹³⁷. As obras de Diop e Ki Zerbo quebraram paradigmas à medida em que ambos apontam inúmeras fontes históricas que permitem uma proximidade com o passado africano, como textos de outras civilizações fora da África, a história oral, a linguística, a arqueologia, análise de objetos e monumentos, testes de dosagem de melanina e até mesmo métodos mais polêmicos, como a antropometria, utilizada por Cheik Anta Diop.

Em se tratando sobre estudos sobre a História africana, pesquisadores africanos contribuíram bastante para ampliar o debate sobre o uso de fontes históricas variadas e da interdisciplinaridade. Ki Zerbo expõe sua visão sobre a igualdade das fontes e do peso das fontes, ou seja, que o historiador não deve hierarquizar as fontes, não deve tratar uma fonte como mais importante do que outra independente da ausência ou presença de fontes escritas – tradicionalmente mais valorizadas. A necessidade do cruzamento de fontes é colocada como fundamental. Naturalmente, a indicação de inúmeras possibilidades como fontes históricas para elucidar histórias africanas exige um conhecimento prévio de outras áreas. Sendo assim, a leitura de ambas as obras deixa claro a necessidade de o pesquisador historiador ser adepto da interdisciplinaridade¹³⁸. A Geografia, a Biologia, a Arqueologia, a Antropologia, as Ciências

¹³⁵LIMA, Monica. *História da África*. In: PEREIRA, Amilcar Araujo. (Org.). *Educação das relações étnico-raciais no Brasil: trabalhando com histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas salas de aula*. 1ed. Brasília: Fundação Vale. v. 1, p. 11-31, 2014.

¹³⁶ KI-ZERBO. Joseph. *História Geral da África, I: metodologia e pré-história da África*/ editado por Joseph Ki-Zerbo. 2.ed.rev. – Brasília; UNESCO 2010. Pág. 32.

¹³⁷ Ibidem, p. 33.

¹³⁸ KI-ZERBO. Joseph. *História Geral da África, I: metodologia e pré-história da África*/ editado por Joseph Ki-Zerbo. 2.ed.rev. – Brasília; UNESCO 2010. Pág.38

Sociais, a Literatura e a Linguística, entre outras ciências, são de suma importância para a análise de fontes históricas.

A visão hegemônica que o Ocidente tinha sobre o continente africano sofreu um abalo. Os dois autores por serem contemporâneos, por terem vivenciado os contextos de independências das colônias afro-asiáticas, por terem liderado o Movimento de Negritude¹³⁹, numa negação à necessidade de se aproximar da branquitude, tiveram importância fundamental na quebra de paradigmas, de preconceitos e de ideias racistas sobre o continente africano. As obras¹⁴⁰ dos dois mostrou a existência de pesquisadores competentes no continente africano, já que para muitos na Europa e no restante do planeta, naquele momento, não era possível relacionar africanos à produção intelectual. Além disso, como já foi colocado aqui em parágrafos anteriores, os autores contribuíram bastante para a própria produção historiográfica e para o debate sobre o uso de fontes históricas, agregando mais criatividade e vivacidade ao ofício do historiador.

Considerando essa situação, da pequena visibilidade que os intelectuais africanos possuem em relação aos autores europeus, mesmo quando se trata de estudos sobre África, podemos considerar que Diop e Ki Zerbo se tornam importantes para a crítica decolonial que, desde a década de 1990, através de intelectuais latino-americanos, como Walter Mignolo¹⁴¹, Nelson Maldonado Torres¹⁴² e Aníbal Quijano,¹⁴³ passaram a criticar o uso de epistemologias advindas majoritariamente de autores europeus. Em relação ao Brasil, é inegável que ambos os autores também contribuíram muito, inspirando e se tornando referências para o Movimento Negro e para todos os que militam contra o racismo, racialização e injúrias raciais. A partir da Lei 10.639/03, que obriga o ensino de História da África e da trajetória de africanos e afro-brasileiros no Brasil, a leitura de autores como Joseph Ki Zerbo e Cheikh Anta-Diop é

¹³⁹ MUNANGA, Kabengele. *Negritude – Usos e Sentidos*. Editora Ática. 1988.

¹⁴⁰ Cito as obras Cheikh Anta-Diop, em “A origem dos antigos egípcios”, que faz parte da Coleção História Geral da África (v.2 – 2010) e Joseph Ki Zerbo em “Introdução Geral”, no livro História Geral da África I – Metodologia e Pré-História da África (2.ed. 2010).

¹⁴¹ MIGNOLO, Walter. *Colonialidade - O lado mais escuro da modernidade*. In: REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS SOCIAIS - VOL. 32 Nº 94. 2017.

¹⁴² TORRES, Maldonado. *A Topologia do Ser e a Geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade*. In *Epistemologias do Sul/org*. Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses - CES. 2009

¹⁴³ QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder e classificação social*. In *Epistemologias do Sul/org*. Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses - CES. 2009

fundamental para os professores do Ensino Básico e do Ensino Superior. Considero esta parte de extrema importância porque a minha forma de pensar a educação e de buscar a construção deste produto é fruto da consolidação da Lei 10.639/03. Importante entendermos as origens das nossas propostas para não perdemos o foco.

2.2 – Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico: “temos a cor da noite”

As contribuições relacionadas à decolonialidade propostas por autores afrodiáspóricos também foram de grande importância. Um autor que contribuiu bastante com a ideia de decolonialidade ligada a um pensamento afrodiáspórico é Mofeli Kete Asante, afro-americano com vivência em países africanos como Gana e Zimbábue, professor titular do departamento de Estudos Afro-Americanos da Universidade de Temple na Filadélfia (EUA). Asante tem sido grande referência para diversos autores e autoras brasileiras com sua proposta de afrocentricidade. Tal proposta visa colocar referências¹⁴⁴ de conhecimentos africanos no cotidiano de pessoas negras, tanto africanas quanto para negros espalhados pelo mundo, de maneira que possam recuperar suas centralidades.

Uma grande contribuição para pensar o produto foi o pensamento afrocêntrico. No artigo ‘Afrocentricidade e educação na senda do progresso: Brasil e EUA’, que se encontra no livro ‘Relações étnico-raciais e educação – contextos, práticas e pesquisas’ (2013)¹⁴⁵, Asante afirma que o pensamento Afrocêntrico é revolucionário:

O pensamento “Afrocêntrico” representa o desafio mais revolucionário à ideologia da supremacia branca em educação porque reposiciona os estudantes africanos no centro da história, da cultura e da ciência, em vez de os manter estranhos a estes temas. Nunca nenhuma posição teórica adotada por africanos atraiu a atenção de um número de intelectuais, pedagogos e estudantes de História, Sociologia, Comunicação, Antropologia e Psicologia (ASANTE, Molefe Kete, 2013, pág.27).

O autor afirma que o pensamento afrocêntrico reposiciona os estudantes africanos no centro de suas histórias. Como seria aprender a História da África do ponto de vista dos africanos, onde

¹⁴⁴ Entre outros professores pesquisadores, merecem destaque Renato Nogueira, Nilma Lino Gomes, Aza Njeri, Katiúscia Ribeiro, Flávio dos Santos Gomes e Petrônio Dominguez.

¹⁴⁵ ASANTE, Molefe Kete. *Afrocentricidade e educação na senda do progresso: Brasil e EUA*. In: *Relações étnico-raciais e educação: contextos, práticas e pesquisas / organização Carlos Roberto de Carvalho, Renato Nogueira, Sandra Regina Sales*. – 1ed. – Rio de Janeiro: Nau: EDUR, 2013.

no lugar de citarmos a conquista europeia, começássemos abordando as invasões? Como seria aprender a História do Brasil, do ponto de vista dos povos afro-brasileiros? Quero possibilitar experiências com viés decolonial, inspirada na afrocentricidade através do uso de músicas que tenham a perspectiva de negros e negras brasileiras.

Não seria errôneo afirmar que no Brasil já existe um número significativo de autores e autoras que estão buscando alternativas no modo de pensar e agir para a população negra, produzindo o que podemos chamar de decolonialidade afrodiaspórica. Renato Nogueira¹⁴⁶, Aza Njeri¹⁴⁷, Katiúscia Ribeiro¹⁴⁸ e Nilma Lino Gomes¹⁴⁹, entre outros, são exemplos de intelectuais afro-brasileiros que estão, através de artigos, teses e livros, apontando caminhos para uma descolonialidade do conhecimento no Brasil. Renato Nogueira, filósofo e professor titular da UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – tem se destacado com a defesa da afroperspectividade¹⁵⁰, conforme anunciei no 1º capítulo, quando fiz uma abordagem sobre o currículo.

A inclusão de vozes e pensamentos africanos e afro-brasileiros em diversas áreas do conhecimento é afã de boa parte da intelectualidade negra brasileira. Embora a maior preocupação de Renato Nogueira seja com a inserção de novas vozes no ensino de filosofia, no caso vozes africanas, afro-brasileiras e ameríndias, entendo que os anseios de Nogueira em relação à filosofia também são preocupações de historiadores em relação ao ensino de história¹⁵¹. Apesar de História e Filosofia estarem em estágios diferentes, pois Filosofia não foi incluída como uma disciplina que obrigatoriamente precisa abordar a Lei 10639/03, acredito que o ensino de História precisa buscar não só novas referências a nível de produção de ideias e conhecimentos, como também novas formas de ensinar História que incluam conhecimentos

¹⁴⁶ NOGUERA, Renato. *O ensino de filosofia e a lei 10639 / Renato Nogueira*. – Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2014.

¹⁴⁷ NJERI, Aza. *Educação Afrocêntrica como via de luta antirracista e sobrevivência na Maafa*. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação – RESAFE. 2019.

¹⁴⁸ PONTES, Katiúscia Ribeiro. *Kemet, escolas e arcádeas: a importância da filosofia africana no combate ao racismo epistêmico e a lei 10639/03*. — 2017.

¹⁴⁹ GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação/ Nilma Lino Gomes* – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

¹⁵⁰ NOGUERA, Renato. *O ensino de filosofia e a lei 10639 / Renato Nogueira*. – Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2014. Pág. 45.

¹⁵¹ NOGUERA, Renato. *O ensino de filosofia e a lei 10639 / Renato Nogueira*. – Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2014. p. 32

afro-brasileiros e africanos. A ideia de afroperspectividade passa pelo raciocínio de que buscar cânones do conhecimento em apenas uma matriz cultural – no caso, a branca europeia - não seria suficiente para uma educação e uma formação de cabedal cultural mais holística.

Outras perspectivas precisam ser abordadas, consideradas, questionadas, trabalhadas e apresentadas. Trata-se de uma posição filosófica que, em relação às atividades de pesquisa e ensino, acha importante considerarmos diversas interpretações até a construção de um conhecimento. Noguera elege os conhecimentos silenciados historicamente como os alicerces de sua filosofia afroperspectivista: conhecimentos afro-brasileiros (o Quilombismo, proposto por Abdias Nascimento)¹⁵², conhecimentos africanos (afrocentricidade)¹⁵³ e interpretações ameríndias/indígenas¹⁵⁴ (perspectivismo ameríndio)¹⁵⁵.

A afroperspectividade é uma adaptação à afrocentricidade. Nem uma nem outra possuem a pretensão de serem o equivalente ao eurocentrismo, mas apenas anseiam permitir que jovens negros(as) tenham uma centralidade, que tenham referências que se assemelhem a eles e que tenham a possibilidade de entender as suas e as outras realidades a partir de seus ancestrais e de personagens históricos que tenham tido vivências parecidas¹⁵⁶. Não existe um objetivo de tornar os conhecimentos africanos e afro-brasileiros como verdades absolutas ou como únicas alternativas lineares.

A proposta de afrocentricidade também foi explicitada por mulheres negras em discursos e textos de grande valia. A afrocentricidade sob viés feminino pode ser encontrada através do Mulherismo Africana¹⁵⁷, que tem como vozes mais atuantes atualmente a carioca Aza Njeri e a gaúcha Katiuscia Ribeiro. No artigo ‘Mulherismo Africana: práticas na diáspora brasileira’ (2019), as autoras destacam que o movimento é centrado em mulheres negras africanas e mulheres negras da diáspora africana, de maneira que estas possam pensar e liderar

¹⁵² Ibidem, p.46.

¹⁵³ Ibidem, p.48.

¹⁵⁴ Ibidem, p.49.

¹⁵⁵ Conceito do antropólogo brasileiro Eduardo Viveiros de Castro.

¹⁵⁶ NOGUERA, Renato. *Ensino de Filosofia e a Lei 10639*. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2014. Pág. 68.

¹⁵⁷ Termo cunhado em 1987 pela afroamericana Clenora Hudson-Weems.

iniciativas voltadas para a sobrevivência do povo preto¹⁵⁸. É um movimento voltado para a etnia negra, uma forma de resgate e sobrevivência do povo negro.

Uma análise precipitada pode levar muitos leitores e leitoras a acreditarem que o Mulherismo Africana é uma alternativa mais autêntica do Feminismo Negro, mas existem diferenças significativas. Para as mulheres do Mulherismo Africana, a etnia é mais importante do que a questão do gênero. Sendo o Feminismo um movimento de extrema importância, oriundo das mulheres brancas, não atenderia às demandas das mulheres negras, visto que foi pensado para atender às demandas e desafios das mulheres brancas¹⁵⁹. Um exemplo disso é a questão do trabalho. Enquanto mulheres brancas tiveram que lutar para ter o direito de trabalhar fora do lar e ter um salário igual ao dos homens brancos, quando exercem uma mesma função, no caso das mulheres negras da diáspora o direito ao trabalho nunca lhes foi negado, pelo contrário, foi imposto como única condição.

Sendo assim, por esses e outros exemplos, as mulheres negras que fazem parte do Mulherismo Africana entendem que o Feminismo, embora seja importante, não as atende em suas demandas. Além disso, o Feminismo surge numa luta contra o patriarcado e contra o machismo imposto pelo homem branco, europeu, judaico-cristão, que hoje em dia simboliza o poder, o status e o controle financeiro do Ocidente. Logo, a mulher negra adepta do feminismo se coloca num confronto de ideias contra os homens de modo geral, mas o homem negro em nenhum momento foi parte das elites ou dos grupos que possuem o poder no Ocidente e, portanto, não obteve privilégios relevantes do patriarcado branco.

Dentro da lógica do movimento conhecido como Mulherismo Africana, apesar dos homens negros também reproduzirem práticas machistas, não podem ser vistos como algozes, já que não fazem parte de uma elite econômica, nem possuem poder político. Portanto, homens negros precisam ser fortalecidos e apoiados, além, é claro, de serem corrigidos em suas contradições e reproduções de machismos¹⁶⁰. O Feminismo Negro seria uma adaptação ao Feminismo original e não contemplaria as necessidades das mulheres negras por completo. Portanto, se homens negros e mulheres negras fazem parte da base social, dos menos

¹⁵⁸ NJERI, Aza; RIBEIRO, Katiúscia. *Mulherismo Africana: práticas na diáspora brasileira*. In *Currículo sem Fronteiras*, v. 19, n. 2, maio/ago. 2019. p. 595-608.

¹⁵⁹ *Ibidem*, p. 598

¹⁶⁰ *Ibidem*, p. 601.

favorecidos, o Mulherismo Africana se coloca como uma frente centrada em mulheres negras para gestar potência para um grupo étnico-racial.

Ainda em relação à produção intelectual de mulheres negras ligada à decolonialidade, temos outro nome a ser citado. Nilma Lino Gomes é autora de grande valia para nossos estudos sobre questões raciais negras e pensamento decolonial. Autora de diversos artigos e livros, costuma destacar a importância do Movimento Negro para a descolonização dos currículos e do conhecimento no Brasil. O artigo ‘O Movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos’ (2018)¹⁶¹, a autora inicia da seguinte forma:

Numa atitude de coragem, compromisso político e epistemológico, o Movimento Negro e a intelectualidade negra brasileira trouxeram para o campo das Ciências Humanas e Sociais, principalmente para a Educação, um diferencial: a perspectiva negra decolonial brasileira, uma das responsáveis pelo processo de descolonização dos currículos e do conhecimento no Brasil (GOMES, Nilma Lino. 2018.Pág.223).

Para a autora, duas das forças potentes para a expansão de um pensamento decolonial no Brasil foram o Movimento Negro Brasileiro e a intelectualidade negra, que buscaram novas perspectivas, com originalidade, procurando epistemologias próprias e exigindo mudanças no currículo escolar, que tradicionalmente era/é eurocêntrico.

Uma proposta decolonial para a Educação e para outras áreas da Cultura possui inúmeras possibilidades, mas também possui limites. De acordo com Nilma Lino Gomes, para que ocorra uma ruptura epistemológica significativa, torna-se necessário uma maior presença de negros que adotem este pensamento em espaços de poder, como nas estruturas acadêmicas, na gestão da educação, da saúde e da justiça¹⁶². Ou seja, ocupar o campo da produção do conhecimento não seria suficiente, sendo necessário ainda que se ocupem as estruturas sociais e de poder.

Entendo que é de fundamental importância fazermos considerações acerca da intelectualidade negra brasileira. Para Nilma Gomes, desde a década de 1990 ocorre um processo em que cada vez mais negros e negras buscam a inserção em espaços acadêmicos,

¹⁶¹ GOMES, Nilma Lino. *O Movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico* / organizadores Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres, Ramon Grosfoguel. – 2.ed;1 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019 (Coleção Cultura Negra Identidades). Pág.223.

¹⁶² Ibidem, p. 225.

invertendo a ordem tradicional, em que antes a população negra era o objeto de pesquisa. Nilma Gomes aponta que estudantes negros buscaram nos últimos anos serem sujeitos das pesquisas, trazendo novas considerações e contribuindo com novos olhares, dando visibilidade a subjetividades e silenciamentos que eram pormenorizados nos espaços acadêmicos¹⁶³.

O produto desenvolvido neste trabalho possui uma forte ligação com o legado deixado pelas mulheres negras que por muito tempo combateram os racismos de formas mais variadas. O produto é fruto da militância de artistas e intelectuais negras, que ajudaram a criar questionamentos e contribuíram para fortalecer e ampliar o movimento social negro brasileiro. Se na atualidade pude perceber a necessidade de criar um produto que cumprisse a Lei 10.639/03, isso se deu porque tive a oportunidade de ter acesso à produção intelectual de mulheres como Lélia Gonzalez¹⁶⁴, Sueli Carneiro¹⁶⁵, Nilma Lino Gomes¹⁶⁶, Katiuscia Ribeiro¹⁶⁷, Aza Njeri¹⁶⁸ e Djamila Ribeiro,¹⁶⁹ dentre outras. Assim como também, no campo da produção artística e cultural, tive acesso à história e à produção de mulheres como Tia Ciata¹⁷⁰, Jovelina¹⁷¹, Dona Ivone Lara¹⁷², Leci Brandão¹⁷³ ou ainda Sandra de Sá, cantora de grande valia para a cultura brasileira e citada neste trabalho durante a análise de músicas. Estas mulheres, que tiveram que lidar com a realidade de um país historicamente machista e racista, sem dúvidas

¹⁶³Ibidem, p. 224.

¹⁶⁴RIBEIRO. Djamila. *Pequeno Manual Antirracista*. Companhia das Letras. 2019. p.47

¹⁶⁵ Ibidem, p.49.

¹⁶⁶ Ibidem, p.48.

¹⁶⁷ Filósofa brasileira.

¹⁶⁸ Filósofa e doutora em literaturas africanas.

¹⁶⁹RIBEIRO. Djamila. *Pequeno Manual Antirracista*. Companhia das Letras. 2019. p.44.

¹⁷⁰ Líder candomblecista de grande notoriedade no início do século XX. Forte contribuição para o advento do samba no Rio de Janeiro.

¹⁷¹ BARBOSA. Eduardo. *Jovelina: pérola do espírito partideiro*. In *Sambo, logo penso: afroperspectivas filosóficas para pensar o samba/organização Wallace Lopes Silva*. – 1.ed. – Rio de Janeiro: Hexis: Fundação Biblioteca Nacional, 2005.p.155

¹⁷²RANGEL. Marcelo de Mello. *Dona Ivone reencanta o tempo no sonho, no amor e no samba*. In *Sambo, logo penso: afroperspectivas filosóficas para pensar o samba/organização Wallace Lopes Silva*. – 1.ed. – Rio de Janeiro: Hexis: Fundação Biblioteca Nacional, 2005.p.115

¹⁷³ MORAES. Marcelo José Derzi Moraes. *A força de Leci Brandão*. In *Sambo, logo penso: afroperspectivas filosóficas para pensar o samba/organização Wallace Lopes Silva*. – 1.ed. – Rio de Janeiro: Hexis: Fundação Biblioteca Nacional, 2005.

foram referências para que eu pensasse acerca da importância e do ganho cultural que os discentes podem ter se tiverem acesso a canções oriundas de grupos marginalizados. O legado cultural dessas mulheres negras sem dúvidas impulsionou a necessidade de, como afirma Djamila Ribeiro, perceber o sistema de opressão racial de forma crítica, para assim sermos todos antirracistas¹⁷⁴.

Encerro esta parte deste trabalho citando autores(as) brasileiros(as) que, embora não tenham tido tempo em vida de lidar com a ideia de decolonialidade, expuseram pensamentos e conceitos extremamente originais, que podem ajudar a descolonizar currículos e mentalidades no Brasil. Lélia Gonzalez, intelectual brasileira de renome internacional, fez importantes análises a respeito da manifestação do racismo e da herança negra no Brasil, elaborando conceitos¹⁷⁵ interessantes para pensarmos a cultura afro-brasileira. Para a autora, ao invés de América ou de ‘americanidade’, deveríamos utilizar os termos ‘América’ e ‘amefricanidade’, ou seja, a autora une as palavras América e a palavra África para designar o quanto somos membros do continente americano, mas somos herdeiros de diversas culturas africanas. Também criou o termo ‘pretoguês’, numa forma de mostrar a influência de povos pretos africanos no português falado no Brasil, e usou o termo ‘denegação’ para tratar do ‘racismo disfarçado no Brasil’. Usou conceitos, foi militante e expôs uma série de reflexões que ajudaram e ajudam na reflexão e no combate ao racismo. Outro autor de grande valia para pensarmos a experiência negra na diáspora para a América é Abdias Nascimento¹⁷⁶. Importante intelectual, militante do Movimento Negro, participante da Frente Negra Brasileira e do Teatro Experimental do Negro, foi advogado e senador pelo PDT. Desenvolveu o importante conceito de ‘quilombismo’, uma alternativa para a população negra se apoiar e se ajudar com base na experiência histórica dos quilombos que existiram durante o período escravocrata brasileiro. Seria uma espécie de comunitarismo e uma releitura do Pan-africanismo. Essa originalidade na forma de pensar e enxergar a realidade dialogam com os compositores das canções escolhidas, visto que o olhar diferenciado para entender e enfrentar o racismo também está presente nas canções.

¹⁷⁴ RIBEIRO, Djamila. *Pequeno Manual Antirracista*. Companhia das Letras. 2019. p.36.

¹⁷⁵ GONZALEZ, Lélia. *A categoria político-cultural de amefricanidade*. In: Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, Nº. 92/93 (jan./jun.). 1988b, p. 69-82.

¹⁷⁶ NASCIMENTO, Abdias. *O Quilombismo: Documentos de uma Militância Pan-Africanista/Abdias Nascimento; com prefácio de Kabengele Munanga; e texto de Elisa Larkin Nascimento e Valdecir Nascimento* – 3.ed.rev. – São Paulo: Editora Perspectiva. Rio de Janeiro: Ipeafro, 2009

2.3 – Decolonialidade e pensamento afro-brasileiro: “estranhou o quê?”

O Movimento Negro brasileiro foi fundamental para a criação da Lei 10639/03¹⁷⁷ no Brasil. Apesar das lutas contra os racismos existirem desde a chegada dos primeiros africanos ainda no período colonial, o Movimento Negro Unificado se tornou oficial a partir do ano de 1978¹⁷⁸, em São Paulo. Este movimento esteve intimamente ligado a conquistas da população negra no final do século XX e início do século XXI no Brasil, sobretudo na área da educação, em que, após anos de militância, conseguiu o estabelecimento das cotas raciais¹⁷⁹ para concursos públicos e a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas instituições de ensino. Este trabalho é fruto das conquistas do Movimento Negro que, ao pressionar para que existisse uma lei que incluísse o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas brasileiras, honrou a memória de todos os homens e mulheres negras que lutaram contra o racismo na história, além de incentivar novos estudos e divulgar conhecimentos para o ensino de História. Este trabalho segue essa esteira histórica do Movimento Negro, de maneira que falar dos objetivos deste trabalho é falar sobre a trajetória do Movimento Negro. No caso da reprodução do produto proposto, considero que seja de suma importância que professores e professoras, antes ou durante as análises das músicas com as suas turmas, façam uma reflexão sobre as conquistas que a sociedade brasileira obteve a partir das conquistas do Movimento Negro. É um assunto que deve ser colocado até mesmo para que a reflexão sobre as mudanças ao longo do tempo sejam identificadas. É primordial que um histórico do movimento seja colocado em evidência neste contexto.

Considero que entender a trajetória do Movimento Negro e suas ações é fundamental porque o advento da Lei 10639/03 é resultado das cobranças e das propostas do Movimento Negro Brasileiro. E como um dos principais objetivos é o fortalecimento e cumprimento desta Lei, entender as origens dela é entender as origens e demandas do movimento social negro que, desde seu prelúdio, fez enorme pressão para diminuir, arrefecer e combater os racismos e suas

¹⁷⁷ GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*/ Nilma Lino Gomes – Petrópolis, RJ: Vozes,2017. Pág.35.

¹⁷⁸ PEREIRA, Amílcar Araujo. *O Mundo Negro: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970 – 1995)* /Amílcar Araujo Pereira. 2010. Pág.165

¹⁷⁹ GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*/ Nilma Lino Gomes – Petrópolis, RJ: Vozes,2017. Pág.35.

mazelas na sociedade brasileira¹⁸⁰. Referenciar o Movimento Negro é uma forma de entender nossa própria pesquisa, nossos caminhos e o que queremos. Atento aos diversos tipos de sociabilidades atingidas pelos racismos, o Movimento Negro se dedicou a fazer críticas construtivas à Educação e ao ensino de História no Brasil, que mantiveram a trajetória de negros e negras no país como uma história subalterna por muito tempo.

Para falar desta trajetória, é de suma importância citar intelectuais que fizeram e ainda são parte deste importante movimento social. Algumas das principais explicações e definições sobre o que viria a ser o Movimento Negro Brasileiro, no meu entendimento, podem ser obtidas através da autora Nilma Lino Gomes. Em sua obra ‘O Movimento Negro educador – saberes construídos nas lutas por emancipação’ (2017)¹⁸¹, Nilma Gomes faz importantes apontamentos sobre as possíveis definições para este movimento:

Entende-se como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade (GOMES, Nilma Lino, 2017, pág.23)¹⁸².

Para Gomes, o Movimento Negro não é apenas uma organização, mas diversos tipos de organizações de negros e negras voltadas para combater o racismo e suas formas correlatas. É claramente um movimento que busca, ao mesmo tempo, valorizar a história e culturas negras no Brasil e combater os mais diversos tipos de racismos.

As pautas raciais passaram por um importante aumento de visibilidade ao longo dos últimos anos e um dos principais responsáveis por isto é o movimento social negro. Nilma Lino Gomes afirma que o Movimento Negro é um educador¹⁸³. Educador porque teve protagonismo

¹⁸⁰ PEREIRA, Amílcar Araujo. *O Mundo Negro: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970 – 1995)* / Amílcar Araujo Pereira. 2010. Pág.61

¹⁸¹ GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*/ Nilma Lino Gomes – Petrópolis, RJ: Vozes,2017.

¹⁸² GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*/ Nilma Lino Gomes – Petrópolis, RJ: Vozes,2017. Pág.23.

¹⁸³ GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*/ Nilma Lino Gomes – Petrópolis, RJ: Vozes,2017. Pág.10.

em debater questões que gradativamente tiveram maior importância nas Ciências Humanas, mesmo quando estas questões eram pormenorizadas pela Academia ou por ideologias políticas das mais diversas, como o racismo, a discriminação racial, a desigualdade social, as ações afirmativas, a saúde da população negra, a intolerância contra as religiões afro-brasileiras e as questões quilombolas, dentre outras¹⁸⁴. Sendo assim, não seria exagero apontarmos que a ascensão de tais assuntos na mídia, nos espaços acadêmicos e nas esferas políticas e judiciais foram na esteira do Movimento Negro.

Seria possível imaginarmos um país com fortes desigualdades étnico-raciais sem um movimento social para contestar tal situação? Para Nilma Lino Gomes, a ausência de um movimento social como o Movimento Negro poderia acarretar um agravamento das desigualdades étnico-raciais existentes em nosso país:

Uma coisa é certa: se não fosse a luta do Movimento Negro, nas suas mais diversas formas de expressão e de organização – com todas as tensões, os desafios e os limites -, muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana não teria acontecido. E muito do que hoje se produz sobre a temática racial e africana, em uma perspectiva crítica e emancipatória, não teria sido construído. E nem as políticas de promoção da igualdade racial teriam sido construídas e implementadas (GOMES, Nilma Lino. 2017. Págs 18 e 19.)¹⁸⁵

Para a autora, este Movimento Negro conseguiu, através da mobilização de negros e negras das mais variadas cidades do país, um protagonismo político capaz de conquistar importantes vitórias no que diz respeito à igualdade racial e a políticas reparatórias, como, por exemplo, a inclusão do racismo como crime inafiançável na Constituição Federal, o sistema de cotas raciais em concursos públicos e a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e particulares na educação básica.

O Movimento Negro Brasileiro, juntamente à intelectualidade negra, também pode ser apontado como um dos maiores responsáveis pela introdução de uma perspectiva negra decolonial nas diversas áreas de conhecimento no Brasil e pelo processo de descolonização dos currículos¹⁸⁶. Esta ideia, de que o Movimento Negro é responsável por uma produção intelectual

¹⁸⁴ Ibidem, p.18.

¹⁸⁵ Ibidem, p. 18 e 19.

¹⁸⁶ GOMES, Nilma Lino. *O Movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico* / organizadores Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres, Ramon Grosfoguel. – 2.ed;1 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019 (Coleção Cultura Negra Identidades). Pág.223.

negra no Brasil, pode ser vista através de Nilma Lino Gomes no artigo intitulado ‘O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando currículos’¹⁸⁷, presente no livro ‘Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico’ (2018). De acordo com a autora, numa perspectiva decolonial, o Movimento Negro teve protagonismo ao fomentar questionamentos importantes sobre a primazia de obras e interpretações europeias no conhecimento científico e no conhecimento de mundo, numa visão mais holística.

A produção de conhecimento do Movimento Negro surge fora dos meios acadêmicos ou dos meios políticos. Nilma Lino Gomes entende que a produção de conhecimentos surgiu de forma periférica, através de experiências de pobreza, experiências cotidianas e vivências sociais reelaboradas por sujeitos negros e negras que não eram vistos como intelectuais¹⁸⁸. Alguns desses sujeitos só foram ser reconhecidos por acadêmicos muitos anos depois e alguns sequer tiveram algum tipo de reconhecimento em vida. Mas a autora faz importantes apontamentos sobre as demandas do Movimento Negro enquanto movimento social com ambições de agir de forma mais eficiente contra o racismo. Para a autora, não basta apenas a produção de conhecimento, mas também a ocupação nos espaços de poder de decisão, como centros acadêmicos, gestão de saúde, educação, justiça e cultura, enfim, ocupar estruturas de poder¹⁸⁹. É importante a valorização da produção de conhecimento aliada ao alcance cada vez maior de estruturas sociais e de poder.

Pode-se dizer que no Brasil, usar a palavra ‘negro’ ou o termo ‘raça negra’ já não se caracteriza como um ato racista, ofensivo¹⁹⁰. Amílcar Pereira em sua obra ‘O Mundo Negro’ (2010), destaca o quanto o Movimento Negro foi importante para ressignificar a palavra ‘negro’ ou o termo ‘raça negra’¹⁹¹. Expressões que em boa parte da história do pós-abolição foram motivo de constrangimento, ou até mesmo ofensa, foram trabalhadas e transformadas em afirmação, aceitação e em manifestações de orgulho por pertencer a um grupo étnico-racial que

¹⁸⁷ Ibidem.

¹⁸⁸ Ibidem, p. 224.

¹⁸⁹ Ibidem, p. 225.

¹⁹⁰ Embora a imprensa e instituições governamentais utilizem tais termos, ainda é visível verificarmos pessoas entre populares que preferem utilizar palavras como “moreno(a)” ou “mulato(a)” para se referirem a pessoas negras.

¹⁹¹ PEREIRA, Amílcar Araujo. *O Mundo Negro: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970 – 1995)* / Amílcar Araujo Pereira. 2010. Pág. 37.

durante muito tempo havia sido discriminado. Podemos apontar que neste caso, questões como a aparência, o fenótipo, o cabelo negro, a pele, os lábios, enfim, o corpo negro iria passar por um processo de ressignificação que atingiria parcela significativa da população negra. Em outra obra, Amilcar Pereira também fez valiosas considerações sobre a importância do Movimento Negro em parceria com Thayara Silva de Lima, em artigo intitulado como ‘Isso não é História? Professores de História no Rio de Janeiro entre perspectivas e narrativas nacionais e locais sobre história e cultura afro-brasileiras’, presente no livro ‘Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História’ (2016). Para ambos os autores, o advento da Lei 10639/03 é resultado do movimento social negro, fruto de histórias pouco conhecidas e pouco valorizadas¹⁹². Ou seja, anônimos(as) e desconhecidos(as), negros e negras, atuaram nos bastidores por muitos anos para que houvesse pressão sobre instituições de poder para que a Lei 10639/03 pudesse ser levada a sério e encarada por instituições de poder como necessária.

Esta Lei em questão, tem o poder de promover uma transformação cultural não apenas no sentido de combate ao racismo, mas no próprio sentido de ampliação de conhecimentos culturais, de aumento de cabedal cultural e de acesso a informações historicamente negligenciadas, mas que são fundamentais para entendermos melhor a História do Brasil. Amilcar Pereira e Thayara Lima entendem a Lei não apenas como reparação histórica, que por si só já seria importante, mas também como uma contribuição aos conhecimentos de alunos e alunas. A incorporação de conteúdos curriculares oriundos de aprendizados produzidos por grupos afro-brasileiros é de grande valia para os profissionais que trabalham com ou que precisam acessar conteúdos de História¹⁹³. É uma proposta de mudança de paradigmas que não pode ser desperdiçada.

Outro apontamento da dupla se refere ao alcance da Lei 10639/03. De acordo com Amilcar Pereira e Thayara Lima, a Lei não pode ser vista apenas como uma mera sobreposição de conteúdo, mas sim como uma redefinição, uma reorganização, ou seja, numa reinvenção no tocante a ensinar História tanto para a educação básica, quanto para o ensino universitário¹⁹⁴. De fato, agregar conhecimentos do movimento social negro no ensino de História exige novas

¹⁹² PEREIRA, A.A.; LIMA, T.S. *Isso não é História? Professores de História no Rio de Janeiro entre perspectivas e narrativas nacionais e locais sobre História e cultura afro-brasileiras*. In *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História*/ organização Carmen Teresa Gabriel, Ana Maria Monteiro, Marcus Leonardo Bomfim Martins – 1.ed. – Rio de Janeiro: Mauad X, 2016. Pág.110.

¹⁹³ *Ibidem*, p. 113.

¹⁹⁴ *Ibidem*, p.109.

pesquisas e novas adequações no currículo. Também é uma política de afirmação identitária ou valorização dos alunos negros(as), ao mesmo tempo em que permite uma perspectiva democrática por parte dos alunos brancos ou dos que não se consideram negros.

A busca por uma reinvenção do ensino de História também pode ser encarada como uma conquista que teve grande participação do Movimento Negro. Para Nilma Lino Gomes, o Movimento Negro foi fundamental para que ocorresse uma reinterpretação histórica sobre povos africanos e afro-brasileiros nos livros didáticos¹⁹⁵. Isto lembra das críticas de diversos intelectuais, negros e não negros, a respeito da forma como os livros didáticos mostravam pessoas negras, normalmente ligadas à escravidão ou em condições de subalternidade, sem qualquer protagonismo, como se não houvesse participações e contribuições das populações negras na História. Nilma Gomes lembra que paralelamente a estas cobranças em relação à imagem de povos negros nos livros didáticos, ocorreu também a criação de livros paradidáticos para auxiliar professores e a valorização do dia 20 de novembro como forma de exaltar a agência negra no contexto de busca pela liberdade. O dia 20 de novembro foi alçado à categoria de dia para a reflexão em relação ao racismo e celebração da história dos negros no país, substituindo a data da Abolição da Escravidão no dia 13 de Maio, visto que a data da Abolição foi questionada pelo Movimento Negro por não ter trazido uma igualdade étnica-racial para a população negra¹⁹⁶. O dia 20 de novembro foi escolhido por ser a data da morte de Zumbi dos Palmares, principal símbolo de resistência negra e líder do maior quilombo da História do Brasil, o Quilombo dos Palmares¹⁹⁷.

Além disso, não seria exagero apontarmos a importância do Movimento Negro Unificado para as mudanças que ocorreram no que diz respeito à pesquisa histórica, produção histórica e ensino de História. São as ações desse grupo espalhado por todo Brasil que exerceram uma forte pressão social e influência para que as pesquisas e produções históricas contemplassem mais histórias sobre o racismo, o pós-abolição e a participação negra nos mais diversos seguimentos da sociedade. A pressão a respeito da desmitificação (ainda em processo)

¹⁹⁵ GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*/ Nilma Lino Gomes – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. Pág. 72.

