

## **“MACUMBA É COISA DO DEMÔNIO, TIO!”: DISCUTINDO RELAÇÕES DE PRECONCEITO NA AULA DE MÚSICA<sup>i</sup>**

Rafael Ferreira de Souza<sup>ii</sup>

### **1. Introdução**

A década de 2000, no Brasil, traz duas entre diversas novidades para as escolas de educação básica, a qual engloba as séries de ensino fundamental e médio. São elas as Leis 10.639/03 e 11.769/08. Ambas alteram a lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e foram assinadas por Luiz Inácio Lula da Silva, presidente do país à época.

A primeira tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, a partir das lutas dos movimentos sociais negros – intensificados a partir dos anos de 1970 (PEREIRA, 2011) –, em todos os estabelecimentos de ensino da educação básica, sem ter sido criada uma disciplina própria para tal, fazendo com que os conteúdos relacionados à questão das “africanidades” sejam tratados de forma transversal, abordados pelos docentes de qualquer especialidade. A segunda acrescenta a obrigatoriedade do ensino do “conteúdo” música também nas escolas de educação básica, após cerca de quatro décadas em que a educação musical ficou oficialmente fora dos espaços escolares brasileiros.

Com esta nova realidade, algumas questões referentes à formação de professores e ao ensino/aprendizagem de música e de cultura e história afro-brasileira precisam ser pensadas. Porém, cabe aqui colocar a questão que diz respeito aos educadores musicais: que mudanças estas leis trazem para a prática do professor de Educação Musical e sua formação?

Com o intuito de contribuir para tal debate, pretendo discutir uma experiência vivida por mim em duas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental.

### **2. Montando o cenário da experiência: a inserção nas escolas**

Tive o privilégio de dar aulas de música para o quarto ano de escolaridade em duas escolas públicas do município de Niterói (vizinho ao Rio de Janeiro) ainda como licenciando em música, ou seja, sem ainda estar devidamente graduado. O ano de 2014 naquelas escolas foi, para mim, marcante pelo fato de ter contribuído para a constituição de um outro olhar em relação ao curso de formação que vinha vivendo, pelas experiências que o exercício da docência me proporcionou.

É deste primeiro ano de docência, de minha “estreia” como professor na escola de educação básica que tratarei nas próximas páginas. Mais especificamente, trarei uma experiência que imbrica questões importantes para o tratamento do ensino de música e de “africanidades”. Mas, antes, são necessárias algumas considerações a fim de ser exposto o quadro no qual tal experiência se deu.

Por decisão conjunta do Programa que cuidava das aulas de educação musical nas escolas e da secretaria de educação da referida cidade fluminense, as aulas de tal disciplina ocorreriam em um novo formato, com duas horas de duração, ocorridas apenas no quarto ano de escolaridade e às quartas-feiras, justamente no horário de planejamento dos professores da escola.

A forma como o trabalho era organizado causou um primeiro embate, insolúvel, pois os alunos teriam as aulas de música exatamente no horário no qual desde o primeiro ano de escolarização saíam mais cedo da escola. Isso significa dizer que apenas quem era do quarto ano de escolaridade ficaria na escola nos finais dos turnos da manhã e da tarde da quarta-feria. Quem, nesse quadro, gostaria de permanecer na escola para ter aulas do que quer que fosse?

Basicamente, então, foi essa a maneira encontrada pela Secretaria de Educação de Niterói para atender à demanda da lei que obriga a inserção da música nas escolas: (1) contratar educadores musicais de forma terceirizada, como prestadores de serviço, já que, assim, pode-se burlar a necessidade de estes profissionais terem seus cursos de licenciatura em música concluídos; (2) distribuir tais profissionais apenas entre as turmas da antiga terceira série de escolaridade, mas, ao mesmo tempo, (3) inserir tais aulas fora da grade escolar.

Neste ponto, um adendo importante a ser feito é sobre a necessidade de contratar-se professores não formados em música. Isso se deve à realidade atual de não ter sido atendida a demanda pelo aumento do número de educadores musicais formados gerada pela Lei 11.769/08 e pelo fato de aqueles formados que chegam a se tornar professores em escolas públicas tendem a evadir/abandonar seus trabalhos, ou, ainda, pelo fato de aqueles que se tornam recém-licenciados tendem a preferir exercer a docência em cursos/conservatórios de música em diversos estados brasileiros, como apontam pesquisas (PENNA, 2012; MARTINEZ; PEDERIVA, 2013).

Algo parecido pode ser dito sobre a Lei 10.639/03, pois, apesar de mais antiga, ainda são poucos os cursos superiores brasileiros que contam com disciplinas que discutam a história e cultura afro-brasileiras a fim de que os futuros professores tenham os conhecimentos necessários para abordarem a questão. Além disso, também de acordo com

pesquisas como a de Rocha (2009) e de Müller (2009), são poucos os que, pelos mais diversos motivos, quase sempre relacionados à sua formação, trabalham os “conteúdos” que a Lei demanda.

