

ENTRE O SEMBA E O FUNK: a poética musical como fonte para se pensar o protagonismo negro no currículo escolar

BETWEEN SEMBA AND FUNK: musical poetics as a source for thinking about black protagonism in the school curriculum

ENTRE SEMBA Y FUNK: poéticas musicales como fuente para pensar el protagonismo negro en el currículo escolar



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.22478/ufpb.1983-1579.2022v15n1.57736

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

Resumo: Este estudo faz uso do samba-enredo História de ninar gente grande, da Escola de Samba carioca Estação Primeira de Mangueira (2019), e do funk Céu de pipa, composto por MC Marks (2020), como fontes históricas possíveis para pensar o protagonismo negro e seu silenciamento no currículo oficial formal. Objetiva investigar a importância de práticas culturais na constituição dos saberes históricos e em ações educativas que promovam a eficácia social da lei 10.639/2003, cuja exegese se alinha à eliminação de todas as formas de discriminação racial e à promoção da igualdade. Para tanto, faz uso da chave-teórica aberta por Thornton (2004) sobre a África e os africanos na formação do Mundo Atlântico, bem como dos estudos sobre educação antirracista. Quanto ao aspecto metodológico, privilegia-se uma abordagem qualitativa, predominantemente com aporte procedimental na análise do conteúdo literal e no conceito de cultura histórica, como recursos para uma leitura crítica e holística dos estilos musicais. Os resultados indicam caminhos para práticas curriculares antirracistas a partir da utilização da poética musical no ensino de história.

Palavras-chave: Protagonismo Negro. Educação Antirracista. Currículo.

Recebido em: 18/02/2021

Aceito em: 10/02/2022

Publicação em: 30/04/2022

Diego dos Santos Alves

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica

Professor do Instituto Federal de Alagoas, Brasil.

E-mail: clickdiego@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9247-9965>

Jonatas Xavier de Souza

Doutor em História

Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Brasil.

E-mail: jonxavier22@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5941-0846>

Como citar este artigo:

ALVES, D. S; SOUZA, J. X. ENTRE O SEMBA E O FUNK: a poética musical como fonte para se pensar o protagonismo negro no currículo escolar. **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n. 1, p. 1-12, Ano. 2022 ISSN2177-2886. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2022v15n1.57736>.

Abstract: This study uses the samba-enredo História de ninar gente grande, from the Rio de Janeiro Samba School Estação Primeira de Mangueira (2019), and the funk Céu de pipa, composed by MC Marks (2020), as possible historical sources to think about protagonism. black and its silencing in the formal official curriculum. Objective to investigate cultural practices in the learning of historical knowledge and all educational actions that promote a social education/2003, whose social exegesis of the line10. To this end, it makes use of the theoretical key opened by Thornton (2004) on Africa and Africans in the formation of the Atlantic World, as well as studies on anti-racist education. Regarding the methodological aspect, a qualitative approach is favored, predominantly with a procedural contribution in the analysis of literal content and in the concept of historical culture, as resources for a critical and holistic reading of musical styles. The results indicate paths for anti-racist curricular practices based on the use of musical poetics in the teaching of history.

Keywords: Black Protagonism. Anti-racist Education. Resume.

Resumem: Este estudio utiliza el samba-enredo História de ninar gente grande, de la Escuela de Samba de Río de Janeiro Estação Primeira de Mangueira (2019), y el funk Céu de pipa, compuesto por MC Marks (2020), como posibles fuentes históricas para pensar protagonismo negro y su silenciamiento en el currículo formal oficial. Objetivo investigar las prácticas culturales en el aprendizaje del saber histórico y todas las acciones educativas que promuevan una educación social/2003, cuya exégesis social de la línea10. Para ello, hace uso de la clave teórica abierta por Thornton (2004) sobre África y los africanos en la formación del Mundo Atlántico, así como de los estudios sobre educación antirracista. En cuanto al aspecto metodológico, se privilegia un enfoque cualitativo, predominantemente con un aporte procedimental en el análisis de contenido literal y en el concepto de cultura histórica, como recursos para una lectura crítica y holística de los estilos musicales. Los resultados indican caminos para prácticas curriculares antirracistas a partir del uso de poéticas musicales en la enseñanza de la historia.

Palavras-clave: Protagonismo negro. Educación antirracista. Reanudar.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Se ainda hoje são pouco conhecidas as obras historiográficas ou didáticas que dão o lugar merecido às trajetórias de africanos e afro-brasileiros, duas figuras destacam-se no elenco de historiadores que atuam intensamente para a renovação da abordagem étnico-racial do Mundo Atlântico: John K. Thornton (2004) e Luiz Felipe de Alencastro (2000). Historiadores prestigiados, educadores libertários, ambos destacam-se pela vibrante atuação nos meios acadêmicos e culturais ao longo de suas vidas, assim como pela difusão de suas ideias. Além dos livros e artigos em que denunciam as múltiplas formas da dominação escravista nas Américas e da exploração capitalista do tráfico negreiro, suas pesquisas revelam como vários aspectos da cultura africana foram readaptados e podem ser encontrados em expressões do contemporâneo como o “semba” banto de Angola da rainha Njinga, aqui misturado e transformado em “samba”.

Thornton (2004) destaca essa diversidade africana que se transferiu para a América, não só por meio de culturas transformadas pela Diáspora, mas também por meio de agrupamentos étnicos criados pela escravidão, entre os quais sublinha os negros minas-jejê, os nagôs-iorubá, os congo-angolas e os bambaras. Já Alencastro (2000, 2010) chama atenção para o “pecado original da sociedade e da ordem jurídica brasileira”, isto é, para a manutenção de centenas de milhares de pessoas escravizadas contra as leis do próprio país.