¹⁹⁶ GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*/ Nilma Lino Gomes – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. Pág. 108

¹⁹⁷ GOMES, Flávio Gomes. *De olho em Zumbi dos Palmares: histórias, símbolos e memória social*/ Flávio dos Santos Gomes; coordenação Lília Moritz Schwarcz e Lúcia Garcia. – São Paulo: Claro Enigma, 2011.

da ideia de democracia racial também pode ser apontada como uma das principais ações desse Movimento Negro¹⁹⁸.

Entendo que este trabalho é resultado das ações do movimento social negro e das repercussões da Lei 10639/03. É uma proposta que busca contribuir para uma decolonialidade do currículo, ou seja, propor uma descolonização dos currículos através de canções que permitem aos discentes ter acesso à produção de conhecimentos e interpretações de homens e mulheres afro-brasileiros(as). Ao invés de recorrermos às mesmas interpretações de autores considerados cânones do conhecimento acadêmico, tentamos proporcionar aos alunos e alunas novas interpretações de pessoas que partem de centralidades parecidas com as que os discentes possuem familiaridade.

Acredito que a análise de canções pode contribuir significativamente para um olhar menos eurocêntrico por parte dos alunos e alunas. Por mais que os livros didáticos passem por mudanças significativas, por mais que os currículos tentem se adaptar à Lei 10639/03, a maior parte dos assuntos prioriza temáticas cujo olhar ainda é em grande maioria branco e eurocêntrico. Através das músicas, pretendemos oferecer um olhar diferenciado, um olhar que tem como base a experiência afro-brasileira.

Se a Lei 10.639/03 possui capacidade para questionar o forte caráter eurocêntrico dos currículos, e ao mesmo tempo nos permite tentar uma educação mais pluriversal¹⁹⁹, que busque um respeito à diferença e ao próximo, mostrando diferentes possibilidades de lógicas, narrativas e epistemologias no currículo, precisamos criar maneiras de colocarmos tais ideais em prática, promovendo uma execução docente que busque novas referências. Ouvir canções oriundas de artistas que produzem conhecimento sobre a realidade com base em vivências sociais pode ser um grande passo para que alunos possam concatenar conhecimentos dos livros didáticos com os conhecimentos das canções.

Por outro lado, ainda existem inúmeros desafios para que possamos alcançar uma educação pluriversal com o aprofundamento da Lei 10639/03. Amílcar Pereira, Thayara Silva e Nilma Lino Gomes apontaram alguns desafios significativos para que a Lei seja aplicada e

¹⁹⁸ GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*/ Nilma Lino Gomes – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. Pág. 72.

¹⁹⁹ NOGUERA, Renato. *Denegrindo a educação: Um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade*. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 18: maio/out/2012, p. 62-73.

aprofundada de forma efetiva. São desafios que devem ser observados não como alertas de impossibilidade de implementação da Lei, mas como alertas que permitam que professores e professoras tenham lucidez sobre que tipo de situação irão enfrentar nas escolas. Amilcar Pereira e Thayara Silva mencionam importantes empecilhos para a aplicação da Lei, como o engessamento²⁰⁰ ou inércia em que se encontram alguns dos professores, a falta de tempo para cumprir o currículo ou para a atualização de conteúdos que não ficaram cristalizados enquanto eram estudantes universitários, ou até mesmo para fazer cursos de pós-graduação, a enorme carga de trabalho que impede que professores pensem em formas diferentes de dar o conteúdo e a ausência de espaços de diálogo e reflexão entre pares, além das diversas formas de resistência em relação a temáticas africanas e/ou afro-brasileiras, por causa do racismo e da educação eurocêntrica. Portanto, entendo que o produto proposto tem função importante, tanto para os(as) alunos(as) quanto para os(as) professores(as), que na ausência de espaços ou de tempo para reflexões sobre a sociedade, podem ter na música uma ferramenta auxiliar para pensar as contradições sociais, étnico-raciais e históricas.

A descolonização dos currículos possui desafios da ordem da tradição e da subjetividade. Nilma Gomes deixa claro uma outra dificuldade de se trabalhar a Lei 10639/03, que é a colonialidade dos currículos. A autora explica que a colonialidade presente nos currículos, é resultado de um domínio colonial que, embora já tenha terminado, deixou seus resquícios e amarras, atingindo as subjetividades das pessoas²⁰¹. Essa subjetividade eurocêntrica faz com que o modo de pensar das pessoas de um modo geral também seja eurocêntrico, por mais que suas realidades não sejam condizentes com as centralidades mostradas nos livros didáticos. A colonialidade dos currículos é apontada como o ‘normal ou universal’ e desconstruir tais realidades muitas vezes é tarefa difícil diante de profissionais, alunos e famílias de alunos mais conservadoras.

²⁰⁰ PEREIRA, A.A.; LIMA, T.S. *Isso não é História? Professores de História no Rio de Janeiro entre perspectivas e narrativas nacionais e locais sobre História e cultura afro-brasileiras*. In *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história*/ organização Carmen Teresa Gabriel, Ana Maria Monteiro, Marcus Leonardo Bomfim Martins – 1.ed. – Rio de Janeiro: Mauad X, 2016. Pág.111.

²⁰¹GOMES, Nilma Lino. *O Movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos*. In *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico* / organizadores Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres, Ramon Grosfoguel. – 2. ed;1 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019 (Coleção Cultura Negra Identidades). Pág.227.

Em meio a isso, entendo o currículo como um território em disputa. Nilma Lino Gomes também compreende o currículo como um território em disputa²⁰², pois a narrativa tradicional da maioria dos currículos se faz presente contando narrativas coloniais e fixando noções particulares de raça, classe, gênero, sexualidade e idade. Essas narrativas presentes nos currículos reforçam relações de poder, pobreza, capitalistas, racismos²⁰³ ou de sistemas patriarcais, ou sejam, moldam os jovens para que se adaptem a subjetividades coloniais e colonizadoras, de maneira que a perpetuação de tais raciocínios permanecem sempre. A disputa pelo currículo se dá quando quaisquer grupos que buscam descolonizar os currículos são vistos como radicais pelos grupos que acreditam que a educação através de ideias oriundas dos autores clássicos já é suficiente²⁰⁴. Normalmente, estas disputas podem ocorrer no nível macro, como em decisões judiciais, dos poderes executivo e legislativo, ou ainda no nível micro, no cotidiano das instituições educativas, religiosas e familiares.

A descolonização dos currículos não é uma mera questão de vontade política, mas também de enfrentar processos de resistências. Nilma Gomes faz um importante alerta para um processo que a autora chama de resistência colonial à decolonialidade. Para a autora, existe no Brasil uma forte resistência colonial a pensamentos decoloniais e um dos exemplos mais claros dessa constatação é o movimento de grupos no Brasil que tentaram incluir na lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei.º 9.394/96) o Programa Escola sem Partido²⁰⁵. Este Programa possui viés conservador, fundamentalista-religioso e de direita, e visa retirar a liberdade pedagógica e de pensamento dos professores e professoras da Educação Básica, além de autores de livros didáticos²⁰⁶. O argumento é que existe uma tentativa por parte de docentes e escritores de orientar os discentes a serem militantes de ideias de partidos de esquerda. Considero que tal

²⁰² Ibidem, p. 228.

²⁰³ Não seria errôneo apontarmos a intolerância religiosa como um dos principais braços racistas nas escolas atualmente. Religiões de matrizes africanas sofrem forte resistência por parte de alunos(as), pais e em alguns casos, professores(as) e diretores(as).

²⁰⁴ GOMES, Nilma Lino. *O Movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico* / organizadores Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres, Ramon Grosfoguel. – 2. ed;1 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019 (Coleção Cultura Negra Identidades). Pág.228

²⁰⁵ GOMES, Nilma Lino. *O Movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico* / organizadores Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres, Ramon Grosfoguel. – 2.ed;1 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019 (Coleção Cultura Negra Identidades). Pág.229.

²⁰⁶ Ibidem, p. 229.

raciocínio não tem o menor cabimento porque o compromisso de discentes é com a ciência e qualquer pessoa com vivência em escolas sabe que as escolhas políticas são variadas, embora tendendo à direita.

Não é tarefa das mais difíceis encontrar exemplos dessa resistência conservadora a uma mudança de paradigmas. Pode-se dizer que um exemplo clássico dessa resistência colonial citada por Nilma Lino Gomes é a resistência apresentada por docentes e especialistas em suspenderem a utilização de obras de Monteiro Lobato na educação brasileira. Diversas pesquisas e pesquisadores(as) já comprovaram que o renomado escritor brasileiro tinha viés fortemente racista tanto em suas obras como em sua vida particular. Pietra Diwan, em sua obra ‘Raça Pura – uma história da eugenia no Brasil e no mundo’ (2018), mostrou claramente a relação de intimidade e concordância de ideias do autor com Renato Kehl, principal nome da Eugenia no Brasil, assim como também mostrou os elogios do autor a Ku Klux Klan²⁰⁷ dos Estados Unidos, não deixando quaisquer dúvidas sobre o pensamento racista do autor²⁰⁸. Contudo, muitos intelectuais insistem em afirmar que as obras de Monteiro Lobato não precisam sequer de problematizações.

Embora os currículos ainda não tenham sido atingidos por essas ideias do Programa Escola sem Partido, tais iniciativas servem de alerta para que profissionais da educação que lutam por um ensino pluriversal, holístico e decolonial possam se organizar. As ideias do Programa Escola sem Partido foram consideradas inconstitucionais por se contradizerem ao texto da Constituição de 1988 no que se refere à liberdade de expressão. Contudo, a influência do Programa deixou no senso comum a ideia de que existem assuntos que não podem ser debatidos em sala de aula, causando constrangimento e afrontamentos aos professores por parte dos alunos.

Este trabalho tenta agregar novos olhares para a construção de um currículo que deixa espaço para o diverso, que abre espaço para os estudantes serem participativos e buscarem autonomia e que tenha perspectivas de diversos grupos sociais. Mas essa perspectiva não é genérica. Neste caso, é a busca por uma concepção de currículo que ajude a desconstruir o eurocentrismo e assuma uma descolonização curricular com perspectiva negra e afro-brasileira.

²⁰⁷ Organização criminosa e racista dos Estados Unidos, que pregava a supremacia branca e se especializou em aterrorizar e cometer todo tipo de crime contra a população afro-americana, com a conivência do Estado Americano. Atuou principalmente entre o fim do século XIX até meados do século XX.

²⁰⁸ DIWAN, Pietra. *Raça Pura – uma história da eugenia no Brasil e no mundo*/Pietra Diwan – 2.ed.,4ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2018. Pág.110.

Acredito que descolonizar o currículo coincide em dar voz para interpretações de outros sujeitos menos tradicionais, como por exemplo, artistas negros e negras brasileiros e brasileiras. O produto que seguirá anexo terá esse objetivo, de ser uma inspiração descolonizadora, de História Pública, que mexe com afetos dos alunos e agrega conhecimentos de vozes historicamente silenciadas.

Não seria errôneo afirmar que o produto a ser apresentado tem a pretensão de se alocar como um exemplo de proposta antirracista, que contribui para que alunos brancos sejam mais tolerantes à diferença e não brancos mais lúcidos em relação às suas ancestralidades e potencialidades. Acredito que esta proposta de trabalho se enquadra no que Nilma Lino Gomes entende por pedagogia da diversidade²⁰⁹. Esta pedagogia da diversidade pode ser retratada como uma pedagogia que busca um processo de emancipação e superação sociorracial, que é fruto das ações de movimentos sociais ativos desde meados do século XX. No caso específico da comunidade negra, essa pedagogia da diversidade faz parte das organizações negras e suas alternativas/propostas para a educação formal e não formal que já se destacavam no início do século XX.

Portanto, o que eu quero é uma proposta que não se adequa em propostas como o Programa Escola sem Partido, nem em um currículo conservador. Minha proposta de produto segue os conhecimentos produzidos pelo Movimento Negro - que naturalmente gera um pensamento decolonial afro-brasileiro -, tenta cumprir a Lei 10639/03 e busca uma educação emancipadora e pluriversal, que possa agregar para a construção de um currículo que caminhe para a decolonialidade. É também parte de uma pedagogia da diversidade por tensionar o currículo tradicional dando voz e visibilidade tanto para sujeitos sociais subestimados no campo acadêmico, como para os discentes.

2.4 – Pedagogia decolonial e currículo: “e não posso mais fugir...”

O produto desta dissertação tem objetivos claros, como a utilização da música como meio de abordagem da temática racial na escola, estabelecer reflexões em relação à trajetória de africanos e afro-brasileiros na história do Brasil, despertar uma consciência histórica e crítica, além de uma representatividade negra no alunado, e contribuir para o cumprimento da

²⁰⁹ GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*/ Nilma Lino Gomes – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. Pág. 136.

Lei 10639/03. Diante destes desafios, desejo um currículo que seja mais holístico, menos eurocêntrico, que forneça mais opções de novos olhares ou de outros olhares nem tão novos, mas pouco valorizados na história brasileira. Minhas opções e escolhas aqui são voltadas para contribuirmos com um currículo que tenha condições de incluir cada vez mais pensamentos, conhecimentos e vivências de atores e atrizes sociais africanos e/ou afro-brasileiros.

A ideia do que seria e como seria o currículo passou por inúmeras mudanças na sociedade brasileira. De acordo com Goodson²¹⁰, ocorreram mudanças significativas no Ensino Médio Brasileiro desde a década de 1930, através da Reforma Francisco Campos, passando pela Reforma Capanema em 1942, em que se debateu a equivalência entre ensino técnico e médio. Contudo, Goodson aponta que a partir da década de 1990 ocorreram as mudanças que mais impactam os currículos atualmente²¹¹:

A década de 1990, caracterizada principalmente pelas políticas educacionais do governo de FHC, representou um período importante em que as demandas de então para desenvolver uma perspectiva neoliberal provocaram uma reestruturação do currículo no Ensino Médio. Assim surgiram as noções de técnicas e habilidades no currículo, a partir das quais a matriz disciplinar foi organizada. Os Parâmetros Curriculares Nacionais deram ocasião para adotar o perfil da formação de um novo jovem trabalhador, cujo conhecimento escolar foi usado como pretexto para desenvolver essas técnicas e habilidades (GOODSON, 2020, p.15).

Ou seja, o afã de formar jovens para o mercado de trabalho foi predominante ao se pensar currículo na década de 1990. Para o autor, mesmo com a eleição do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva ocorreram mudanças que puderam frear o perfil neoliberal dos currículos. Entendo que mesmo após a eleição da presidenta Dilma Roussef não ocorreu uma mudança capaz de transformar os currículos em pluriversais, ou que tenha sido capaz de mitigar o neoliberalismo hegemônico nos currículos.

A preparação para o mercado de trabalho tornou-se a diretriz para os currículos no Brasil, enquanto as outras funções do currículo ficaram no plano secundário. Isto fica claro se nos atentarmos sobre as considerações de Goodson. Para o autor, desde o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998) ocorreu uma valorização da noção de competência e técnicas, culminando no documento dos Parâmetros

²¹⁰ GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história* / Ivor F. Goodson; tradução de Atílio Brunetta; revisão da tradução: Hamilton Francischetti; apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. 15ª edição atualizada e ampliada – Petrópolis, RJ; Vozes, 2018.

²¹¹ *Ibidem*, p.15.

Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Esses documentos, de acordo com o autor, enfatizaram principalmente a ‘preparação para a vida’, explicada como a preparação para o mercado de trabalho e na formação voltada para que tivéssemos jovens versáteis, ecléticos e generalistas. Entendo que a formação de jovens críticos e que possuem diferentes conhecimentos culturais não foi priorizada nos currículos da educação brasileira.

Diante deste contexto, considero importante aqui a reflexão acerca dos impactos que as reformas e o pensamento hegemônico neoliberal geraram nas identidades profissionais e nos currículos. E, seguindo a linha de um pensamento antirracista, quais impactos esse tipo de pensamento neoliberal gerou para o combate ao racismo e suas formas correlatas? Seguindo os conceitos de Goodson, o currículo em um sentido mais amplo pode ser compreendido como um conjunto de documentos, histórias e práticas que imprimem identidades aos indivíduos no processo escolar, sendo esse conjunto legitimado pelos documentos curriculares como a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), o Dcnem (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio), o Pcnem (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) e as Ocnem (Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio), além da BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Se esses documentos curriculares legitimam um discurso que prioriza a preparação para o mercado de trabalho, não é exagerado imaginar que a formação para a cidadania, o convívio e o respeito pelo que não é familiar, além da aplicação da Lei 10.639/03 ou da Lei 11.645, ficaram oficialmente escanteados.

Interpreto que hoje, além do combate ao racismo epistêmico e ao eurocentrismo nos currículos, temos ainda a pesada carga neoliberal como um desafio. O pensamento neoliberal permanece como a manutenção do status quo, deixando a ideia de preparar o aluno e a aluna para o mercado de trabalho como prioridade e mantendo as outras questões como menos importantes, impossibilitando que uma educação crítica seja fortalecida e consolidada, por mais que existam iniciativas e intelectuais tentando resistir através de discursos, artigos e publicações de livros. Neste caso, o pensamento neoliberal também assume, na prática, uma função conservadora, na medida em que não possibilita mudanças.

Acredito que o currículo é o resultado de uma seleção de assuntos que são prioridades para serem ensinados aos discentes, na educação básica e/ou na educação superior, durante um determinado ano. Não se trata, portanto, de uma seleção desinteressada. É uma seleção que

expressa o que é interessante saber ou não²¹². Trata-se de um ‘jogo’ de forças, onde são priorizados conhecimentos e onde ocorre uma demonstração de poder por parte de grupos historicamente dominantes na sociedade.

Entendo que as disputas acerca dos currículos se acentuaram cada vez mais ao longo das últimas décadas. O descrédito das ‘grandes narrativas’²¹³ e a descrença na existência de uma verdade absoluta fez com que o debate em relação a espaços de diversidades se abrisse cada vez mais, assim como também a busca pela valorização de diferentes narrativas. No que diz respeito ao Brasil, após o momento da Constituinte de 1988, a educação ganhou grande destaque, sobretudo através do surgimento dos PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais. Embora o debate acerca da inclusão de grupos marginalizados estivesse presente, não foi possível evitar a construção de currículos majoritariamente eurocentrados, baseados no racismo epistêmico. Portanto, neste trabalho, tenho a pretensão de contribuir para a descolonização dos currículos, promovendo assim um combate ao racismo epistêmico, além de um enfrentamento também necessário ao neoliberalismo e ao conservadorismo, hegemônicos.

Ter currículos que colocam protagonismos apenas para figuras históricas e grandes feitos de personagens europeus ou brasileiros brancos inviabiliza a formação de autoestima entre alunos e alunas negros e pardos e não cria empatia nos alunos brancos em relação à história de povos não brancos. Para enfrentar tais desafios, me debrucei sobre os conceitos de afrocentricidade, do autor Molefi Kate Asante, e do conceito de afroperspectiva, do autor Renato Nogueira²¹⁴. Ambos os conceitos são fundamentais para tentarmos compreender a importância de um currículo mais holístico, principalmente em contextos de forte pluralidade étnica-racial. Em seu artigo ‘Afrocentricidade e educação na senda do progresso: Brasil e EUA’ (2013)²¹⁵, Asante destaca que os africanos americanos estão sendo educados à revelia de suas culturas e tradições, ou seja, afastados do seu centro. Não se trata de uma negação à influência europeia, mas sim uma constatação de que inúmeros jovens afro-americanos estudam tendendo

²¹² GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*/Ivor F. Goodson; tradução de Atílio Brunetta; revisão da tradução: Hamilton Francischetti; apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. 15ª edição atualizada e ampliada – Petrópolis, RJ: Vozes, 2018. – (Coleção Ciências Sociais da Educação).

²¹³ MAUAD, Ana Maria. *Usos do passado e história pública: a trajetória do Laboratório de História Oral e Imagem da Universidade Federal Fluminense (1982-2017)*. História Crítica n. ° 68. 2018. p. 29

²¹⁴ NOGUERA, Renato. *O ensino de filosofia e a lei 10639 / Renato Nogueira*. – Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2014.

²¹⁵ ASANTE, Molefe Kete. *Afrocentricidade e educação na senda do progresso: Brasil e EUA*. In: *Relações étnico-raciais e educação: contextos, práticas e pesquisas /organização Carlos Roberto de Carvalho, Renato Nogueira, Sandra Regina Sales*. – 1ed. – Rio de Janeiro: Nau: EDUR, 2013. p.27

a valorizar mais tradições europeias do que tradições e conhecimentos africanos. Não seria nenhum exagero apontarmos que o mesmo ocorre aqui no Brasil. Sendo assim, a afrocentricidade seria importante para fazer parte de dois pilares da escola que o autor considera como fundamentais: 1) a educação como um fenômeno fundamentalmente social, que prepara a criança para uma vida em sociedade e 2) as escolas como refletoras das sociedades que as criam. Tomando o Brasil como exemplo, se temos uma sociedade que foi baseada em valores escravocratas e eugênicos, é de se imaginar que as escolas, caso não reproduzam estes valores, eticamente e politicamente precisam fazer algo para tentar mudar essa realidade.

Uma forma de entender melhor a afrocentricidade é nos debruçando sobre o termo centricidade. Asante explica que centricidade²¹⁶ é um conceito que pode ser aplicado a qualquer cultura, porque implica em colocar os contextos sociais e os grupos sociais dos estudantes no centro do conhecimento. É dar uma perspectiva local para contextos maiores, de maneira que estudantes se identifiquem com outras perspectivas sociais e culturais também. Para Asante, a educação brasileira e americana não são um tipo de educação cêntrica, mas sim eurocêntricas. A educação afrocêntrica defendida por Asante, e neste trabalho, coloca a pessoa africana – neste caso, afro-brasileira – como agente da história, agente da narrativa. Os fenômenos históricos seriam explicados a partir da perspectiva da pessoa negra brasileira, trazendo para estudantes mundos, povos, acontecimentos e fenômenos de modo geral com uma cosmovisão africana – e afro-brasileira. Nesse cenário, o aluno de origem africana não teria como ficar marginalizado dentro de sua própria história ou cultura.

Contudo, pode-se afirmar: a afrocentricidade não tem a pretensão de ser o equivalente ao eurocentrismo ou ainda a uma eurocentricidade. Ao contrário do eurocentrismo, que tende a ser hegemônico, a afrocentricidade tem a ideia de ser uma das possibilidades de se alcançar o conhecimento, que se mantém no centro, mas dialogando com as demais cosmovisões:

O pensamento Afrocêntrico representa o desafio mais revolucionário à ideologia da supremacia branca em educação porque reposiciona os estudantes africanos no centro da história, da cultura e da ciência, em vez de os manter estranhos a estes temas (ASANTE, Molefe Kete. 2013. Página 27)²¹⁷.

²¹⁶ ASANTE, Molefe Kete. *Afrocentricidade e educação na senda do progresso: Brasil e EUA*. In: *Relações étnico-raciais e educação: contextos, práticas e pesquisas / organização Carlos Roberto de Carvalho, Renato Nogueira, Sandra Regina Sales*. – 1ed. – Rio de Janeiro: Nau: EDUR, 2013. p.24

²¹⁷Ibidem.p.27.

Para Asante, o pensamento Afrocêntrico incide em três aspectos críticos que são: 1) questionar a imposição da supremacia da perspectiva branca como universal; 2) demonstrar a indefensibilidade das teorias racistas que atacam o multiculturalismo e o pluralismo; 3) projetar uma perspectiva humanista e pluralista ao adotar a Afrocentricidade como uma perspectiva válida e não hegemônica.

Entendo a convicção afrocêntrica como importante referência para este trabalho e produto. O pensamento afrocêntrico também serviu de grande inspiração para o professor Renato Nogueira e sua ideia de afroperspectiva²¹⁸ ou afroperspectividade, abarcando outras referências brasileiras aliadas à ideia de afrocentricidade:

Afroperspectividade significa uma linha ou abordagem filosófica pluralista que reconhece a existência de várias perspectivas. Sua base é demarcada por repertórios africanos, afrodiaspóricos, indígenas e ameríndios (NOGUEIRA, Renato; 2014. Página 45).

Para unir os valores e as expectativas pluralistas da afroperspectiva, Nogueira une elementos do Quilombismo, de Abdias Nascimento; da Afrocentricidade, de Molefe Kete Asante (conforme já explicado), e da etnologia amazônica, de Eduardo Viveiros.

Essas experiências de conhecimentos e de vivências formam um interessante cabedal cultural que proporciona uma importante expectativa de novas vivências e novas experiências na educação. Para Nogueira:

O que aqui denominamos filosofia afroperspectivista é uma maneira de abordar as questões que passam por três referências: 1ª quilombismo; 2ª afrocentricidade; 3ª perspectivismo ameríndio. A formulação política do quilombismo de Abdias Nascimento e alguns aspectos da formulação intelectual feita por Molefi Asante, articulados com certas questões suscitadas pela etnologia amazônica de Eduardo Viveiros de Castro, são as fontes do que denomino filosofia afroperspectivista (NOGUEIRA, Renato; 2014. Página 46)²¹⁹.

O Quilombismo²²⁰ pode ser considerado uma releitura da ideia do Pan-africanismo, defendido por lideranças negras africanas e afrodiaspóricas no decorrer do século XX, entre elas o

²¹⁸ NOGUEIRA, Renato. *O ensino de filosofia e a lei 10639* / Renato Nogueira. – Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2014.p.45

²¹⁹ Ibidem, p.46

²²⁰ NASCIMENTO, Abdias. *O Quilombismo: Documentos de uma Militância Pan-Africanista*/Abdias Nascimento; com prefácio de Kabengele Munanga; e texto de Elisa Larkin Nascimento e Valdecir Nascimento – 3.ed.rev. – São Paulo: Editora Perspectiva; Rio de Janeiro: Ipeafro,2009.

jamaicano Marcus Mosiah Garvey²²¹. No Brasil, o líder militante, advogado, ex-senador e escritor Abdias do Nascimento criou a ideia do Quilombismo como forma de propor uma auto-organização da população negra brasileira, lembrando as experiências dos quilombos, em que grupos diversos de pessoas negras reagiam à escravidão se organizando e buscando suas próprias soluções, com base em suas vivências anteriores. Apesar das críticas ao capitalismo, o Quilombismo de Nascimento não se consolidava como uma ideia de cunho socialista, mas sim, comunitarista.

Por conseguinte, temos o conceito de afrocentricidade, que tem como pensamento norteador retirar os conhecimentos, experiências históricas, grupos sociais e personagens históricos de uma situação de marginalidade para serem colocados no centro dos debates e exposições intelectuais. Em relação à Afrocentricidade, Nogueira aponta que:

O entendimento da afrocentricidade passa pelo conceito de “centricidade”. Para Asante, centricidade diz respeito à capacidade de estar dentro do seu próprio contexto cultural e histórico. Afrocentricidade significa que africanas e africanos devem buscar se localizar dentro de uma perspectiva africana. Em outras palavras, a afrocentricidade é uma teoria e um método que surge como resistência antirracista, procurando recolocar os povos negros dentro de seus contextos históricos e culturais depois de um deslocamento provocado pelo racismo antinegro (NOGUERA Renato; 2014. Página 48)²²².

Contudo, é preciso informar que a afrocentricidade não tem a pretensão ou o revanchismo de tentar ser o equivalente ao eurocentrismo. Pelo contrário, ela busca ser um braço importante para uma educação e um enriquecimento cultural e intelectual pluriversal.

A busca por referências baseadas em vozes silenciadas não pode ignorar os conhecimentos indígenas. Diante do raciocínio de Nogueira, ainda temos o que se pode chamar de Perspectivismo Indígena²²³, que agrega algumas experiências e visões de povos indígenas da Amazônia, traduzidas pelo antropólogo Eduardo Viveiros:

Para o antropólogo, ao invés de supor, tal como na cosmovisão ocidental, uma natureza e diversas culturas, dentro da cosmovisão ameríndia existe uma única cultura compartilhada por todos os seres humanos, povos e os outros animais, mas muitas naturezas (NOGUERA, Renato; 2014. Página 49).

²²¹ Marcus Garvey, líder negro, jamaicano, foi escritor, empresário e ativista, sendo um dos pioneiros na formulação de ideias como nacionalismo negro e pan-africanismo.

²²² NOGUERA. Renato. *O ensino de filosofia e a lei 10639* / Renato Nogueira. – Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2014. p. 48.

²²³NOGUERA. Renato. *O ensino de filosofia e a lei 10639* / Renato Nogueira. – Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2014.p.49

Interessante a preocupação do autor em incluir a influência indígena num novo tipo de pensamento voltado para a educação, em cumprimento à Lei 11.645, que obriga o ensino de história e cultura indígena nas escolas. Lembrança digna de uma educação que se propõe de fato ser pluriversal.

Unindo valores, conhecimentos e teorias de diferentes matrizes culturais, espera-se valorizar e exaltar feitos de diversos atores sociais e grupos étnicos e sociais dos mais variados, colocando culturas, antes marginalizadas, no centro do debate curricular. Essa é a visão diante de uma abordagem afroperspectivista:

Em linhas bem gerais, uma abordagem filosófica afroperspectivista é pluralista, reconhece diversos territórios epistêmicos, é empenhada em avaliar perspectivas e analisar métodos distintos. Tem uma preocupação especial para a reabilitação e o incentivo de trabalhos africanos e afrodiaspóricos em prol da desconstrução do racismo epistêmico antinegro e da ampliação de alternativas para uma sociedade intercultural e não hierarquizada (NOGUERA, Renato; 2014. Página 68)²²⁴.

É fundamental a desconstrução do racismo epistêmico que apaga ou deixa em ostracismo as experiências dos povos não brancos ou dos povos que não são reconhecidos como ocidentais. Julgo necessário agregar outros conhecimentos ao ensino, muitas vezes até exagerado e minucioso, a respeito da cultura greco-romana, da Idade Média europeia, das revoluções inglesas, francesa e russa. Outros tipos de experiências históricas africanas, como as do Egito, Cartago, Axum, Gana, Mali, Songai, processos de independências africanas, além das resistências indígenas e afro-brasileiras na História do Brasil, precisam deixar de ser assuntos que são expostos rapidamente apenas para cumprir o currículo para se tornarem prioridade no currículo.

Acredita-se que com esse tipo de abordagem – com base na afrocentricidade e na afroperspectividade – podemos evitar que alunos se sintam fora do seu eixo mesmo aprendendo matérias que se relacionam com sua própria ancestralidade. Julga-se que seja plausível, exequível e esclarecedor permitir que alunos conheçam importantes personagens negros e negras que estiveram presentes no período abordado pela História do Brasil entre o final do século XIX e primeira metade do século XX. E estes personagens, neste projeto, podem ser comparados com as canções feitas por artistas brasileiros.

²²⁴ Ibidem, p.68.

Deseja-se que os alunos através de tal currículo estejam em contato com uma história que fala da ação dos oprimidos, das reações dos agredidos, como afirma Monica Lima²²⁵:

Num crime, sempre há vítimas. Nem de longe essa ideia implica a concepção dos escravizados como sujeitos-objetos, transformados em mercadorias e submetidos sem reação. Não se trata dessa qualidade de vítima. Trata-se da história dos que sofreram e nos legaram essa memória. O ser vítima não significa perder a capacidade de agir, e mesmo de transformar (LIMA, Monica. 2016. Página 156).

Mostrar a agência dos oprimidos, como se organizaram, como viveram e como resistiram é fundamental para uma educação mais holística e pluriversal.

Quando pensei em dar voz às vozes silenciadas historicamente propondo músicas em sala de aula, também pensei na forma como alunos e alunas que se sentem excluídos ou não adaptados ao ambiente escolar poderiam se sentir. Acredito que no momento que o professor inclui a música, ele também inclui uma parcela significativa de alunos que por inúmeros motivos não se sentiam incluídos ou incluídas na formalidade escolar. Um exemplo significativo sobre o que queremos combater com esta abordagem sobre currículo foi dado por Bell Hooks, em seu livro ‘Ensinando a transgredir – a educação como prática de liberdade’ (2017)²²⁶:

Já dei aula a brilhantes alunos de cor, alguns de idade avançada, que conseguiram, com muita habilidade, nunca abrir a boca em sala de aula. Alguns expressam o sentimento de que, se simplesmente não afirmarem sua subjetividade, terão menos probabilidade de serem agredidos. Disseram que muitos professores universitários jamais manifestaram o menor interesse por ouvir a voz deles. A aceitação da descentralização global do Ocidente, a adoção do multiculturalismo obriga os educadores a centrar sua atenção na questão da voz. Quem fala? Quem ouve? E por quê? Cuidar para que todos os alunos cumpram sua responsabilidade de contribuir para o aprendizado na sala de aula não é uma abordagem comum no sistema que Freire chamou de “educação bancária, onde os alunos são encarados como mero consumidores passivos” (HOOKS, Bell;2017, Página 57).

Permitir que em cada aula, grupos diferentes se vejam e vejam também as experiências de outros grupos, gerando um conhecimento e respeito pela pluralidade, são os objetivos com este

²²⁵LIMA, Monica. *Caminhos da História africana e afro-brasileira: aulas de campo no Cais do Valongo no ensino de História na cidade do Rio de Janeiro*. In Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história/ organização Carmen Teresa Gabriel, Ana Maria Monteiro, Marcus Leonardo Bomfim Martins – 1.ed. – Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.p.156.

²²⁶ HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade / bell hooks*; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2.ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.p.57.

currículo. Dentro desta perspectiva, o produto tem a intenção de ser uma potente forma de inclusão.

Acredito firmemente que estas discussões são importantes para a reflexão em relação a que tipo de educação queremos para as gerações futuras e que, ao mesmo tempo, afirmam a importância de um produto como o que eu pensei. Penso um produto que dê voz e potencialize as vozes de artistas negros e negras, de maneira que essas vozes sejam usadas como fontes que permitem o exercício de pensar o “ser negro(a)” no Brasil. Levo essas discussões para o produto com o objetivo de gerar um protagonismo negro na prática reflexiva no que diz respeito ao período de pós-abolição no Brasil.

CAPÍTULO III: À PROCURA DA CURA

Neste capítulo tenho a intenção de expor a metodologia que proponho para o uso de música em sala de aula. O tempo, os objetivos, os materiais a serem utilizados e o desfecho da atividade serão colocados nesta parte do trabalho. O conjunto de atividades, divididas em etapas, será explicado pelo termo de sequência didática. Na primeira parte ocorre uma breve explicação sobre o que é e qual a importância de uma sequência didática bem preparada. Na segunda parte, ocorre a apresentação de como imagino que a atividade pode ser feita. Na terceira parte, faço uma discussão sobre História Pública e as relações desta com a História Digital e o Ensino de História na escola. Por fim, explico porque entendo este trabalho como uma potente contribuição para uma educação antirracista através de uma História Pública Digital. Em tempo: entendo que ‘à procura da cura’, trecho da música Negro Drama, representa bem a luta de todos afro-brasileiros e afro-brasileiras no combate ao racismo e suas formas correlatas. Acredito firmemente que a História pode ajudar a cicatrizar esta ferida aberta que, embora esteja recebendo mais cuidados, ainda segue gerando dor e trauma para muitos brasileiros e brasileiras. Assim espero.

3.1 – Música, afetividade e ensino de História

Entendo que a música pode ser o recurso pedagógico que leva o aluno a entender a História não apenas como uma matéria a ser decorada, mas um assunto que faz parte da história dele e dos ancestrais dele. O autor Marcos Napolitano, em seu livro *História Cultural da Música Popular* (2002)²²⁷, entende que a música é tradutora dos nossos dilemas sociais e veículo de nossas utopias. Ele aponta que o Brasil é uma das grandes usinas sonoras do planeta, um bom lugar para ouvir e pensar músicas. A canção ajuda a pensar a sociedade e a história e não é apenas “boa para ouvir”, mas também pode ser “boa para pensar”²²⁸. Neste contexto, a música se torna fundamental nesta dissertação porque possui poder mobilizador, mexe com afetos e sentimentos e, indubitavelmente, atrai atenção, tirando as pessoas do lugar comum, mesmo que momentaneamente, e se encaixando aos interesses do projeto que, entre outros, são o de possibilitar que os discentes tenham mais autonomia (de pensar, de questionar) e interesse pelo ensino de História.

²²⁷ NAPOLITANO, Marcos. *História e Música – História Cultural da Música Popular*. Rio de Janeiro, 2002.

²²⁸ *Ibidem*, p.5

Acredito que um produto como o que eu escolhi, que tem a pretensão de fazer análises de músicas com jovens adolescentes, é fundamental para afetar a imaginação e fortalecer o interesse destes jovens pela História. Napolitano explica que palavras e frases que ditadas podem ter um tipo de apelo ou significado no ouvinte²²⁹, quando cantadas ganham outro completamente diferente, dependendo da altura, da duração, do timbre e ornamentos vocais, do contraponto instrumental, do pulso e do ataque cardíaco. Por isso, considero que a música tem uma capacidade de emocionar e ajudar na transposição didática, fornecendo meio para a formulação de novas narrativas que melhorem a imagem e o status social de africanos e afro-brasileiros.