Essas dificuldades das implementações das referidas leis e de suas respectivas traduções no cotidiano escolar demonstram os desafios que significam. Porém, simultaneamente, tais leis pressupõem o desejo pela produção de mudanças nas escolas na direção de uma educação intercultural e com participação de outras linguagens, mais especificamente da linguagem musical, como também legitimamente constitutivas da formação escolar e humana.

### 3. A experiência com a “macumba”

Em mais um dos difíceis dias de aula com as turmas, dificuldade esta ocasionada pela questão do dia e horário em que a aula de música foi introduzida na vida das crianças e traduzida no profundo descontentamento expresso pelos alunos, surgiu uma questão a qual achei importante tratar: a “macumba”.

O que despertou em mim o desejo de trazer tal temática para a discussão com a turma foi, primeiramente, um *gesto mínimo* (SKLIAR, 2014), o qual consistiu em nada mais que emprestar a escuta ao dito pelas crianças e, também, por perceber que as turmas nas quais fui professor eram formadas por uma maioria de negras e negros. Como consequência dessa percepção, senti a necessidade de me aproximar do entendimento que aquelas crianças negras tinham por macumba, na tentativa de *compreender o compreender* (BATESON, 1998) delas, no desafio de estabelecer uma prática horizontal, na qual as crianças são sujeitos de conhecimento e *legítimos outros* (MATURANA, 1998). Parei imediatamente de cumprir as obrigações e amarras que me eram impostas no trabalho<sup>iii</sup> para, então, ouvir o que era macumba para as crianças.

Com uma maioria de estudantes, além de negros, evangélicos das mais variadas ordenações neopentecostais, recebi muitas respostas impregnadas de preconceito: macumba, para a grande maioria, era uma religião ligada ao “demônio, ao coisa-ruim”, da qual não se deve nem falar. Ao mesmo tempo, porém, as crianças diziam que macumba também são “despachos deixados nas ruas para fazer mal às pessoas”, “é coisa de macumbeiro”, “coisa da pomba-gira”, “coisa do Exu”.

No movimento de escuta criado na conversa, as crianças mesmas puderam perceber, a partir de tantas ideias apresentadas sobre macumba, que, talvez, elas pudessem não saber o

que significava aquela palavra. A partir disso, retomando falas dos próprios estudantes, fui provocando-os a repensar suas visões colocando perguntas como: “será que a macumba é ruim mesmo?”, “se ela é uma religião, eles ‘que são da macumba’ têm um Deus?”, “será que existe alguma religião com um Deus que permitiria tantas maldades?”.

Com indagações como essas, as crianças começaram a sentir a fragilidade daquilo que atribuíam à macumba e, então, outras falas apareceram. Alunos começaram a falar de avós que já tinham sido da macumba, ou de familiares que ainda frequentavam terreiros de umbanda, mas que não eram más pessoas etc.

Então, pude começar a trazer informações outras sobre a macumba. Comecei falando que, na verdade, o que acontece é que as pessoas tendem a chamar a Umbanda e o Candomblé, de forma genérica, de macumba. Dividi, também, um pouco do meu pequeno conhecimento sobre essas religiões, dizendo que são diferentes do catolicismo ou do protestantismo, mas não piores. Falei que, nelas, os “orixás” são como os Santos da Igreja Católica, são como espíritos que aproximam as pessoas de Deus, que cada um desses orixás têm suas características e costumam representar algo da natureza e um tipo de personalidade, mas que, principalmente, o Candomblé e a Umbanda são religiões que pregam o amor e o respeito à natureza.

Expondo, também, o fato de estas religiões serem de matriz negra/africana, perguntei à turma o que eles sabiam sobre a África. Alguns disseram que o continente africano era um lugar onde há muitos animais e de onde foram trazidos os negros para serem escravizados no Brasil. Pude perceber, então, que as crianças, assim como eu, sabiam muito pouco das histórias e das culturas daquele continente. Terminei aquela aula perguntando se os estudantes conheciam a história de alguma princesa negra e, recebendo respostas negativas, prometi que no encontro seguinte contaria a história de uma princesa africana, tão bonita quanto as meninas da turma. Me despedi vendo muitos olhos brilhando, cheios de curiosidade.

Nos dias entre aquela aula e a próxima, e por muito tempo, senti uma “completude”, por assim dizer. Percebi que, pela primeira vez, havia me deparado com uma situação em sala de aula que me desafiava, me provocava e, principalmente, me potencializava.