[...] a lei de 1831 assegurava plena liberdade aos africanos introduzidos no país após a proibição [do tráfico negreiro transatlântico]. Em consequência, os alegados proprietários desses indivíduos livres eram considerados sequestradores [...]. Os 760 mil africanos desembarcados até 1856 – e a totalidade de seus descendentes – continuaram sendo mantidos ilegalmente na escravidão até 1888. [...] Ou seja, boa parte das duas últimas gerações de indivíduos escravizados no Brasil não era escrava. Moralmente ilegítima, a escravidão do Império era ainda – primeiro e sobretudo – ilegal. (ALENCASTRO, 2010, p. 6-7).

No final dos oitocentos, esgotado esse processo de escravização, a promessa republicana por um horizonte de cidadania a todos os brasileiros configura-se como utopia distópica, sobretudo para a população de africanos e afro-brasileiros, que é empurrada à margem daquela sociedade, fortemente marcada pelo aspecto aristocrático. Essa dimensão segregacionista se faz presente não apenas nas práticas e nos espaços de sociabilidade, mas também na produção histórica da época, sobretudo da historiografia dita "oficial", predominantemente positivista e elitizada, que renega e silencia o lugar das populações afro-brasileiras e africanas.

Pode-se afirmar que esse *modus operandi* da narrativa histórica e a reivindicação por uma educação antirracista só é potencializada, em âmbito global e no Brasil, com a promulgação da Declaração contra a Discriminação Racial, em 1963, “um dos primeiros documentos da ONU a retratar a especificação do sujeito, in casu étnico-cultural, logo seguida pela Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, promulgada em 1965 e que passa a vigorar em 1969” (SPIELER et al., 2012, p. 174); e com a contribuição historiográfica da terceira geração dos *Annales* – especialmente a partir da coleção coordenada por Jacques Le Goff e Pierre Nora, *História: novas abordagens, História: novos problemas e História: novos objetos*, publicada no início dos anos 1970.

Nessa conjuntura de renovação tanto da ciência histórica quanto da cultura hegemônica ocidental, os Estados partes da ONU reuniram-se em mais duas conferências organizadas em 1978 e 1983. No entanto, o foro multilateral centralizou toda sua atenção no regime racial segregacionista do *apartheid* na África do Sul, sepultado apenas quando da posse do presidente Nelson Mandela, em 10 de maio de 1994. Em 2001, não por acaso em solo sul-africano, na cidade de Durban, foi realizada a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas (ALVES, 2019, p. 137). Nesse que foi o primeiro fórum internacional de Direitos Humanos do século XXI, dentre os temas sumarizados para a discussão, destacam-se as “medidas de prevenção, educação e proteção voltadas para a erradicação do racismo, da discriminação racial, da xenofobia e da intolerância correlata nos níveis nacional, regional e internacional” (ALVES, 2019, p. 124).

No âmbito dessas políticas de ação afirmativa, especialmente no que se refere às práticas educativas antirracistas, a alteração do currículo formal ganha centralidade no Brasil com a implementação do estudo de História e Cultura Afro-brasileira, um importante passo de afirmação e compreensão do país como um Estado multi-étnico e multicultural. Sancionada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 9 de janeiro de 2003, a Lei nº 10.639 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e inclui a matéria no currículo oficial da Educação Básica das instituições públicas e privadas de todo o país. É importante pontuar que esse documento não têm a pretensão de mudar o foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, étnico-racial, social e econômica brasileira.

É também preciso perceber que essa lei provoca bem mais do que inclusão nos novos currículos, pois exige que se repensem relações pedagógicas e procedimentos de ensino que ofereçam condições eficazes para aprendizagens com significados e não meramente mecânicas. Neste sentido, este estudo objetiva investigar a importância de práticas culturais na constituição dos saberes históricos e em ações educativas que promovam a eficácia social da lei 10.639/2003, cuja exegese se alinha à eliminação de todas as formas de discriminação racial e à promoção da igualdade. Pensando em estratégias pedagógicas que possibilitem a eficácia social da norma positivada, voltamos nosso olhar para os deslocamentos histórico-analíticos possíveis a partir do samba-enredo cantado pela Escola de Samba carioca Estação Primeira de Mangueira no carnaval de 2019, intitulado *História de ninar gente grande*, e para o funk *Céu de Pipa*, lançado em 2020 na voz de MC Marks. Não sem efeito, esse exercício teórico-metodológico busca relacionar a função ensejada pela poética musical, que rompe com os silêncios e os lugares marginais delegados aos povos africanos e seus descendentes na Diáspora.

No que tange ao caráter técnico do aspecto metodológico, a presente investigação privilegia uma abordagem qualitativa das músicas selecionadas, com destaque à captação dos sentidos e das sensibilidades presentes nos versos musicados, o que nos leva a pensar a produção artística num contexto correlacional com os modos de subjetivação de seus autores e/ou instituições, critérios fundamentais da abordagem sócio-histórica elencados por Ludke e André (1986).

A interpretação exegética ou literal da obra musicada pode ser pensada no *roll* da técnica de Análise de Conteúdo (AC), expressa, em Laurence Bardin (1979, p. 9), como “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis e em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. Sob essa perspectiva, a técnica pode incorrer sobre múltiplas fontes de dados, como jornais, cartas, romances e documentos oficiais. Não obstante, a aplicação da AC para a leitura crítica dos trechos musicados no samba e no funk pode se dar em compasso com seus paradigmas, permitindo ao pesquisador a ultrapassagem de uma interpretação que transcenda a mera descrição (MINAYO, 2012). Nosso estudo, estrutura-se em duas categorias centrais: Currículo e (re) produção de silêncios e Currículo e igualdade racial.