Tenho forte convicção de que o uso de músicas em sala de aula se justifica através de fatores indubitavelmente consistentes. A importância da música na vida das pessoas já foi propalada por importantes personagens da intelectualidade internacional, como por exemplo o filósofo Schopenhauer²³⁰, que afirmava que a música seria a “mais sublime das artes” e a arte teria importância comparável à ciência, já que tanto uma quanto outra tentam explicar o mundo²³¹. Pensar em música e ensino de História é, a meu ver, uma possibilidade de permitir acesso a uma nova tipologia de fontes para maior engajamento dos alunos e das alunas. A música se coloca como fonte histórica na medida em que fornece testemunhos sobre a produção da realidade, sobre ideias de grupos, de autores, enfim, ideias públicas. Além disso, as músicas revelam vozes e subjetividades de grupos menos favorecidos ou de classes subalternas que muitas vezes não são possíveis de se retirar de fontes históricas mais tradicionais.

Quando me questionei sobre o porquê de escolher a análise de músicas como um importante recurso para o ensino de História, não pude deixar de me lembrar de questões como a historicidade e a familiaridade. As músicas podem expor uma historicidade marcada por experiência vividas no campo político, no campo social e no campo cultural, trazendo à tona, conforme dito anteriormente, subjetividades e angústias de grupos marginalizados. Também é válido destacar aqui a familiaridade que as músicas podem gerar nos alunos e alunas, por serem uma modalidade popular e urbana, além de revelarem zonas obscuras do cotidiano muitas vezes

²²⁹ Ibidem, p. 55

²³⁰ Filósofo e músico alemão, viveu entre os séculos XVIII e XIX.

²³¹ SILVEIRA. Carlos Roberto da; RIBEIRO. Alan Barcelos. *O pensamento filosófico de Schopenhauer sobre a música e suas possíveis contribuições para a educação musical brasileira*. In: *Theoria - Revista Eletrônica de Filosofia Faculdade Católica de Pouso Alegre*. Volume 04 - Número 09 - Ano 2012.

vivididos pelos discentes.²³² Além disso, são músicas que provavelmente, em virtude de terem tido origem popular, já foram ouvidas em festas ou em reuniões de parentes ou das próprias comunidades em que os alunos moram.

Por outro lado, em meio às possibilidades que o uso de músicas como fontes históricas permite, não é exagero apontarmos os cuidados que esta ampliação de categoria de fonte histórica exige. Um importante cuidado que este tipo de fonte exige é a impossibilidade de se trabalhar ou analisar as músicas separando a letra e a música do timbre e do ritmo²³³. Esse conjunto de elementos de uma canção são conectados e separá-los pode gerar erros de interpretação. Também tenho a consciência de que fontes históricas não convencionais não podem ser consideradas “vozes da verdade absoluta”, ou seja, é necessário compararmos as músicas com outras fontes, verificando assim as possibilidades e limites de interpretação.

A educação escolar não se limita a um conjunto de saberes selecionados, disponíveis na cultura num dado momento histórico. Antes de tudo, tem por função tornar os saberes selecionados mais transmissíveis e assimiláveis, exigindo um trabalho de reorganização, reestruturação ou de transposição didática²³⁴. A transposição didática através da música, ou seja, tornar conteúdos mais atrativos e inteligíveis, gerando empatia nos alunos, é o caminho que pretendemos. Tirar o aluno do lugar comum, levá-lo a pensar criticamente e por outros caminhos além dos livros são desafios que entendemos ser possíveis com a música.

Ouvir as músicas se torna importante parte do caminho que queremos percorrer para que os alunos entendam quais emoções e sentimentos os artistas pretendem passar. A simples leitura das canções nem sempre possibilita um entendimento do contexto e quais reações determinadas situações causaram²³⁵. O sentido da letra depende cada vez mais do contexto sonoro. Incorporação do berro e da fala ao canto; o estabelecimento de novas relações entre melodia e harmonia; o reprocessamento e colagem de sons já gravados; os ruídos, sujeiras, microfônias; as novas concepções de mixagem; a mesa de mixagem, todas essas condições

²³² NAPOLITANO, Marcos. *História e Música – História Cultural da Música Popular*. Rio de Janeiro, 2002.

²³³ Ibidem.

²³⁴ MONTEIRO, A.M.F.C. *A História Ensinada: algumas configurações do saber escolar*. História & Ensino, Londrina, v. 9, p. 9-35, out. 2003.

²³⁵ NAPOLITANO, Marcos. *História e Música – História Cultural da Música Popular*. Rio de Janeiro, 2002.

denotam emoções e sensações que possibilitam melhor entendimento da música. A linguagem musical não pode ser ignorada²³⁶.

Acredito que as músicas podem ser importantes auxiliares aos conteúdos dados em sala de aula e escritos nos livros didáticos. Esta convicção ficou ainda mais forte após a leitura do artigo '*História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*' (2004)²³⁷, do autor Alain Chopin, que expõe as funções de um livro didático para os discentes. Embora o autor não trate do tema da música na educação de forma específica, deixa em evidência a importância de outros tipos de linguagens para auxiliar os livros didáticos. Pensar um conjunto de canções para professores e alunos(as), com função instrumental, sendo complemento para os livros didáticos e levando os alunos a pensarem a trajetória da população negra desde o Pós-Abolição até a atualidade, através de atividades que os desafiem a refletirem sobre o tema, se tornou um dos cerne deste trabalho.

Os livros didáticos possuem, conjuntamente ou não, quatro funções principais que podem variar segundo o ambiente sociocultural, à época, às disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e às formas de utilização. Para Chopin²³⁸, uma dessas funções seria a de ser referencial, também chamada de função curricular, na qual o livro didático se torna uma tradução ou uma interpretação do programa. Outra função seria a função instrumental, na qual o livro assume o papel de por em prática métodos de aprendizagem, exercícios ou atividades de memorização. Função ideológica seria a terceira, na qual o material didático ajuda a construir identidades, assumindo papel político, podendo até mesmo doutrinar jovens gerações de maneira explícita ou dissimulada, mas não menos eficaz. Por fim, a função documental, que visa a autonomia do aluno, acreditando que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno.

O livro didático não pode ser considerado único instrumento que faz parte da educação da juventude. No interior do universo escolar existem instrumentos de ensino-aprendizagem que estabelecem com o livro relações de concorrência ou de complementariedade, influenciando,

²³⁶ NAPOLITANO, Marcos. *História e Música – História Cultural da Música Popular*. Rio de Janeiro, 2002.p.66

²³⁷ CHOPIN, Alain. *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*. *Educação e Pesquisa* - Revista da Faculdade de Educação da USP. São Paulo, Universidade de São Paulo, v. 30, n. 3, set./dez. 2004.

²³⁸ CHOPIN, Alain. *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*. *Educação e Pesquisa* - Revista da Faculdade de Educação da USP. São Paulo, Universidade de São Paulo, v. 30, n. 3, set./dez. 2004

assim, em suas funções e usos. Estes outros materiais didáticos podem fazer parte do universo dos textos impressos (quadro, mapas de parede, mapas-múndi, diários de férias) ou são produzidos em outros suportes (audiovisuais, softwares didáticos, CD-ROM, internet etc.) e, portanto, podem ser funcionalmente indissociáveis nos métodos de aprendizagem das línguas²³⁹. Sendo assim, o livro didático não teria mais uma existência independente, mas torna-se um elemento constitutivo de um conjunto de multimídia e a música seria inserida exatamente como esse elemento constitutivo.

A música, através de seus usos e recursos, possui potencial para alcançar o educando nos seus processos de desenvolvimento, socialização, individualização, criatividade, cognição e formação de consciência de cidadania. Esta ideia é apontada pela autora Maria de Lourdes Sekeff, em seu livro *'Da música – usos e recursos'* (2002)²⁴⁰, que a considera agente facilitador no processo de ensino-aprendizagem na medida em que atinge diferentes áreas do desenvolvimento humano (físico, espiritual, social, mental). Por isso seria fundamental em virtude do seu potencial de multiplicar conhecimentos. Através da autora, interpretei que a música pode ser de fato grande agregadora de novas emoções, sensação de bem-estar e novas sensações para os educandos que, por vezes, ao chegarem na escola desanimados, oprimidos ou desinteressados por quaisquer motivos, podem ter a oportunidade de experimentarem outras maneiras de terem acesso à aprendizagem.

A ideia da música em sala de aula surge através do anseio de buscar mecanismos que possam fazer os alunos prestarem mais atenção, por meio de algo que tenha a capacidade de mobilizá-los. É fundamental que os professores de História tenham conhecimentos historiográficos e estejam atentos ao conteúdo constantemente, mas a busca por novas metodologias também se faz muito necessária, sobretudo em uma sociedade que ironicamente não valoriza e extingue o passado, ao tempo em que consome informações sobre um passado não vivido através de filmes, minisséries, videoclipes, documentários e músicas²⁴¹. Analisar canções que levem os alunos a pensar a trajetória da população negra desde o Pós-Abolição até a atualidade, através de atividades que os desafiem a refletir sobre o tema, está no cerne do

²³⁹ CHOPIN, Alain. *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Educação e Pesquisa - Revista da Faculdade de Educação da USP*. São Paulo, Universidade de São Paulo, v. 30, n. 3, set./dez. 2004. p.553

²⁴⁰ SEKEFF, Maria de Lourdes. *Da música: usos e recursos*. São Paulo: Unesp, 2002

²⁴¹ SOARES, Olavo Pereira. *A música nas aulas de história: o debate teórico sobre as metodologias de ensino*. Revista História HOJE, volume 6, nº 11. 2017.

produto elaborado. Pensar o período do Pós-Abolição, fazendo uma relação com a atualidade através de músicas contemporâneas, seria de grande valia, permitindo ao professor ou professora serem deslocadores, ou seja, eles/elas deslocariam alunos e alunas de suas temporalidades para que, através da experimentação de outros tempos, eles possam retornar a seus tempos transformados, como propõe Durval Muniz de Albuquerque Junior²⁴².

3.2 – Música e ensino de História

Entendo que o uso da música como fonte histórica e como complemento para o material didático é importante para que os discentes tenham a condição de relacionarem diferentes períodos históricos, verificando permanências e continuidades no processo histórico e a partir daí, formulando seu próprio conhecimento histórico e seu pensamento crítico. Acredito que este é um importante caminho para o desenvolvimento da empatia, do se colocar no lugar do “Outro” silenciado, relacionando a visão de diferentes compositores com a matéria dada em sala de aula. Julgo que minha proposta, embora não seja inédita, não é tão comum na maioria dos estabelecimentos de ensino e nas aulas de História, mas confio que o uso de outras fontes e de outros meios para a mediação didática sejam importantes tanto para despertar o interesse de alunos e alunas, como também para que os discentes se vejam como sujeitos da História.

Alguns autores e autoras já defenderam de forma contundente o uso de outras fontes materiais e imateriais como forma de agregar ainda mais conhecimento e cabedal cultural para o alunado. A literatura e a música podem contribuir muito para tais fins. A literatura, como parte de uma fonte de material escrita, talvez não desperte tanta surpresa perante professores e professoras, mas o uso de fonte sonora em sala de aula pode despertar desconfiança diante de alguns professores e professoras de História mais tradicionais. Por isso, tento aqui resgatar estudos e pesquisas que apontam os benefícios da música no ensino de História, de maneira que as vantagens do uso da música fiquem claras.

O uso de fontes alternativas também é um assunto já discutido no meio acadêmico e compreendido por diversos profissionais como importante para tornar as aulas mais inteligíveis. Katia Maria Abud, em seu artigo *‘Registro e representação do cotidiano: a música popular na*

²⁴²JUNIOR, Durval Muniz de Albuquerque. *Regimes de Historicidade: como se alimentar de narrativas temporais através do Ensino de História*. – Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História/org. GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus Leandro Bonfim. Mauad X, Rio de Janeiro, 2016. p.27

aula de história' (2005),²⁴³ defende que a significação no conceito escolar não corresponde a mesma significação do conceito acadêmico e o uso de fontes alternativas se transformam em recursos didáticos para atenderem a outras demandas, outras perguntas, outras questões adequadas aos objetivos da história ensinada. Afirma a autora que:

As chamadas linguagens alternativas para o ensino de História mobilizam conceitos e processam símbolos culturais e sociais, mediante os quais apresentam certa imagem do mundo. Imagem esta que acarreta outras instâncias de referências, como comportamentos, moda, vocabulário. Elas provocam uma atividade psíquica intensa feita de seleções, de relações e com representações criadas e expressas por outras formas de linguagem. Donas de identidades próprias, as linguagens exigem uma proposta didática e instrumental adequada para sua exploração nas aulas de História (ABUD. Katia Maria.2005. Página 310).

Para a autora, o uso de uma fonte que não foi feita para a sala de aula é importante porque permite que alunos e alunas tenham a evidência de como realidades sociais foram pensadas e interpretadas por diferentes atores e atrizes sociais, permitindo que essas interpretações, embora não sejam imparciais, sirvam como elementos para que discentes formem suas próprias interpretações.

Quando decidi por um produto que tivesse uma fonte alternativa para ser trabalhada em sala de aula, tive dúvidas em relação à legitimidade que tal escolha teria perante estudos acadêmicos. Mas felizmente pude encontrar autores e autoras que já se debruçaram sobre o tema e fizeram obras respaldando atividades do tipo. Cláudia Cristina da Silva Fontineles, em seu artigo '*As centelhas da esperança*': o papel da literatura e da música no despertar da consciência histórica'' (2016)²⁴⁴, também aponta para as vantagens do uso de fontes alternativas para o ensino de História. De acordo com a autora, o uso de música e literatura no ensino de História é uma forma de facilitar a mediação didática, integrando passado e presente e possibilitando que os discentes tenham uma postura mais reflexiva sobre suas próprias realidades. Para a autora, diversificar as linguagens no ensino aciona tanto o lúdico quanto o cognitivo na relação dimensional de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, o aluno teria maiores possibilidades de relacionar presente e passado, entendendo melhor a influência de eventos históricos em seu cotidiano. Fontineles entende que, boa parte das instituições escolares

²⁴³ABUD. Katia Maria. *Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de História*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 309-317, set./dez. 2005.

²⁴⁴ FONTINELES, Claudia Cristina da Silva. *As "centelhas da esperança": o papel da literatura e da música no despertar da consciência histórica*. Revista História Hoje, v. 5, nº 9, p. 131-158 - 2016

não estão conseguindo cumprir a mediação didática proposta por Ana Maria Monteiro²⁴⁵, ou seja, mediar o conhecimento científico com a realidade dos discentes.

Entendo aqui que a música sempre aponta desejos e anseios de alguém ou de algum grupo e escutar músicas pode ser enriquecedor para aprender, discordar, apoiar, mas sobretudo conhecer diferentes visões de mundo. Maria de Lourdes Sekeff, em seu livro *'Da música – usos e recursos'* (2007)²⁴⁶, afirma que “a música nunca é inocente”. Além disso, aponta a autora, ao escutarmos uma música não temos apenas a música se revelando para nós, mas nós mesmos nos revelamos, nos mostramos para o exterior ou para nós mesmos, através da música. Com base na autora, é de se imaginar o quanto o uso de músicas nas aulas de História pode ser enriquecedor na medida em que alunos e alunas podem despertar novas visões e se descobrirem enquanto sujeitos sociais e o quanto suas vidas estão atreladas ao contexto de décadas passadas e até mesmo a decisões tomadas em situações apontadas nas aulas e/ou citadas nas músicas.

Acredito que utilizando músicas oriundas do final do século XX e início do século XXI, que dialogam mais com os estudantes e com as quais os alunos tenham um pouco mais de familiaridade²⁴⁷, podemos levar o alunado a refletir sobre o passado das populações negras. Além disso, eles poderiam fazer atividades que possam contribuir para o conhecimento histórico sobre o Pós-Abolição. Seria mais uma forma de facilitar a compreensão sobre os regimes de historicidade²⁴⁸, ou seja, que os alunos percebam a forma como passado, presente e futuro se relacionam. As músicas mais contemporâneas podem levar os alunos e alunas a perceberem e entenderem o conteúdo, que a princípio seria estranho, aproximando com o que é familiar.

O ensino de História seria o lugar em que as memórias se entrecruzam, entrando em diálogo ou em conflito, permitindo a criação ou recriação de memórias individuais ou coletivas²⁴⁹. A autora Ana Maria Monteiro faz uma alusão ao dever de memória do ensino de

²⁴⁵ MONTEIRO, A.M.F.C. *A História Ensinada: algumas configurações do saber escolar*. História & Ensino, Londrina, v. 9, p. 9-35, out. 2003.

²⁴⁶ SEKEFF, Maria de Lourdes. *Da música: usos e recursos*. São Paulo: Unesp, 2002

²⁴⁷ MONTEIRO, A.M.F.C. *Entre o estranho e o familiar: o uso de analogias no ensino de História*. Campinas, 2005.p.334

²⁴⁸ HARTOG, François. *Regimes de Historicidade: Presentismo e Experiências do Tempo*. Belo Horizonte. Autentica Editora. 2013.

²⁴⁹ MONTEIRO, Ana Maria. *Ensino de História: entre história e memória. História e educação: territórios em convergência*. Vitória: UFES/PPGH, p. 59-80, 2007. p. 15.

História. Através das versões das músicas, os alunos e alunas poderiam ter visões mais positivas sobre a ação de populações negras e até mesmo sobre a forma como se veem de maneira individual, no caso dos alunos negros e pardos.

Entender o contexto em que a música foi produzida é importante. Neste cenário, comparar a época em que a música foi produzida com a época em que ocorreu a Abolição da Escravidão é o objetivo do produto. Fiz análises das músicas escolhidas tendo como base Marcos Napolitano, que defende a ideia de que as canções possuem instâncias contextuais²⁵⁰. Para o autor, as músicas podem ser analisadas de acordo com suas instâncias contextuais que seriam a criação (identificação do autor e o grupo social que a canção pretende atingir), a produção da música, a circulação da música (quais os meios privilegiados de informação o compositor ou compositora buscou) e a recepção/apropriação (forma de apropriação pelos grupos sociais). Julgamos que tal tipo de análise é interessante para entendermos o histórico da música e sua ligação com o contexto histórico em que foi criada.

As músicas foram escolhidas porque acredito que conseguem despertar autoestima e valorização de negros e negras, ao mesmo tempo que exercem papel de denúncia. Também promovem a ideia de que negros e negras podem exercer papéis ativos mesmo em um país com histórico de hostilidade para com eles e seus ancestrais. Cada uma pode ser relacionada ao seu contexto, ou seja, a década em que foi produzida e divulgada.

Segue abaixo a lista com as músicas escolhidas:

MÚSICA	COMPOSITOR/INTÉRPRETE
1. Olhos Coloridos	Macau/Sandra de Sá
2. Identidade	Jorge Aragão
3. Negro Drama	Racionais MC's
4. Estranhou o quê?	Moacyr Luz/Nego Álvaro

Estas são as 4 músicas escolhidas. Cada uma, ao seu estilo, mostram resgate de autoestima, denúncias, doses de ironias ou ainda uma combinação dessas características. Todas excelentes para a reflexão da experiência de ser negro.

²⁵⁰ NAPOLITANO, Marcos. *História e Música – História Cultural da Música Popular*. Rio de Janeiro, 2002. p.69

“Olhos Coloridos” é uma música gravada por Sandra de Sá no LP “Sandra de Sá” de 1982, composição de Osvaldo Rui da Costa, conhecido como Macau²⁵¹, que participou como violonista desta gravação, contando ainda com arranjos de Serginho Trobone e produção de Durval Ferreira. O contexto em que essa música surgiu no cenário internacional está atrelado ao período de organização do Movimento Negro Unificado, em 1978, e que se espalhou por todo o país. Neste período, havia uma grande afirmação a respeito da estética negra, sobretudo em relação ao uso dos cabelos negros no estilo *black power*²⁵², com forte influência também das manifestações dos negros americanos nos Estados Unidos e forte protagonismo dos Panteras Negras e de personalidades como Angela Davis e Malcom X. Podemos considerar que mesmo antes e durante período da Ditadura Militar (1964 – 1985), época com liberdades restritas e o exercício da cidadania limitado, iniciativas de grupos negros já se faziam presentes como forma de organização e busca de autoestima. Um exemplo disso é o Renascença Clube²⁵³, um clube fundado na década de 1950, no bairro do Méier e posteriormente transferido para o Bairro do Andaraí, no Rio de Janeiro, como forma de agregar famílias negras da classe média carioca em um espaço de lazer, já que muitas famílias negras eram barradas nos clubes da classe média branca carioca. Apesar de não ter escolhido um discurso contra hegemônico, e ter recebido críticas que ligavam os sócios a uma tentativa constante de reproduzirem uma moral branca conservadora, o clube acabou se tornando uma referência no que tange ao proselitismo e organização da população negra carioca. No início da década de 1970, com a renovação do quadro de sócios, membros mais jovens, universitários, muitos membros do Movimento Negro Unificado, o clube se transformou em um polo de radiação da cultura negra e da valorização da herança cultural negra, através principalmente das rodas de samba.

É interessante atentarmos ao fato de que a década de 1970 criou um ambiente muito favorável para que uma música como “Olhos Coloridos” fizesse sucesso na década seguinte. Isso porque um forte movimento de valorização da estética e da música negra aconteceu no Rio de Janeiro, mexendo com a juventude carioca e influenciando o Brasil. Conhecido como Black

²⁵¹ Disponível em <http://dicionariompb.com.br/macau/dados-artisticos>. Último acesso em 25/08/2020.

²⁵² O uso do cabelo crespo de forma natural, sem alisamentos ou produtos químicos, penteado para cima, como forma de aceitação da natureza própria de descendentes de africanos.

²⁵³ RAMOS, Stephane.; COSTA, S. R. *Instrução e projetos de intelectualidade negra no Rio de Janeiro*. Boletim Historiar, v. v. 5, p. 1-10, 2019.

Rio, mas também chamado de Black Soul, Black Power²⁵⁴, ou apenas Soul, este movimento de afirmação identitária gerou autoestima entre jovens negros(a), abrindo espaço para que cantores pretos alcançassem notoriedade na época, como Toni Tornado²⁵⁵, Wilson Simonal, Gerson King Combo²⁵⁶, Tim Maia²⁵⁷ e Jorge Benjor²⁵⁸ que alcançaram sucesso, com forte influência da estética e música negra norte americana, ressignificando e adaptando símbolos americanos para a realidade brasileira. A canção “Olhos Coloridos” surgiu como um resumo do que foi pensado e vivido na década anterior.

Acredito que a música “Olhos Coloridos” sofreu uma forte influência do contexto de valorização do negro na sociedade, em especial, no Rio de Janeiro. O interessante aqui, em se tratando de produto, seria o professor ou professora verificarem qual a imagem que a população negra tinha no período da Abolição da Escravidão e quais imagens a população negra tentava ter de si mesma no período em que a música “Olhos Coloridos” foi feita. Abaixo, segue a letra da música:

“Os meus olhos coloridos
Me fazem refletir
Eu estou sempre na minha
E não posso mais fugir

Meu cabelo enrolado
Todos querem imitar
Eles estão baratinados
Também querem enrolar

Você ri da minha roupa
Você ri do meu cabelo
Você ri da minha pele
Você ri do meu sorriso

A verdade é que você,
Tem sangue crioulo
Tem cabelo duro
Sará crioulo
Sará crioulo, sarará crioulo (2x)”

²⁵⁴ OLIVEIRA, Luciana Xavier de. *A cena musical da Black Rio: estilos e mediações nos bailes soul dos anos 1970* / Luciana Xavier de Oliveira. – Salvador: EDUFBA, 2018.

²⁵⁵ Disponível em <http://dicionariompb.com.br/tony-tornado>. Último acesso: 25/08/2020

²⁵⁶ Disponível em <http://dicionariompb.com.br/gerson-king-combo>. Último acesso: 25/08/2020

²⁵⁷ Disponível em <http://dicionariompb.com.br/tim-maia>. Último acesso: 25/08/2020

²⁵⁸ Disponível em <http://dicionariompb.com.br/jorge-benjor>. Último acesso: 25/08/2020

Várias observações e questionamentos podem ser feitos a partir dessa música. Na primeira estrofe podemos questionar o sentido de ‘não posso mais fugir’, no quarto verso. Qual o sentido da frase? Interpreto que o sentido de tal verso é em relação a assumir a negritude, se assumir como negro perante a uma sociedade que hostiliza as características dos negros e negras. Em outras palavras, resgate de autoestima. A segunda estrofe interpretamos como uma inversão de valores: aqueles que antes desprezavam as características negras estão desorientados, já que agora querem imitar tais características. A terceira estrofe é um desabafo, mostrando as formas que o racismo recreativo ataca pessoas negras no cotidiano. Já na quarta estrofe, percebemos uma referência à miscigenação e à influência negra. De um modo geral, todos seriam um pouco mais ou um pouco menos negros. Entendo que a música faz uma tarefa importante de denunciar e ao mesmo tempo elevar a autoestima de jovens negros(as). Contudo, a última estrofe analisada precisa ser trabalhada de forma mais crítica do que as outras, pois mesmo que todos tenham ‘sangue crioulo’, os racismos não atingem a todos os cidadãos e cidadãs.

Outra abordagem que pode ser feita através dessa música é a ideia de racismo recreativo²⁵⁹. Conforme abordei no 1º capítulo, as piadas e o humor racistas foram tolerados e vistos como meras brincadeiras no Brasil por muitos anos, de maneira que é uma tarefa difícil identificar quando começaram. No entanto, através das considerações do autor Adilson Moreira, podemos perceber que tais brincadeiras serviram por muito tempo para reafirmar superioridade racial dos brancos e diminuir o status social da população negra. Na música ‘Olhos Coloridos’ é possível perceber que existe um histórico de piadas e brincadeiras derogatórias em relação às características físicas das pessoas negras. Outros temas como a ideia de padrão de beleza – quais grupos criam esses padrões? quem é beneficiado(a)? – e heranças de pensamentos escravocratas podem ser associados à música.

Já a música ‘Identidade’, de Jorge Aragão²⁶⁰, possui grande notoriedade entre os fãs do gênero musical samba. É uma canção de 1992, do Disco Chorando Estrelas²⁶¹. Acredito que esta canção, além da experiência do compositor, que também é um homem negro, tenha uma influência do contexto do centenário da abolição da escravidão do Brasil que ocorreu quatro anos antes, em 1988. É válido ressaltar que o centenário da abolição da escravidão suscitou

²⁵⁹ MOREIRA, Adilson. *Racismo Recreativo/Adilson Moreira* – São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019.

²⁶⁰ Serviu à Aeronáutica na juventude e fez parte da ala de compositores do bloco carnavalesco Cacique de Ramos. Também fez parte do grupo de samba e pagode Fundo de Quintal e foi comentarista dos desfiles das escolas de samba do Grupo Especial do Rio de Janeiro, pela Rede Globo de Televisão.

²⁶¹ Disponível em <http://dicionariompb.com.br/jorge-aragao/discografia>. Último acesso em 14/07/2020.

inúmeros debates acerca da situação dos negros no Brasil e em relação aos estudos sobre a escravidão e suas consequências. Intelectuais de diversas áreas se debruçaram sobre o tema, influenciando discussões e trabalhos de inúmeros artistas. Neste cenário, acredito que Jorge Aragão se sentiu sensibilizado por esse contexto. O clima político causado pela Constituinte de 1988, que resultou na Constituição de 1988, que inclusive trouxe novidades como o reconhecimento do racismo como crime inafiançável e garantia os direitos às terras dos povos quilombolas, também pode ter influenciado o autor. Segue abaixo a letra da música:

“Elevador é quase um templo
Exemplo pra minar teu sono
Sai desse compromisso
Não vai no de serviço
Se o social tem dono, não vai...

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

(2x)

Se o preto de alma branca pra você
É o exemplo da dignidade
Não nos ajuda, só nos faz sofrer
Nem resgata nossa identidade

Elevador é quase um templo
Exemplo pra minar teu sono
Sai desse compromisso
Não vai no de serviço
Se o social tem dono, não vai...

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

(2x)

Se o preto de alma branca pra você
É o exemplo da dignidade
Não nos ajuda, só nos faz sofrer
Nem resgata nossa identidade

Elevador é quase um templo
Exemplo pra minar teu sono
Sai desse compromisso
Não vai no de serviço
Se o social tem dono, não vai...

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”

A primeira estrofe da música faz referência ao elevador, que em muitos edifícios do Brasil existem de dois tipos: o elevador social, por onde entram os moradores ou funcionários de empresas localizadas no edifício; e o elevador de serviço, destinados para funcionários que exercem serviços braçais ou com menor estigma social. Quando o autor coloca que essa divisão é quase um templo, faz referência a um lugar de respeito, que todos entendem como uma divisão a ser respeitada. Sendo assim, este tipo de divisão serviria para “minar o sono” de pessoas negras, ou seja, tirar a paz, a convicção de pessoas negras que normalmente são as que mais usavam e usam os elevadores de serviço e muitas vezes são impedidas de usarem os elevadores sociais – ou por porteiros ou pela própria força do constrangimento.

Ao analisar a canção ‘Identidade’, não pude deixar de perceber que se trata de uma comunicação com a população negra. Trata-se de um homem negro dialogando com pessoas que compartilham uma mesma ancestralidade, um mesmo passado histórico. Desta forma, não seria errôneo dizermos que Jorge Aragão se faz sujeito de sua própria trajetória e ao mesmo tempo faz com que pessoas negras se sintam sujeitas de sua própria história ao ouvirem e cantarem esta canção. Identifico esta ideia de se tornar ‘sujeito’ através da autora portuguesa de ascendência africana, Grada Kilomba. Em ‘Memórias da Plantação - Episódios de racismo cotidiano’ (2019)²⁶², a autora disserta que tornar-se sujeito se relaciona com o ato de narrar a própria história, escrever a realidade ou ainda tornar-se narrador(a) e escritor(a) da sua própria realidade, ao invés de ser descrito pelo grupo hegemônico, sendo tratado de acordo com a expectativa do grupo dominante, ou, como a autora diz, sendo ‘objeto’ do grupo dominante. Entendo que Jorge Aragão ao compor e cantar a música contribuiu para o que Grada Kilomba chama de ‘um ato de descolonização’²⁶³. Ainda tomando como princípio o pensamento de Grada Kilomba, escrever é um ato político que serve como um ato de descolonização, pois quando o colonizado escreve e se descreve, se opõe às posições coloniais impostas pelo colonizador.

Compor uma canção para população negra pode ser considerado um protesto que rompe com a lógica colonial. Para Grada Kilomba, a colonização impôs às pessoas negras uma fantasia

²⁶² KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação – Episódios de racismo cotidiano/ Grada Kilomba*; tradução Jess Oliveira. 1.ed. – Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

²⁶³ *Ibidem*, p.28.

de sempre se explicarem para o ‘mundo branco’²⁶⁴, buscando atender as expectativas do consenso branco. Contudo, a autora entende que, as explicações que pessoas negras dão a respeito de si mesmas ou de outras pautas nunca atendem ao ‘mundo branco’ e essa lógica, de o(a) negro(a) sempre querer se explicar para o mundo branco e nunca atender a expectativa, sendo sempre questionado(a), também é uma forma de dominação e de deslegitimação do discurso negro(a). Ao compor esta canção, Jorge Aragão se comunica com o população negra e foge da fantasia de tentar convencer ou se explicar para os(as) ouvintes brancos(as).

O autor faz um chamamento para que pessoas negras se recusem a usar os elevadores de serviço que de modo geral simbolizavam (e simbolizam) que pobres, na maioria das vezes, negros, não podem ocupar o mesmo espaço de pessoas com maior poder aquisitivo, que são normalmente brancas. Na segunda estrofe, o autor faz um alerta para a questão da memória do passado da escravidão. ‘Filhos de todo açoite’ faz uma referência a todo tipo de violência que a população negra sofreu em sua história no Brasil, desde os açoites físicos dos tempos da escravidão até às violências simbólicas, como por exemplo, a divisão entre elevadores de serviço e elevadores sociais. Na terceira estrofe o autor faz uma referência à autossabotagem ou auto ódio, em que pessoas negras tentam parecer brancas ou se adequar à expectativa das pessoas brancas, perdendo autoestima e senso de identidade étnica-cultural. É uma importante canção para pensarmos sobre os efeitos da escravidão e do pós-abolição na sociedade.

A música ‘Negro Drama’, do grupo de rap Racionais MC’s²⁶⁵, é do ano de 2002, presente no trabalho do grupo de nome ‘Nada como um dia após o outro dia’²⁶⁶. Essa música, que também pode ser encontrada no trabalho do grupo de 2007, no DVD ‘Mil Trutas, Mil Tretas’²⁶⁷, teve grande repercussão entre jovens da periferia dos grandes centros urbanos do Brasil, sobretudo de Rio de Janeiro e São Paulo. Acredito que durante a infância e a adolescência, os membros do grupo Racionais MC’s tiveram experiências com a violência urbana, haja visto que os membros do grupo são oriundos do bairro paulistano do Capão Redondo, marcado pela negligência do poder público e muitas vezes pela violência policial.

²⁶⁴ Ibidem, p.230.

²⁶⁵ O grupo surgiu em 1988, através da união de Ice Blue, Mano Brown, Edi Rock e KL Jay, por intermédio do produtor cultural e ativista político Milton Sales. A projeção nacional do grupo se deu por meio do disco “Sobrevivendo no Inferno”. Para mais informações ver em: Racionais MC’s. *Sobrevivendo no inferno/ Racionais Mc’s – 1ªed* – São Paulo: Companhia das Letras. 2008.

²⁶⁶ Racionais MC’s. *Sobrevivendo no Inferno/ Racionais MC’s – 1ª ed* – São Paulo. Companhia das Letras. 2018.

²⁶⁷ Disponível em <http://dicionariompb.com.br/rationais-mcs/discografia>. Último acesso em 25/08/2020.

Além disso, a década de 1990, período da juventude dos membros do grupo, foi marcada por episódios emblemáticos, mostrados em canais de televisão de grande audiência, que deixaram flagrantes a hostilidade de forças policiais contra a população pobre, e sobretudo pobre e negra. Foi a década de uma ‘explosão’ da violência urbana mostrada pela mídia, de episódios como o “Massacre do Carandiru” (1992), “Chacina da Candelária (1993) e “Chacina de Vigário Geral” (1993), entre outros. Acredito que tais fatos tenham contribuído para o despertar dos sentimentos de inconformismo por parte dos integrantes.

No início do século XXI, em 2003, tivemos a ascensão de um governo popular à presidência da República, no caso cito a chegada ao poder do ex-operário Luís Inácio Lula da Silva. O vocalista do grupo, Mano Brown, apoiou publicamente a ascensão do Partido dos Trabalhadores ao governo, por acreditar em uma proposta de enfrentamento à desigualdade social. Este governo atendeu às demandas e militância do Movimento Negro Unificado, iniciando medidas voltadas para a população negra que geraram grandes debates entre intelectuais e opinião pública, como a implementação da Lei 10639/03, que obriga o ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira e a adoção das cotas raciais em concursos públicos e para a admissão em faculdades federais. O grupo Racionais Mc’s pode ser apontado como porta-voz de uma parte significativa da juventude negra brasileira nesse período de intensos e calorosos debates. Segue abaixo a letra da música ‘Negro Drama’:

“Negro Drama
Entre o sucesso, e a lama,
Dinheiro, problemas,
Invejas, luxo, fama,

Negro drama,
Cabelo crespo,
E a pele escura,
A ferida, a chaga,
À procura da cura,

Negro drama,
Tenta vê,
E não vê nada,
A não ser uma estrela
Longe meio ofuscada,

Sente o drama,
O preço, a cobrança,
No amor, no ódio,
A insana vingança,

Negro drama,
Eu sei quem trama,
E quem tá comigo,
O trauma que eu carrego,

Pra não ser mais um preto fodido,

O drama da cadeia e favela,
Túmulo, sangue,
Sirenes, choros e velas,

Passageiro do Brasil,
São Paulo,
Agonia que sobrevivem,
Em meia zorra e covardias,
Periferias, vielas, cortiços,

Você deve tá pensando,
O que você tem a ver com isso?
Desde o início,
Por ouro e prata,

Olha quem morre,
Então veja você quem mata,
Recebe o mérito, a farda,
Que pratica o mal,

Me ver pobre preso ou morto,
Já é cultural

Histórias, registros,
Escritos,
Não é conto,
Nem fábula,
Lenda ou mito,

Não foi sempre dito,
Que preto não tem vez,
Então olha o castelo e não,
Foi você quem fez cuzão,

Eu sou irmão,
Dos meus truta de batalha,
Eu era a carne,
Agora sou a própria navalha,

Tim..Tim..

Um brinde pra mim,
Sou exemplo, de vitórias,
Trajetos e glórias,

O dinheiro tira um homem da miséria,
Mas não pode arrancar,
De dentro dele,
A favela,

São poucos,
Que entram em campo pra vencer,
A alma guarda
O que a mente tenta esquecer,

Olho pra trás,
Vejo a estrada que eu trilhei,
Mó cota,

Quem teve lado a lado,
E quem só fico na bota,
Entre as frases,
Fases e várias etapas,

Do quem é quem,
Dos mano e das mina fraca,

Rum..