Lastreando os pressupostos teórico-metodológicos aqui assumidos, o conceito de cultura histórica concorre para a tecitura do texto. Tal conceito diz respeito ao que germina do cruzamento de uma história científica - edificada à luz dos profissionais, dos historiadores - com uma história amadora, que se constrói sobre os mais diversos tipos de saberes, derivados da comunicação em massa, e que tocam a subjetividade humana, ainda que tal movimento seja, por vezes, imperceptível (FLORES, 2007). É no esteio dessa perspectiva que procedemos a leitura das letras musicais buscando suas interconexões com os currículos, pensando o que é negado e o que deve ser visibilizado.

2 HISTÓRIA DE NINAR GENTE GRANDE: A INVISIBILIZAÇÃO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NOS CURRÍCULOS ESCOLARES

Brasil, meu denogo/ A mangueira chegou/ Com versos que o livro apagou/ Desde 1500/ Tem mais invasão do que descobrimento/ Tem sangue retinto pisado/ Atrás do herói emoldurado/ Mulheres, tamoios, mulatos/ Eu quero um país que não está no retrato. (DOMÊNICO et al., 2019).

No “horizonte de expectativa” das pessoas negras – sobretudo daquelas que atuaram e atuam no seio dos movimentos negros – desejosas do reconhecimento de sua história e cultura, o princípio de liberdade sempre foi uma busca incessante. Nesse sentido, a materialização de um projeto educacional plural, diverso e multiétnico despontou como uma reivindicação histórica, especialmente no pós-Segunda Guerra Mundial, quando vem a lume os documentos que consolidam os princípios hegemônicos dos Direitos Humanos, dos quais o combate ao racismo e a promoção de uma educação antirracista e promotora de igualdade são partes fundamentais.

No Brasil, apenas a partir da década de 1980, quando se vivencia o alvorecer do processo de redemocratização, é que esses princípios entram na pauta de discussão das instâncias político-jurídicas do país, isto é, as instituições oficiais passam a reconhecer a dívida histórica que o Estado do Brasil tem com as populações afrodescendentes, lançando luz sobre as novas possibilidades de re-existências das pessoas negras. Gestadas no decurso desse processo, a elaboração de normativas como a Lei nº 10.639/2003 e da Educação Escolar Quilombola (2012) visam dar espaço às práticas pedagógicas antirracistas, no sentido de “assegurar o direito à educação de qualidade para e com a população negra brasileira” (ASSIS; DIAS, 2019, p. 16).

Para concretizar os normativos que dão relevo às histórias e às memórias das populações afro-brasileiras e africanas são necessárias transformações efetivas no campo do currículo. Neste sentido, compreendemos o currículo como “as experiências escolares que se desdobram, em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos estudantes” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18). Atravessados pelas constantes mudanças tecnológicas, que tecem novos contextos sociais, os currículos são desafiados a dialogar e a imprimir sentidos e significados à formação dos nossos estudantes. Diante disso, novos artefatos têm sido tirados da invisibilidade e irrigado as práticas curriculares com vistas à materialização de um projeto educativo de valorização às alteridades e às diferenças.

Nessa busca identificada com as práticas pedagógicas libertárias, que nos remete à Freire (1987), compreendemos que a música se coloca como fonte possível para escrever e ensinar a história. Desse modo, a poética musical pode estabelecer relações íntimas entre aquilo que a escola ensina e o que o estudante vive. Com efeito, essa associação exorbita as narrativas “puramente escolares” e transborda para as experiências extra-muros da instituição escolar, para aquilo que pode produzir sentidos para o

estudante. Nesta direção, Maknamara (2020, p. 60) apresenta a música como parte integrante do *roll* de artefatos que constituem “toda uma maquinaria não-escolar, atribuindo significados a lugares, coisas, fenômenos, práticas e sujeitos” e que concorre para a constituição de um currículo cultural, que valorize as diferenças. Para a autora, a música situa-se, então, “como um currículo não-escolar que se faz presente na escola” (MAKNAMARA, 2020, p. 61).

No que tange às experiências e vivências das populações afro-brasileiras e africanas, a poética musical toca fundo e está latente, por exemplo, em diversos sambas de enredo produzidos tanto pelas agremiações do carnaval do Rio de Janeiro quanto de São Paulo. Pode-se citar aqui, por exemplo, A saga de Agotime – Maria Mineira Naê (2001) e Áfricas, do berço real à Corte brasileira (2007), ambos cantados pela Beija-Flor de Nilópolis. As subjetividades que essas obras de arte colocam em plano de relevância prioritária há muito foram renegadas por uma historiografia oficial predominante positivista, uma narrativa elitizada e aristocrata, pautada pelos eventos de curta duração, que relegou e silenciou afro-brasileiros e africanos, e que se cristalizou no currículo escolar sob o manto de teorias que amenizam as feridas abruptas do regime escravista a partir da falácia da “democracia racial”. Diante desse cenário, evocamos os postulados de Young (2014) quando chama a atenção para o fato de que o currículo formal nasce, via de regra, imbricado com as demandas dos “donos do poder” e do grande capital. Nessa perspectiva, podemos compreender a exclusão da história e cultura dos povos africanos e afro-brasileiros no cotidiano escolar.

Essa (re)produção de silêncios, de esquecimentos e de exclusão foi novamente denunciada no grande palco da ilusão do carnaval carioca, na Marquês de Sapucaí, em 2019. Na ocasião, a Estação Primeira de Mangueira protagoniza a denúncia, por meio do samba-enredo História de ninar gente grande. O enredo apesar de carnavalizado, o que em si já produz um aspecto lúdico, é marcado pelo forte tom de criticidade histórica, pois questiona as estruturas sociais racistas previamente estabelecidas por um modelo gestado desde o século XIX, inclusive pela medicina moderna. A Mangueira usurpa o lugar de Clio ao propor um novo recontar da História do Brasil, uma “nova história” que reconheça o lugar das pessoas negras como sujeitos históricos, e que de fato o são. Nessa direção, avaliamos a categoria Currículo e (re) produção de silêncios a partir dessa experiência da verde-e-rosa.

A acidez crítica da Mangueira à “história que a história não conta” (DOMÊNICO et al., 2019), dá potência à necessidade de que as práticas educativas e o currículo escolar busquem possibilidades para a desconstrução do olhar eurocentrado, que ainda vigora na cultura histórica e na psicologia coletiva do povo brasileiro, via de regra, construídas através das estruturas racistas que dão suporte ao tecido social nacional. Ao abordar essa questão, Davis (2018) frisa a importância de que percebamos que, ao lado da história visível de supremacia eurocêntrica, há uma história negra que também precisa ser vista, mas que diante da cultura hegemônica da Europa Ocidental acabava sendo ocultada.

No empenho para contar “os versos que o livro apagou” (DOMÊNICO et al., 2019), o enredo da Mangueira põe em evidência a urgência na contestação dos currículos escolares e na mudança de suas rotas. A descolonização dos currículos, conforme enuncia Gomes (2012), desponta como condição *sine qua non* para dar vez, voz e visibilidade à trajetória dos povos africanos e seus descendentes na Diáspora. Desse modo, somente uma maciça reformulação no ensino, orientado para incluir e valorizar a cultura e história afro-brasileira e africana, pode ajudar a incorporar as “mulheres, tamoios e mulatos” e a tornar possível o (re) conhecimento de “um país que não está no retrato” (DOMÊNICO et al., 2019).

Nesse movimento, o currículo precisa produzir ressonância e integrar a presença e o protagonismo negro para além do período de colonização brasileira, ultrapassando o olhar depreciativo e apagado que ainda manifesta-se nos materiais didáticos e na formação docente, como alerta Kabengele Munanga (2005). Em vez de banalizar a relevância do trato das questões étnico-raciais, o currículo precisa criar uma estrutura de combate ao poder opressor do preconceito e da discriminação, prezando a construção de um ambiente plural, diverso e crítico (CAVALLEIRO, 2001).

Ao desconstruir a ideia de um país aos pés de heróis embranquecidos, a exemplo da narrativa construída em torno da Princesa Isabel, os versos do samba-enredo da verde-e-rosa, realçam figuras históricas da resistência negra silenciadas, negadas e excluídas, para lembrar a abordagem curricular de

Arroyo (2008). Ainda que a escola desconheça trajetórias de personagens da envergadura de Dandara, o campo científico tem se constituído a partir de um esforço em findar esse silenciamento.

Nesse contexto, estudos como os de Petrônio Domingues (2009) têm reverberado na academia, mas para promover os efeitos que a Mangueira nos propõe a grandeza das trajetórias afrodescendentes precisam enegrecer a formação docente e chegar à escola. Esposando as ideias de Freire (1987), Bell Hooks (2013) reforça o clamor em torno de uma produção científica que se ancore na ressignificação de olhares para uma prática escolar antirracista:

Se examinarmos criticamente o papel tradicional da universidade na busca da verdade e na partilha de conhecimento e informação, ficará claro, infelizmente, que as parcialidades que sustentam e mantêm a supremacia branca, o imperialismo, o sexismo e o racismo distorceram a educação a tal ponto que ela deixou de ser uma prática de liberdade. O clamor pelo reconhecimento da diversidade cultural, por repensar os modos de conhecimento e pela desconstrução das antigas epistemologias, bem como a exigência concomitante de uma transformação das salas de aula, de como ensinamos e do que ensinamos, foram revoluções necessárias - que buscam devolver a vida a uma academia moribunda e corrupta. (HOOKS, 2013, p. 45).

Nesse aspecto, o samba-enredo da verde-e-rosa deixa um legado e bem poderia ser aproveitado para levar à escola “a história que a história não conta” (DOMÊNICO et al., 2019, grifos nosso). Nesse percurso histórico, evocam-se fatos históricos invisibilizados nos livros didáticos, intencionalmente ocultados do currículo. Quando lembra que a “liberdade é um dragão no mar de Aracati” (DOMÊNICO et al., 2019), a Estação Primeira traz à tona a resistência abolicionista no Ceará, marcada pela coragem de Francisco José do Nascimento, que numa organização grevista dos jangadeiros, freou o tráfico negreiro nos mares de Fortaleza, em 1881 (XAVIER, 2009). Ao lado da trajetória de Chico, um sem-número de silêncios enfileira-se esperando ecoar nos currículos da educação brasileira.

Alguns desses ecos se fazem presentes no enredo que a Mangueira vai descortinando. O vocativo “Salve os caboclos de julho!” (DOMÊNICO et al., 2019) recupera a resistência do povo baiano na luta anticolonialista. Desde 1798, no episódio conhecido como Revolta dos Búzios, o povo da primeira capital do país desejava a independência política, a libertação dos escravos, a igualdade e o fim da discriminação racial, num movimento que foi cessado de forma abrupta pelas forças do Império. Mais tarde, em 2 de julho 1823, gente de toda sorte e com ânsia por liberdade, uniu-se e derrotou as tropas portuguesas, ocupando Salvador. O episódio, reconhecido como Independência da Bahia, dispôs da participação marcante de africanos e afro-brasileiros, mas, apesar disso, poucos registros da atuação negra chegam até nós, como ressalta Oliveira (2019).