Negro drama de estilo,
Pra ser,
E se for,
Tem que ser,
Se tremer é milho,

Entre o gatilho e a tempestade,
Sempre a provar,
Que sou homem e não um covarde,
Que Deus me guarde,

Pois eu sei,
Que ele não é neutro,
Vigia os rico,
Mas ama os que vem do gueto,

Eu visto preto,
Por dentro e por fora,

Guerreiro,
Poeta entre o tempo e a memória,
Hora,
Nessa história,
Vejo o dólar,
E vários quilates,

Falo pro mano,
Que não morra, e também não mate,
O tic tac,
Não espera veja o ponteiro,
Essa estrada é venenosa,
E cheia de morteiro,

Pesadelo,
Hum,

É um elogio,
Pra quem vive na guerra,
A paz
Nunca existiu,
No clima quente,
A minha gente soa frio,

Tinha um pretinho,
Seu caderno era um fuzil,

Um fuzil,
Negro drama

Crime, futebol, música, caralho,

Eu também não consegui fugir disso ai,
Eu sou mais um,
Forrest Gump é mato,
Eu prefiro contar uma história real,

Vou contar a minha...

Daria um filme,
Uma negra,
E uma criança nos braços,
Solitária na floresta,
De concreto e aço,

Então veja,
Olha outra vez,
O rosto na multidão,
A multidão é um monstro,
Sem rosto e coração,

Hey,
São Paulo,
Terra de arranha-céu,
A garoa rasga a carne,
É a torre de babel,

Família brasileira,
Dois contra o mundo,
Mãe solteira,
De um promissor,
Vagabundo,

Luz,
Câmera e ação,

Gravando a cena vai,
O bastardo,
Mais um filho pardo,
Sem pai,

Hey,

Senhor de engenho,
Eu sei,
Bem quem você é,
Sozinho, cê num guenta,

Sozinho,
Cê num guenta a pé,

Cê disse que era bom,
E as favela ouviu, la
Também tem
Whisky, e Red Bull,
Tênis Nike,
Fuzil,

Admito,

Seus carro é bonito sim,
Eu não sei fazer,

Internet, videocassete,
Os carro louco,

Atrasado,
Eu tô um pouco sim,
Tô, eu acho,

Só que tem que,

Seu jogo é sujo,
E eu não me encaixo,
Eu sou problema de montão,
De carnaval a carnaval,
Eu vim da selva,
Sou leão,
Sou demais pro seu quintal,

Problema com escola,
Eu tenho mil,
Mil fita,
Inacreditável, mas seu filho me imita,
No meio de vocês,
Ele é o mais esperto,
Ginga e fala gíria,
Gíria não, dialeto,

Esse não é mais seu,
Hó,
Subiu,
Entrei pelo seu rádio,
Tomei, cê nem viu,
Nós é isso, ou aquilo,

O que,
Cê não dizia,
Seu filho quer ser preto,
Rá,
Que ironia,

Cola o pôster do 2pac ai,
Que tal,
Que se diz,
Sente o negro drama,
Vai,
Tenta ser feliz,

Hey bacana,
Quem te fez tão bom assim,
O que cê deu?
O que cê faz?
O que cê fez por mim?

Eu recebi seu tic,
Quer dizer kit,
De esgoto a céu aberto,
E parede madeirite,

De vergonha eu não morri,
Eu tô firmão,
Eis-me aqui,

Você não,
Cê não passa,
Quando o mar vermelho abrir,

Eu sou o mano
Homem duro,
Do gueto, Brown,

Obá,

Aquele loco,
Que não pode errar,
Aquele que você odeia,
Amar nesse instante,
Pele parda,
Ouço funk,

E de onde vem,
Os diamante,
Da lama,

Valeu mãe,

Negro drama,
Drama, drama.

Aí,
Na época dos barraco de pau lá na pedreira
Onde cês tava?
O que que cês deram por mim ?
O que que cês fizeram por mim ?
Agora tá de olho no dinheiro que eu ganho
Agora tá de olho no carro que eu dirijo
Demorou, eu quero é mais
Eu quero é ter sua alma

Aí, o rap fez eu ser o que sou
Ice Blue, Edy rock e KLJ, e toda a família
E toda geração que faz o rap
A geração que revolucionou
A geração que vai revolucionar
Anos 90, século 21
É desse jeito

Aí, você saí do gueto,
Mas o gueto nunca saí de você, morou irmão?
Cê tá dirigindo um carro
O mundo todo tá de olho em você, morou?
Sabe por quê?
Pela sua origem, morou irmão?
É desse jeito que você vive
É o negro drama
Eu não li, eu não assisti
Eu vivo o negro drama, eu sou o negro drama
Eu sou o fruto do negro drama

Aí dona Ana, sem palavra, a senhora é uma rainha, rainha
Mas aí, se tiver que voltar pra favela
Eu vou voltar de cabeça erguida

Porque assim é que é
Renascendo das cinzas
Firme e forte, guerreiro de fé,

Vagabundo nato!”

As primeiras estrofes dessa música podem ser associadas a busca do homem negro pelo status, poder, dinheiro e afins. Afinal, em uma sociedade capitalista, com diversos apelos de consumo, como o homem negro, em virtude de sua origem atrelada à escravidão e pobreza, pode ser inserido nesse contexto?

‘Entre o sucesso e a lama’ pode ser associado à possibilidade da ascensão social, através de meios que geram reconhecimento social, como a música ou o esporte, ou o insucesso e a vida no ostracismo, sem ter condições de dar vazão aos seus desejos e aos apelos de consumo. ‘Cabelo crespo e a pele escura/ a ferida, a chaga, à procura da cura’’: aqui percebemos que o estereótipo pode ser um importante empecilho para a busca de oportunidades e essa realidade é comparada a uma ferida aberta que causa dor e aflição, ou seja, a chaga à procura da cura pode ser relacionada ao racismo que permanece por anos causando aflição e sem cura na sociedade brasileira. Também é um trecho interessante para a abordagem da ideia de racismo de marca e racismo de origem, que abordei no capítulo anterior. Também é interessante observarmos que o tom da música muda quando esta começa a ser cantada pelo vocalista Mano Brown: se inicialmente existia uma narrativa, com tom mais informativo, na segunda parte o tom se torna mais agressivo, raivoso, tentando passar uma imagem mais potente de protesto e desabafo.

Interpretar canções é desafiador porque cada pessoa pode ser mais tocada, afetada ou sensibilizada por um trecho diferente. No caso desta música, ‘Negro Drama’, o trecho que mais chamou atenção durante minhas interpretações foi ‘a ferida, a chaga à procura da cura’. Se considerarmos que a palavra ‘chaga’ significa ferida aberta, e que uma ferida aberta ‘à procura da cura’ gera um dano psicológico ou uma experiência psicológica violenta, não seria exagero apontarmos que de acordo com a música, a vivência com o racismo gera o que pode ser resumido como um trauma para as pessoas negras, neste caso, um trauma coletivo. Dentro deste contexto, verifiquei que autores já se debruçaram sobre a ideia do racismo como uma experiência histórica, atemporal e traumática para negros e negras.

Esta ideia de trauma permanente, geracional, é de grande valia para pensarmos os danos que os racismos podem causar. Através de Grada Kilomba e Wallace Lopes é possível ter uma

visão mais abrangente sobre tal raciocínio. Para Kilomba, o racismo separa o indivíduo violentamente de qualquer identidade que ele realmente possa ter, e essa separação pode ser definida como um trauma clássico, uma vez que priva o indivíduo negro de sua própria conexão com a sociedade branca²⁶⁸. Como se fizesse parte de mundo que não foi pensado para ele, que não é dele e a busca pela adaptação e pela aceitação é permanente e constante, gerando angústia e expectativas que nunca são (serão) atingidas. Esse racismo coloca o negro sempre como o ‘Outro/a’, ‘como o diferente, o incompatível, o conflitante, o estranho/a e o incomum’. Wallace Lopes e Gabriel Lopes Figueiredo, em artigo intitulado ‘O trauma do tronco’ (2020)²⁶⁹, apontam que a população negra situada no Pós-Abolição em curso permaneceu na condição de escanteio da sociedade, sendo ensinada desde a infância sobre sua condição de inferioridade na sociedade e transmitindo tais impressões através das camadas da memória social. Neste cenário, esta população negra teria que lidar com uma pedagogia de violência cotidiana, caracterizando um sistema de inferioridade que permaneceu após a Abolição da Escravatura. Entendo que uma pedagogia de violência causa ‘ferida’, ou ainda uma ‘chaga’, conseqüentemente, ‘à procura da cura’.

Outra observação importante a se fazer é em relação à estrofe que cita a ‘pele parda’. Embora a canção tenha o nome ‘Negro Drama’, a canção deixa claro que na visão do grupo pardos e negros retintos – ou simplesmente pretos, se usarmos como referência o IBGE - estão em um mesmo grupo de pessoas historicamente desfavorecidas.

Aquele loco,
Que não pode errar,
Aquele que você odeia,
Amar nesse instante,
Pele parda,
Ouço funk

Conforme descrevi no capítulo 1, em virtude de ideias como o racismo de marca e a mestiçagem no Brasil, historicamente ocorreu uma dificuldade de pardos(as) assumirem seus traços melanodérmicos e se incluírem como negros. Contudo, nesta parte da música, o grupo entende que o ser pardo não garante privilégios e que mesmo os pardos ser interpretados com visão preconceituosa.

²⁶⁸ KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação – Episódios de racismo cotidiano/ Grada Kilomba*; tradução Jess Oliveira. 1.ed. – Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.p.157.

²⁶⁹ SILVA, Wallace Lopes; FIGUEIREDO, Gabriel Lopes. *O trauma do tronco: A filosofia míope no espelho*. 2020. p. 8.

Outras considerações podem ser feitas em relação à música ‘Negro Drama’ e em relação ao grupo Racionais MC’s. No trecho ‘O dinheiro tira um homem da miséria/ Mas não pode arrancar de dentro dele a favela’, percebemos uma clara alusão à valorização da identidade periférica, ao autorreconhecimento e a busca por uma postura de enfrentamento à parcela da sociedade que oprime e é conivente ao descaso com a população menos favorecida. Isso explica a postura do grupo que durante muito tempo evitou ao máximo dar entrevistas ou se expor em locais considerados elitizados. Como forma de manifesto e protesto, não aceitavam cantar para os que discriminavam os seus semelhantes. Nesse contexto, podemos observar que o grupo não demonstrava desejos de aceitação ou discursos conciliatórios em relação às classes dominantes, ao contrário de outros grupos musicais de origem popular. Era um discurso voltado para politizar o cidadão ou cidadã da periferia.

‘Estranhou o quê?’ é uma música do ano de 2010, composição de Moacyr Luz²⁷⁰, mas difundida na voz do cantor Nego Álvaro. É uma canção bem famosa entre o público que acompanha o samba no Rio de Janeiro. Apareceu para o público através do CD/DVD ‘Moacyr Luz e o Samba do Trabalhador’, gravado ao vivo no Renascença Clube, no Rio de Janeiro, sob a regência do maestro Rildo Hora. Esta música aparece em um contexto de consolidação de um governo de ‘esquerda’ – social-democrata - representado pelo PT (Partido dos Trabalhadores). Existia uma notória atmosfera de otimismo, com um poder de consumo maior para a classe média, diminuição das desigualdades entre o Nordeste e o Sudeste e uma série de políticas públicas que beneficiaram os mais pobres, como por exemplo o Bolsa Família e o Minha Casa Minha Vida. Não é exagero afirmar que a população negra passou a ocupar espaços que, embora não houvesse nenhuma proibição formal, não era de costume ver a presença de corpos negros circulando. Podemos apontar que a música de Moacyr Luz traz à tona essa novidade – negros em espaços que antes eram mais restritos a uma elite ou a uma classe média branca – de forma bem-humorada e provocativa. Também chama atenção o fato de a composição da música ser de um compositor branco – talvez mestiço biologicamente - dentro da classificação racial do Brasil. Segue abaixo a música ‘Estranhou o quê?’:

“Preto pega surf, pega praia
Preto pega jacaré
Preto vê vitrine, olha o magazine
Compra se quiser
Preto põe sapato, usa pé de pato
Porque tem os pés
Come sashimi
Bebe champanhe e também tem Rolex

²⁷⁰Disponível em: <http://dicionariompb.com.br/nego-alvaro/dados-artisticos>. Último acesso em 25/08/2020.

Estranhou o quê?
Preto pode ter o mesmo que você
Estranhou o quê?
Preto pode ter o mesmo que você

Preto joga charme, come carne
Preto roda de chofer
Anda de avião, craque de gamão
Troca de talher
Preto lê Exame, férias em Miami
Prêmio Molière
Pede uma suíte, roupa de boutique
Preto da rolé

Estranhou o quê?
Preto pode ter o mesmo que você”

‘Preto pode ter o mesmo que você’ é uma frase potente na medida que enfrenta o racismo de forma provocativa. É uma música que dialoga com o público branco que acredita que determinados espaços não possuem perfil para a população negra, ou que se assustam ou se sentem incomodados com a presença de um público negro em locais considerados de elite.

A canção, embora bem-humorada, pode ser utilizada de forma crítica por professores, alunos(as) e quaisquer pessoas interessadas na História do Brasil, haja visto que possui estrofes simbólicas, que trazem à tona uma importante reflexão sobre ‘o lugar dos negros(as)’ no imaginário social brasileiro(a). Acredito que as estrofes abaixo possibilitam interpretações interessantes:

‘Estranhou o que?
Preto pode ter o mesmo que você
Estranhou o que?
Preto pode ter o mesmo que você
Preto joga charme, come carne
Preto roda de chofer’

Analisando este trecho, é possível fazer uma referência à ideia de racialização que citei no 1º capítulo, através das impressões da autora Wlamyra Albuquerque²⁷¹. Se durante a escravidão pessoas negras não poderiam ter os mesmos bens materiais das pessoas brancas, após a abolição da escravidão as pessoas negras foram mantidas como maioria entre a população menos favorecida. Sendo assim, o lugar da população negra ficou atrelado a lugar marcado pela

²⁷¹ ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. *O jogo da dissimulação. Abolição e cidadania negra no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ausência de privilégios. Numa sociedade racializada, o charme seria um privilégio dos que possuem o padrão de beleza branco, assim como comer carne por muito tempo foi visto como privilégio de famílias de classe média. Por fim, rodar de chofer denota um forte poder aquisitivo de quem tem carro próprio e pode pagar para alguém dirigir o seu próprio carro. A canção cita privilégios de grupos que, ou estão em ascensão, ou possuem uma linhagem familiar de boas condições financeiras.

Restaurantes, lojas de marcas internacionais, clubes, festas com atrações internacionais muitas vezes são locais de predomínio branco e a presença de negros por vezes assusta e até mesmo incomoda. Na música, viagens e produtos que no Brasil normalmente são atrelados à classe média alta branca, como a viagem a Miami ou ter um *Rolex*²⁷², são colocadas como possibilidades de consumo para a população negra. Fica a cargo de professores e professoras tentarem um diálogo com os discentes sobre quais os motivos históricos levaram a população branca a ‘estranhar’ a presença da população negra em determinados lugares e achar banal a forte presença negra em outros locais²⁷³.

É interessante observar que nas 4 canções analisadas é perceptível que os compositores(as) possuem uma noção ou conhecimento interessante sobre a trajetória de negros e negras no Brasil. Não seria exagero afirmarmos que possuem uma interessante cultura histórica, ou seja, possuem um conhecimento histórico não necessariamente atrelado a uma origem acadêmica, ou que não se fez através de uma literatura historiográfica. Este conceito de cultura histórica pode ser melhor compreendido através de Jorn Rusen²⁷⁴, que compreende a experiência de aprender História como algo mais abrangente, abarcando outras formas de representação e expressão da experiência social para além da historiografia tradicional. Através da análise de músicas em sala de aula, creio que os alunos podem ampliar suas experiências em ensino de História, formando também uma cultura histórica mais abrangente e holística.

O estudo sobre essas 4 canções também pode abrir uma importante possibilidade para a ampliação de uma consciência histórica. Este termo, também usado por Jorn Rusen²⁷⁵, faz

²⁷² Marca de relógios suíços, relacionada à elegância e poder financeiro.

²⁷³ Pode ser uma boa oportunidade para abordagem do conceito de racismo estrutural.

²⁷⁴ RÜSEN, Jörn. *¿Qué es la cultura histórica? Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la Historia*. Versão inédita em espanhol traduzida da versão original em alemão disponível em: FÜSSMANN, Klaus; GRÜTTER, Heinrich Theo; RÜSEN, Jörn (Eds.). *Historische Faszination; Geschichtskultur heute*; Keulen, Weimar and Wenen: Böhlau, 1994, p. 3-26

²⁷⁵ *Ibidem*.

referência à forma como as pessoas conseguem explicar o tempo histórico e sua própria experiência nesse tempo histórico. A consciência histórica em relação à experiência negra poderia ser mais abrangente ao comparar e relacionar a matéria vista e apreendida na aula, no livro didático e na música. Embora a consciência histórica exista naturalmente, acredito que o uso de canções pode ampliar a capacidade de interpretação dos/das estudantes.

3.3 – Afetividade e música no processo de ensino-aprendizagem

Pesquisadores e estudiosos renomados do campo da educação, como Henry Wallon e Paulo Freire, apontaram a importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem. O despertar de afetos é colocado pelos autores citados como fundamentais para que o ambiente escolar tenha uma atmosfera que gere autoestima, autoconfiança, sensação de pertencimento e criatividade para os alunos. Entendo afetividade na educação como a capacidade de gerar emoções através de ações de professores e professoras ao longo das aulas. Minha perspectiva de afetividade no ensino passa pela ideia de que o ensino de História pode e precisa afetar os discentes. Por isso, a ideia deste projeto passa pela ideia de usar músicas em sala de aula, uma vez que as músicas mobilizam emoções e atingem subjetividades. Acredito que o uso de música em sala de aula ajuda a combater um pensamento errôneo e obsoleto de que é necessário existir dicotomias entre razão e emoção, ciência e afetividade.

A defesa da afetividade nas aulas não é um apelo a um modelo de aulas piegas, paternalista, ultrapassado ou a qualquer tipo de aula que gere um clima de permissividade, sem disciplina. Não se trata disso. Pretendo aqui a defesa de um modelo de educação em que alunos e alunas adolescentes sejam respeitados e estimulados dentro de suas demandas, incentivados a serem críticos, de maneira que desenvolvam seus próprios pensamentos e vislumbrem novas formas de interpretar a vida, de socializarem com a escola e com o mundo.

Despertar afetividade também é despertar senso crítico no aluno em relação à realidade em que está incluído. Paulo Freire, em sua obra ‘Pedagogia da Autonomia’ (2019)²⁷⁶, defende que a educação deve ser transformadora, contra o que ele chama de uma “educação bancária”, que apenas prepara os discentes para receberem as ideias hegemônicas, mas sem questioná-las. Também afirma que não existe educação imparcial e que o educador deve sim se posicionar

²⁷⁶ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*/Paulo Freire – 59º ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

politicamente. Neste contexto, o autor defende que cabe ao professor ou professora reforçar a capacidade crítica do educando, estimulando sua curiosidade e sua insubmissão (em relação às ideias hegemônicas). Concordo com o autor e entendo que esse tipo de educação necessariamente mexe com os mais variados afetos, como a coragem, a capacidade de se aventurar e de problematizar. Compreendo que Paulo Freire se preocupava com a afetividade, mas entendia a afetividade como a transformação do aluno(a) em alguém mais crítico a sua realidade. Afetar o aluno inclui dar condições para que ele se transforme em sujeito da construção e da reconstrução dos conhecimentos adquiridos em sala de aula. O aluno precisa ser o sujeito do processo de ensino-aprendizagem.

Os estudos sobre afetividade e aprendizagem já estavam em evidência desde a segunda metade do século XX. O livro ‘Afetividade e aprendizagem – contribuições de Henri Wallon’ (2007)²⁷⁷ é uma compilação importante de autores que estudaram o pensamento de Henri Wallon, autor francês que examinou com profundidade os efeitos da afetividade nos mais variados aspectos. Abigail Alvarenga Mahone e Laurinda Ramalho de Almeida, organizadoras do livro, apontam que já na década de 1970 existiam estudos que demonstravam que não era apenas o aspecto cognitivo que deveria ser levado em consideração nos estudos sobre ensino-aprendizagem, mas também o aspecto afetivo, pois o investimento nesse aspecto favoreceria as relações interpessoais e, portanto, o acesso ao conhecimento. As autoras elegem a autenticidade, a empatia e a consideração positiva como atitudes facilitadoras desse processo de busca pela afetividade.

As referências teóricas desse livro foram o processo de integração dos conjuntos funcionais (afetivo, cognitivo, motor e pessoa), concepção de afetividade, emoções e sentimentos e o papel da afetividade nos diferentes estágios. Meu interesse aqui se volta para o papel da afetividade nos diferentes estágios, mais precisamente no estágio que corresponde à faixa etária dos nossos alunos: dos 11 anos aos 18 anos de idade, período conhecido como adolescência. As autoras definem afetividade como:

Refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis. A teoria apresenta três momentos marcantes, sucessivos, na evolução da afetividade: emoção, sentimento e paixão (ALMEIDA, Laurinda Ramalho; MAHONEY, Abigail Alvarenga, 2017. pag. 17)²⁷⁸.

²⁷⁷ ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga (orgs). *Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*. São Paulo: São Paulo: Edições Loyola. 2007

²⁷⁸ Ibidem. p.17.

Sobre o papel da afetividade nos diferentes estágios, do ponto de vista de Wallon, o estágio puberdade e adolescência (dos 11 anos em diante) seria a etapa da exploração sobre si mesmo, da busca por uma identidade autônoma, mediante atividades de confronto, autoafirmação e questionamento.

Saber dos anseios dos alunos é importante para que cada professor busque reavaliar suas práticas docentes, verificando até que ponto podem ser modificadas ou atualizadas. De acordo com as pesquisas de Almeida e Mahoney, tanto alunos como professores buscam relações interpessoais satisfatórias que satisfaçam suas necessidades²⁷⁹. Ou seja, a identificação de sentimentos e de expectativas dos alunos por parte dos professores, levando em consideração a dimensão afetiva, pode ser um importante caminho para que professores e alunos tenham relações mais harmoniosas.

O professor não deve se esquecer de sua função no grupo de discentes, que é a de um coordenador que ajuda o grupo a encontrar caminhos e não se preocupa apenas em levar conhecimentos. Este alerta foi feito por Abigail Almeida Mahoney e Laurinda Almeida, que também organizaram a compilação de textos Wallonianos ‘Henri Wallon – Psicologia e Educação’(2000)²⁸⁰. Ambas defendem que o professor ou professora devem verificar como o conhecimento está sendo atingido²⁸¹. Além disso, o professor deve se preocupar também em ser um representante da cultura para o aluno, levando o que há de melhor da cultura, como era orientado também por Wallon. As autoras prosseguem, impondo maior objetividade, fazendo um importante questionamento: o que é respeitar o aluno? Para ambas, é aceitar o aluno do ponto de vista em que ele está, é seguir seu ritmo de desenvolvimento, oferecendo outros meios para que ele possa desenvolver suas ações e aceitar que a Educação é um processo evolutivo que visa promover a autonomia do aluno. Concordo com as autoras e entendo que o professor precisa ser um importante observador do aluno, que promove a autonomia de pensamento do aluno(a), promovendo transformações e criando um clima de bem-estar para que os discentes se sintam críticos e mais confiantes em relação a suas capacidades.

²⁷⁹ ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga (orgs). *Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*. São Paulo: São Paulo: Edições Loyola.2007. p.23.

²⁸⁰ ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga (orgs). *Henri Wallon: psicologia e educação/* Abigail Alvarenga Mahoney, Laurinda Ramalho de Almeida (organizadoras). – Ed. – São Paulo: edições Loyola, 2012.

²⁸¹ *Ibidem*, p.15.

Educar é um ato de afeto, portanto, a afetividade deve ser incluída como uma das grandes competências para a docência. Esta é a visão de Simone Sabino, que escreveu o livro ‘O afeto na prática pedagógica e na formação docente – uma presença silenciosa’ (2012)²⁸² e abordou importantes questões sobre o estudo da afetividade na Educação. No entender de Sabino, seres humanos afetam e são afetados por diversas circunstâncias e no universo da educação escolar não seria diferente. Para ela, no entanto, se educar já é por si só uma atividade que está atrelada à afetividade, o que a teria levado a pesquisar e escrever sobre afetividade e quais os afetos que ela entende que a Educação precisa destacar? Para Sabino, a afetividade sempre esteve presente no ambiente educacional, mas sem ter o devido destaque pelos profissionais que pesquisaram a docência no país. Para a autora, Paulo Freire seria o modelo a ser seguido em relação às formas de exercer a docência, na medida em que, para ela, Freire não esconde ser um educador afetivo. Pela posição do autor em defender que educar é um processo que afeta e que é afetado pelos indivíduos e suas circunstâncias históricas, colocando afetividade e educação como indicotomizáveis, Sabino entende que Freire é a referência ideal.

Seguindo esse prisma, acredito que o uso de músicas em sala de aula tem total condições de promover essa quebra de paradigmas, nos quais o aluno apenas recebe informações e sai da aula de História sem ter uma concatenação de ideias, onde não percebe os resquícios da História na sua realidade. Creio que a utilização de músicas em sala de aula pode despertar nos discentes os afetos positivos – autoconfiança, criticidade, bem-estar - a que estamos nos referindo nos parágrafos anteriores, pois a música desperta emoções das mais variadas, possibilitando relaxamento ou inconformismo, de acordo com o assunto abordado. Rodrigo Alves de Melo, em sua dissertação de mestrado ‘A afetividade na educação musical: um estudo de dois centros de referência de Educação Infantil em João Pessoa – PB’ (2016)²⁸³, defendeu que a música pode contribuir para a formação do ser humano em diversos aspectos, inclusive o afetivo. Sendo assim, a música não contribuiria apenas no aspecto musical, mas seria importante para o ser humano na sua totalidade.

Embora não seja o foco da maioria dos historiadores e historiadoras, a dimensão da afetividade já foi abordada por renomados profissionais da área, principalmente sobre aqueles que buscaram refletir sobre o ensino de História. Afinal, ensinar História é uma atividade que

²⁸² SABINO, Simone. *O afeto na prática pedagógica e na formação docente: uma presença silenciosa* - /Simone Sabino. – São Paulo: Paulinas, 2012.

²⁸³ MELO, Rodrigo Alves de. *A afetividade na educação musical: um estudo em dois centros de referência de educação infantil em João Pessoa – PB/* Rodrigo Alves de Mello. – Natal. 2016.

indubitavelmente está atrelada a afetar os alunos. Seria possível uma compreensão de diferentes temporalidades sem se sentir afetado pelas narrativas, sem se colocar no lugar de personagens e povos do passado?

Busquei referências que tratassem da relação do ensino de História com a afetividade e me deparei com importantes contribuições. Ana Maria Monteiro, Adriana Ralejo e Mariana Amorim destacaram importantes aspectos que caracterizam um ‘professor(a) marcante’²⁸⁴. O professor marcante seria o professor que deixou influências nos discentes, lembrados por uma geração ou bem vistos(a) perante os alunos(as). O uso de narrativas que se aproximam dos discentes, através de comparações e analogias, foi apontado como fundamental. O uso de músicas permite com até certa facilidade fazer comparações e analogias entre o vivido pelos discentes e o que as músicas descrevem.

Entendo a História como uma disciplina desestabilizadora, e outros autores corroboram minha convicção. Chama a atenção o posicionamento do renomado historiador Durval Muniz de Albuquerque. Para o autor, a etimologia da palavra ‘educador’ nos permite ter indícios acerca da nossa função e das nossas capacidades como professores e professoras²⁸⁵. Sendo ‘Educador’ uma palavra de origem latina – *educator, educatoris* - com sentido de ser aquele que cria e que nutre, nós, professores e professoras, teríamos a capacidade de estimular ou não o ‘apetite’ dos alunos(as) em relação ao seu interesse pelas aulas. De acordo com o autor, a docência seria uma atividade semelhante à escolha de um regime alimentar, em que a ‘alimentação’ – ou seja, o conhecimento – do aluno(a) fica sob a responsabilidade dos docentes.

Educar, assim como alimentar, implica em escolhas do que oferecer e de como apresentar o escolhido, disso dependendo o maior ou menor apetite dos comensais (ALBUQUERQUE, Durval Muniz, 2016, p.23).

Interpreto que da mesma forma que os ingredientes e o preparo de uma comida podem influenciar no apetite de quem vai comê-la, criando emoções e subjetividades em quem a saboreia, através de Albuquerque é compreensível que a forma como se pensa aulas de História,

²⁸⁴ MONTEIRO, Ana Maria Monteiro. RALEJO, Adriana. AMORIM, Mariana. *Entre o vivido e o narrado: sentidos de Rio de Janeiro em aulas de História*. In Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história/ organização Carmen Teresa Gabriel, Ana Maria Monteiro, Marcus Leonardo Bomfim Martins – 1.ed. – Rio de Janeiro: Mauad X, 2016. p. 83-84.

²⁸⁵ JUNIOR, Durval Muniz de Albuquerque. *Regimes de Historicidade: como se alimentar de narrativas temporais através do Ensino de História*. – Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História/org. GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus Leandro Bonfim. Mauad X, Rio de Janeiro, 2016. p.23.

com narrativas e elementos preparatórios para a aula, podem sim aumentar ou diminuir o interesse dos alunos pelas aulas.

O professor ou professora deve preparar os discentes para viver com o diferente²⁸⁶. Essa é uma das concepções de Durval Muniz de Albuquerque que considero fundamental. O autor também avalia que o ensino de História deve brincar de sair do nosso tempo e dar um passeio por paisagens e tempos diferentes; ou ainda, proporcionar aos discentes ‘saborear’ outros tempos, permitindo ao aluno(a) sair de si mesmo, experimentando outras possibilidades de ser humano²⁸⁷. Este professor ou professora precisa deslocar o ‘lugar’ dos alunos e das alunas, abalando certezas, ou seja, esse professor(a) deve ser um deslocador(a)²⁸⁸. Embora não esteja usando o termo ‘afetividade’, Albuquerque elabora potentes argumentos para mostrar que a ideia de um ensino exclusivamente racionalista já não funciona mais. Para o autor, embora seja importante um ensino de História direcionado à racionalidade e à consciência, é necessário aos professores e professoras buscarem formas de ensinar que atinjam a subjetividade, a emoção e os sentimentos²⁸⁹. Através do autor, percebemos o quanto a narrativa, a dialética e as escolhas de elementos que mexam com as emoções dos alunos podem ser revigorantes para as aulas de História.

Eu, particularmente, posso dizer que fui afetado pela ideia de afetar os alunos. Embora a leitura de diversos autores e autoras tenha sido de suma importância para a formação do meu cabedal cultural, no que diz respeito às ideias sobre ensino de História, Durval de Albuquerque foi quem mais me afetou:

O racionalismo exacerbado da historiografia acadêmica, sem identidade em afetar, em produzir afetos e emoções, me parece reduzir drasticamente seu efeito. Os historiadores e professores de História continuam racionalizando, explicando, portanto, apaziguando em seus efeitos os crimes mais hediondos cometidos pela humanidade. A historiografia se tornou, no Ocidente, um discurso do luto e da sublimação, procurando rapidamente tamponar as feridas, fazê-las cicatrizar, no sentido de possibilitar novamente a vida e, talvez, nesse seu meritório afã, apostou sempre mais na produção do esquecimento do que na produção da memória (ALBUQUERQUE, 2016,p.39).

²⁸⁶ Ibidem, p.25.

²⁸⁷ Ibidem, p.26.

²⁸⁸ Ibidem, p.27.

²⁸⁹ Ibidem, p.35.

A fuga desse racionalismo exacerbado é o que busco ao propor o uso de músicas em sala de aula. Através de timbres, tons e altura de vozes de cantores e cantoras é possível aliar diferentes sentimentos com momentos e contradições históricas. Creio firmemente que a introdução de músicas acompanhadas de análises podem produzir um conhecimento histórico com mais emoções.

3.4 - Uma sequência didática

Quando pensei as atividades, tive como objetivos a busca pela autonomia, o senso crítico e a construção de uma mentalidade reflexiva acerca do combate ao racismo e suas formas correlatas. A sequência didática tem como referência o livro ‘A Prática Educativa – Como ensinar’ (1998)²⁹⁰, de Antoni Zabala, grande referência na área de conhecimento da Pedagogia, que estabeleceu importantes reflexões acerca de sequências didáticas, que também podem ser chamadas de sequências de ensino-aprendizagem. O autor entende como sequência didática a série ordenada e articulada de atividades que forma uma unidade didática. Para ele, as sequências didáticas se justificam de acordo com as intenções do docente, levando-se em conta a importância capital das intenções educacionais nas escolhas dos conteúdos.

Acredito que uma sequência didática pode permitir que se pense a realidade da população negra tanto no Pós-Abolição, desde os anos posteriores à abolição da escravidão, observando décadas mais recentes até os dias atuais. Zabala entende que duas perguntas são primordiais ao pensarmos sequências didáticas: se é uma sequência didática apropriada e quais argumentos fundamentam essas conclusões. Julgo a sequência didática apropriada porque permite que os alunos lidem com o que é familiar²⁹¹, no caso a música, que por mais que não sejam músicas que eles escutam, são músicas que os pais, parentes ou vizinhos já ouviram, pois são de certa forma populares. Acredito que a sequência didática proposta fornece conteúdo, curiosidades, promove uma relação entre períodos diferentes, permite criticidade, exige análise e fornece meios para socialização, autonomia e intimidade – afetividade – entre alunos e professores.

²⁹⁰ ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar* / Antoni Zabala; tradução Ernani F. da F. Rosa. – Porto Alegre: Artmed, 1998.

²⁹¹ MONTEIRO, A.M.F.C. *Entre o estranho e o familiar: o uso de analogias no ensino de história*. Campinas, 2005.

A prática de sequência didática surge no Brasil no contexto da divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, na década de 1990. Diante desse cenário, diversos autores buscaram refletir sobre como aplicar sequências didáticas em diferentes contextos, em diferentes disciplinas. A quantidade de trabalhos é extensa, sendo alvo inclusive de revistas voltadas para a área da Educação. Outros autores também deram importantes contribuições para o que comumente é conhecido como sequência didática. Para Denise Lino de Araújo,²⁹² sequência didática é o modo como o professor organiza unidades de ensino em função de núcleos temáticos e procedimentais. Ela é uma das autoras que se refere à sequência didática como SD e se coloca como uma das pesquisadoras sobre a relação entre linguagem, interação e sociedade. Para ela, ‘sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito’. Autores e autoras que acompanham o pensamento de Araújo entendem que a primeira etapa de uma sequência didática exige uma análise diagnóstica por parte do docente, seguida de atividades ou exercícios sistemáticos e progressivos que permitem aos alunos apreenderem as características temáticas.

Sistematização do processo de ensino-aprendizagem também pode ser uma definição que considero valiosa para entender o que pretendo com este trabalho. Esta sistematização de ensino-aprendizagem precisa ter a participação dos discentes, de maneira que estes não apenas assistam, mas que através das atividades propostas possam interagir, se sentindo parte do processo de aprendizagem. De acordo com Mario Cezar Alves Ferreira²⁹³, a construção de uma sequência didática precisa passar pelos seguintes processos:

- Escolha do tema a ser trabalhado;
- questionamentos para a problematização do assunto a ser trabalhado;
- planejamento do conteúdo;
- objetivos a serem atingidos no processo de ensino e aprendizagem;
- delimitação da sequência de atividades, levando-se em consideração a formação de grupos, material didático, cronograma, integração entre cada atividade e estabelecimento de etapas, assim como a avaliação dos resultados (FERREIRA, 2015.p.96).

²⁹² ARAÚJO, Denise Lino. *O que é (e como faz) sequência didática?* Entrepalavras, Fortaleza - ano 3, v.3, n.1, p. 322-334, jan/jul 2013.

²⁹³ FERREIRA, Mário César Alves. *Ensinando História: produção de uma sequência didática sobre as representações do negro no Brasil*. 2015.p.97

Estas são algumas premissas que pretendo seguir neste trabalho, de maneira que a subjetividade não seja esquecida em meio a tantos detalhes. Este método de ensino, organizado e bem definido, deve estar alinhado com a questão da afetividade.

Esta abordagem é pensada para turmas de 8º ano do Ensino Fundamental, ou para as turmas do 2º ano do Ensino Médio, mais precisamente para o conteúdo que habitualmente é aplicado no 4º bimestre. No caso, cito o conteúdo em que são abordados aspectos como os efeitos da Abolição da Escravidão e da Proclamação da República na sociedade brasileira. A noção de cidadania, as funções do Estado e a expectativa de que tipo de nação o Brasil iria se tornar eram firmemente debatidas no período. Dois livros podem ser utilizados nesta experiência: o livro de História – Sociedade e Cidadania 8º ano, da Editora FTD, do autor Alfredo Boulos Junior e, no caso de uma turma de 2º ano do Ensino Médio, o livro de mesma editora e autor, História – Sociedade e Cidadania 2. Ambos os livros são da 3ª edição de 2015 e foram escolhidos pelos professores de duas escolas da rede pública de Ensino. O livro para o Ensino Médio foi o escolhido pelos professores do CIEP 037 Ernesto Guevara, situado no Bairro Bom Pastor, na cidade de Belford Roxo, enquanto o livro que utilizarei para o Ensino Fundamental é o utilizado na Escola Estadual Professora Cordélia Paiva, escolhido pelos professores da instituição, situada no Bairro Parque Fluminense, Duque de Caxias.