Em História para ninar gente grande (2019) os silêncios são paulatinamente quebrados. Do sangue negro derramado no período colonial, recorda-se, também, da participação afro na resistência contra o regime civil-militar. Lembra-se de “quem foi de aço nos anos de chumbo” (DOMÊNICO et al., 2019). No cenário de restrição de direitos, de censura e tortura, de assassinatos, a população afro-brasileira e africana sentiu, particularmente, os mais nefastos efeitos da Ditadura. A tônica de ataque às minorias, como lembram Leão, Almeida, Souza e Lima (2019), reproduziu-se sobre as comunidades negras que, embora perseguidas, resistiram de maneira firme e combativa. As batalhas travadas em torno da liberdade, no entanto, muito raramente são tratadas nos debates educacionais.

Brasil, chegou a vez/ de ouvir as Marias, Mahins, Marielles, Malês/ Mangueira,
tira a poeira dos porões/ Ô, abre alas pros teus heróis de barracões/ Dos Brasil
que se faz um país de Lecis, jamelões/ São verde-e-rosa as multidões.
(DOMÊNICO et al., 2019).

Nos versos finais, a “poética negra” da Mangueira reivindica que o país ouça as vozes silenciadas pelas narrativas predominantemente eurocêntricas. O grito da agremiação de Cartola visa privilegiar as trajetórias históricas vividas e experienciadas por gente comum, recorrentemente silenciadas nos discursos oficiais e nos currículos. Nesse ofício, o ensino plural encontra amparo nas concepções historiográficas da história social inglesa, liderada por Edward Palmer Thompson (1998). Por esse fazer

historiográfico, o campo curricular se faria a partir da história escondida e esquecida, negada na formação escolar.

Desse modo, emanariam histórias como a dos malês, citada no samba-enredo mangueirense. Cravada no seio da capital baiana, a Revolta dos Malês representou a reação da população negra à escravidão e à imposição da fé católica, em 1835. O termo “malê” dizia respeito aos africanos de origem muçulmana, que recusavam a obrigatoriedade de professar a fé cristã e a intolerância às suas práticas religiosas de origem árabe (REIS, 2003). Apesar de sucumbir às forças da República, que reprimiram fortemente a rebelião, o episódio demonstrou às elites escravocratas a potência da resistência negra contra a barbárie do sistema escravista (REIS, 2003).

“Dos Brasis que se faz um país de Lecis, jamelões” (DOMÊNICO et al., 2019), a Mangueira importantiza a reeducação dos olhares curriculares para as trajetórias negras. Nesse trajeto, valoriza as Marias, as mulheres negras, que à custa de suor e sangue, teceram e continuam a tecer a história brasileira. E ao rememorar o papel da mulher negra, História de ninar gente grande traz a figura de Marielle Franco, brutalmente assassinada a tiros, ao lado do motorista Anderson Gomes. A recordação da vereadora carioca foi apontada pelos críticos como o ponto alto do desfile da verde-e-rosa, com o público dispondo faixas que questionavam “quem matou Marielle?”. A morte de Marielle Franco segue sem respostas, passados mais de mil dias após o 14 de março de 2018, mas dimensiona os desafios que a população negra segue a enfrentar para resistir e sobreviver no contexto atual. Na tópica que se segue, levantamos parte desses reveses enfrentados pela gente negra do Brasil, analisando os anseios dessa população e refletindo acerca do papel fulcral que a escola tem no processo de construção de uma sociedade fundada no princípio da igualdade racial e de combate a todas as formas de discriminação.

3 CÉU DE PIPA: O HORIZONTE DA NEGRITUDE BRASILEIRA E O PAPEL DA ESCOLA E DOS CURRÍCULOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE COM IGUALDADE RACIAL

Aê o que eu quero é liberdade/ O que eu quero é igualdade/ O sorriso no rosto da criança/ Correndo atrás de pipa, corre menor, corre/ Corre que o mundo é seu, o mundo é grande. (MC MARKS, 2020).

Nos últimos anos, o funk ganhou as pistas de sucesso e a liderança nas playlists preferidas dos brasileiros. Durante décadas, a linguagem musicada nesse estilo, nascido no Rio de Janeiro, padecia de excessivas críticas, que iam desde a acusação de imoralidade até a apologia às drogas e ao crime organizado (VIANA, 2010). No entanto, desde sua gênese o funk apresentou músicas politizadas, contestatórias e críticas, que fizeram ecoar no imaginário brasileiro a linguagem vinda das favelas, das populações negras empurradas à marginalização.

Nesse sentido, passamos, nessa seção, a investigar a segunda categoria central da nossa análise, nomeada de Currículo e igualdade racial. Nela, pretendemos apresentar o horizonte do negro, subalternizado na escravidão e no pós-abolição. Destarte, ao esmiuçar as mensagens da música de funk Céu de Pipa (2020), do MC Marks, apresentamos o universo atual das populações afro-brasileiras, seus anseios e o lugar da escola na construção de um país com igualdade racial.

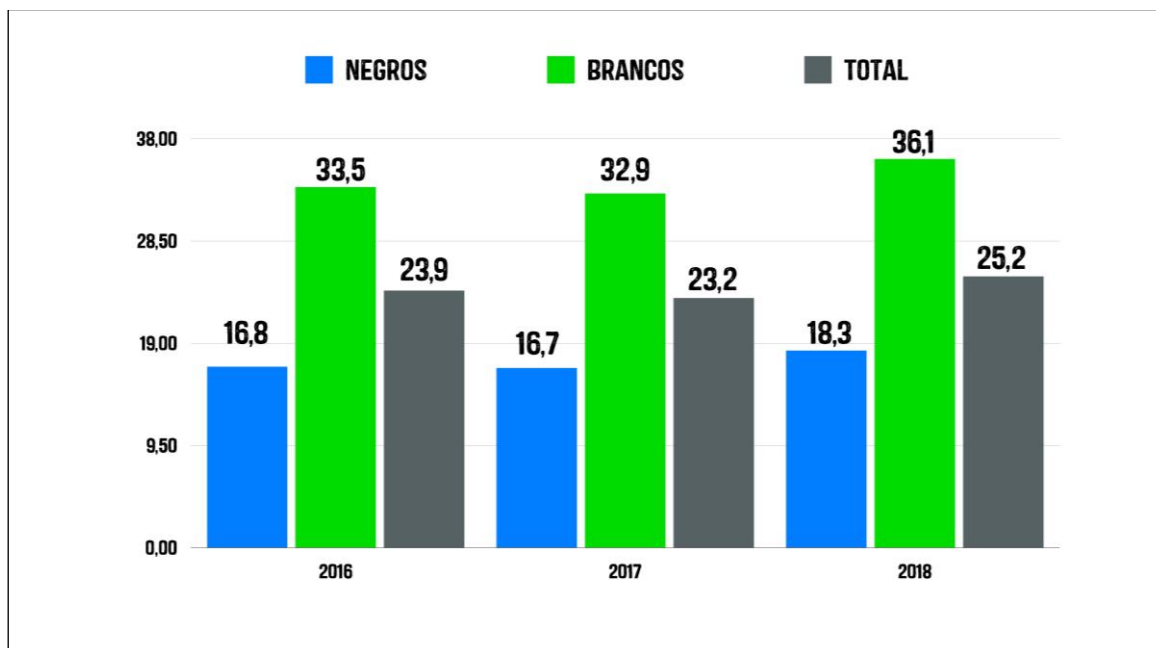
Na abertura, os primeiros versos do funk politizam a ausência de perspectivas para os negros brasileiros: “Mais uma noite sem dormir/ Vou lá pra rua espárecer/ Pensar na vida refletir/ Meu Deus, o que posso fazer?” (MC MARKS, 2020). Esse hiato na oferta de políticas públicas começa na educação e desagua em outras esferas. Segundo dados do Censo Escolar (2020), divulgados pelo Ministério da Educação, houve um salto na proporção de estudantes pretos e pardos na Educação Básica. Em 10 anos, de 28,6% (2009) esse percentual passou a representar 39,2%. Se analisarmos de modo bruto, de início indicamos um substancial avanço na democratização do ensino à população afro-brasileira (INEP, 2020).

Sem embargo, a análise qualitativa dos dados considerados “periféricos” atesta a manutenção - e até o aprofundamento - da questão racial nos índices educacionais. Nessa análise, há maior proporção de evasão e de analfabetismo entre pretos e pardos, bem como menor quantidade de anos de estudo e menor percentual de aprovação (INEP, 2020).

Nessa mesma direção, corroboramos a fala de Marques (2020, p. 240) quando este afirma que “o

fim da escravidão não simbolizou para a população negra o acesso direto à cidadania”, de modo que essas populações continuam a ser marginalizadas hodiernamente. Ainda na análise do campo educacional, reportagem do portal Folha de São Paulo (FRAGA, 2020) atesta que as diferenças salariais entre negros e brancos estão associadas ao racismo e comprova, entre outras questões, que o acesso da população negra aos níveis educacionais mais elevados está relacionado à desigualdade na distribuição de renda brasileira, indicada como uma das mais assimétricas do planeta. O Gráfico 1, reproduzido com dados da reportagem, apresenta a desigualdade no acesso ao Ensino Superior entre negros e não-negros, cuja oferta cresce em maior proporção para a população branca:

Gráfico 1 – População de 18 a 24 anos cursando o ensino superior



Fonte: Portal Folha de São Paulo (2020). Gráfico elaborado pelos autores.

Outra esfera na qual a população afro-brasileira padece é a do mercado formal, do trabalho. Não à toa, o funk afirma “Abro a janela e não vejo o Sol brilhar/ Abro a carteira tem nada pra contar/ Mó desespero, dois filho pra criar/ Ando esquecido do lado de cá” (MC MARKS, 2020). Nesse sentido, uma rápida pesquisa em sites jornalísticos aponta para a desigualdade no acesso ao emprego e renda entre negros e brancos.

O esquecimento realçado na letra pode ser comprovado por diversos indicadores. Por exemplo, a população preta é a que ocupa a maior parte das vagas nos setores econômicos com menor remuneração, revela reportagem da revista Exame. Endossando a dificuldade dos grupos afro-brasileiros no que tange à inserção no mercado de trabalho, dados do IBGE (2019) apontam que as populações preta e parda representam 64,2% dos trabalhadores desocupados e 66,1% dos subutilizados. Frente a essa realidade, o conceito de capitalismo racial, cunhado pelo norte-americano Cedric Robinson (2018) problematiza a exclusão negra como produto das ações relacionadas ao capital, que comprovadamente afetam em maior volume os grupos de origem africana.

Num mundo sob à égide do capital, “Uns tá com muito mais pouco pra dar/ Guardando dinheiro pra poder ostentar/ Enquanto esse lado do mapa, meu Deus/ Só história triste eu tenho pra contar” (MC MARKS, 2020). Mas, na contracorrente do cenário desigual, excludente e racista, qual o horizonte sonhado pelo negro brasileiro?

Sonhei que a favela tava linda/ Que todas as paredes tinha tinta/ Criançada corria no meio da rua/ E o céu tava cheio de pipa/ Ninguém com a barriga vazia /E as dona Maria sorria. (MC MARKS, 2020).

Descortinando as desigualdades, o projeto no horizonte do preto brasileiro, passados quase quatro séculos de escravidão, continua a ter como norte a liberdade e a igualdade, o acesso à cidadania, recorrentemente negada na República tupiniquim. De fato, atravessar a teia histórica, social e estrutural

do racismo brasileiro, cuja manutenção nos dias atuais está demonstrada, não é um ofício simples e exige um nível de envolvimento societário intenso, considerando, inclusive, um compromisso crítico da branquitude, no esforço de reverter o apagamento do negro, personagem de protagonismo na história nacional.