A aula é pensada para três tempos, sendo dois tempos em um dia e o terceiro tempo em um outro dia – como é feita normalmente a divisão dos tempos para o 8º ano – que seria justamente o dia do fechamento da atividade. Se a aula for para o 2º ano do Ensino Médio, acreditamos que o ideal é que sejam utilizados 4 tempos, dois tempos em um dia e mais dois tempos em outro dia. A estrutura necessária para o primeiro dia de aula teria os seguintes elementos:

- Retroprojeter²⁹⁴;
- Quadro;
- Canetas pilots (cinco cores)²⁹⁵
- Apagador;

²⁹⁴ A ideia é que a imagem do quadro “Redenção de Cam” seja mostrada para a turma.

²⁹⁵ Em conversa informal com alunos(as), tive depoimentos que quadros com 3 cores ou mais, podem chamar atenção do(a) aluno(a).

- Letra da música impressa para a turma (entre 30 e 40 cópias).

A estrutura necessária para o segundo dia de aula deve ser:

- Uma caixa de som (pode ser pequena, das conhecidas como JBL);
- Dois microfones²⁹⁶;
- Dois celulares com capacidade para gravar vídeos²⁹⁷;
- Letra da música impressa para a turma (entre 30 e 40 cópias);
- Canetas pilots (quatro cores).

O 1º dia de aula é uma aula expositiva sobre a Abolição da Escravidão, com foco na situação da população negra Pós-Abolição. Em seguida, há verificação sobre o que o livro didático aponta sobre tal contexto histórico. No 2º dia, o professor poderá trabalhar uma das músicas sugeridas, para que o aluno perceba as mudanças e permanências ao longa da história dos negros no país.

A aula expositiva se dará com um panorama detalhado no quadro, com contexto, razões e consequências da Abolição da Escravidão, além da situação da população negra no Pós-Abolição, verificando como o livro descreve tal contexto. O uso do retroprojetor se justifica para que seja mostrada a imagem da pintura de Modesto Brocos, encomendada por João Batista de Lacerda, no caso o quadro “A redenção de Cam”. Na sequência, as fontes, ou seja, o livro didático oferecido pela escola e no 2º dia, a análise das músicas.

Irei trabalhar o livro de História – Sociedade e Cidadania 8º ano, da Editora FTD, do autor Alfredo Boulos Junior. Ambos os livros são da 3ª edição de 2015 e foram escolhidos pelos professores de duas escolas da rede pública de Ensino. A análise das músicas ocorrerá logo em seguida. Abaixo, segue imagem do quadro “Redenção de Cam”, exposto no Congresso Mundial das Raças, no início do século XX:

²⁹⁶ Para facilitar a comunicação e também como medida de segurança, para o caso de um falhar.

²⁹⁷ Um gravado pelo professor e outro por um aluno ou aluna, escolhido(a) através de sorteio.



Figura 1: *A Redenção de Cam*, de Modesto Brocos (1852-1936)²⁹⁸

Considero de fundamental importância expor esse quadro para as turmas para que os discentes tenham o conhecimento de que o quadro representa um projeto de país em que a população negra deveria ser extinta gradativamente através da imigração branca europeia e da miscigenação²⁹⁹. Cabe ao professor ou professora, neste momento, já fazer associações em relação a que tipo de estereótipos foram associados a população negra logo após a abolição da escravidão no Brasil³⁰⁰. Como ficou a questão da cidadania, autoestima, oportunidades de ascensão social, inclusão social e acumulação de capital para essa parte da população que pelo projeto de país deveria ser eliminada? Até que pontos esta visão racista e preconceituosa passou de geração para geração e ainda persiste no imaginário da sociedade (populares e elite)?

Importante lembrarmos que a senhora com as mãos levantadas, em sinal de agradecimento, estaria feliz pelo fato de a filha miscigenada ter lhe concedido uma neta (ou neto) branca, fruto de um casamento com um homem branco (aparentemente um português, fruto da imigração). Essa é a ideia de um futuro para o Brasil, onde a imigração e a miscigenação teriam a função de embranquecer a população³⁰¹. Outras interpretações podem ser feitas, como

²⁹⁸Acesso em: MODESTO BROCOS. In: RODRIGUES, Tânia Francisco et al. (Ger.) Enciclopédia Itaú Cultural. Disponível em: < <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa21328/modesto-brocos>. Último acesso: 25/08/2020.

²⁹⁹ LOTIERZO, Tatiana H. P. e SCHWARCZ, Lilia K. M. *Raça, gênero e projeto branqueador: “A redenção de Cam”*, de Modesto Brocos. In Número 5.(c) Artelogie, n° 5, Outubro.2013.

³⁰⁰ SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O Espetáculo das Raças – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.p.12-13.

³⁰¹ LOTIERZO, Tatiana H. P e SCHWARCZ, Lilia K. M. *Schwarz. Raça, gênero e projeto branqueador: a redenção de Cam*, de Modesto Brocos. In Número 5. (c) Artelogie, n° 5, Octobre 2013.

o chão em que o português ocupa ser uma referência a suposto progresso trazido pelas levas de europeus, enquanto o chão de terra batida ocupado pela senhora negra representaria o atraso, o insucesso e o Brasil que deveria ser esquecido. Segue abaixo quadro com parte dos recursos necessários e resumo dos objetivos, tanto geral como específicos.

Recursos didáticos: A imagem do óleo sobre tela Redenção de Cam/Retroprojeter.
Objetivo geral: Acredito que o quadro seja fundamental para a variação de fontes históricas. O uso de mais de uma fonte histórica é importante para ajudar a concatenar as ideias: O uso desta imagem tem como objetivos:
Objetivos específicos
• Abordar o tema da imagem, seu autor e o contexto em que foi produzido e apresentado;
• Compreender os personagens da imagem e explicar a maneira como foram representados, levando em consideração o contexto de produção de imagem;
• Relacionar o quadro com a aula expositiva e com o conteúdo escrito no quadro.

Para o segundo dia de aula, teríamos a interpretação da canção escolhida. O professor ou professora deve distribuir a folha com a letra da música e ler junto com a turma. Posteriormente, colocar a música para tocar na caixa de som e pedir que os alunos e alunas leiam novamente, sublinhando os trechos que mais chamam atenção. Passada esta etapa, o docente deve iniciar uma gravação de um vídeo com um celular, pedindo que cada aluno ou aluna exponha a sua interpretação acerca da música. O docente teria a função de fomentar um debate, indicando caminhos, provocando e dialogando com a turma. O objetivo é que o ambiente seja descontraído, mas com organização, para que todos possam ser ouvidos.

Considero importante que, neste momento da atividade, ou seja, de preparação para ouvir a(as) canção(canções), o professor ou professora peça à turma que faça uma roda. A roda é importante porque faz parte da metodologia afroperspectivista³⁰² que adotei neste trabalho e citei anteriormente. A filosofia afroperspectivista usa a roda inspirada nas rodas de samba, candomblé, jongo e capoeira, que serve para incluir as mais variadas perspectivas no centro da roda, antes de uma alternativa a ser alcançada. Entendo que, em certa medida, os alunos e

³⁰² NOGUERA, Renato. *Sambando para não sambar: afroperspectivas filosóficas sobre a musicidade do samba e a origem da Filosofia. In Sambo, logo penso: afroperspectivas filosóficas para pensar o samba/organização* Wallace Lopes Silva. – 1.ed. – Rio de Janeiro: Hexis : Fundação Biblioteca Nacional, 2005. p. 45.

alunas, juntos ao professor, irão filosofar. Neste sentido, filosofar na roda pode ser considerada uma atividade afroperspectivista que busca construir conceitos coletivamente.

Acredito que o espaço escolar deve ser para que os alunos e alunas busquem autonomia de pensamento e o professor ou professora deve assumir a postura de instigar a turma, fazendo perguntas que levem ao senso crítico e que tragam uma ‘desbanalização’ do banal, do que aparece comum, corriqueiro e cotidiano:

- Vocês já conheciam a música?
- O que a música está narrando de fato?
- Para quem ele(a)/eles(as) estão cantando? Para que tipo de pessoas ou grupo você acha que a música foi feita?
- É um recado raivoso, amoroso, brincalhão? Qual o tom da canção? Tem como saber quais os sentimentos envolvidos na música?
- Quais sensações a música gera em quem está ouvindo a canção?
- Qual o desejo do compositor(a) ao fazer a música? Qual a intenção da música?
- Como você imagina que o cantor ou compositor entende o racismo no mundo e no Brasil? Você concorda com a opinião do cantor e/ou compositor?
- De que forma a música se relaciona com a matéria?
- Quais as semelhanças e diferenças entre a população negra da época da Abolição da Escravidão para a população negra de agora?
- O que é o racismo, na sua opinião?
- Sua concepção de racismo ainda é a mesma antes e depois de aprender o conteúdo?

Para este momento da aula, entendo que serão necessários alguns recursos específicos, além da compreensão de que é de grande valia o cumprimento de alguns objetivos gerais e específicos.

<p>Recursos didáticos: dois celulares, uma caixa de som (JBL), 30/40 cópias com a/as letras/as das músicas e dois microfones</p>

Objetivos gerais: A ideia principal é que os/as estudantes possam relacionar a/as música/as com o conteúdo exposto no quadro e com a imagem da tela Redenção de Cam (1895).
Objetivos específicos:
Identificar o Pós-Abolição como um processo em curso;
Incentivar que os alunos busquem continuidades/permanências e descontinuidades em diferentes momentos da História;
Analisar as músicas, destacando as intenções dos cantores/as e identificando quais as intenções das músicas.

As perguntas que pretendemos expor para os alunos e alunas estão baseadas no autor Marcos Napolitano³⁰³. Napolitano aponta que a música pode ter várias chaves de interpretação e coloca algo que considero muito importante, que são os valores envolvidos³⁰⁴ nas músicas.

As músicas possuem valores envolvidos em suas estrofes, com capacidade para afetar o/a ouvinte. Para Napolitano, podem ser identificados cinco tipos de valores envolvidos nas músicas, que são os valores comunicativos, que lançam ideias e informam; valores rituais, que criam solidariedade, consciência dos problemas cotidianos e função fática; valores técnicos, que explicitam como a música é feita, tornam familiar seus códigos, normas e fórmulas; valores eróticos, que envolvem, energizam e estruturam o corpo; e os valores políticos, que podem ser expressões de identidade ou de protesto. Essas perguntas tentam permitir que os discentes identifiquem e desenvolvam alguns desses valores, sobretudo os valores comunicativos, os rituais e os políticos. Acredito ser esse um bom caminho para desenvolver criticidade e afetos como solidariedade e empatia.

Criar um ambiente descontraído, mas com criticidade, promover sentimento de orgulho, empatia e autoestima e dar protagonismo para os alunos são algumas das premissas deste trabalho. Sendo assim, temos como objetivo fazer com que o debate gere uma gravação de um vídeo para ser colocado na plataforma *Youtube*, em que os alunos possam expor suas impressões sobre a música e sobre o conteúdo ensinado em sala de aula, respondendo às perguntas. Pretendemos, assim, gerar uma sensação de autonomia para os alunos e alunas, em que eles e

³⁰³ NAPOLITANO, Marcos. *História e Música – História Cultural da Música Popular*. Rio de Janeiro, 2002.

³⁰⁴ NAPOLITANO, Marcos. *História e Música – História Cultural da Música Popular*. Rio de Janeiro, 2002. p.71

elas se sintam protagonistas de um debate que expõe suas visões de mundo. Ou seja, minha sugestão como produto, é que a análise das músicas seja filmada e gere um documentário para ser colocado no *Youtube*.

3.5 - Educação antirracista por meio da História Pública

A ideia de expor o vídeo da turma na plataforma da Internet *Youtube*, com os melhores momentos da discussão, surgiu a partir da concepção de que os/as estudantes poderiam sentir algum protagonismo ao assistirem um vídeo, ou seja, um documentário envolvendo a turma deles/as, na própria escola. Além disso, acredito que eu e outros professores e professoras precisamos ocupar os espaços de divulgação que estão cada vez mais difusos. Neste caso, este trabalho também tem a pretensão de promover uma forma de História Pública.

Entendo a História Pública como um movimento de historiadores e historiadoras que buscam tornar as pesquisas e produções acadêmicas mais acessíveis a um público sem acesso ou contato com faculdades e centros de pesquisas. Um movimento, de forma coletiva, em que pesquisadores(as) possam fazer juntos uma História que se faz de pessoas para pessoas, numa (re)aproximação com os ideais de Paulo Freire. Seria um processo de ‘desgabetização’ da História, na medida em que interpreto que a História se tornou uma ciência que busca se reafirmar como ciência cotidianamente, ao tempo em que se afastou das demandas populares. Historiadores e historiadoras escrevem para seus pares e já não atingem com tanta intensidade a maioria do público não acadêmico e isso pode e precisa ser mudado.

Acredito que na atualidade ainda exista forte interesse pela História, mas, infelizmente, a sociedade não está construindo sua cultura histórica³⁰⁵ com o suporte – pelo menos parcial - de historiadores. Aparentemente, nossas pesquisas não estão chegando ao público. Tenho a forte impressão de que muitos brasileiros e brasileiras acessam a História Ciência através da educação básica e depois ficam com a cultura histórica fornecida pela imprensa. Não se trata de culpar pesquisadores(as) e professores(as) por isso, mas sim de buscar um olhar em que

³⁰⁵ RÜSEN, Jörn. *¿Qué es la cultura histórica? Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la Historia*. Versão inédita em espanhol traduzida da versão original em alemão disponível em: FÜSSMANN, Klaus; GRÜTTER, Heinrich Theo; RÜSEN, Jörn (Eds.). *Historische Faszination; Geschichtskultur heute*; Keulen, Weimar and Wenen: Böhlau, 1994, p. 3-26

historiadores e historiadoras busquem se responsabilizar pela divulgação do saber docente, do saber produzido e ensinado na academia.

A História Pública expressa diferentes visões de determinados assuntos históricos e pode ser percebida em diversas formas de manifestações culturais, como filmes, documentários, desfiles de escolas de samba, música e teatro, dentre outras representações. Estas representações, de acordo com Thaís Nívia de Lima e Fonseca³⁰⁶, podem ser encontradas também em diferentes mídias, como os canais de Tv a cabo, como o *History Channel*, o *National Geographic*, e o *Discovery Channel*. Além disso, a autora também lembra do contexto de 5º centenário do ‘descobrimento’ do Brasil no ano 2000³⁰⁷, que proporcionou um forte interesse do público sobre assuntos relacionados à História do Brasil, permitindo que revistas de História ganhassem espaço. Entre as mais conhecidas e de maior circulação por um bom tempo tivemos a História Viva, Aventuras na História, *BBC History Brasil*, História em Curso e a Revista de História da Biblioteca Nacional. Também recebe menção a criação da revista eletrônica História Hoje, criada pela Associação Nacional de História (ANPUH)³⁰⁸, mostrando uma tentativa dos acadêmicos se aproximarem de um público mais amplo. Com base nesses exemplos, percebemos que a cultura histórica se expande cada vez mais por diversas mídias, mas nem sempre tem historiadores como parte deste processo.

Suponho que o Mestrado Profissional ProfHistória coloca a História Pública como questão central. Se o programa de pós-graduação ProfHistória tem como foco principal o ensino de História, não seria errôneo imaginarmos que a História Pública passe também por uma questão educacional³⁰⁹. É a possibilidade de historiadores e historiadoras assumirem o compromisso de uma narrativa pública, num movimento de aproximação do historiador com a sociedade, permitindo ao historiador(a) retorno ao espaço público, se contrapondo a um elitismo oculto. Após se especializar em ensino de história, torna-se natural o afã de divulgar o conhecimento histórico através das mais variadas fontes, através dos mais variados canais e mídias sociais. Se a História Pública tem como um dos pilares a transmissão do conhecimento

³⁰⁶ FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. *Ensino de história, mídia e história pública*. IN: *História pública no Brasil: Sentidos e itinerários*/ Ana Maria Mauad, Juniele Rabelo de Almeida, Ricardo Santhiago, (organizador). - São Paulo: Letra e Voz, 2016. p.191

³⁰⁷ *Ibidem*, p.189.

³⁰⁸ *Ibidem*, p.191.

³⁰⁹ ANDRADE, Everardo Paiva de. ANDRADE, Nívea. *História Pública e educação – tecendo uma conversa, experimentando uma textura*. IN: *História pública no Brasil: Sentidos e itinerários*/ Ana Maria Mauad, Juniele Rabelo de Almeida, Ricardo Santhiago, (organizador). - São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 180-181.

para um público não acadêmico, é possível imaginarmos que o professor de História da Educação Básica já faz a função de historiador público. E a busca por novas formas de ensinar História aproximam muito História Pública e Ensino de História.

A História Escolar é, desde já, uma História Pública, embora a linguagem e o ambiente da História Escolar sejam a escola, inequivocamente. Esta é a visão de Everardo Andrade e Nivea Andrade, que se apoiam em Ana Maria Monteiro para afirmar que a História Escolar é uma lição de coisas morais, sociais e intelectuais que podem insuflar tanto a conformidade quanto o distanciamento, a continuidade e a reavaliação. Neste contexto, Everardo e Nivea apontam que o Ensino de História e a História Pública podem ser pensadas como espaço/lugar de fronteira, ou ainda um entrelugar³¹⁰, ou seja, um espaço em que diferentes saberes, diferenças culturais, subjetividades e identidades se articulam. Os conhecimentos adquiridos pelos professores e professoras, após terem contato com a historiografia na faculdade, os textos dos livros didáticos e a cultura histórica obtida em filmes, série e romances se articulam e promovem uma História Escolar, com vocabulário próprio para atender as necessidades dos estudantes, no caso, um público não acadêmico. Sendo assim, o/a professor(a) de História, formado nesse ‘entrelugar’, provoca questionamentos, amplia significados e estimula confronto de ideias.

O surgimento da História Pública ocorre na década de 1970³¹¹. Inicialmente era um movimento de historiadores que não conseguiam se alocar no mercado de trabalho de maneira mais formal e ofereciam serviços para empresas, museus e demais instituições interessadas em resgatar ou preservar suas histórias. Esta História Pública surge em meio a uma crise, no caso, em meio à dificuldade de historiadores e historiadoras em se alocarem no mercado de trabalho, nos Estados Unidos. Contudo, a ideia de História Pública ganhou contornos e ideias diferentes e mais abrangentes em outros contextos, como na Europa (principalmente na Inglaterra), na Austrália, no Chile, na África do Sul, na Índia e, posteriormente, no Brasil. Os significados, usos e limites da História Pública ganham cada vez mais debates e no Brasil e desde a década de 1990 ocorre um debate intenso e significativo sobre a pauta.

³¹⁰ Ibidem, p.183

³¹¹ ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. *Introdução à História Pública / Juniele Rabêlo de Almeida, Marta Gouveia de Oliveira Rovai*, (organização). — São Paulo: Letra e Voz, 2011. p. 7-10.

Além da questão da busca pela empregabilidade ter possibilitado o surgimento da História Pública, mais fatores são apontados por outros historiadores. Para Anita Luchesi e Bruno Leal Pastor de Carvalho³¹², a História Pública passou a ocupar um lugar de destaque na esfera pública desde o final da década de 1960, a partir dos debates sobre o Holocausto na 2ª Guerra Mundial e os processos de descolonizações na África e na Ásia. Acrescento que provavelmente, em certa medida, os contextos de Movimento pelos Direitos Civis dos negros nos Estados Unidos, assim como o contexto de Guerra do Vietnã, também tenham contribuído para a ascensão da História Pública. Com base no pensamento do historiador Allan .S Newell, Luchesi e Carvalho destacam 5 pontos fundamentais³¹³ para uma prática de História Pública, que são: a) a experimentação de novas fontes e de novas abordagens; b) a comunicação com vários públicos; c) o trabalho em equipe; d) os vários meios empregados para difundir o conhecimento e e) o não confinamento temático de suas pesquisas e experimentações. Interpreto que o trabalho que proponho de analisar músicas em sala de aulas e propor a criação de um documentário por parte do professor em torno da atividade passe por esses pontos citados.

Na Europa, em certa medida, pode-se dizer que ocorreu uma valorização da História Pública como uma forma de se buscar um meio para se alcançar a justiça social. Nos Estados Unidos, a preocupação sobre a divulgação do conhecimento acadêmico para um público mais amplo dominou a discussão sobre a História Pública³¹⁴. Em outros países, outras discussões e prioridades foram assumidas pelos historiadores. Juniele Rabêlo de Almeida e Marta Gouveia de Oliveira Rovai acreditam que a História Pública é um movimento que pressupõe o uso de diversos tipos de conhecimentos, de recursos e de disciplinas. Uma pluralidade de disciplinas atreladas à ampliação do espaço público e, ao mesmo tempo, uma relação desse espaço público com a academia. Com base nesses autores, interpreto que a História Pública, além de ser uma ampliação da divulgação do conhecimento histórico produzido na academia, pode e deve ser também uma construção de conhecimento histórico acadêmico que utiliza os conhecimentos e

³¹²LUCHESEI, Anita; CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. *História Digital – Reflexões, experiências e perspectivas*. IN: História pública no Brasil: Sentidos e itinerários/ Ana Maria Mauad, Juniele Rabelo de Almeida, Ricardo Santhiago, (organizador). - São Paulo: Letra e Voz, 2016.

³¹³ Ibidem, p.151.

³¹⁴ ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. *Introdução à história pública / Juniele Rabelo de Almeida, Marta Gouveia de Oliveira Rovai*, (organização). — São Paulo : Letra e Voz, 2011. p.8.

interpretações do espaço público. É a possibilidade de se construir um conhecimento histórico para o público e com o público.

É neste contexto que o produto deste trabalho é pensado. A ideia é de construir com alunos um conhecimento histórico a partir de diferentes matrizes de conhecimento que dialogam com experiências de ser negro no Brasil. Essas experiências são oriundas de músicas que retratam sensações, subjetividades e interpretações de artistas e compositores que viveram entre populares. Associar essas músicas ao conhecimento do livro didático e da aula expositiva, que se baseiam na produção acadêmica, é uma construção de História Pública em sala de aula, pois conhecimentos oriundos de diferentes saberes são correlacionados e constroem uma cultura histórica mais holística. Por outro lado, ao divulgar esse conhecimento numa plataforma como o *Youtube*, acessada por milhões de pessoas, é possível fazer uma divulgação das interpretações das canções. Portanto, entendo que a análise das músicas em sala de aula é uma contribuição para a construção de uma História Pública, pois há análise de interpretações da experiência da negritude de um público não acadêmico. Por outro lado, há divulgação de análises sobre temporalidades diferentes do pós-Abolição em curso para um público diversificado, numa preocupação de divulgação de saberes históricos.

A História Pública e o uso de canções populares, que é o objetivo neste trabalho, já rendeu bons resultados, reunindo análises de músicas que refletem pensamentos populares e as análises da Historiografia. Miriam Hermeto em ‘Brasis (en)cantados: Ensino de História e canção popular, territórios de uma História Pública’,³¹⁵ faz importantes reflexões sobre a produção de conhecimento entre as fronteiras da História Pública e a canção popular, num trabalho de extensão universitária. Ao relatar sua experiência no departamento de História da UFMG, através do projeto ‘Os Brasis da canção popular’, Hermeto adverte que, embora o uso de canções populares na Educação Básica não seja incomum, sua utilização ainda fica muito vinculada ao engajamento político no período da Ditadura Militar brasileira. Diante desta constatação, os integrantes do projeto ao qual a autora participou estabeleceram o propósito de ampliar as possibilidades de uso da canção e, para tanto, delinearam objetivos gerais como: 1) estudar diferentes contextos históricos do século XX, refletindo sobre a diversidade das representações sociais sobre o Brasil criadas e veiculadas pelas canções populares; 2)

³¹⁵HERMETO, Miriam. *Brasis (en)cantados: Ensino de História e canção popular, territórios de uma História Pública IN: História pública no Brasil: Sentidos e itinerários/ Ana Maria Mauad, Juniele Rabelo de Almeida, Ricardo Santhiago, (organizador).* - São Paulo: Letra e Voz, 2016.

implementar alternativas teórico-metodológicas para o estudo das representações sociais e para o uso da canção popular brasileira no ensino de História na Educação Básica, colocando em diálogo o ensino de História e as reflexões contemporâneas sobre as abordagens teórico-metodológicas das fontes sonoras(e audiovisuais)³¹⁶.

Para os professores, este projeto deveria capacitá-los a trabalhar com a canção popular a partir de três eixos de conteúdos: 1) seu circuito de comunicações; 2) sua trajetória histórica; 3) estratégias didáticas de abordagem no ensino de História³¹⁷. No que se refere à metodologia de trabalho, Hermeto apontou cinco dimensões didáticas³¹⁸, como a dimensão material, a dimensão explicativa, a dimensão descritiva, a dimensão dialógica e a dimensão sensível. Neste contexto, Hermeto entende que em termos de uma proposta de História Pública, este projeto possibilitava que professores e alunos pudessem ter contato com o campo de pesquisa sobre História e música, ampliando possibilidades de apropriação social das reflexões historiográficas contemporâneas pelo público escolar, e por outro lado, alargou as possibilidades de interpretações históricas, legitimando o saber escolar.

História Pública e canções populares inegavelmente podem formar uma boa dupla na construção do conhecimento histórico. Hermeto apontou exemplos interessantes de canções que podem ser utilizadas pelos professores e professoras. A canção *Aquarela do Brasil*, de Ary Barroso (1937),³¹⁹ pode ser utilizada para analisarmos a estereotipação do Brasil e o contexto em que esta música surge, no caso, no período do Estado Novo (Era Vargas), da ‘política da boa vizinhança’ e da articulação do governo brasileiro com o governo estadunidense. Outro importante exemplo citado por Hermeto foi a rivalidade entre dois músicos de sucesso da música popular brasileira: Wilson Batista x Noel Rosa³²⁰. Enquanto Wilson Batista fez a canção “Lenço no Pescoço”, numa exaltação à malandragem e ao desapego ao trabalho formal, Noel Rosa respondeu por meio da canção de Aracy de Almeida (1938)³²¹, “Rapaz Folgado”, em que a exaltação ao trabalho é exaltada. Esta disputa em relação à figura do sambista, malandro x trabalhador, pode ser trabalhada para a compreensão e interpretação da ideologia trabalhista da

³¹⁶ *Ibidem*, p.109-110.

³¹⁷ *Ibidem*, p.111.

³¹⁸ *Ibidem*, p.113.

³¹⁹ *Ibidem*, p.114.

³²⁰ Ambos foram importantes compositores do gênero musical samba, da primeira metade do século XX.

³²¹ *Ibidem*.

época da Era Vargas. Outros exemplos são citados por Hermeto como potentes possibilidades de trabalhos importantes relacionados à História Pública, como a ideia de analisar letras de aberturas de novelas da TV aberta³²² que tiveram grandes audiências, como a novela “Pantanal” (TV Manchete, 1990) e a novela “O Rei do Gado” (TV Globo, 1996). Através das descrições do projeto ‘Os Brasis da canção popular’, Hermeto nos mostra que historiografia, saberes escolares e linguagem artística combinaram-se na construção de interpretações sobre as representações do Brasil ao longo do século XX, permitindo uma metodologia de trabalho que leva diferentes narrativas de histórias sem fazer hierarquização dessas narrativas.

Meus objetivos com este trabalho também proporcionam um importante diálogo que pode ser feito entre História Pública e História Digital. Entendo como História Digital a presença da História *Online*, mas também o conjunto de ferramentas digitais que permitem ao historiador(a) não só acessar a fontes históricas digitalizadas como também divulgar conhecimentos e resultados de pesquisas através de ferramentas digitais. Neste contexto, acredito que a História Digital naturalmente atende a uma necessidade da História Pública de acessar fontes históricas alternativas e ao mesmo tempo divulgar resultados de pesquisas para um público mais abrangente. O compartilhamento de autoridade, que a História Pública permite, pode encontrar na História Digital um importante espaço para isso.

Se a História Pública se tornou alvo de discussão a partir da década de 1970, a discussão sobre a História Digital se iniciou em épocas mais recentes, mais especificamente a partir do final da década de 1990. Luchesi e Carvalho³²³ apontam que, muito provavelmente, os historiadores William G. Thomas e Edward L. Ayers teriam sido os pioneiros no uso e na criação do termo “História Digital”. Neste contexto, o debate em torno de História Digital se deu em relação à análise e o ensino de História acerca de documentos digitalizados na internet. Este debate, nas décadas, seguintes passou por mutações e as definições sobre História Digital foram se modificando. Gradativamente, outros assuntos foram sendo elencados: o uso e as ferramentas de comunicação básicas, como *e-mails*, programas *online* e sites com documentos, entre outros arquivos; o “fazer história” através de ferramentas digitais e, atualmente, o debate

³²² Ibidem, p.115.

³²³ LUCHESE, Anita; CARVALHO, Bruno Leal Pastor de, *História Digital – Reflexões, experiências e perspectivas*. IN: História pública no Brasil: Sentidos e itinerários/ Ana Maria Mauad, Juniele Rabelo de Almeida, Ricardo Santhiago, (organizador). - São Paulo: Letra e Voz, 2016. P.152.

seria o da aprendizagem ativa, através de interações, como é o caso dos *blogs*, dos *podcasts* e das redes sociais.

Uma arena aberta para debates e experimentações que envolvem aplicação de diversas tecnologias visando a prática da História. Essa é a forma que Luchesi e Carvalho definem a História Digital atualmente. Ambos apontam que o surgimento da História Digital está atrelado ao rápido desenvolvimento tecnológico que ocorreu na década de 1990³²⁴, mudando a forma de ensino, divulgação e pesquisa em História. No campo do ensino, esses dois autores apontam para plataformas de educação a distância, quadros interativos e aplicativos educacionais. No campo da pesquisa, citam a digitalização de acervos históricos, que facilitaram muito a produção de dissertações e teses. E no campo da divulgação, mencionam que atualmente ocorre um momento de franca expansão, já que historiadores podem fazer conferências transmitidas *online*, disponibilizar teses e dissertações, participar de redes sociais com perfis acadêmicos e publicar artigos em periódicos, entre outras ações. É uma forma de se praticar História em franca expansão, que cresce cada vez mais, tanto teoricamente quanto no que diz respeito à prática.

Não seria exagero afirmar que existem experiências significativas na área de História Pública praticadas através da História Digital. A conjugação de práticas de História Pública com História Digital, de acordo com Luchesi e Carvalho, pode ser cada vez mais promissora na medida em que ambas possam avançar de forma democrática, coletiva, com parcerias oriundas de fora da academia, podendo gerar, inclusive, projetos de autoridade compartilhada³²⁵. Esta autoridade compartilhada pode ser praticada de diferentes formas, dependendo dos grupos envolvidos, do escopo e das relações estabelecidas, além das tecnologias selecionadas. Alguns exemplos podem ser citados como casos de sucesso, como os acervos digitais disponibilizados por museus e bibliotecas. Tivemos no Brasil o ‘Café História’³²⁶, criado numa plataforma colaborativa chamada *Ning* e que se expandiu para mídias sociais como o *Twitter*, o *Facebook*, o *Instagram*, o *Google Plus* e o *Youtube*. O objetivo do Café História era desenvolver um espaço *online* dinâmico, visando a troca de experiências entre

³²⁴ Ibidem, p. 153.

³²⁵ Ibidem, p.162.

³²⁶ Ibidem, p.160.

historiadores e divulgando seus resultados para especialistas e não especialistas em História, tornando o público mais abrangente.

No caso da proposta deste produto, tenho como objetivo a produção de uma análise de músicas que ajudem a combater ideias racistas e que esse processo de análise seja filmado por alunos e gere um vídeo, editado posteriormente pelo professor, para ser colocado na plataforma *Youtube*. As canções populares podem ser analisadas como um produto da História, ao tempo em que podem ser analisadas como veículos de construção de conhecimento da História. Esse tipo de ação, em que se constrói uma História Pública e esta construção fica gravada em vídeo, não é uma criação minha. Entre outros projetos, considero que foi muito marcante e de grande valia para minha experiência, enquanto estudante de graduação de História, ter assistido à produção do Labhoi³²⁷ ‘Passados Presentes’, sob liderança e coordenação das professoras historiadoras Martha Abreu e Hebe Mattos³²⁸. Nesse vídeo, as historiadoras fizeram uma produção com foco na História Oral, em que os habitantes do Quilombo do Bracuí³²⁹ foram entrevistados dando suas impressões sobre a experiência de serem descendentes de quilombolas e falaram sobre a cultura histórica deles(as) a respeito da Escravidão. Consideradas as devidas proporções, creio que eu e outros professores podemos produzir um vídeo em que alunos são questionados em relação às músicas que ouviram. Mesmo com poucos recursos, seria de grande valia para a construção de uma História Pública. Dois aparelhos celulares e dois microfones não são recursos impossíveis de serem adquiridos pela escola, ou até mesmo por um professor ou professora, caso consigam a adesão e apoio de alunos(as), da direção e da coordenação da unidade escolar.

No que diz respeito à plataforma *Youtube*, pode-se dizer que atualmente é um dos locais onde milhões de pessoas procuram informações acerca de conteúdo histórico. Inúmeros canais no *Youtube* foram produzidos para fins de conteúdos de Educação Básica, com professores de cursos e escolas explicando assuntos/conteúdos que costumam ser cobrados em avaliações, canais de divulgação histórica de caráter informativo, voltados para curiosos(as), ou ainda canais de conteúdo histórico voltados para o entretenimento. Leitura ObrigaHistória, Nerdologia, Parabólica, Projeto X, Descomplica, História OnLine e Tempo de Estudar, dentre

³²⁷ Laboratório de História Oral, faz parte da faculdade de História da Universidade Federal Fluminense. Busca a construção de um conhecimento histórico por meio de fontes orais, através de depoimentos orais.

³²⁸ Professoras da faculdade de História da Universidade Federal Fluminense e coordenadoras do Labhoi.

³²⁹ Localizado em Angra dos Reis.

outros, são alguns dos canais em que conteúdos de História são explicados em tons mais descontraídos, ou com perfil mais de cursos. Episódios de canais como *History Chanel* ou de séries de época de emissoras de televisão também são encontrados facilmente no *Youtube*. Todos eles contribuem para a cultura histórica e alguns são feitos por comunicadores que se apresentam como professores de História, como é o caso do *ObrigaHistória*³³⁰, do *Parabólica*³³¹ e do *Nerdologia*³³². Embora meu objetivo não seja criar um canal, acredito que estes exemplos sejam provas cabais de que é possível que professores contribuam para a prática da História Pública através do *Youtube*.

A defesa de uma História Pública e Digital não pode ser feita de forma acrítica. Não é essa a intenção aqui e, de fato, existem desafios³³³ que precisam ser alvos de debate pelos historiadores e historiadoras. Muitas discussões ainda precisam ser ampliadas pelo profissional que trabalha com a História Ciência, como por exemplo a questão da confiabilidade das fontes, das cópias e do plágio, entre outras. A questão da formação de grupos com viés ideológico conservador tentando se apropriar de narrativas históricas, desconsiderando e desprestigiando narrativas de historiadores, é algo a ser levado mais a sério e problematizado pelos professores e professoras da academia ou da educação básica. No mínimo, é preciso disputar as narrativas. A quem pertence a História Pública? Como lidar com fontes que já nascem digitais? Como abordar um site, um blog ou uma rede social? Caixas de *e-mail* servirão como fontes históricas?³³⁴ Como será o processo de arquivamento de memórias digitais? Muitas questões precisam ser abordadas, mas o fato é que o profissional de História precisa avançar na construção de uma história mais holística como na divulgação da História. Embora ainda sem muitas respostas para todos os questionamentos, este trabalho tem a pretensão de ser um dos ‘braços’ dos historiadores e historiadoras para a reflexão de como nos comportaremos diante da expansão de novas mídias na sociedade contemporânea.

³³⁰ O comunicador se apresenta como Icles Rodrigues.

³³¹ O dono do canal se apresenta como Pedro Rennó.

³³² Um dos apresentadores se apresenta como Filipe Figueiredo, professor de História.

³³³ LUCHESI, Anita; CARVALHO, Bruno Leal Pastor de, *História Digital – Reflexões, experiências e perspectivas*. IN: História pública no Brasil: Sentidos e itinerários/ Ana Maria Mauad, Juniele Rabelo de Almeida, Ricardo Santhiago, (organizador). - São Paulo: Letra e Voz, 2016. P.154.

³³⁴ Ibidem.

Finalizo esta parte do trabalho retomando o tema da afetividade, que foi tratado no 3º capítulo. Com o raciocínio do autor Durval Muniz de Albuquerque³³⁵, retifico que um caminho importante para o Ensino de História, para a História Pública e para História Digital é não escrever apenas para gerar inteligência, mas também para gerar emoção. Embora o tema da afetividade na Educação já não seja uma novidade para pedagogos e pedagogas, tenho a impressão de que ainda não se tornou algo relevante na visão de boa parte dos que lecionam História. Para o autor, o sucesso de narrativas de cunho histórico extra-acadêmica e extraescolar se dá pelo fato de elas serem direcionadas para afetar sensibilidades, afetos, comover e despertar emoções, enquanto historiadores(as) e professores(as) escrevem para atingir inteligência, consciência e racionalidade, numa busca por um racionalismo exacerbado. Concluo esperançoso e convicto de que, os usos e associações de Ensino de História, História Pública, História Digital e análises de músicas possam gerar de fato uma verdadeira experiência com o passado para os alunos(as), deixando marcas subjetivas.

Se ensinar é marcar, se ensinar História é produzir marcas temporais, é discutir e fazer ver as marcas que o tempo deixa em nossos corpos, em nossas vidas e nas nossas sociedades, o ensino de História deve ser capaz de expor feridas, de remexer traumas, de expor a carne sangrando, os corpos em sofrimento, os homens em comoção. Não podemos continuar produzindo gente frígida diante da dor passada, gente insensível à dor do outro, incapazes de imaginar e sentir a dor lancinante da perda de um ente amado. Se a escola é o lugar de produção de subjetividades, é o lugar da produção de humanos. Que humanos queremos produzir? deve ser a pergunta principal (ALBUQUERQUE, 2018. p.40).

Que a busca pela excelência em nosso ofício não nos tire a capacidade de emocionar os discentes, seja com música, com mídia social ou por meios de métodos tradicionais. Que não consideremos normal a formação de alunos e alunas frígidos, que não se incomodam e não são afetados com o passado.

³³⁵ JUNIOR, Durval Muniz de Albuquerque. *Regimes de Historicidade: como se alimentar de narrativas temporais através do Ensino de História*. – Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História/org. GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus Leandro Bonfim. Mauad X, Rio de Janeiro, 2016. p.40.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cerne deste trabalho foi desde o início contribuir para uma educação antirracista: contribuir para uma visão crítica em relação às desigualdades étnico-raciais. Essa foi a ideia original, a ideia que norteou as iniciativas, as primeiras pesquisas e as primeiras reflexões. Comecei a pesquisar e a escrever sobre variadas manifestações de racismos, num afã de mostrar que uma proposta antirracista era necessária para a Educação Básica porque, mesmo com toda militância do incrível Movimento Negro e com o advento da Lei 10639, os racismos ainda estavam se manifestando. Posteriormente, como não poderia deixar de ser, vieram as dúvidas e reflexões sobre o que fazer e como fazer. Afinal, se eu não fui o primeiro a propor uma narrativa antirracista na Educação Básica, precisava propor algo que fosse mobilizador e que talvez não tivesse sido tão explorado de forma significativa.

O trabalho de pesquisa, de aprendizagem e de erudição foi intenso, difícil, mas extremamente gratificante. Ao tempo que iniciava leituras até então inéditas para mim, fui me dando conta do que eu queria de fato. No que diz respeito à educação antirracista, percebi que queria uma forma de gerar lucidez aos alunos e alunas, principalmente aos da escola pública, que na maioria das turmas do Estado do Rio de Janeiro são pretos e pardos, ou seja, negros. Queria algo que pudesse gerar empatia por parte do alunado branco e lucidez aos discentes negros(a), de maneira que o produto pudesse gerar um envolvimento, uma sensação de pertencimento a todas as turmas que participassem.

Embora a clarividência em relação a que tipo de produto eu iria utilizar não estivesse em minha mente, durante as aulas do Mestrado Profissional entendi que os professores e as aulas mais marcantes na visão dos alunos e das alunas dos ensinos médio e fundamental, eram aqueles(as) que mexiam com a afetividade. A partir daí, comecei até a lembrar da boa relação que eu tive com muitas turmas nesses 11 anos de carreira e entendi que, mesmo sem nenhuma leitura sobre afetividade, já praticava essa ideia em minhas aulas. Buscando em minha memória, percebi que desde o início da minha carreira eu já buscava repetir condutas dos professores que haviam sido mais marcantes na minha vida de estudante, ou seja, aqueles que haviam me afetado emocionalmente. Estas reflexões me deram a convicção de que por mais que eu e outros professores e professoras buscássemos tornar alunos e alunas mais inteligentes, capacitados(as) e lúcidos(as) perante o mundo, isso se tornaria mais fácil se esses professores e professoras conseguissem afetar esses alunos e alunas.

A importância da narrativa, a importância de um professor de História ser um bom ‘contador de histórias’, a importância de se conhecer o seu público e usar analogias e levar ao aluno o que é familiar foram interessantes observações que compreendi durante as aulas do Mestrado Profissional, que poderiam proporcionar uma aula de História ainda melhor. Mas, tomando aqui expressões populares, ainda faltava a ‘cereja do bolo’, ou o ‘tempero’. Foi nesse cenário que a ideia de se trabalhar com música ganhou força. A música tem a capacidade de mexer com sentimentos e subjetividades de forma imediata. É mobilizadora, resume situações e diz muito com base em expressões, tons de voz, berro e fala, além, é claro, da importância da letra. Os discentes são altamente musicais, atentos ao cenário musical e creio que seja inquestionável o fato de a música brasileira ser repleta de compositores, cantores e cantoras negros, que relataram a experiência de ser negro ou negra no Brasil. Pude lidar com inúmeras canções populares que denunciavam o racismo e ao mesmo tempo criavam condições de empoderamento para a população negra. A questão seria quais músicas poderiam ser analisadas. A quantidade de músicas feitas no Brasil que denunciam ou tocam na questão da negritude brasileira é incrível e chama a atenção o fato de muitas não serem tão populares. Existe uma resistência do mercado a essas músicas? Até que ponto músicas de cunho de protesto ou manifestação são boicotadas pelas instituições, empresas e pessoas com poder de divulgar artistas no Brasil? Existiria uma dificuldade para músicas com esse perfil se expandirem num país em que a ideia de democracia racial predominou historicamente? Até que ponto o senso comum, baseado no discurso liberal que tenta apagar as lutas de classes, impede que músicas militantes sejam mais valorizadas? São questões que podem ser respondidas com estudos mais elaborados, embora o ‘achismo’ ou a intuição queiram nos dar respostas prontas.

Consegui selecionar 16 músicas com o perfil que eu procurava de fato. Essas músicas denunciavam o racismo, mas sem permitir que a imagem do negro vitimizado permanecesse ou fosse predominante. Eram denúncias que potencializavam ou até mesmo ensinavam a postura de ‘cabeça erguida’ ou de busca pelo autorreconhecimento e valorização da própria etnia/cor. Após conversar com meu orientador, que me ajudou a ‘colocar os pés no chão’, diminuí o número de canções para 4, com o intuito de poder analisar melhor as músicas selecionadas. Sendo assim, o caminho até chegar ao produto começava a ficar mais perto: 4 músicas selecionadas para serem colocadas como sugestões para uma aula de História, em que o docente poderia comparar a experiência narrada na música com a experiência narrada na aula de pós-abolição da escravidão no Brasil. A verificação das continuidades e das permanências, a correlação entre diferentes temporalidades e o acesso a diferentes narrativas me causaram a

impressão de que o campo das ideias já estava delineado e que já havia alcançado o que eu desejava, faltando apenas escrever.

Mais uma vez, instigado pelo meu orientador, verifiquei que o trabalho proposto tem forte vinculação com a ideia de História Pública, tanto na construção quanto na divulgação. Cito a divulgação também, já que tive a ideia de propor um vídeo documentário como produto, em que turma e professor aparecem construindo interpretações históricas, analisando as músicas e relacionando as músicas com o conteúdo aprendido em sala de aula. Esta ideia atende a algumas preocupações que tive enquanto professor de História. Entendo que nos últimos anos, em virtude do avanço do conservadorismo e dos interesses neoliberais, os historiadores e os professores de História sofreram um duro ataque por parte de grupos que se colocam contra um ensino que desloque e desestabilize as certezas dos(as) estudantes, marcados(as) pela tradição e por discursos oriundos de grupos dominantes e hegemônicos. As mais variadas mídias sociais se tornaram um território de deslegitimação do ofício do historiador e do professor de História, através de um revisionismo histórico sem aval ou sequer parceria com os profissionais que se debruçam sobre fontes históricas das mais variadas, sejam visuais, escritas, sonoras ou orais, passando pelas categorias materiais ou imateriais. Neste contexto é que acredito que os profissionais que utilizam a História Ciência como cerne de suas pesquisas e estudos precisam se posicionar e disputar as narrativas nos espaços em que a maioria do público está.

Atualmente, uma expressão muito comum entre pessoas que comentam sobre o comportamento geral em mídias sociais que tendem à alienação é o famoso ‘sair da bolha’. ‘Sai da sua bolha’ e ‘Você precisa ver o mundo além da sua bolha’ são frases que surgem em debates acalorados sobre temas diversos, principalmente política. A ‘bolha’ seria a expressão que designa os contatos que nós temos em nossas vidas, ambientes sociais, família, mas também nas redes sociais, apenas com aqueles que compartilham dos mesmos interesses e visões de mundo que nós temos. Temos acesso e recebemos informações apenas daqueles que comungam dos mesmos interesses, que seguem os mesmos ‘perfis’, grupos e afins. Entendo que os(as) historiadores(as) não fazem da parte da ‘bolha’ de boa parte dos estudantes da Educação Básica e do restante do público, apesar de grande parte desses estudantes gostar de História. Muitos(as) estão buscando informações em filmes e documentários com jornalistas competentes, como Eduardo Bueno ou Laurentino Gomes, ou ainda através de produções de origem e idoneidade

questionável, como a produção Brasil Paralelo³³⁶. Uma forma de ‘furar a bolha’ pode ser esse trabalho de História Pública com estudantes da Educação Básica, recorrendo também à História Digital. Acredito que o trabalho que propus aqui pode fazer com que professores de História possam se tornar referências de consulta sobre História em mídias sociais, como alguns já estão conseguindo ser. Um vídeo documentário com a presença de diversos adolescentes pode gerar interesse em outros adolescentes.

Creio que este trabalho também traz preocupações sobre desafios que são importantes e perfeitamente possíveis de serem superados. Adversária que pode ser aliada, a tecnologia e seu avanço acelerado colocam historiadores(as) e professores(as) de História na missão de buscar cada vez mais entender, praticar e dominar as inovações. Fazer e editar vídeos, conhecer novos aplicativos e acessar arquivos digitais, entre outras tarefas, se tornam parte do ofício do(a) historiador(a). O uso de fontes em redes sociais, as disputas de narrativas e de conceitos e a divulgação de trabalhos são assuntos que ainda irão gerar debates acalorados. Mas nada que seja impossível para historiadores(as), que já entenderam que quanto mais tipos de fontes históricas, melhor para a ciência histórica: se no início eram só as fontes escritas, hoje temos as fontes orais, sonoras, visuais e por que não, as digitais. Que o produto desta dissertação seja inspirador para outros professores e professoras, é o que espero.

³³⁶ Grupo conservador que é financiado por pessoas que seguem a mesma linha de pensamento, para divulgar estudos e conhecimentos não reconhecidos ou hegemônicos por cientistas de ciências humanas. Esses estudos de viés ideológico conservador são distribuídos pelos assinantes em plataformas digitais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABUD, Katia Maria. *Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de história*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 309-317, set./dez. 2005.

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. *O jogo da dissimulação. Abolição e cidadania negra no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga (orgs). *Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*. São Paulo: São Paulo: Edições Loyola.2007.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga (orgs). *Henri Wallon: psicologia e educação/ Abigail Alvarenga Mahoney, Laurinda Ramalho de Almeida (organizadoras)*. – Ed. – São Paulo: edições Loyola, 2012.

ALMEIDA, Juniele RabêLo de. ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. *Introdução à história pública / Juniele Rabelo de Almeida, Marta Gouveia de Oliveira Rovai, (organização)*. — São Paulo: Letra e Voz, 2011.

ALMEIDA, Silvio. *O que é Racismo Estrutural?* São Paulo, Editora Letramento, 2018.

APPIAH, Kwame Anthony. *Na Casa de Meu Pai: a África na Filosofia da Cultura*. São Paulo, Editora Contraponto. 1997.

ASANTE, Molefe Kete. *Afrocentricidade e educação na senda do progresso: Brasil e EUA*. In: *Relações étnico-raciais e educação: contextos, práticas e pesquisas /organização Carlos Roberto de Carvalho, Renato Nogueira, Sandra Regina Sales*. – 1ed. – Rio de Janeiro: Nau: EDUR, 2013.

BARBOSA, Eduardo. Jovelina: pérola do espírito partideiro. *In Sambo, logo penso: afroperspectivas filosóficas para pensar o samba/organização Wallace Lopes Silva*. – 1.ed. – Rio de Janeiro: Hexis: Fundação Biblioteca Nacional, 2005.p.155

CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser*. Feusp, 2005. (Tese de doutorado)

CHALHOUB, Sidney. *Cidade febril – Cortiços e epidemias na Corte Imperial*. São Paulo, Companhia das Letras, 1996.

CHOPIN, Alain. *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Educação e Pesquisa - Revista da Faculdade de Educação da USP*. São Paulo, Universidade de São Paulo, v. 30, n. 3, set./dez. 2004.

CUNHA, Maria Clementina Pereira. *Carnavais e outras f[r]estas: ensaios de história social da cultura*. Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

_____. *Ecossistema: uma história social do carnaval carioca entre 1880 e 1920*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

DIOP, Cheikh Anta. *A unidade cultural da África negra*. Luanda: Edições Mulembra, 2014.

DIWAN, Pietra. *Raça Pura – Uma história da eugenia no Brasil e no mundo*. Editora Contexto 2011.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas / Frantz Fanon ; tradução de Renato da Silveira - Salvador : EDUFBA, 2008*.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*/Paulo Freire – 59ª ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. *Ensino de história, mídia e história pública*.IN: História pública no Brasil: Sentidos e itinerários/ Ana Maria Mauad, Juniele Rabelo de Almeida, Ricardo Santhiago, (organizador). - São Paulo: Letra e Voz, 2016. p.92
- FONTINELES, Claudia Cristina da Silva. *As “centelhas da esperança”: o papel da literatura e da música no despertar da consciência histórica*. Revista História Hoje, v. 5, nº 9, p. 131-158 - 2016
- FREYRE, Gilberto. Casa-grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal/Giberto Freyre; apresentação de Fernando Henrique Cardoso. 48ª ver. Ed.São Paulo:Global 2003 (Introdução a sociedade patriarcal no Brasil).
- GABRIEL, Carmen Teresa. MONTEIRO. Ana Maria. MARTINS. Marcus Leonardo BONFIM. *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história*/organização Carmen Teresa Gabriel, Ana Maria Monteiro, Marcus Leonardo Bonfim Martins. – 1 ed. – Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.
- GOMES, Flávio dos Santos. *Negros e política:(1888-1937)*. Zahar, 2005.
- GOMES, Flávio Gomes. *De olho em Zumbi dos Palmares: histórias, símbolos e memória social/ Flávio dos Santos Gomes*; coordenação Lilia Moritz Schwarcz e Lúcia Garcia. – São Paulo: Claro Enigma, 2011
- GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação/ Nilma Lino Gomes* – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- GOMES, Nilma Lino. “*O Movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos*”. In *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico /* organizadores Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres, Ramon Grosfoguel. – 2.ed;1 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019 (Coleção Cultura Negra Identidades).
- GONZALEZ, Lélia. *A categoria político-cultural de amefricanidade*. In: Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, Nº. 92/93 (jan./jun.). 1988.
- GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história/Ivor F. Goodson; tradução de Atílio Brunetta; revisão da tradução: Hamilton Francischetti; apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. 15ª edição atualizada e ampliada – Petrópolis, RJ: Vozes, 2018. – (Coleção Ciências Sociais da Educação).*
- GROSFUGUEL. Ramón. *Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global*. In Epistemologias do Sul/org. Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses - CES. 2009.
- HARTOG, François. *Regimes de Historicidade: Presentismo e Experiências do Tempo*. Belo Horizonte. Autêntica Editora. 2013.
- HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade / bell hooks*; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2.ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- HOUNTONDJI, Paulin. *Conhecimentos de África, Conhecimentos de Africanos: duas perspectivas sobre os Estudos Africanos*. In Epistemologias do Sul/org. Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses - CES. 2009.

JUNIOR, Durval Muniz de Albuquerque. *Regimes de Historicidade: como se alimentar de narrativas temporais através do Ensino de História*. – Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História/org. GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus Leandro Bonfim. Mauad X, Rio de Janeiro, 2016.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação – Episódios de racismo cotidiano/ Grada Kilomba*; tradução Jess Oliveira. 1.ed. – Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KI-ZERBO. Joseph. *História Geral da África, I: metodologia e pré-história da África*/editado por Joseph Ki-Zerbo. 2.ed.rev. – Brasília; UNESCO 2010.

LIMA, Mônica.” *A África na sala de aula*”.In: Nossa História. Ano 1, n.04. Rio de Janeiro:Biblioteca Nacional, fev.2004. p. 84-86.

LIMA, Monica. História da África. In: PEREIRA, Amilcar Araujo. (Org.). *Educação das relações étnico-raciais no Brasil: trabalhando com histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas salas de aula*. 1ed. Brasília: Fundação Vale. v. 1, p. 11-31, 2014.

LOTIERZO. Tatiana H. P. e SCHWARCZ. Lilia K. M. *Raça, gênero e projeto branqueador: “a redenção de Cam”, de Modesto Brocos*. in Número 5.(c) Artelogie, n° 5, Outubro.2013.

LUCESI, Anita. CARVALHO, Bruno Leal Pastor de, *História Digital – Reflexões, experiências e perspectivas*. IN: História pública no Brasil: Sentidos e itinerários/ Ana Maria Mauad, Juniele Rabelo de Almeida, Ricardo Santhiago, (organizador). - São Paulo: Letra e Voz, 2016

MAUAD, Ana Maria. “*Usos do passado e história pública: a trajetória do Laboratório de História Oral e Imagem da Universidade Federal Fluminense (1982-2017)*”. História Crítica n. ° 68. 2018.

MAUAD, Ana Maria. ALMEIDA, Juniele Rabêlo. SANTHIAGO, Ricardo. *História Pública no Brasil: sentidos e itinerários* – São Paulo: Letra e Voz, 2016.

MELO. Rodrigo Alves de. *A afetividade na educação musical: um estudo em dois centros de referência de educação infantil em João Pessoa* – PB/ Rodrigo Alves de Mello. – Natal. 2016.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade - O lado mais escuro da modernidade. In: Revista Brasileira de ciências Sociais. - Vol. 32. n° 94. 2017.

MILES, Robert. BROWN. Michael. *Racism*. RoutledgeTaylor and Francis Group. 2004

MONTEIRO, A.M.F.C. *Ensino de história: entre saberes e práticas*. 2002.

MONTEIRO, A.M.F.C. *A História Ensinada: algumas configurações do saber escolar*. História & Ensino, Londrina, v. 9, p. 9-35, out. 2003.

MONTEIRO, A.M.F.C. *Entre o estranho e o familiar: o uso de analogias no ensino de história*. Campinas, 2005.

_____. *Ensino de História: entre história e memória. História e educação: territórios em convergência*. Vitória: UFES/PPGH.

MONTEIRO, Ana Maria Monteiro. RALEJO, Adriana. AMORIM, Mariana. *Entre o vivido e o narrado: sentidos de Rio de Janeiro em aulas de História*. In Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história/ organização Carmen Teresa Gabriel, Ana Maria Monteiro, Marcus Leonardo Bomfim Martins – 1.ed. – Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

- MOORE, Carlos. *Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo*. – Belo Horizonte: Mazza. Edições, 2007.
- MORAES, Marcelo José Derzi Moraes. *A força de Leci Brandão. In Sambo, logo penso: afroperspectivas filosóficas para pensar o samba/organização Wallace Lopes Silva*. – 1.ed. – Rio de Janeiro: Hexis: Fundação Biblioteca Nacional, 2005.
- MOREIRA, Adilson. *Racismo Recreativo/Adilson Moreira* – São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019.
- MUNANGA, Kabengele. *Negritude – Usos e Sentidos*. Editora Ática.
- MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra/Kabengele Munanga*. – 5ª edição.rev. amp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019 – (Coleção Cultura Negra e Identidades).
- NAPOLITANO, Marcos. *História e Música – História Cultural da Música Popular*. Rio de Janeiro, 2002.
- NASCIMENTO, Abdias. *O Quilombismo: Documentos de uma Militância Pan-Africanista/Abdias Nascimento; com prefácio de Kabengele Munanga; e texto de Elisa Larkin Nascimento e Valdecir Nascimento* – 3.ed.rev. – São Paulo: Editora Perspectiva; Rio de Janeiro: Ipeafro, 2009
- NJERI, Aza. *Educação Afrocêntrica como via de luta antirracista e sobrevivência na Maafa*. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação – RESAFE. 2019.
- NJERI, Aza; PONTES, Katiúscia Ribeiro. *Mulherismo Africana: práticas na diáspora brasileira*. In *Currículo sem Fronteiras*, v. 19, n. 2, maio/ago. 2019.
- NOGUEIRA, Oracy. *Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil*. Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 19, n. 1. 2006.
- NOGUERA, Renato. *O ensino de filosofia e a lei 10639 / Renato Noguera*. – Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2014.
- NOGUERA, Renato. *Denegrindo a educação: Um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade*. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 18
- NOGUERA, Renato. *Sambando para não sambar: afroperspectivas filosóficas sobre a musicidade do samba e a origem da filosofia*. In *Sambo, logo penso: afroperspectivas filosóficas para pensar o samba/organização Wallace Lopes Silva*. – 1.ed. – Rio de Janeiro: Hexis: Fundação Biblioteca Nacional, 2005.
- PEREIRA, Amílcar Araujo. *“O Mundo Negro”: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970 – 1995) / Amílcar Araujo Pereira*. 2010.
- PEREIRA, A.A; LIMA, T.S. *“Isso não é História”? Professores de História no Rio de Janeiro entre perspectivas e narrativas nacionais e locais sobre História e cultura afro-brasileiras*. In *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história/ organização Carmen Teresa Gabriel, Ana Maria Monteiro, Marcus Leonardo Bomfim Martins* – 1.ed. – Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.
- PIZA, Edith. *Adolescência e racismo: uma breve reflexão*. São Paulo, 2005.
- PONTES, Katiúscia Ribeiro. *Kemet, escolas e arcádeas: a importância da filosofia africana no combate ao racismo epistêmico e a lei 10639/03*. — 2017.

- QUIJANO. Aníbal. *Colonialidade do poder e classificação social*. In *Epistemologias do Sul/org*. Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses - CES. 2009.
- RACIONAIS MC's. *Sobrevivendo no Inferno/Racionais MC's* – 1ª ed – São Paulo. Companhia das Letras. 2018.
- RAMOS, Stephane.; Costa, S. R. *Instrução e Projetos de intelectualidade negra no Rio de Janeiro*. Boletim Historiar, v. v. 5, p. 1-10, 2019.
- RAMOSE, M. B. *Globalização e Ubuntu*. In *Epistemologias do Sul/org*. Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses - CES. 2009.
- RANGEL. Marcelo de Mello. *Dona Ivone reencanta o tempo no sonho, no amor e no samba. In Sambo, logo penso: afroperspectivas filosóficas para pensar o samba/organização Wallace Lopes Silva*. – 1.ed. – Rio de Janeiro: Hexis: Fundação Biblioteca Nacional, 2005.p.115
- RIBEIRO. Djamila. *Pequeno Manual Antirracista*. Companhia das Letras. 2019
- RIOS, Ana M.; Hebe Mattos. *Memórias do cativo: identidade e cidadania no pós-abolição*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- RODRIGUES, João Carlos. *O negro brasileiro e o cinema / João Carlos Rodrigues* – 3º ed. – Rio de Janeiro: Pallas. 2001.
- RÜSEN, Jörn. ¿Qué es la cultura histórica? Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. Versão inédita em espanhol traduzida da versão original em alemão disponível em: FÜSSMANN, Klaus; GRÜTTER, Heinrich Theo; RÜSEN, Jörn (Eds.). *Historische Faszination; Geschichtskultur heute; Keulen, Weimar and Wenen: Böhlau, 1994, p. 3-26*
- RÜSEN, J. *Aprendizagem histórica: esboço de uma teoria*. In: RÜSEN, J. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W. A. Editores, 2012. p. 69-112.
- RÜSEN, J. *Razão Histórica. Teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UnB, 2001.
- RUSSEL-WOOD. A.J.R., *Escravos e libertos no Brasil Colonial / A.J.R Russel-Wood; tradução de Maria Beatriz Medina*. – Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2005.
- SABINO. Simone. *O afeto na prática pedagógica e na formação docente: uma presença silenciosa - /Simone Sabino*. – São Paulo: Paulinas, 2012.
- SANTOS. Boaventura de Sousa; MENESES. Maria Paula. *Introdução*. In *Epistemologias do Sul/org*. Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses - CES. 2009.
- SEKEFF, Maria de Lourdes. *Da música: usos e recursos*. São Paulo: Unesp, 2002
- SILVA. Wallace Lopes. FIGUEIREDO. Gabriel Lopes. *O trauma do tronco: A filosofia míope no espelho*. 2020.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *O ensino de História Local e os Desafios da Formação da Consciência Histórica*. In: MONTEIRO, Ana Maria F.C., GASPARELLO, Arlette Medeiros, MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.) *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, Faperj, 2007. p. 187- 197.
- SILVA. Wallace Lopes. FIGUEIREDO. Gabriel Lopes. *O trauma do tronco: A filosofia míope no espelho*. 2020.

SILVEIRA, Carlos Roberto da. RIBEIRO, Alan Barcelos. *O pensamento filosófico de Schopenhauer sobre a música e suas possíveis contribuições para a educação musical brasileira*. In: Theoria - Revista Eletrônica de Filosofia Faculdade Católica de Pouso Alegre. Volume 04 - Número 09 - Ano 2012

SOARES, Olavo Pereira. *A música nas aulas de história: o debate teórico sobre as metodologias de ensino*. Revista História HOJE, volume 6, nº 11. 2017.

SOUZA, Jessé. *A Elite do atraso: da escravidão a Lava-Jato*. Rio de Janeiro, Editora Leya, 2017.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O Espetáculo das Raças – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

WALKER, Alice. “*If the Present Looks Like the Past, What Does the Future Look Like?*” in *In Search of Our Mothers’ Garden*. 1982.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar / Antoni Zabala*; tradução Ernani F. da F. Rosa. – Porto Alegre: Artmed. 1998.

ANEXO I – APÊNDICE: CADERNO DE ATIVIDADES

Resumo

Nos próximos parágrafos seguem as ideias que consolidam a ideia de produto que desenvolvi, com base nas discussões que fiz no decorrer da dissertação. O produto está dividido inicialmente em sugestões para uma aula expositiva sobre Abolição e Pós-Abolição da Escravatura no Brasil. Posteriormente, indico como imagino que pode ser feito o momento das análises das músicas ou de apenas uma música, se for de preferência do professor ou da professora. As perguntas que seguem como sugestões para serem feitas aos(as) alunos(as) possuem o objetivo de mexer com a subjetividade e ao mesmo tempo gerar conhecimento histórico. Posteriormente, faço algumas interpretações sobre as músicas que podem ser adaptadas para inserirem os alunos na temática racial e ao mesmo tempo permitir que o professor cumpra os objetivos da Lei 10.639/03. Por fim, proponho que o momento seja registrado e utilizado como uma expressão de/da História Pública Digital.

Início da atividade

Esta abordagem é pensada para turmas de 8º ano do Ensino Fundamental, ou para as turmas do 2º ano do Ensino Médio, mais precisamente para o conteúdo que habitualmente é aplicado no 4º bimestre. No caso, cito o conteúdo em que são abordados aspectos como os efeitos da Abolição da Escravidão e da Proclamação da República na sociedade brasileira. A noção de cidadania, as funções do Estado e a expectativa de que tipo de nação o Brasil iria se tornar eram firmemente debatidas no período. Temos dois livros para serem utilizados em nossa experiência: o livro de História – Sociedade e Cidadania 8º ano, da Editora FTD, do autor Alfredo Boulos Junior e, no caso de uma turma de 2º ano do Ensino Médio, sugiro o livro de mesma editora e autor, História – Sociedade e Cidadania 2. Ambos os livros são da 3ª edição de 2015 e foram escolhidos pelos professores de duas escolas da rede pública de Ensino. O livro para o Ensino Médio foi o escolhido pelos professores do CIEP 037 Ernesto Guevara, situado no Bairro Bom Pastor, na cidade de Belford Roxo, enquanto o livro que proponho para o Ensino Fundamental é o utilizado na Escola Estadual Professora Cordélia Paiva, escolhido pelos próprios professores da instituição, situada no Bairro Parque Fluminense, Duque de Caxias.

A aula é pensada para três tempos, sendo dois tempos em um dia e o terceiro tempo em um outro dia – como é feita normalmente a divisão dos tempos para o 8º ano – que seria justamente o dia do fechamento da atividade. Se a aula for para o 2º ano do Ensino Médio, acreditamos que o ideal é que sejam utilizados 4 tempos, dois tempos em um dia e mais dois

tempos em outro dia. A estrutura necessária para o primeiro dia de aula teria os seguintes elementos:

- Retroprojeter³³⁷;
- Quadro;
- Canetas pilots (cinco cores)³³⁸
- Apagador;
- Letra da música impressa para a turma (entre 30 e 40 cópias).

A estrutura necessária para o segundo dia de aula deve ser:

- Uma caixa de som (pode ser pequena, das conhecidas como JBL);
- Dois microfones³³⁹;
- Dois celulares com capacidade para gravar vídeos³⁴⁰;
- Letra da música impressa para a turma (entre 30 e 40 cópias);
- Canetas pilots (quatro cores).

O 1º dia de aula é uma aula expositiva sobre a Abolição da Escravidão, com foco na situação da população negra Pós-Abolição. Em seguida, a verificação sobre o que o livro didático aponta sobre tal contexto histórico. No 2º dia, o professor poderá trabalhar uma das músicas sugeridas, para que o aluno perceba as mudanças e permanências ao longa da história dos negros no país.

A aula expositiva se dará com um panorama detalhado no quadro, com contexto, razões e consequências da Abolição da Escravidão, além da situação da população negra no Pós-Abolição, verificando como o livro descreve tal contexto. O uso do retroprojeter se justifica para que seja mostrada a imagem da pintura de Modesto Brocos, encomendada por João Batista de Lacerda, no caso o quadro “A redenção de Cam”. Na sequência, as fontes, ou seja, o livro

³³⁷ A ideia é que a imagem do quadro “Redenção de Cam” seja mostrada para a turma.

³³⁸ Em conversa informal com alunos(as), tive depoimentos que quadros com 3 cores ou mais, podem chamar atenção do(a) aluno(a).

³³⁹ Para facilitar a comunicação e como medida de segurança para o caso de um dos dois falharem.

³⁴⁰ Um gravado pelo professor e outro por um aluno ou aluna escolhidos através de sorteio.

didático oferecido pela escola e no 2º dia, a análise das músicas. Resumindo, de forma mais simplificada, teríamos uma sequência de atividades dividida em 4 etapas, da seguinte forma:

1º dia (dois tempos) – 1ª semana
1ª etapa: Aula expositiva (quadro);
2ª etapa: Verificação do que é exposto no livro;
3ª etapa: Análise de slide: Quadro Redenção de Cam;
2º dia (1 ou 2 tempos) – 2ª semana
4ª etapa: Análise/interpretação de músicas de forma coletiva (roda).

Proponho que após a análise do tema que é colocado no livro, seja feita a análise do quadro do pintor Modesto Brocos. Em relação a abordagem que é feita no livro sobre Abolição e Pós-Abolição, tanto para o 8º ano do ensino fundamental quanto para a 2ª série do ensino médio, entendo que é pormenorizada em virtude da importância do tema, não sendo suficiente para o aluno ou aluna formarem uma visão crítica das desigualdades étnico-raciais permanentes. É preciso que o professor ou a professora trabalhem o tema com mais intensidade e tempo do que o livro propõe. A análise das músicas ocorrerá logo em seguida. Abaixo, segue imagem do quadro “Redenção de Cam”, exposto no Congresso Mundial das Raças, no início do século XX:



Quadro: *A Redenção de Cam*, de Modesto Brocos (1852-1936)³⁴¹

Considero de fundamental importância expor esse quadro para as turmas para que os discentes tenham o conhecimento de que o quadro representa um projeto de país em que a população negra deveria ser extinta gradativamente através da imigração branca europeia e da miscigenação³⁴². Cabe ao professor ou professora, neste momento, já fazer associações em relação a que tipo de estereótipos foram associados a população negra logo após a abolição da escravidão no Brasil³⁴³. Como ficou a questão da cidadania, autoestima, oportunidades de ascensão social, inclusão social e acumulação de capital para essa parte da população que pelo projeto de país deveria ser eliminada? Até que pontos esta visão racista e preconceituosa passou de geração para geração e ainda persiste no imaginário da sociedade (populares e elite)?

Importante lembrarmos que a senhora com as mãos levantadas, em sinal de agradecimento estaria feliz pelo fato de a filha miscigenada ter lhe concedido uma neta (ou neto) branca fruto de um casamento com um homem branco (aparentemente um português, fruto da imigração). Essa é a ideia de um futuro para o Brasil, onde a imigração e a miscigenação teriam a função de embranquecer a população³⁴⁴. Outras interpretações podem ser feitas, como o chão em que o português ocupa seria uma referência a suposto progresso trazido pelas levas de europeus, enquanto o chão de terra batida ocupado pela senhora negra representaria o atraso, o insucesso e o Brasil que deveria ser esquecido.

Recursos didáticos: A imagem do óleo sobre tela *Redenção de Cã*/ Retroprojektor.

Objetivo geral: Acredito que o quadro seja fundamental para a variação de fontes históricas. O uso de mais de uma fonte histórica é importante para ajudar a concatenar as ideias: O uso desta imagem tem como objetivos:

³⁴¹ MODESTO BROCOS. In: RODRIGUES, Tânia Francisco et al. (Ger.) Enciclopédia Itaú Cultural. Disponível em: < <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa21328/modesto-brocos>.

³⁴² LOTIERZO, Tatiana H. P. e SCHWARCZ, Lilia K. M. Raça, gênero e projeto branqueador: “a redenção de Cam”, de Modesto Brocos. in Número 5.(c) *Artelogie*, n° 5, Outubro.2013.

³⁴³ SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O Espetáculo das Raças – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.p.12-13.

³⁴⁴ LOTIERZO, Tatiana H. P e SCHWARCZ, Lilia K. M. Schwarcz. Raça, gênero e projeto branqueador: “a redenção de Cam”, de Modesto Brocos. In Número 5 .(c) *Artelogie*, n° 5, Outubro 2013.

Objetivos gerais
• Abordar o tema da imagem, seu autor e o contexto em que foi produzida e apresentada;
• Compreender os personagens da imagem e explicar a maneira como foram representados, levando em consideração o contexto de produção de imagem;
• Relacionar o quadro com a aula expositiva e com o conteúdo escrito no quadro.

Interpretando a canção

Para o segundo dia de aula, teríamos a interpretação da canção escolhida. O professor ou professora deve distribuir a folha com a letra da música e ler junto com a turma. Posteriormente, colocar a música para tocar na caixa de som e pedir que os alunos e alunas leiam novamente enquanto escutam a música, sublinhando os trechos que mais chamam atenção. Passada esta etapa, o docente deve iniciar uma gravação de um vídeo com um celular, pedindo que cada aluno ou aluna exponha a sua interpretação acerca da música. O docente teria a função de fomentar um debate, indicando caminhos, provocando e dialogando com a turma. O objetivo é que o ambiente seja descontraído, mas com organização, para que todos possam ser ouvidos.

Considero importante que, neste momento da atividade, ou seja, de preparação para ouvir a(as) canções(canção), o professor ou professora peça a turma que faça uma roda. A roda é importante porque faz parte da metodologia afroperspectivista³⁴⁵ que adotei neste trabalho e citei anteriormente. A filosofia afroperspectivista usa a roda inspirada nas rodas de samba, candomblé, jongo e capoeira, que servem para incluir as mais variadas perspectivas no centro da roda, antes de uma alternativa a ser alcançada. Entendo que, em certa medida, os alunos e alunas, juntos com o professor, irão filosofar. Neste sentido, filosofar na roda pode ser considerada uma atividade afroperspectivista que busca construir conceitos coletivamente.

Acredito que o espaço escolar deve ser para os alunos e alunas busquem autonomia de pensamento e o professor ou professora devem assumir a postura de instigar a turma, fazendo

³⁴⁵ NOGUERA. Renato. Sambando para não sambar afroperspectivas filosóficas sobre a musicidade do samba e a origem da filosofia. In Sambo, logo penso: afroperspectivas filosóficas para pensar o samba/organização Wallace Lopes Silva. – 1.ed. – Rio de Janeiro: Hexis : Fundação Biblioteca Nacional, 2005. p. 45.

perguntas que levem ao senso crítico e que tragam uma “desbanalização” do banal, do que aparece comum, corriqueiro e cotidiano.

- Vocês já conheciam a música?
- O que a música está narrando de fato?
- Para quem ele(a)/eles(as) estão cantando? Para que tipo de pessoas ou grupo você acha que a música foi feita?
- É um recado raivoso, amoroso, brincalhão? Qual o tom da canção? Tem como saber quais os sentimentos envolvidos na música?
- Quais sensações a música gera em quem está ouvindo a canção?
- Qual o desejo do compositor(a) ao fazer a música? Qual a intenção da música?
- Como você imagina que o cantor ou compositor entende o racismo no mundo e no Brasil? Você concorda com a opinião do cantor e/ou compositor?
- De que forma a música se relaciona com a matéria?
- Quais as semelhanças e diferenças entre a população negra da época da Abolição da Escravidão para a população negra de agora?
- O que é o racismo, na sua opinião?
- Sua concepção de racismo ainda é a mesma antes e depois de aprender o conteúdo?

Recursos didáticos: dois celulares, uma caixa de som (JBL), 30/40 cópias com a/as letras/as das músicas e dois microfones
Objetivos gerais: A ideia principal é que os/as estudantes possam relacionar a/as música/as com o conteúdo exposto no quadro e com a imagem da tela Redenção de Cam (1895);
Objetivos específicos
Identificar o Pós-Abolição como um processo em curso;
Incentivar que os alunos busquem continuidades e permanências em diferentes momentos da história;

Analisar as músicas, destacando as intenções dos cantores/as e identificando quais as intenções das músicas.