Nos versos “preto, pobre, favelado era respeitado, não discriminado” (MC MARKS, 2020) o desejo por uma sociedade com estatuto de igualdade racial, assentada sobre práticas antirracistas e desconstruindo a ideia da democracia racial faz-se presente. A ânsia é por uma sociedade igualitária, que garanta acesso à educação, à saúde pública de qualidade, ao trabalho digno e ao direito de sobreviver, com todo suporte, respeito e direitos que são privilégios da branquitude. Mas como efetivar essa façanha - extremamente necessária - num país herdeiro de quatro séculos de escravidão e que caminha para completar dois séculos de abandono às populações afro-brasileiras, construtoras da nossa história?

Não pretendemos apontar respostas simplistas, tampouco fórmulas mágicas, mas estamos certos de que a educação pode ser apontada como um caminho, em sintonia com as defesas dos movimentos negros. A edificação de um horizonte de igualdade racial, no Brasil, envolve múltiplos organismos, mormente a escola, no seu empenho para superar uma função histórica de reprodução de racismo, como destaca Almeida (2019):

O racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional. Após anos vendo telenovelas brasileiras, um indivíduo vai acabar se convencendo de que mulheres negras têm uma vocação natural para o trabalho doméstico, que a personalidade de homens negros oscila invariavelmente entre criminosos e pessoas profundamente ingênuas, ou que homens brancos sempre têm personalidades complexas e são líderes natos, meticolosos e racionais em suas ações. E a escola reforça todas essas percepções ao apresentar um mundo em que negros e negras não têm muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciência e afins, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças à bondade de brancos conscientes. (ALMEIDA, 2019, p. 41-42).

Longe dos simplismos, das soluções binárias, esse outro projeto societário requer uma construção coletiva, longitudinal, complexa e perene, que tem avançado nos últimos anos, a partir da luta dos movimentos negros. No que tange à educação, deve ser, sobretudo, uma lida permanente do trabalho docente, uma incumbência contínua, com vistas a transformar a escola num espaço construtor de uma sociedade democrática, com um horizonte de cidadania para todas e todos. Ante a tal urgência humanista, o currículo carrega em si um grande potencial para a igualdade entre etnias no Brasil, para a valorização e a consagração dos Brasis plurais. Nessa direção, o campo curricular, fazendo coro à voz de Moreira (2007), deve trabalhar com o objetivo de:

intensificar a sensibilidade do(a) docente e do gestor para a pluralidade de valores e universos culturais, para a necessidade de um maior intercâmbio cultural no interior de cada sociedade e entre diferentes sociedades, para a conveniência de resgatar manifestações culturais de determinados grupos cujas identidades se encontram ameaçadas, para a importância da participação de todos no esforço por tornar o mundo menos opressivo e injusto, para a urgência de se reduzirem discriminações e preconceitos. (MOREIRA, 2007, p. 30).

Os versos que encerram o funk Céu de Pipa (2020) sinalizam, sobretudo, a esperança afro-brasileira e africana. As letras "Por isso nós canta/ Por isso eu canto/ Por isso nós canta/ Que resta é sonhar" (MC MARKS, 2020) denotam um movimento de permanente luta e resistência, fazeres que estão na identidade dos povos africanos, desafiados desde sempre a sobreviver, num Brasil racista. Destarte, ainda olhando para o contexto educacional, para o fazer docente, para o campo curricular e

para a necessidade de descolonizar os currículos, filiamo-nos ao pensamento de Cavalleiro (2005), para advogar a reeducação de olhares nas nossas práticas pedagógicas como uma grande contribuição ao horizonte de respeito e igualdade às populações negras:

Todos os profissionais da educação que favorecem consciente ou inconscientemente a manutenção, a indução ou a propagação de racismo, preconceitos e discriminação raciais no espaço escolar devem ser questionados e se auto-questionar quanto ao exercício de sua profissão de educador. [...] Uma educação anti-racista não só proporciona o bem-estar do ser humano, em geral, como também promove a construção saudável da cidadania e da democracia brasileiras. (CAVALLEIRO, 2005, p. 13-14).

Dessa maneira, a educação, mediante um currículo antirracista, devolve à sociedade olhares mais justos, humanos, escancarando desigualdades, combatendo diferenças étnico-raciais e sociais, mobilizando diversos atores no combate ao racismo e na garantia da igualdade como direito básico de todos/as os/as brasileiros/as. Não se pode aceitar que convivamos com os resíduos pavorosos do racismo, da discriminação, da exclusão e do preconceito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Outras fontes, outras mensagens, outros olhares, outros personagens. Neste estudo, apresentamos uma análise crítica acerca do horizonte de exclusão negra na sociedade brasileira e discutimos o lugar do currículo na constituição de uma educação pensada na perspectiva antirracista. Na tecitura desse texto, recorreremos à musicalidade do samba e do funk, às letras politizadas do sambanredo História de nina gente grande (2019) e do funk Céu de Pipa (2020), para apresentar um panorama excludente, que resulta, em muito, do racismo. Além disso, voltamo-nos à escola e advogamos sua função social de contar “a história que a história não conta” (DOMÊNICO et al., 2019).

E apresentando outras narrativas, ouvindo as vozes que ecoam dos barracões e das favelas, cremos que o papel da educação seja o de dar visibilidade às trajetórias negras, negadas e rejeitadas da história brasileira, contada numa perspectiva eurocêntrica, embranquecida. Sustentamos, dessa maneira, a urgência de enegrecermos nossos currículos, práticas educativas, formação docente, nosso cotidiano escolar.