As perguntas que pretendemos expor para os alunos e alunas estão baseadas no autor Marcos Napolitano³⁴⁶. Napolitano aponta que a música pode ter várias chaves de interpretação e coloca algo que considero muito importante, que são os valores envolvidos³⁴⁷ nas músicas.

Para Napolitano, podem ser identificados cinco tipos de valores envolvidos nas músicas, que são os valores comunicativos; que lançam ideias e informam; valores rituais; que criam solidariedade, consciência dos problemas cotidianos e função fática; valores técnicos, que explicitam como a música é feita, tornam familiar seus códigos, normas e fórmulas; valores eróticos, que envolvem, energizam e estruturam o corpo; e os valores políticos, que podem ser expressões da identidade ou do protesto. Essas perguntas tentam permitir que os discentes identifiquem e desenvolvam alguns desse valores, sobretudo os valores comunicativos, os rituais e os políticos. Acredito ser esse um bom caminho para desenvolvermos criticidade e afetos como solidariedade e empatia.

Criar um ambiente descontraído, mas com criticidade, promover sentimento de orgulho, empatia e auto estima e dar protagonismo para os alunos são algumas das premissas deste trabalho. Sendo assim, temos como objetivo fazer com que o debate gere uma gravação de um vídeo para ser colocado na plataforma Youtube, em que os alunos possam expor suas impressões sobre a música e sobre o conteúdo ensinado em sala de aula, respondendo às perguntas. Pretendemos, assim, gerar uma sensação de autonomia para os alunos e alunas, em que eles e elas se sintam protagonistas de um debate onde expõe suas visões de mundo. Ou seja, minha sugestão como produto, é que análise das músicas seja filmada e gere um documentário para ser colocado no Youtube.

Fiz análises das músicas escolhidas tendo como base Marcos Napolitano, que defende a ideia de que as canções possuem instâncias contextuais³⁴⁸. Para o autor, as músicas podem ser analisadas de acordo com suas instâncias contextuais que seriam a criação (identificação do autor e o grupo social que a canção pretende atingir); a produção da música, a circulação da

³⁴⁶ NAPOLITANO, Marcos. *História e Música – História Cultural da Música Popular*. Rio de Janeiro, 2002.

³⁴⁷ NAPOLITANO, Marcos. *História e Música – História Cultural da Música Popular*. Rio de Janeiro, 2002. p.71

³⁴⁸ NAPOLITANO, Marcos. *História e Música – História Cultural da Música Popular*. Rio de Janeiro, 2002. p.69

música (quais os meios privilegiados de informação o compositor ou compositora buscou) e a recepção/apropriação(forma de apropriação pelos grupos sociais). Julgamos que tal tipo de análise é interessante para entendermos o histórico da música e sua ligação com o contexto histórico em que foi criada.

As músicas foram escolhidas porque acredito que conseguem despertar autoestima e valorização de negros e negras, ao mesmo tempo que exercem papel de denúncia. Também promovem a ideia de que negros e negras podem exercer papéis ativos mesmo em um país com histórico de hostilidade para com eles e seus ancestrais. Cada uma pode ser relacionada ao seu contexto, ou seja, a década em que foi produzida e divulgada.

Segue abaixo a lista com as músicas escolhidas:	
Música:	Compositor/cantor:
1. Olhos Coloridos	Macau/Sandra de Sá;
2. Identidade	Jorge Aragão;
3. Nego Drama	Racionais MC's;
4. Estranhou o quê?	Moacyr Luz/ Nego Álvaro.

Estas são as 4 músicas escolhidas. Cada uma, ao seu estilo, mostram resgate de auto estima, denúncias, doses de ironias ou ainda uma combinação dessas características. Todas excelentes para a reflexão da experiência de ser negro.

“Olhos Coloridos” foi gravada por vários artistas no Brasil e no exterior. É uma música gravada por Sandra de Sá no LP “Sandra de Sá” de 1982, foi uma composição de Osvaldo Rui da Costa, conhecido como Macau³⁴⁹. Participou como violonista desta gravação, que contou com arranjos de Serginho Trobone e produção de Durval Ferreira.

O contexto em que essa música surgiu no cenário internacional está atrelado ao período de organização do Movimento Negro Unificado, em 1978 e que se espalhou por todo país. Neste período, havia uma grande afirmação a respeito da estética negra, sobretudo em relação ao uso dos cabelos negros no estilo “black power”³⁵⁰, com forte influência também das manifestações dos negros americanos nos Estados Unidos, e forte protagonismo dos Panteras

³⁴⁹ <http://dicionariomb.com.br/macau/dados-artisticos>

³⁵⁰ O uso do cabelo crespo de forma natural, sem alisamentos ou produtos químicos, penteado para cima, como forma de aceitação da natureza própria de descendentes de africanos.

Negras e de personalidades como Angela Davis e Malcom X. Podemos considerar que mesmo antes e durante período da Ditadura Militar (1964 – 1985), época com liberdades restritas e o exercício da cidadania limitado, iniciativas de grupos negros já se faziam presentes como forma de organização e busca de autoestima. Um exemplo disso é o Renascença Clube³⁵¹, um clube fundado na década de 1950, no bairro do Méier, no Rio de Janeiro, como forma de agregar famílias negras da classe média carioca em um espaço de lazer, já que muitas famílias negras eram barradas nos clubes da classe média branca carioca. Apesar de não ter escolhido um discurso contra hegemônico e ter recebido críticas que ligavam os sócios a uma tentativa constante de reproduzirem uma moral branca conservadora, o clube acabou se tornando uma referência no que tange a proselitismo e organização da população negra carioca. No início da década de 1970, com a renovação do quadro de sócios, membros mais jovens, universitários, muitos membros do Movimento Negro Unificado, o clube se transformou em um polo de radiação da cultura negra e da valorização da herança cultural negra, através principalmente das rodas de samba.

É interessante atentarmos ao fato de que a década de 1970 criou um ambiente muito favorável para que uma música como “Olhos Coloridos” fizesse sucesso na década seguinte. Isso porque um forte movimento de valorização da estética e da música negra aconteceu no Rio de Janeiro, mexendo com a juventude carioca e influenciando o Brasil. Conhecido como Black Rio, mas também chamado de Black Soul, Black Power³⁵² ou apenas Soul, este movimento de afirmação identitária gerou auto estima entre jovens negros(a), abrindo espaço para que cantores pretos alcançassem notoriedade na época, como Toni Tornado³⁵³, Wilson Simonal, Gerson King Combo³⁵⁴, Tim Maia³⁵⁵ e Jorge Benjor³⁵⁶. Alcançaram sucesso, com forte influência da estética e música negra norte americana, ressignificando e adaptando símbolos

³⁵¹ RAMOS, Stephane.; COSTA, S. R. Instrução e projetos de intelectualidade negra no Rio de Janeiro. Boletim Historiar, v. v. 5, p. 1-10, 2019.

³⁵² OLIVEIRA, Luciana Xavier de. *A cena musical da Black Rio: estilos e mediações nos bailes soul dos anos 1970 / Luciana Xavier de Oliveira.* – Salvador: EDUFBA, 2018.

³⁵³ Disponível em: <http://dicionariompb.com.br/tony-tornado>. Último acesso em 25/08/2020.

³⁵⁴ Disponível em: <http://dicionariompb.com.br/gerson-king-combo> Último acesso em 25/08/2020.

³⁵⁵ Disponível em: <http://dicionariompb.com.br/tim-maia> Último acesso em 25/08/2020.

³⁵⁶ Disponível em: <http://dicionariompb.com.br/jorge-benjor> Último acesso em 2020.

americanos para a realidade brasileira. A canção “Olhos Coloridos” surgia como um resumo do que foi pensado e vivido na década anterior.

Acredito que a música “Olhos Coloridos” sofreu uma forte influência do contexto de valorização do negro na sociedade, em especial, no Rio de Janeiro. Abaixo, segue a letra da música:

“Os meus olhos coloridos
Me fazem refletir
Eu estou sempre na minha
E não posso mais fugir

Meu cabelo enrolado
Todos querem imitar
Eles estão baratinados
Também querem enrolar

Você ri da minha roupa
Você ri do meu cabelo
Você ri da minha pele
Você ri do meu sorriso

A verdade é que você,
Tem sangue crioulo
Tem cabelo duro
Sará crioulo
Sará crioulo, sarará crioulo (2x)”

Várias observações e questionamentos podem ser feitos a partir dessa música. Na primeira estrofe podemos questionar o sentido de “não posso mais fugir”, no quarto verso. Qual o sentido da frase? Interpreto que o sentido de tal verso é em relação a assumir a negritude, se assumir como negro perante uma sociedade que hostiliza as características dos negros e negras. Em outras palavras, resgate de auto estima. A segunda estrofe interpretamos como uma inversão de valores: aqueles que antes desprezavam as características negras estão desorientados, já que agora querem imitar tais características. A terceira estrofe é um desabafo, mostrando as formas que o racismo recreativo ataca pessoas negras no cotidiano. Já na quarta estrofe, percebemos uma referência a miscigenação e a influência negra. De um modo geral, todos seriam um pouco mais ou um pouco menos negros. Entendo que a música faz uma tarefa importante de denunciar e ao mesmo tempo elevar a autoestima de jovens negros(as). Contudo, a última estrofe analisada precisa ser trabalhada de forma mais crítica do que as outras, pois mesmo que todos tenham “sangue crioulo”, os racismos não atingem a todos os cidadãos e cidadãs.

Outra abordagem que pode ser feita através dessa música é a ideia de racismo recreativo³⁵⁷. Conforme abordei no 1º capítulo, as piadas racistas e o humor racista foram tolerados e visto como meras brincadeiras no Brasil por muitos anos, de maneira que é uma tarefa difícil identificar quando começaram. No entanto, através das considerações do autor Adilson Moreira, podemos perceber que tais brincadeiras serviram por muito tempo para reafirmar superioridade racial dos brancos e diminuir o status social da população negra. Na música “Olhos Coloridos” é possível perceber que existe um histórico de piadas e brincadeiras derogatórias em relação as características físicas das pessoas negras. Outros temas como a ideia de padrão de beleza – quem cria, quem é beneficiado(a) e quem beneficiado(a) – e heranças de pensamentos escravocratas podem ser associados a música.

Já a música Identidade, de Jorge Aragão³⁵⁸, possui grande notoriedade entre os fãs do gênero musical samba. É uma canção de 1992, do Disco Chorando Estrelas³⁵⁹. Acredito que esta canção, além da experiência do compositor, que também é um homem negro, tenha uma influência do contexto do centenário da abolição da escravidão do Brasil que ocorreu quatro anos antes, em 1988. É válido ressaltar que o centenário da abolição da escravidão suscitou inúmeros debates acerca da situação dos negros no Brasil e em relação aos estudos sobre a escravidão e suas consequências. Intelectuais de diversas áreas se debruçaram sobre o tema, influenciando discussões e trabalhos de inúmeros artistas e neste cenário, acreditamos que Jorge Aragão se sentiu sensibilizado por esse contexto. O clima político causado pela Constituinte de 1988, que resultou na Constituição de 1988, que inclusive trouxe novidades como o reconhecimento do racismo como crime inafiançável e garantia os direitos as terras dos povos quilombolas, também pode ter influenciado o autor. Segue abaixo a letra da música:

“Elevador é quase um templo
Exemplo pra minar teu sono
Sai desse compromisso
Não vai no de serviço
Se o social tem dono, não vai...

Quem cede a vez não quer vitória
Somos herança da memória
Temos a cor da noite
Filhos de todo açoite

³⁵⁷ MOREIRA, Adilson. *Racismo Recreativo/Adilson Moreira* – São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019.

³⁵⁸ Serviu à Aeronáutica na juventude e fez parte da ala de compositores do bloco carnavalesco Cacique de Ramos. Também fez parte do grupo de samba e pagode Fundo de Quintal e foi comentarista dos desfiles das escolas de samba do Grupo Especial do Rio de Janeiro, pela Rede Globo de Televisão.

³⁵⁹ Disponível em: <http://dicionariompb.com.br/jorge-aragao/discografia>. Último acesso em 14/07/2020.

Fato real de nossa história

(2x)

Se o preto de alma branca pra você
É o exemplo da dignidade
Não nos ajuda, só nos faz sofrer
Nem resgata nossa identidade

Elevador é quase um templo
Exemplo pra minar teu sono
Sai desse compromisso
Não vai no de serviço
Se o social tem dono, não vai...

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

(2x)

Se o preto de alma branca pra você
É o exemplo da dignidade
Não nos ajuda, só nos faz sofrer
Nem resgata nossa identidade

Elevador é quase um templo
Exemplo pra minar teu sono
Sai desse compromisso
Não vai no de serviço
Se o social tem dono, não vai...

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”

A primeira estrofe da música faz referência ao elevador , que em muitos edifícios do Brasil, existem de dois tipos: o elevador social, por onde entram os moradores ou funcionários de empresas localizadas no edifício; e o elevador de serviço, destinados para funcionários que exercem serviços braçais ou com menor estigma social. Quando o autor coloca que essa divisão é quase um templo, faz referência a um lugar de respeito, que todos entendem como uma divisão a ser respeitada. Sendo assim, este tipo de divisão serviria para “minar o sono” de pessoas negras, ou seja, tirar a paz, a convicção de pessoas negras que normalmente são as que mais usavam e usam os elevadores de serviço e muitas vezes são impedidas de usarem os elevadores sociais – ou por porteiros ou pela própria força do constrangimento.

Ao analisar a canção “Identidade”, não pude deixar de perceber que se trata de uma comunicação com a população negra. Trata-se de um homem negro dialogando com pessoas que compartilham uma mesma ancestralidade, um mesmo passado histórico. Desta forma, não seria errôneo dizermos que Jorge Aragão se faz sujeito de sua própria trajetória e ao mesmo tempo faz com que pessoas negras se sintam sujeitas de sua própria história ao ouvirem e cantarem esta canção. Identifico esta ideia de se tornar “sujeito” através da autora portuguesa de ascendência africana, Grada Kilomba. Em “Grada Kilomba / Memórias da Plantação. Episódios de racismo cotidiano” (2019)³⁶⁰, a autora disserta que tornar-se sujeito se relaciona com o ato de narrar a própria história, escrever a realidade ou ainda tornar-se narrador(a) e escritor(a) da sua própria realidade, ao invés de ser descrito pelo grupo hegemônico, sendo tratado de acordo com a expectativa do grupo dominante, ou, como a autora diz, sendo “objeto” do grupo dominante. Entendo que Jorge Aragão ao compor e cantar a música contribuiu para o que Grada Kilomba chama de “um ato de descolonização”³⁶¹. Ainda tomando como princípio o pensamento de Grada Kilomba, escrever é um ato político que serve como um ato de descolonização, pois quando o colonizado escreve e se descreve, se opõe as posições coloniais impostas pelo colonizador.

Compor uma canção para população negra pode ser considerado um protesto que rompe com a lógica colonial. Para Grada Kilomba, a colonização impôs as pessoas negras uma fantasia de sempre se explicarem para o “mundo branco”³⁶², buscando atender as expectativas do consenso branco. Contudo, a autora entende que, as explicações que pessoas negras dão a respeito de si mesmas ou de outras pautas nunca atendem ao “mundo branco” e essa lógica, de o(a) negro(a) sempre querer se explicar para o mundo branco e nunca atender a expectativa, sendo sempre questionado(a), também é uma forma de dominação e de deslegitimação do discurso negro(a). Ao compor esta canção, Jorge Aragão se comunica com o população negra e foge da fantasia de tentar convencer ou se explicar para os(as) ouvintes brancos(as).

O autor faz um chamamento para que pessoas negras se recusem a usar os elevadores de serviço que de modo geral simbolizavam(e simbolizam) que pobres, na maioria das vezes negros, não podem ocupar o mesmo espaço de pessoas com maior poder aquisitivo, que são

³⁶⁰ KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação – Episódios de racismo cotidiano/ Grada Kilomba*; tradução Jess Oliveira. 1.ed. – Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

³⁶¹ Ibidem, p.28

³⁶² Ibidem.p.230.

normalmente brancas. Na segunda estrofe, o autor faz um alerta para a questão da memória do passado da escravidão. “Filhos de todo açoite” faz uma referência a todo tipo de violência que a população negra sofreu em sua história no Brasil, desde os açoites físicos dos tempos da escravidão até as violências simbólicas como por exemplo a divisão entre elevadores de serviço e elevadores sociais. Na terceira estrofe o autor faz uma referência à autossabotagem ou auto ódio, em que pessoas negras tentam se aparecer brancas ou se adequar a expectativa das pessoas brancas, perdendo autoestima e senso de identidade étnica-cultural. É uma importante canção para pensarmos sobre os efeitos da escravidão e do pós abolição na sociedade.

A música “Nego Drama”, do grupo de rap Racionais MC’s³⁶³, é do ano de 2002, presente no trabalho do grupo de nome “Nada como um dia após o outro dia³⁶⁴”. Essa música, que também pode ser encontrada no trabalho do grupo de 2007, no DVD “Mil Trutas, Mil Tretas”³⁶⁵, teve grande repercussão entre jovens da periferia dos grandes centros urbanos do Brasil, sobretudo de Rio de Janeiro e São Paulo. Acredito que durante a infância e a adolescência, os membros do grupo Racionais MC’s tiveram experiências com a violência urbana, haja visto que os membros do grupo são oriundos do bairro paulistano do Capão Redondo. Este bairro é marcado pela negligência do poder público e muitas vezes pela violência policial. Além disso, a década de 1990, período da juventude dos membros do grupo, foi marcada por episódios emblemáticos, mostrados em canais de televisão de grande audiência, que deixaram flagrantes a hostilidade de forças policiais contra a população pobre e sobretudo pobre e negra. Foi a década de uma “explosão” da violência urbana mostrada pela mídia, de episódios como o “Massacre do Carandiru” (1992), “Chacina da Candelária (1993), “Chacina de Vigário Geral” (1993), entre outros. Acredito que tais fatos tenham contribuído para o despertar dos sentimentos de inconformismo por parte dos integrantes.

No início do século XXI, em 2003, tivemos a ascensão de um governo popular a presidência da República, no caso cito a chegada ao poder do ex-operário Luís Inácio Lula da Silva. O vocalista do grupo, Mano Brown, apoiou publicamente a ascensão do Partido dos Trabalhadores ao governo, por acreditar em uma proposta de enfrentamento a desigualdade

³⁶³ O grupo surgiu em 1988, através da união de Ice Blue, Mano Brown, Edi Rock e KL Jay, por intermédio do produtor cultural e ativista político Milton Sales. A projeção nacional do grupo se deu por meio do disco “Sobrevivendo no Inferno”. Para mais informais ver em: Racionais MC’s. Sobrevivendo no inferno/ Racionais Mc’s – 1ªed – São Paulo: Companhia das Letras. 2008.

³⁶⁴ Racionais MC’s. Sobrevivendo no Inferno/ Racionais MC’s – 1ª ed – São Paulo. Companhia das Letras. 2018.

³⁶⁵Disponível em: <http://dicionariompb.com.br/rationais-mcs/discografia>. Último acesso em 25/08/2020.

social. Este governo atendeu as demandas e militância do Movimento Negro Unificado, iniciando medidas voltadas para a população negra que geraram grandes debates entre intelectuais e opinião pública, como a implementação da lei 10639/03, que obriga o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira e a adoção das cotas raciais em concursos públicos e para a admissão em faculdades federais. O grupo Racionais Mc's pode ser apontado como porta voz de uma parte significativa da juventude negra brasileira nesse período de intensos e calorosos debates. Segue abaixo a letra da música "Negro Drama":

"Negro Drama
Entre o sucesso, e a lama,
Dinheiro, problemas,
Invejas, luxo, fama,

Negro drama,
Cabelo crespo,
E a pele escura,
A ferida, a chaga,
À procura da cura,

Negro drama,
Tenta vê,
E não vê nada,
A não ser uma estrela
Longe meio ofuscada,

Sente o drama,
O preço, a cobrança,
No amor, no ódio,
A insana vingança,

Negro drama,
Eu sei quem trama,
E quem tá comigo,
O trauma que eu carrego,
Pra não ser mais um preto fodido,

O drama da cadeia e favela,
Túmulo, sangue,
Sirenes, choros e velas,

Passageiro do Brasil,
São Paulo,
Agonia que sobrevivem,
Em meia zorra e covardias,
Periferias, vielas, cortiços,

Você deve tá pensando,
O que você tem a ver com isso?
Desde o início,
Por ouro e prata,

Olha quem morre,
Então veja você quem mata,
Recebe o mérito, a farda,
Que pratica o mal,

Me ver pobre preso ou morto,
Já é cultural

Histórias, registros,
Escritos,
Não é conto,
Nem fábula,
Lenda ou mito,

Não foi sempre dito,
Que preto não tem vez,
Então olha o castelo e não,
Foi você quem fez cuzão,

Eu sou irmão,
Dos meus truta de batalha,
Eu era a carne,
Agora sou a própria navalha,

Tim..Tim..

Um brinde pra mim,
Sou exemplo, de vitórias,
Trajetos e glórias,

O dinheiro tira um homem da miséria,
Mas não pode arrancar,
De dentro dele,
A favela,

São poucos,
Que entram em campo pra vencer,
A alma guarda
O que a mente tenta esquecer,

Olho pra trás,
Vejo a estrada que eu trilhei,
Mó cota,
Quem teve lado a lado,
E quem só fico na bota,
Entre as frases,
Fases e várias etapas,

Do quem é quem,
Dos mano e das mina fraca,

Rum..

Negro drama de estilo,
Pra ser,
E se for,
Tem que ser,
Se tremer é milho,

Entre o gatilho e a tempestade,
Sempre a provar,
Que sou homem e não um covarde,
Que Deus me guarde,

Pois eu sei,
Que ele não é neutro,
Vigia os rico,
Mas ama os que vem do gueto,

Eu visto preto,
Por dentro e por fora,

Guerreiro,
Poeta entre o tempo e a memória,
Hora,
Nessa história,
Vejo o dólar,
E vários quilates,

Falo pro mano,
Que não morra, e também não mate,
O tic tac,
Não espera veja o ponteiro,
Essa estrada é venenosa,
E cheia de morteiro,

Pesadelo,
Hum,

É um elogio,
Pra quem vive na guerra,
A paz
Nunca existiu,
No clima quente,
A minha gente soa frio,

Tinha um pretinho,
Seu caderno era um fuzil,

Um fuzil,
Negro drama

Crime, futebol, música, caralho,
Eu também não consegui fugir disso ai,
Eu sou mais um,
Forrest Gump é mato,
Eu prefiro contar uma história real,

Vou contar a minha...

Daria um filme,
Uma negra,
E uma criança nos braços,
Solitária na floresta,
De concreto e aço,

Então veja,
Olha outra vez,
O rosto na multidão,
A multidão é um monstro,
Sem rosto e coração,

Hey,
São Paulo,
Terra de arranha-céu,
A garoa rasga a carne,
É a torre de babel,

Família brasileira,
Dois contra o mundo,
Mãe solteira,
De um promissor,
Vagabundo,

Luz,
Câmera e ação,

Gravando a cena vai,
O bastardo,
Mais um filho pardo,
Sem pai,

Hey,

Senhor de engenho,
Eu sei,
Bem quem você é,
Sozinho, cê num guenta,

Sozinho,
Cê num guenta a pé,

Cê disse que era bom,
E as favela ouviu, la
Também tem
Whisky, e Red Bull,
Tênis Nike,
Fuzil,

Admito,

Seus carro é bonito sim,
Eu não sei fazer,
Internet, vídeo-cassete,
Os carro louco,

Atrasado,
Eu tô um pouco sim,
Tô, eu acho,

Só que tem que,

Seu jogo é sujo,
E eu não me encaixo,
Eu sou problema de montão,
De carnaval a carnaval,
Eu vim da selva,
Sou leão,
Sou demais pro seu quintal,

Problema com escola,
Eu tenho mil,
Mil fita,
Inacreditável, mas seu filho me imita,
No meio de vocês,
Ele é o mais esperto,
Ginga e fala gíria,
Gíria não dialeto,

Esse não é mais seu,
Hó,
Subiu,
Entrei pelo seu rádio,
Tomei, cê nem viu,
Nós é isso, ou aquilo,

O que,
Cê não dizia,
Seu filho quer ser preto,
Rá,
Que ironia,

Cola o pôster do 2pac ai,
Que tal,
Que se diz,
Sente o negro drama,
Vai,
Tenta ser feliz,

Hey bacana,
Quem te fez tão bom assim,
O que cê deu?
O que cê faz?
O que cê fez por mim?

Eu recebi seu tic,
Quer dizer kit,
De esgoto a céu aberto,
E parede madeirite,

De vergonha eu não morri,
Eu tô firmão,
Eis-me aqui,

Você não,
Cê não passa,
Quando o mar vermelho abrir,

Eu sou o mano
Homem duro,
Do gueto, Brown,

Obá,

Aquele loco,
Que não pode errar,
Aquele que você odeia,
Amar nesse instante,
Pele parda,
Ouço funk,

E de onde vem,
Os diamante,
Da lama,

Valeu mãe,

Negro drama,
Drama, drama.

Aí,
Na época dos barraco de pau lá na pedreira
Onde cês tava?
O que que cês deram por mim ?
O que que cês fizeram por mim ?
Agora tá de olho no dinheiro que eu ganho
Agora tá de olho no carro que eu dirijo
Demorou, eu quero é mais
Eu quero é ter sua alma
Aí, o rap fez eu ser o que sou
Ice Blue, edy rock e klj, e toda a família
E toda geração que faz o rap
A geração que revolucionou
A geração que vai revolucionar
Anos 90, século 21
É desse jeito
Aí, você saí do gueto,
Mas o gueto nunca saí de você, morou irmão?
Cê tá dirigindo um carro

O mundo todo tá de olho em você, morou?
Sabe por quê?
Pela sua origem, morou irmão?
É desse jeito que você vive
É o negro drama
Eu não li, eu não assisti
Eu vivo o negro drama, eu sou o negro drama
Eu sou o fruto do negro drama
Aí dona Ana, sem palavra, a senhora é uma rainha, rainha
Mas aí, se tiver que voltar pra favela
Eu vou voltar de cabeça erguida
Porque assim é que é
Renascendo das cinzas
Firme e forte, guerreiro de fé,

Vagabundo nato!”

As primeiras estrofes dessa música podem ser associadas a busca do homem negro pelo status, poder, dinheiro e afins. Afinal, em uma sociedade capitalista, com diversos apelos de consumo, como o homem negro, em virtude de sua origem atrelada a escravidão e pobreza, pode ser inserido nesse contexto?

“Entre o sucesso e a lama” pode ser associado a possibilidade da ascensão social, através de meios que geram reconhecimento social, como a música ou o esporte, ou o insucesso e a vida no ostracismo, sem ter condições de dar vazão aos seus desejos e aos apelos de consumo. “Cabelo crespo e a pele escura/ a ferida, a chaga, a procura da cura”: aqui percebemos que o estereótipo pode ser um importante empecilho para a busca de oportunidades e essa realidade é comparada a uma ferida aberta que causa dor e aflição, ou seja, a chaga a procura da cura pode ser relacionada ao racismo que permanece por anos causando aflição e sem cura na sociedade brasileira. Também é um trecho interessante para a abordagem da ideia de racismo de marca e racismo de origem, que abordei no capítulo anterior. Também é interessante observarmos que o tom da música muda quando esta começa a ser cantada pelo vocalista Mano Brown: se inicialmente existia uma narrativa, com tom mais informativo, na segunda parte o tom se torna mais agressivo, raivoso, tentando passar uma imagem mais potente de protesto e desabafo.

Interpretar canções é desafiador porque cada pessoa pode ser mais tocada, afetada ou sensibilizada por um trecho diferente. No caso desta música, “Negro Drama”, o trecho que mais chamou atenção durante minhas interpretações foi “a ferida, a chaga a procura da cura”. Se considerarmos que a palavra “chaga” significa ferida aberta, e que uma ferida aberta a “procura da cura” gera um dano psicológico ou uma experiência psicológica violenta, não seria exagero

apontarmos que de acordo com a música, a vivência com o racismo gera o que pode ser resumido como um trauma para as pessoas negras, neste caso, um trauma coletivo. Dentro deste contexto, verifiquei que autores já se debruçaram sobre a ideia do racismo como uma experiência histórica, atemporal e traumática para negros e negras.

Esta ideia de trauma permanente, geracional, é de grande valia para pensarmos os danos que os racismos podem causar. Através de Grada Kilomba e Wallace Lopes é possível ter uma visão mais abrangente sobre tal raciocínio. Para Kilomba, o racismo separa o indivíduo violentamente de qualquer identidade que ele realmente possa ter e, essa separação pode ser definida como um trauma clássico, uma vez que priva o indivíduo de sua própria conexão com a sociedade inconscientemente como branca³⁶⁶. Como se fizessem parte de mundo que não foi pensado para ele, que não é dele e a busca pela adaptação e pela aceitação é permanente e constante, gerando angústia e expectativas que nunca são(serão) atingidas. Esse racismo coloca o negro sempre como o “Outro/a”, “como o diferente, como o incompatível, como conflitante, como estranho/a e incomum”. Wallace Lopes e Gabriel Lopes Figueiredo, em artigo intitulado “O trauma do tronco”(2020)³⁶⁷, apontam que a população negra situada no Pós-Abolição em curso permaneceu na condição de escanteio da sociedade, sendo ensinada desde a infância sobre sua condição de inferioridade na sociedade e transmitindo tais impressões através das camadas da memória social. Neste cenário, esta população negra teria que lidar com uma pedagogia de violência cotidiana, caracterizando um sistema de inferioridade que permaneceu após a Abolição da Escravatura. Entendo que uma pedagogia de violência causa “ferida” ou ainda uma “chaga” e conseqüentemente a “procura da cura”.

Outra observação importante a se fazer é relação a estrofe que cita a “pele parda”. Embora a canção tenha o nome “Negro Drama”, a canção deixa claro que na visão do grupo pardos e negros retintos – ou simplesmente pretos se usarmos como referência o IBGE - estão em um mesmo grupo de pessoas historicamente desfavorecidas.

³⁶⁶ KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação – Episódios de racismo cotidiano/ Grada Kilomba*; tradução Jess Oliveira. 1.ed. – Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.p.157.

³⁶⁷ SILVA, Wallace Lopes. FIGUEIREDO, Gabriel Lopes. O trauma do tronco: A filosofia míope no espelho. 2020. p. 8.

Aquele loco,
Que não pode errar,
Aquele que você odeia,
Amar nesse instante,
Pele parda,
Ouço funk,

Conforme descrevi no capítulo 1, em virtude de ideias como o racismo de marca e a mestiçagem, no Brasil, historicamente ocorreu uma dificuldade de pardos(as) assumirem seus traços melanodérmicos e se incluírem como negros. Contudo, nesta parte da música, o grupo entende que o ser pardo não garante privilégios e que mesmo os pardos ser interpretados com visão preconceituosa.

Outras considerações podem ser feitas em relação a música “Negro Drama” e em relação ao grupo Racionais MC’s. No trecho “O dinheiro tira um homem da miséria/ Mas não pode arrancar de dentro dele a favela”, percebemos uma clara alusão a valorização da identidade periférica, ao autorreconhecimento e a busca por uma postura de enfrentamento a parcela da sociedade que oprime e é conivente ao descaso com a população menos favorecida. Isso explica a postura do grupo que durante muito tempo evitou ao máximo dar entrevistas ou se expor em locais considerados elitizados. Como forma de manifesto e protesto, não aceitavam cantar para os que discriminavam os seus semelhantes. Nesse contexto, podemos observar que o grupo não demonstrava desejos de aceitação ou discursos conciliatórios em relação as classes dominantes, ao contrário de outros grupos musicais de origem popular. Era um discurso voltado para politizar o cidadão ou cidadã da periferia.

“Estranhou o quê?” é uma música do ano de 2010, composição de Moacyr Luz³⁶⁸, mas difundida na voz do cantor Nego Álvaro. É uma canção bem famosa entre o público que acompanha o samba no Rio de Janeiro. Apareceu para o público através do CD/DVD “Moacyr Luz e o Samba do Trabalhador”, gravado ao vivo no Renascença Clube, no Rio de Janeiro, sob a regência do maestro Rildo Hora. Esta música aparece em um contexto de consolidação de um governo de “esquerda” – social-democrata -, representado pelo PT (Partido dos Trabalhadores). Existia uma notória atmosfera de otimismo, com um poder de consumo maior para a classe média, diminuição das desigualdades entre o Nordeste e o Sudeste e uma série de políticas públicas que beneficiaram os mais pobres, como por exemplo o Bolsa Família e o Minha Casa Minha Vida. Não é exagero apontarmos que a população negra usufruiu na medida do possível desse clima favorável e passou a ocupar espaços que, embora não houvesse nenhuma proibição

³⁶⁸ Disponível em: <http://dicionariompb.com.br/nego-alvaro/dados-artisticos>. Último acesso em 25/08/2020.

formal, não era de costume ver a presença de corpos negros circulando. Podemos apontar que a música de Moacyr Luz traz à tona essa novidade – negros em espaços que antes eram mais restritos a uma elite ou a uma classe média branca – de forma bem humorada e provocativa. Também chama atenção o fato de a composição da música ser de um compositor branco – talvez mestiço biologicamente - dentro da classificação racial do Brasil. Segue abaixo a música “Estranhou o quê?”.

Preto pega surf, pega praia
Preto pega jacaré
Preto vê vitrine, olha o magazine
Compra se quiser
Preto põe sapato, usa pé de pato
Porque tem os pés come sashimi
Bebe champanhe e também tem rolex

Estranhou o que?
Preto pode ter o mesmo que você
Estranhou o que?
Preto pode ter o mesmo que você
Preto joga charme, come carne
Preto roda de chofer
Anda de avião, craque de gamão
Troca de talher
Preto lê exame, férias em miami
Prêmio molière
Pede uma suíte, roupa de boutique
Preto da rolé

Estranhou o que?
Preto pode ter o mesmo que você

“Preto pode ter o mesmo que você” é uma frase potente na medida que enfrenta o racismo de forma provocativa. É uma música que dialoga com o público branco que acredita que determinados espaços não possuem perfil para a população negra, ou que se assustam ou se sentem incomodados com a presença de um público negro em locais considerados de elite.

A canção embora bem humorada, pode ser utilizada de forma crítica por professores, alunos(as) e quaisquer pessoas interessadas na história do Brasil, haja visto que possui estrofes simbólicas, que trazem à tona uma importante reflexão sobre “o lugar dos negros(as)” no imaginário social brasileiro(a). Acredito que as estrofes abaixo possibilitam interpretações interessantes:

“Estranhou o que?
Preto pode ter o mesmo que você

Estranhou o que?
Preto pode ter o mesmo que você
Preto joga charme, come carne
Preto roda de chofer”

Analisando este trecho, é possível fazer uma referência a ideia de racialização que citei no 1º capítulo, através das impressões da autora Wlamyra Albuquerque³⁶⁹. Se durante a escravidão pessoas negras não poderiam ter os mesmos bens materiais das pessoas brancas, após a abolição da escravidão as pessoas negras foram mantidas como maioria entre a população menos favorecida. Sendo assim, o lugar da população negra ficou atrelado a lugar marcado pela ausência de privilégios. Numa sociedade racializada, o charme seria um privilégio dos que possuem o padrão de beleza branco, assim como comer carne por muito tempo foi visto como privilégio de famílias de classe média. Por fim, rodar de chofer denota uma forte poder aquisitivo de quem tem carro próprio e pode pagar para alguém dirigir o seu próprio carro. A canção cita privilégios de grupos que ou estão em ascensão ou possuem uma linhagem familiar de boas condições financeiras.

Restaurantes, lojas de marcas internacionais, clubes, festas com atrações internacionais muitas vezes são locais de predomínio branco e a presença de negros muitas vezes assusta e até mesmo incomoda. Na música, viagens e produtos que no Brasil normalmente são atrelados a classe média alta branca, como a viagem a Miami ou ter um “rolex”³⁷⁰, são colocadas como possibilidades de consumo para a população negra. Fica a cargo de professores e professoras tentarem um diálogo com os discentes sobre quais os motivos históricos levaram a população branca a “estranhar” a presença da população negra em determinados lugares e achar banal a forte presença negra em outros locais³⁷¹.

É interessante observar que nas 4 canções analisadas, é perceptível que os compositores(as) possuem uma noção ou conhecimento interessante sobre a trajetória de negros e negras no Brasil. Não seria exagero afirmarmos que possuem uma interessante cultura histórica, ou seja, possuem um conhecimento histórico que não possui necessariamente uma origem acadêmica ou que não se fez através de uma literatura historiográfica. Este conceito de

³⁶⁹ ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. *O jogo da dissimulação. Abolição e cidadania negra no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

³⁷⁰ Marca de relógios suíços, relacionada a elegância e poder financeiro.

³⁷¹ Pode ser uma boa oportunidade para abordagem do conceito de racismo estrutural.

cultura histórica pode ser melhor compreendido através de Jorn Rusen³⁷², que compreende a experiência de aprender história como algo mais abrangente, abarcando outras formas de representação e expressão da experiência social para além da historiografia tradicional. Através da análise de músicas em sala de aula, creio que os alunos podem ampliar suas experiências em ensino de história, formando também uma cultura histórica mais abrangente e holística.

O estudo sobre essas 4 canções também pode abrir uma importante possibilidade para a formação de uma consciência histórica. Este termo, também usado por Jorn Rusen³⁷³, faz referência a forma como as pessoas conseguem explicar o tempo histórico e sua própria experiência nesse tempo histórico. A consciência histórica em relação a experiência negra poderia ser mais abrangente ao comparar e relacionar a matéria vista e apreendida na aula, no livro didático e na música.

Educação antirracista por meio da História Pública

A ideia de expor o vídeo da turma na plataforma da Internet Youtube, com os melhores momentos da discussão surgiu a partir da concepção de que os/as estudantes poderiam sentir algum protagonismo ao assistirem um vídeo, ou seja, um documentário envolvendo a turma deles/as, na própria escola. Além disso, acredito que eu e outros professores e professoras precisamos ocupar os espaços de divulgação que estão cada vez mais difusos. Neste caso, este trabalho também tem a pretensão de promover uma forma de História Pública.

Entendo a História Pública como um movimento de historiadores e historiadoras que buscam tornar as pesquisas e produções acadêmicas mais acessíveis a um público sem acesso ou contato com faculdades e centros de pesquisas. Um movimento, de forma coletiva, em que historiadores e historiadoras possam fazer juntos uma História que se faz de pessoas para pessoas, numa (re)aproximação com os ideais de Paulo Freire. Seria um processo de “desgabetização” da História, na medida em que interpreto que a História se tornou uma ciência que busca se reafirmar como ciência cotidianamente e ao mesmo tempo se afastou das demandas populares. Historiadores e historiadoras escrevem para seus pares e já não atingem com tanta intensidade a maioria do público não acadêmico e isso pode e precisa ser mudado.

³⁷² RÜSEN, Jörn. ¿Qué es la cultura histórica? Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. Versão inédita em espanhol traduzida da versão original em alemão disponível em: FÜSSMANN, Klaus; GRÜTTER, Heinrich Theo; RÜSEN, Jörn (Eds.). *Historische Faszination; Geschichtskultur heute*; Keulen, Weimar and Wenen: Böhlau, 1994, p. 3-26

³⁷³ *Ibidem*.

Acredito que na atualidade ainda exista forte interesse pela história, mas infelizmente a sociedade não está construindo sua cultura histórica³⁷⁴ com o suporte – pelo menos parcial - de historiadores. Aparentemente, nossas pesquisas não estão chegando ao público. Tenho a forte impressão de que muitos brasileiros e brasileiras acessam a História Ciência através da educação básica e depois ficam com a cultura histórica fornecida pela imprensa. Não se trata de culpar historiadores e historiadoras por isso, mas sim de buscar um olhar em que historiadores e historiadoras busquem se responsabilizar pela divulgação do saber docente, do saber produzido e ensinado na academia.

A História Pública expressa diferentes visões de determinados assuntos históricos e pode ser percebida em diversas formas de manifestações culturais, como filmes, documentários, desfiles de escolas de samba, música, teatro, entre outras representações. Estas representações, de acordo com Thaís Nívia de Lima e Fonseca³⁷⁵, podem ser encontradas também em diferentes mídias, como os canais de Tv a cabo, como History Channel, o National Geographic, e o Discovery Channel. Além disso, a autora também lembra do contexto de 5º centenário do “descobrimento” do Brasil no ano 2000³⁷⁶, que proporcionou um forte interesse do público sobre assuntos relacionados a História do Brasil, permitindo que revistas de História ganhassem espaço. Entre as mais conhecidas e de maior circulação por um bom tempo tivemos a História Viva, Aventuras na História, BBC History Brasil, História em Curso e a Revista de História da Biblioteca Nacional. Também recebe menção a criação da revista eletrônica História Hoje, criada pela Associação Nacional de História (ANPUH)³⁷⁷, mostrando uma tentativa dos acadêmicos se aproximarem de um público mais amplo. Com base nesses exemplos, percebemos que a cultura histórica se expande cada vez mais por diversas mídias, mas nem sempre tem historiadores como parte deste processo.

³⁷⁴ RÜSEN, Jörn. ¿Qué es la cultura histórica? Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. Versão inédita em espanhol traduzida da versão original em alemão disponível em: FÜSSMANN, Klaus; GRÜTTER, Heinrich Theo; RÜSEN, Jörn (Eds.). Historische Faszination; Geschichtskultur heute; Keulen, Weimar and Wenen: Böhlau, 1994, p. 3-26

³⁷⁵ FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. Ensino de história, mídia e história pública. IN: História pública no Brasil: Sentidos e itinerários/ Ana Maria Mauad, Juniele Rabelo de Almeida, Ricardo Santhiago, (organizador). - São Paulo: Letra e Voz, 2016. p.191

³⁷⁶ Ibidem.p.189.

³⁷⁷ Ibidem.p.191.

Suponho que o Mestrado Profissional ProfHistória coloca a História Pública como questão central. Se o programa de pós graduação ProfHistória tem como foco principal o ensino de História, não seria errôneo imaginarmos que a História Pública passa também por uma questão educacional³⁷⁸. É a possibilidade de historiadores e historiadoras assumirem o compromisso de uma narrativa pública, num movimento de aproximação do historiador com a sociedade, permitindo ao historiador(a) retorno ao espaço público, se contrapondo a um elitismo oculto. Após se especializar em ensino de história, torna-se natural o afã de divulgar o conhecimento histórico através das mais variadas fontes, através dos mais variados canais e mídias sociais. Se a História Pública tem como um dos pilares a transmissão do conhecimento para um público não acadêmico, é possível imaginarmos que o professor de História da educação básica já faz a função de historiador público. E a busca por novas formas de ensinar História, aproximam muito História Pública e Ensino de História.

A História Escolar é, desde já, uma História Pública, embora a linguagem e o ambiente da História Escolar seja a escola inequivocamente. Esta é a visão de Everardo Andrade e Nivea Andrade, que se apoiam em Ana Maria Monteiro para afirmar que a História Escolar é uma lição de coisas morais, sociais e intelectuais que podem insuflar tanto a conformidade quanto o distanciamento, a continuidade e a reavaliação. Neste contexto, Everardo e Nivea apontam que o Ensino de História e a História Pública podem ser pensadas como espaço/lugar de fronteira, ou ainda um entrelugar³⁷⁹, ou seja, um espaço em que diferentes saberes, diferenças culturais, subjetividades e identidades se articulam. Os conhecimentos adquiridos pelos professores e professoras, após terem contato com a historiografia na faculdade, os textos dos livros didáticos, a cultura histórica obtida em filmes, série e romances se articulam e promovem uma História Escolar, com vocabulário próprio para atender as necessidades dos estudantes, no caso, um público não acadêmico. Sendo assim, o/a professor(a) de História, formado nesse “entrelugar”, provoca questionamentos, amplia significados e estimula confronto de ideias.

O surgimento da História Pública ocorre da década de 1970³⁸⁰. Inicialmente era um movimento de historiadores que não conseguiam se alocar no mercado de trabalho de maneira

³⁷⁸ ANDRADE, Everardo Paiva de. ANDRADE, Nivea. *História Pública e educação – tecendo uma conversa, experimentando uma textura*. IN: *História pública no Brasil: Sentidos e itinerários*/ Ana Maria Mauad, Juniele Rabelo de Almeida, Ricardo Santhiago, (organizador). - São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 180-181.

³⁷⁹ *Ibidem*.p.183

³⁸⁰ ALMEIDA, Juniele RabêLo de. ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. *Introdução à história pública / Juniele Rabelo de Almeida, Marta Gouveia de Oliveira Rovai*, (organização). — São Paulo: Letra e Voz, 2011. p. 7-10.

mais formal e ofereciam serviços para empresas, museus e demais instituições interessadas em resgatar ou preservar suas histórias. Esta História Pública surge em meio a uma crise, no caso, em meio a dificuldade de historiadores e historiadoras em se alocarem no mercado de trabalho, nos Estados Unidos. Contudo, a ideia de História Pública ganhou contornos e ideias diferentes e mais abrangentes em outros contextos como na Europa (principalmente na Inglaterra), Austrália, Chile, África do Sul, Índia e posteriormente Brasil. Os significados, usos e limites da História Pública ganham cada vez mais debates e no Brasil, desde a década de 1990 ocorre um debate intenso e significativo.

Além da questão da busca pela empregabilidade ter possibilitado o surgimento da História Pública, outros fatores são apontados por outros historiadores. Para Anita Luchesi e Bruno Leal Pastor de Carvalho³⁸¹, a História Pública passou a ocupar um lugar de destaque na esfera pública desde o final da década de 1960, a partir dos debates sobre o Holocausto na 2ª Guerra Mundial e os processos de descolonizações na África e na Ásia. Acrescento que provavelmente, em certa medida, os contextos de Movimento pelos Direitos Civis dos negros nos Estados Unidos assim como o contexto de Guerra do Vietnã também tenham contribuído para a ascensão da História Pública. Com base no pensamento do historiador Allan .S Newell, Luchesi e Carvalho destacam 5 pontos fundamentais³⁸² para uma prática de História Pública, que são: a) a experimentação de novas fontes e de novas abordagens; b) a comunicação com vários públicos; c) o trabalho em equipe; d) os vários meios empregados para difundir o conhecimento e e) não confinamento temático de suas pesquisas e experimentações. Interpreto que o trabalho que proponho de analisar músicas em sala de aulas e propor a criação de um documentário por parte do professor em torno da atividade passe por esses pontos citados.

Na Europa, em certa medida, pode-se dizer que ocorreu uma valorização da História Pública como uma forma de se buscar um meio para se alcançar a justiça social. Nos Estados Unidos, a preocupação sobre a divulgação do conhecimento acadêmico para um público mais amplo dominou a discussão sobre a História Pública³⁸³. Em outros países, outras discussões e prioridades foram assumidas pelos historiadores. Juniele Rabêlo de Almeida e Marta Gouveia

³⁸¹LUCHESEI, Anita. CARVALHO, Bruno Leal Pastor de, *História Digital – Reflexões, experiências e perspectivas*. IN: História pública no Brasil: Sentidos e itinerários/ Ana Maria Mauad, Juniele Rabelo de Almeida, Ricardo Santhiago, (organizador). - São Paulo: Letra e Voz, 2016.

³⁸² Ibidem, p.151.

³⁸³ ALMEIDA, Juniele RabêLo de. ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. *Introdução à história pública / Juniele Rabelo de Almeida, Marta Gouveia de Oliveira Rovai*, (organização). — São Paulo : Letra e Voz, 2011. p.8.

de Oliveira Rovai acreditam que a História Pública é um movimento que pressupõe o uso de diversos tipos de conhecimentos, de recursos e de disciplinas. Uma pluralidade de disciplinas atreladas a ampliação do espaço público e ao mesmo tempo, uma relação desse espaço público com a academia. Com base nesses autores, interpreto que a História Pública além de ser uma ampliação da divulgação do conhecimento histórico produzido na academia, pode e deve ser também uma construção de conhecimento histórico acadêmico que utiliza os conhecimentos e interpretações do espaço público. É a possibilidade de se construir um conhecimento histórico para o público e com o público.

É neste contexto que o produto deste trabalho é pensado. A ideia é de construir com alunos um conhecimento histórico a partir de diferentes matrizes de conhecimento que dialogam com experiências de ser negro no Brasil. Essas experiências, são oriundas de músicas que retratam sensações, subjetividades e interpretações de artistas e compositores que viveram entre populares. Associar essas músicas ao conhecimento do livro didático e da aula expositiva, que se baseiam na produção acadêmica, é uma construção de História Pública em sala de aula, pois conhecimentos oriundos de diferentes saberes são correlacionados e constroem uma cultura histórica mais holística. Por outro lado, ao divulgarmos esse conhecimento numa plataforma como o Youtube, acessada por milhões de pessoas, podemos fazer uma divulgação das interpretações das canções. Portanto, entendo que a análise das músicas em sala de aula é uma contribuição para a construção de uma História Pública, pois analisamos interpretações da experiência da negritude de um público não acadêmico. Por outro lado, divulgamos análises sobre temporalidades diferentes do pós Abolição em curso para um público diversificado, numa preocupação de divulgação de saberes históricos.

A História Pública e o uso de canções populares, que é o nosso objetivo neste trabalho, já rendeu bons resultados, reunindo análises de músicas que refletem pensamentos populares e as análises da Historiografia. Miriam Hermeto em “Brasis (en)cantados: Ensino de História e canção popular, territórios de uma história pública”³⁸⁴ faz importantes reflexões sobre a produção de conhecimento entre as fronteiras da História Pública e a canção popular, num trabalho de extensão universitária. Ao relatar sua experiência no departamento de História da UFMG, através do projeto “Os Brasis da canção popular”, Hermeto adverte que embora o uso

³⁸⁴HERMETO, Miriam. “*Brasis (en)cantados: Ensino de História e canção popular, territórios de uma história pública IN: História pública no Brasil: Sentidos e itinerários/ Ana Maria Mauad, Juniele Rabelo de Almeida, Ricardo Santhiago, (organizador). - São Paulo: Letra e Voz, 2016*”

de canções populares na educação básica não seja incomum, sua utilização ainda fica muito vinculada ao engajamento político no período da Ditadura Militar brasileira. Diante desta constatação, os integrantes do projeto ao qual a autora participou estabeleceram o propósito de ampliar as possibilidades de uso da canção e, para tanto, delinearam objetivos gerais como: 1) estudar diferentes contextos históricos do século XX, refletindo sobre diversidade das representações sociais sobre o Brasil criadas e veiculadas pelas canções populares; 2) implementar alternativas teórico-metodológicas para o estudo das representações sociais e para o uso da canção popular brasileira no ensino de História na educação básica, colocando em diálogo o ensino de História e as reflexões contemporâneas sobre as abordagens teórico-metodológicas das fontes sonoras(e audiovisuais)³⁸⁵.

Para os professores, este projeto deveria capacitá-los a trabalhar com a canção popular a partir de três eixos de conteúdos: 1) seu circuito de comunicações; 2) sua trajetória histórica; 3) estratégias didáticas de abordagem no ensino de história³⁸⁶. No que se refere a metodologia de trabalho, Hermeto apontou cinco dimensões didáticas³⁸⁷ como a dimensão material, a dimensão explicativa, a dimensão descritiva, a dimensão dialógica e a dimensão sensível. Neste contexto, Hermeto entende que em termos de uma proposta de História Pública, este projeto possibilitava que professores e alunos pudessem ter contato com o campo de pesquisa sobre história e música, ampliando possibilidades de apropriação social das reflexões historiográficas contemporâneas pelo público escolar e por outro lado, alargou as possibilidades de interpretações históricas, legitimando o saber escolar.

História Pública e canções populares inegavelmente podem formar uma boa dupla na construção do conhecimento histórico. Hermeto apontou exemplos interessantes de canções que podem ser utilizadas pelos professores e professoras. A canção Aquarela do Brasil, de Ary Barroso (1937)³⁸⁸ pode ser utilizada para analisarmos a estereotipação do Brasil e o contexto em que esta música surge, no caso, no período do Estado Novo (Era Vargas), da “política da boa vizinhança” e da articulação do governo brasileiro com o governo estadunidense. Outro importante exemplo citado por Hermeto foi a rivalidade entre dois músicos de sucesso da música popular brasileira: Wilson Batista x Noel Rosa, enquanto Wilson Batista fez a canção

³⁸⁵ Ibidem, p.109-110.

³⁸⁶ Ibidem, p.111.

³⁸⁷ Ibidem, p.113.

³⁸⁸ Ibidem, p.114.

Lenço no pescoço, numa exaltação a malandragem e ao desapego ao trabalho formal, Noel Rosa respondeu a canção de Batista através da canção de Aracy de Almeida (1938), com a canção de nome Rapaz Folgado, em que a exaltação ao trabalho é exaltada. Esta disputa em relação a figura do sambista, malandro x trabalhador pode ser trabalhada para a compreensão e interpretação da ideologia trabalhista da época da Era Vargas. Outros exemplos são citados por Hermeto são citados como potentes possibilidades de trabalhos importantes relacionados a História Pública, como por exemplo a ideia de analisar letras de aberturas de novelas da TV aberta³⁸⁹ que tiveram grandes audiências, como a novela Pantanal (TV Manchete, 1990) e a novela O Rei do Gado (Tv Globo, 1996). Através das descrições do projeto “Os Brasis da canção popular”, Hermeto nos mostra que historiografia, saberes escolares e linguagem artística combinaram-se na construção de interpretações sobre as representações do Brasil ao longo do século XX, permitindo uma metodologia de trabalho que leva diferentes narrativas de histórias sem fazer hierarquização dessas narrativas.

Meus objetivos com este trabalho também proporcionam um importante diálogo que pode ser feito entre História Pública e História Digital. Entendo como História Digital a presença da História Online, mas também o conjunto de ferramentas digitais que permitem ao historiador(a) não só acessar a fontes históricas digitalizadas como também divulgar conhecimentos e resultados de pesquisas através de ferramentas digitais. Neste contexto, acredito que a História Digital naturalmente atende a uma necessidade da História Pública de acessar fontes históricas alternativas e ao mesmo tempo divulgar resultados de pesquisas para um público mais abrangente. O compartilhamento de autoridade, que a História Pública permite, pode encontrar na História Digital um importante espaço para isso.

Se a História Pública se tornou alvo de discussão a partir da década de 1970, a discussão sobre a História Digital se iniciou em épocas mais recentes, mais especificamente a partir do final da década de 1990. Luchesi e Carvalho³⁹⁰ apontam que muito provavelmente, os historiadores William G. Thomas e Edward L. Ayers teriam sido os pioneiros no uso e criação do termo “História Digital”. Neste contexto, o debate em torno de História Digital se deu em relação a análise e ensino de história, acerca de documentos digitalizados na internet. Este

³⁸⁹ Ibidem, p.115.

³⁹⁰ LUCHESI, Anita. CARVALHO, Bruno Leal Pastor de, *História Digital – Reflexões, experiências e perspectivas*. IN: História pública no Brasil: Sentidos e itinerários/ Ana Maria Mauad, Juniele Rabelo de Almeida, Ricardo Santhiago, (organizador). - São Paulo: Letra e Voz, 2016. P.152.

debate, nas décadas seguintes passou por mutações e as definições sobre História Digital foram se modificando. Gradativamente, outros assuntos foram sendo elencados: o uso e ferramentas de comunicação básicas como e-mails, programas online, sites com documentos entre outros arquivos; o “fazer história” através de ferramentas digitais e atualmente o debate seria o da aprendizagem ativa, através de interações como é o caso dos blogs, dos podcasts e redes sociais.

Uma arena aberta para debates e experimentações que envolvem aplicação de diversas tecnologias visando a prática da história. Essa é a forma que Luchesi e Carvalho definem a História Digital atualmente. Ambos apontam que o surgimento da História Digital está atrelado ao rápido desenvolvimento tecnológico que ocorreu na década de 1990³⁹¹, mudando a forma de ensino, divulgação e pesquisa em História. No campo do ensino, esses dois autores apontam para plataformas de educação a distância, quadros interativos e aplicativos educacionais. No campo da pesquisa, citam a digitalização de acervos históricos, que facilitaram muito a produção de dissertações e teses. E no campo da divulgação, apontaram que atualmente ocorre um momento de franca expansão, já que historiadores podem fazer conferências transmitidas online, disponibilizar teses e dissertações, participar de redes sociais com perfil acadêmico, publicar artigos em periódicos, entre outras ações. É uma forma de se praticar História em franca expansão, que cresce cada vez mais tanto teoricamente quanto no que diz respeito a prática.

Não seria exagero afirmar que existem experiências significativas na área de História Pública praticada através da História Digital. A conjugação de práticas de História Pública com História Digital, de acordo com Luchesi e Carvalho, podem ser cada vez mais promissoras na medida em que ambas possam avançar de forma democrática, coletiva, com parcerias oriundas de fora da academia, podendo gerar inclusive projetos de autoridade compartilhada³⁹². Esta autoridade compartilhada pode ser praticada de diferentes formas, dependendo dos grupos envolvidos, do escopo e das relações estabelecidas, além das tecnologias selecionadas. Alguns exemplos podem ser citados como casos de sucesso. Os acervos digitais disponibilizados por museus e bibliotecas são um caso clássico desse sucesso da História Pública Digital. Tivemos no Brasil o “Café História”³⁹³, criado numa plataforma colaborativa chamada Ning e que se expandiu para mídias sociais como o Twitter, o Facebook, o Instagram, o Google Plus e o

³⁹¹ Ibidem, p. 153.

³⁹² Ibidem, p.162.

³⁹³ Ibidem, p.160.

Youtube. O objetivo do Café História era desenvolver um espaço online dinâmico, visando a troca de experiências entre historiadores e divulgando seus resultados para especialistas e não especialistas em História, tornando o público assim, mais abrangente.

No caso da proposta deste produto, tenho como objetivo a produção de uma análise de músicas que ajudem a combater ideias racistas e que esse processo de análise seja filmado por alunos e gere um vídeo, editado posteriormente pelo professor para ser colocado na plataforma Youtube. As canções populares podem ser analisadas como um produto da história e ao mesmo pode ser analisada como veículo de construção de conhecimento da história. Esse tipo de ação, em que se constrói uma História Pública e esta construção fica gravada em vídeo não é uma criação minha. Entre outros projetos, considero que foi muito marcante e de grande valia para minha experiência enquanto estudante de graduação de história ter assistido à produção do Labhoi³⁹⁴ “Passados Presentes”, sob a liderança e coordenação das professoras historiadoras Martha Abreu e Hebe Mattos³⁹⁵. Neste vídeo as historiadoras fizeram uma produção com foco na História Oral, em que os habitantes do Quilombo do Bracuí³⁹⁶ foram entrevistados e deram suas impressões sobre a experiência de serem descendentes de quilombolas e falaram sobre a cultura histórica deles(as) a respeito da Escravidão. Consideradas as devidas proporções, creio que eu e outros professores podemos produzir um vídeo em que alunos são questionados em relação as músicas que ouviram. Mesmo com poucos recursos, seria de grande valia para a construção de uma História Pública. 2 aparelhos celulares e dois microfones não são recursos impossíveis de serem adquiridos pela escola ou até mesmo por um professor ou professora, caso consigam a adesão e apoio de alunos(as) e de direção e coordenação da unidade escolar.

No que diz respeito a plataforma Youtube, pode-se dizer que atualmente é um dos locais onde milhões de pessoas procuram informações acerca de conteúdo histórico. Inúmeros canais no Youtube foram produzidos para fins de conteúdos de educação básica, com professores de cursos e escolas explicando assuntos/conteúdos que costumam ser cobrados em avaliações, ou ainda, canais de divulgação histórica de caráter informativo, voltados para curiosos(as), ou ainda canais de conteúdo histórico voltados para o entretenimento. Leitura ObrigaHistória, Nerdologia, Parabólica, Projeto X, Descomplica, História OnLine, Tempo de Estudar, entre

³⁹⁴ Laboratório de História Oral, faz parte da faculdade de História da Universidade Federal Fluminense. Busca a construção de um conhecimento histórico por meio de fontes orais, através de depoimentos orais.

³⁹⁵ Professoras da faculdade de História da Universidade Federal Fluminense e coordenadoras do Labhoi.

³⁹⁶ Localizado em Angra dos Reis.

outros, são alguns dos canais em que conteúdos de História são explicados em tons mais descontraídos ou com perfil mais de cursos. Episódios de canais como History Chanel ou de séries de época de emissoras de televisão também são encontrados facilmente, no Youtube. Todos esses canais contribuem para a cultura histórica e alguns deles são feitos por comunicadores que se apresentam como professores de História, como é o caso do Obrigahistória³⁹⁷, do Parabólica³⁹⁸ e do Nerdologia³⁹⁹. Embora meu objetivo não seja criar um canal, acredito que estes são exemplos são provas cabais de que é possível professores contribuírem para a prática da História Pública através do Youtube.

A defesa de uma História Pública e Digital não pode ser feita de forma acrítica. Não é essa a intenção aqui e, de fato, existem desafios⁴⁰⁰ que precisam ser alvos de debate pelos historiadores e historiadoras. Muitas discussões ainda precisam ser ampliadas pelo profissional que trabalha com a História Ciência, como por exemplo a questão da confiabilidade das fontes, das cópias e do plágio, entre outras. A questão da formação de grupos com viés ideológico conservador tentando se apropriar de narrativas históricas, desconsiderando e desprestigiando narrativas de historiadores, é algo a ser levado mais a sério e problematizado pelos professores e professoras da academia ou da educação básica. No mínimo, é preciso disputar as narrativas. A quem pertence a História Pública? Como lidar com fontes que já nascem digitais? Como abordar um site, um blog ou uma rede social? Caixas de *e-mail* servirão como fontes históricas?⁴⁰¹ Como será o processo de arquivamento de memórias digitais? Muitas questões precisam ser abordadas, mas o fato é que o profissional de História precisa avançar na construção de uma história mais holística como na divulgação da História. Embora ainda sem muitas respostas para todos os questionamentos, este trabalho tem a pretensão de ser um dos ‘braços’ dos historiadores e historiadoras para a reflexão de como nos comportaremos diante da expansão de novas mídias na sociedade contemporânea.

³⁹⁷ O comunicador se apresenta como Icles Rodrigues.

³⁹⁸ O dono do canal se apresenta como Pedro Rennó.

³⁹⁹ Um dos apresentadores se apresenta como Filipe Figueiredo, professor de História.

⁴⁰⁰ LUCHESI, Anita; CARVALHO, Bruno Leal Pastor de, *História Digital – Reflexões, experiências e perspectivas*. IN: História pública no Brasil: Sentidos e itinerários/ Ana Maria Mauad, Juniele Rabelo de Almeida, Ricardo Santhiago, (organizador). - São Paulo: Letra e Voz, 2016. P.154.

⁴⁰¹ Ibidem.

Por fim, finalizo esta parte do trabalho retomando o tema da afetividade, que foi tratado no 2º capítulo. Retomando o raciocínio do autor Durval Muniz de Albuquerque⁴⁰², retifico que um caminho importante para o Ensino de História, para a História Pública e para História Digital é não escrever apenas para gerar inteligência, mas também para gerar emoção. Embora o tema da afetividade na educação já não seja uma novidade para pedagogos e pedagogas, tenho a impressão de que ainda não se tornou alvo relevante na visão de boa parte dos que lecionam História. Para o autor, o sucesso de narrativas de cunho histórico extra-acadêmica e extraescolar se dá pelo fato de elas serem direcionadas para afetar sensibilidades, afetos, comover e despertar emoções, enquanto historiadores(as) e professores(as) escrevem para atingir inteligência, consciência e racionalidade, numa busca por um racionalismo exacerbado. Finalizo esperançoso e convicto de que, os usos e associações de Ensino de História, História Pública, História Digital e análises de músicas possam gerar de fato uma verdadeira experiência com o passado para os alunos(as), deixando marcas subjetivas.

“Se ensinar é marcar, se ensinar História é produzir marcas temporais, é discutir e fazer ver as marcas que o tempo deixa em nossos corpos, em nossas vidas e nas nossas sociedades, o ensino de História deve ser capaz de expor feridas, de remexer traumas, de expor a carne sangrando, os corpos em sofrimento, os homens em comoção. Não podemos continuar produzindo gente frígida diante da dor passada, gente insensível a dor do outro, incapazes de imaginar e sentir a dor lancinante da perda de um ente amado. Se a escola é o lugar de produção de subjetividades, é o lugar da produção de humanos. Que humanos queremos produzir? deve ser a pergunta principal.”

(ALBUQUERQUE, 2018. p.40)⁴⁰³

Que a busca pela excelência em nosso ofício não nos tire a capacidade de emocionar os discentes, seja com música, com mídia social ou por meios de métodos tradicionais. Que não consideremos normal a formação de alunos e alunas frígidos, que não se incomodam e não são afetados com o passado.

⁴⁰² JUNIOR, Durval Muniz de Albuquerque. *Regimes de Historicidade: como se alimentar de narrativas temporais através do Ensino de História*. – Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História/org. GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus Leandro Bonfim. Mauad X, Rio de Janeiro, 2016. p.40.

⁴⁰³ Ibidem, p.40

BIBLIOGRAFIA DO CADERNO DE ATIVIDADES

ABUD, Katia Maria. *Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de história*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 309-317, set./dez. 2005.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga (orgs). *Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*. São Paulo: São Paulo: Edições Loyola.2007.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga (orgs). *Henri Wallon: psicologia e educação/ Abigail Alvarenga Mahoney, Laurinda Ramalho de Almeida (organizadoras)*. – Ed. – São Paulo: edições Loyola, 2012.

ALMEIDA, Juniele RabêLo de. ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. *Introdução à história pública / Juniele Rabelo de Almeida, Marta Gouveia de Oliveira Rovai, (organização)*. — São Paulo: Letra e Voz, 2011.

ASANTE, Molefe Kete. *Afrocentricidade e educação na senda do progresso: Brasil e EUA*. In: *Relações étnico-raciais e educação: contextos, práticas e pesquisas /organização Carlos Roberto de Carvalho, Renato Nogueira, Sandra Regina Sales*. – 1ed. – Rio de Janeiro: Nau: EDUR, 2013.

BARBOSA, Eduardo. *Jovelina: pérola do espírito partideiro*. In *Sambo, logo penso: afroperspectivas filosóficas para pensar o samba/organização Wallace Lopes Silva*. – 1.ed. – Rio de Janeiro: Hexis: Fundação Biblioteca Nacional, 2005.p.155

CHOPIN, Alain. *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*. *Educação e Pesquisa* - Revista da Faculdade de Educação da USP. São Paulo, Universidade de São Paulo, v. 30, n. 3, set./dez. 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa/Paulo Freire* – 59º ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. *Ensino de história, mídia e história pública*.IN: *História pública no Brasil: Sentidos e itinerários/ Ana Maria Mauad, Juniele Rabelo de Almeida, Ricardo Santhiago, (organizador)*. - São Paulo: Letra e Voz, 2016. p.92

FONTINELES, Claudia Cristina da Silva. *As “centelhas da esperança”*: o papel da literatura e da música no despertar da consciência histórica. *Revista História Hoje*, v. 5, nº 9, p. 131-158 - 2016

GABRIEL, Carmen Teresa. MONTEIRO. Ana Maria. MARTINS. Marcus Leonardo BONFIM. *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história/organização* Carmen Teresa Gabriel, Ana Maria Monteiro, Marcus Leonardo Bonfim Martins. – 1 ed. – Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação/ Nilma Lino Gomes* – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HARTOG, François. *Regimes de Historicidade: Presentismo e Experiências do Tempo*. Belo Horizonte. Autêntica Editora. 2013.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade / bell hooks*; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2.ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

JUNIOR, Durval Muniz de Albuquerque. *Regimes de Historicidade: como se alimentar de narrativas temporais através do Ensino de História*. – Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História/org. GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus Leandro Bonfim. Mauad X, Rio de Janeiro, 2016.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação – Episódios de racismo cotidiano/ Grada Kilomba*; tradução Jess Oliveira. 1.ed. – Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LIMA, Mônica.” *A África na sala de aula*”.In: *Nossa História*. Ano 1, n.04. Rio de Janeiro:Biblioteca Nacional, fev.2004. p. 84-86.

LIMA, Monica. História da África. In: PEREIRA, Amilcar Araujo. (Org.). *Educação das relações étnico-raciais no Brasil: trabalhando com histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas salas de aula*. 1ed. Brasília: Fundação Vale. v. 1, p. 11-31, 2014.

LOTIERZO. Tatiana H. P. e SCHWARCZ. Lilia K. M. *Raça, gênero e projeto branqueador: “a redenção de Cam”, de Modesto Brocos*. in Número 5.(c) *Artelogie*, nº 5, Outubro.2013.

LUCHESE, Anita. CARVALHO, Bruno Leal Pastor de, *História Digital – Reflexões, experiências e perspectivas*. IN: *História pública no Brasil: Sentidos e itinerários/ Ana Maria Mauad, Juniele Rabelo de Almeida, Ricardo Santhiago, (organizador)*. - São Paulo: Letra e Voz, 2016

MAUAD, Ana Maria. “*Usos do passado e história pública: a trajetória do Laboratório de História Oral e Imagem da Universidade Federal Fluminense (1982-2017)*”. *História Crítica* n. ° 68. 2018.

MAUAD, Ana Maria. ALMEIDA, Juniele Rabêlo. SANTHIAGO, Ricardo. *História Pública no Brasil: sentidos e itinerários* – São Paulo: Letra e Voz, 2016.

MELO, Rodrigo Alves de. *A afetividade na educação musical: um estudo em dois centros de referência de educação infantil em João Pessoa* – PB/ Rodrigo Alves de Mello. – Natal. 2016.

MONTEIRO, A.M.F.C. *Ensino de história: entre saberes e práticas*. 2002.

MONTEIRO, A.M.F.C. *A História Ensinada: algumas configurações do saber escolar*. *História & Ensino*, Londrina, v. 9, p. 9-35, out. 2003.

MONTEIRO, A.M.F.C. *Entre o estranho e o familiar: o uso de analogias no ensino de história*. Campinas, 2005.

_____. *Ensino de História: entre história e memória. História e educação: territórios em convergência*. Vitória: UFES/PPGH.

MONTEIRO, Ana Maria Monteiro. RALEJO, Adriana. AMORIM, Mariana. *Entre o vivido e o narrado: sentidos de Rio de Janeiro em aulas de História*. In *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história/ organização Carmen Teresa Gabriel, Ana Maria Monteiro, Marcus Leonardo Bomfim Martins* – 1.ed. – Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

MORAES, Marcelo José Derzi Moraes. *A força de Leci Brandão*. In *Sambo, logo penso: afroperspectivas filosóficas para pensar o samba/organização Wallace Lopes Silva*. – 1.ed. – Rio de Janeiro: Hexis: Fundação Biblioteca Nacional, 2005.

NAPOLITANO, Marcos. *História e Música – História Cultural da Música Popular*. Rio de Janeiro, 2002.

NJERI, Aza. *Educação Afrocêntrica como via de luta antirracista e sobrevivência na Maaifa*. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação* – RESAFE. 2019.

NOGUERA, Renato. *Sambando para não sambar: afroperspectivas filosóficas sobre a musicidade do samba e a origem da filosofia*. In *Sambo, logo penso: afroperspectivas filosóficas para pensar o samba/organização Wallace Lopes Silva*. – 1.ed. – Rio de Janeiro: Hexis: Fundação Biblioteca Nacional, 2005.

PEREIRA, Amilcar Araujo. *“O Mundo Negro”*: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970 – 1995) /Amilcar Araujo Pereira. 2010.

PEREIRA, A.A; LIMA, T.S. “Isso não é História”? *Professores de História no Rio de Janeiro entre perspectivas e narrativas nacionais e locais sobre História e cultura afro-brasileiras*. In *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história/ organização Carmen Teresa Gabriel, Ana Maria Monteiro, Marcus Leonardo Bomfim Martins* – 1.ed. – Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

RACIONAIS MC’s. *Sobrevivendo no Inferno/ Racionais MC’s* – 1ª ed – São Paulo. Companhia das Letras. 2018.

RAMOS, Stephane.; Costa, S. R. *Instrução e Projetos de intelectualidade negra no Rio de Janeiro*. Boletim Historiar, v. v. 5, p. 1-10, 2019.

RANGEL. Marcelo de Mello. *Dona Ivone reencanta o tempo no sonho, no amor e no samba*. In *Sambo, logo penso: afroperspectivas filosóficas para pensar o samba/organização Wallace Lopes Silva*. – 1.ed. – Rio de Janeiro: Hexis: Fundação Biblioteca Nacional, 2005.p.115

RÜSEN, Jörn. ¿Qué es la cultura histórica? Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. Versão inédita em espanhol traduzida da versão original em alemão disponível em: FÜSSMANN, Klaus; GRÜTTER, Heinrich Theo; RÜSEN, Jörn (Eds.). *Historische Faszination; Geschichtskultur heute*; Keulen, Weimar and Wenen: Böhlau, 1994, p. 3-26

RÜSEN, J. *Aprendizagem histórica: esboço de uma teoria*. In: RÜSEN, J. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W. A. Editores, 2012. p. 69-112.

RÜSEN, J. *Razão Histórica. Teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UnB, 2001.

SABINO. Simone. *O afeto na prática pedagógica e na formação docente: uma presença silenciosa* - /Simone Sabino. – São Paulo: Paulinas, 2012.

SEKEFF, Maria de Lourdes. *Da música: usos e recursos*. São Paulo: Unesp, 2002

SILVA. Wallace Lopes. FIGUEIREDO. Gabriel Lopes. *O trauma do tronco: A filosofia míope no espelho*. 2020.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *O ensino de História Local e os Desafios da Formação da Consciência Histórica*. In: MONTEIRO, Ana Maria F.C., GASPARELLO, Arlette Medeiros,

MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.) Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, Faperj, 2007. p. 187- 197.

SILVA. Wallace Lopes. FIGUEIREDO. Gabriel Lopes. O trauma do tronco: A filosofia míope no espelho. 2020.

SILVEIRA. Carlos Roberto da. RIBEIRO. Alan Barcelos. *O pensamento filosófico de Schopenhauer sobre a música e suas possíveis contribuições para a educação musical brasileira*. In: Theoria - Revista Eletrônica de Filosofia Faculdade Católica de Pouso Alegre. Volume 04 - Número 09 - Ano 2012

SOARES, Olavo Pereira. *A música nas aulas de história: o debate teórico sobre as metodologias de ensino*. Revista História HOJE, volume 6, nº 11. 2017.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar / Antoni Zabala*; tradução Ernani F. da F. Rosa. – Porto Alegre: Artmed.1998.