À guisa de conclusão, acreditamos que a educação deve tomar lugar de protagonismo na ultrapassagem dos padrões racistas que subalternizaram os povos de origem africana nas narrativas oficiais e na história, intencionando, com o presente texto, contribuir para o debate em torno da equidade racial no Brasil. Não se pode tolerar que, num país que se assume “democrático”, as populações afrodescendentes precisem empenhar lutas cotidianas para garantir sua existência.

REFERÊNCIAS

- ALENCASTRO, L. F. **O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- ALENCASTRO, L. F. O pecado original da sociedade e da ordem jurídica brasileira. **Novos Estudos**, n. 87, jul. 2010. p. 5-11.
- ALMEIDA, S. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen Livros, 2019.
- ALVES, J. A. L. **Os direitos humanos na pós-modernidade**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- ARROYO, M. G. Introdução: os coletivos diversos repolitizam a formação. In: PEREIRA, J.; LEÃO, G. (orgs.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- ASSIS, L. C.; DIAS, L. R. Referentes político-normativos de cumprimento dos artigos 26-A e 79-B da lei de diretrizes e bases: uma pauta para a igualdade racial nas escolas. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 13, n. 11, mar. 2019. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/57188>. Acesso em: 7 dez. 2020.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de novembro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que

estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2003.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura / [Antônio Flávio Barbosa Moreira, Vera Maria Candau]; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

CAVALLEIRO, E. S. (org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CAVALLEIRO, E. S. Introdução. In: MUNANGA, K. (org). **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 11-21.

DAVIS, A. **A liberdade é uma luta constante**. São Paulo: Boitempo, 2018.

DOMÊNICO, D. et al. **Samba-enredo do G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira**: História pra ninar gente grande. In: Abre-Alas. Rio de Janeiro: Liesa, 2019. p. 377-380. Disponível em: http://liesa.globo.com/material/materia2019/publicacoesliesa/___ABREALAS/Abre-Alas%20-%20Segunda-feira%20-%20Carnaval%202019.pdf. Acesso em: 12 fev. 2021.

DOMINGUES, P. O recinto sagrado: educação e antirracismo no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 138, p. 963-994, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v39n138/v39n138a14.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2021.

FLORES, E. C. Dos feitos e dos ditos: História e Cultura Histórica. *Sæculum* – **Revista de História**, n. 16, 30 jun. 2007. Disponível em <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/srh/article/view/11374>. Acesso em: 7 de dezembro de 2020.

FRAGA, É. Pesquisas econômicas avançam e apontam como racismo perpetua fosso social. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 18 jul. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2020/07/pesquisas-economicas-avancam-e-apontam-como-racismo-perpetua-fosso-social.shtml>. Acesso em: 18. jul. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr., 2012. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf. Acesso em: 12 fev. 2021.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar**, 2020. Brasília: Ministério da Educação, 2020.

LE GOFF, J.; NORA, P. (orgs.). **História: novas abordagens**. v. 1. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

LE GOFF, J.; NORA, P. (orgs.). **História: novos problemas**. v. 2. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

LE GOFF, J.; NORA, P. (orgs.). **História: Novos objetos**. v. 3. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

LEÃO, A. S. et. al. Mulheres, homossexuais, indígenas e negros na Ditadura Civil-Militar: uma análise sobre as minorias no regime político. **Das Amazônias, Rio Branco, Acre**, v. 2, n. 2, p. 45-58, ago./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/amazonicas/article/view/3232/2003>. Acesso em: 12 fev. 2021.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MAKNAMARA, M. Quando artefatos culturais fazem-se currículo e produzem sujeitos. **Reflexão e Ação**, v. 28, n. 2, p. 58-72, 2 jun. 2020. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/14189>. Acesso em: 16 fev. 2022.

MARQUES, D. L. **Sob a “sombra” de Palmares: escravidão e resistência no século XIX**. São Paulo: e-Manuscrito, 2020.

MC MARKS; DJ MUKA. Céu de Pipa. São Paulo: Tchatchael, 2020. 1 **Vídeo clipe**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fBf7XAC2K5U>. Acesso em: 12 fev. 2021.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, etapas e fidedignidade. **Ciência & saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, mar. 2012. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232012000300007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 de jul. de 2020.

MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OLIVEIRA, I. A. Participação dos africanos e afro-brasileiros nas lutas travadas na Bahia pela independência do Brasil. In: **ENCONTRO ESTADUAL DE ENSINO DE HISTÓRIA**, 5., 2019, Eunápolis. Anais [...] Eunápolis: Associação Nacional de História, 2019. Anais Eletrônicos. Disponível em: <https://www.ensinodehistoria2019.bahia.anpuh.org/site/anais2?AREA=15>. Acesso em: 12 fev. 2021.

REIS, J. J. **Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos malês em 1835**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

ROBINSON, C. **Capitalismo Racial: El Carácter no objetivo del desarrollo capitalista**. Tabula Rasa, Bogotá, n. 28, p. 23-56, junho de 2018. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892018000100023&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 out. 2020.

SPIELER, P. et al. **Direitos humanos**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2012.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

THORNTON, J. K. **A África e os africanos na formação do Mundo Atlântico: 1400-1800**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

VIANA, L. R. O Funk no Brasil: música desintermediada na cibercultura. **Revista Sonora Unicamp**, Campinas, v. 3, nº 5, 2010. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/sonora/article/view/641/614>. Acesso em: 14 mar. 2021

XAVIER, P. P. História, memória e historiografia: o Dragão do Mar na escrita de Edmar Morel (1949). In: **SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA**, 25., 2009, Fortaleza. Anais [...] Fortaleza: Associação Nacional de História, 2009. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/anpuhnacional/S.25/ANPUH.S25.0389.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2021.

YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, mar. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742014000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 set. 2020.



Este obra está licenciado com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).