Senti que era por embates como aquele trazido na discussão sobre “macumba” que a docência deveria ser a minha carreira, tal foi o atravessamento que aquela experiência me proporcionou. Não qualquer atravessamento, que apenas passa por nós, mas um que já não nos permite ser aquilo que se era. Não qualquer experiência, que vivenciamos, mas que nos modifica, nos arrebatava, que nos tira de nosso lugar quase violentamente, em uma inundação de sentimentos e sentidos. Uma experiência a qual proporciona tantas sensações

sinestesticamente, misturadas, que nem essas ou quaisquer outras palavras podem dar conta de definir, justamente por ser ela do campo do sentir, o que torna difícil fechá-la, aprisiona-la em um conceito. Ela é fugidia, escorregadia:

A experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco é um conceito, uma ideia clara e distinta. A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. (LARROSA, 2014, p. 10)

Inundado, então, naquele canto que me atravessava, procurei conhecer um pouco mais sobre a princesa, protagonista da história a qual havia prometido contar. O nome dela era Oxum. Sabia que era ela o orixá que protege a água doce, dos rios, mas que também representa a riqueza, beleza e vaidade. Estudei, pesquisei e, à minha maneira, contei uma história sobre aquela linda princesa que ia sempre nua à Lagoa lavar seu punhal de ouro, seus cabelos, seu corpo, além de esperar pelo amor que um dia haveria de chegar.



Ilustração por Pedro Rafael, retirada do livro *Oxumarê, o Arco-Íris*, de Reginaldo Prandi.

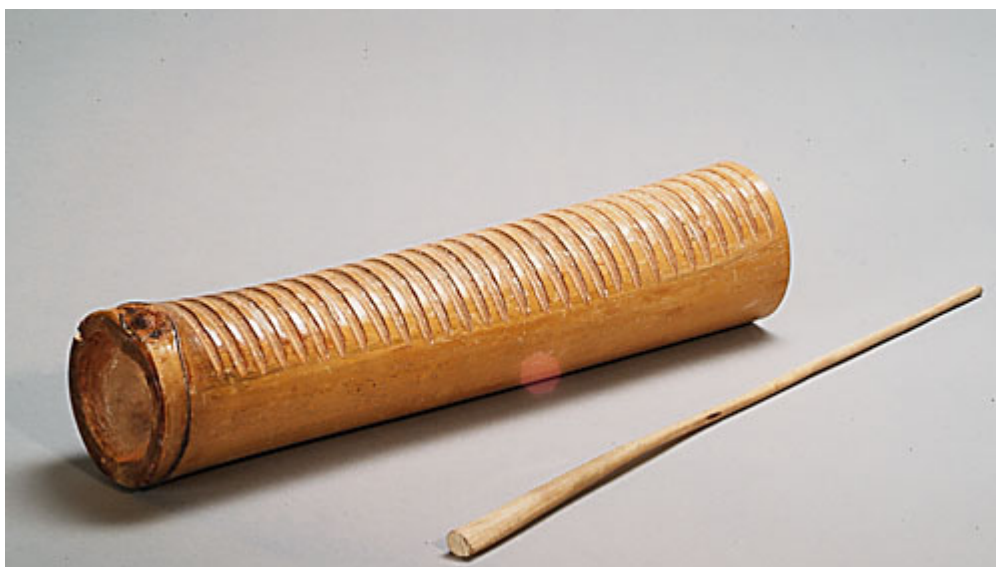
A história em si tem continuidade, mas a importância de contá-la está na beleza que traz ao retratar tempos imemoriais, que antecedem até mesmo o Cristianismo. Mostrar que a

África não é só um lugar de animais, de fome e miséria, mas também é um berço de cultura e de beleza é importante.

Obviamente, pelo medo de uma possível rejeição por parte dos alunos a sequer ouvir a história, tive o cuidado de, em um primeiro momento, trazê-la como integrante da mitologia africana. No entanto, percebendo a empolgação com a mesma e a alegria das meninas negras ao poderem ver-se representadas como são, sem cabelos alisados, e ainda assim serem consideradas belas, as mais belas, como a personagem principal, senti a excitação generalizada e, no clímax da história, interrompi a contação e vislumbrei a possibilidade de fazer a ponte da história com o Candomblé.

Quando, após perguntar a opinião da turma sobre o contado até então, falei que Oxum também é uma divindade para as religiões afro-brasileiras, vi reações e ouvi comentários cheios de surpresa. De repente, aquela religião a qual mal se podia falar o nome, talvez, não fosse tão má assim.

Aproveitando a receptividade e curiosidade que foram surgindo, mostrei a imagem do instrumento a seguir e perguntei se alguém conhecia aquilo.



Quem respondeu foi um dos alunos mais agitados da turma: “isso aí parece um reco-reco!”. Dei razão a ele e disse que, no estado da Bahia, ele também é conhecido como ganzá, mas que seu nome original é macumba.

Todos ficaram surpresos em saber que aquele instrumento conhecido por eles mesmos em sua versão mais moderna, visto nos desfiles televisionados das escolas de samba durante o carnaval, era a tão temida macumba. Ouvi uma das meninas estarecidas perguntar: “Isso é



que é macumba?!”. Ela não podia acreditar que macumba é uma coisa que não pode fazer mal a ninguém.

Na aula seguinte, relembramos a história e, atendendo a pedidos feitos na semana anterior, me dispus a contar mais uma das histórias do livro que continha o conto sobre Oxum. Porém, antes de contá-la, executei a música *Princesa Negra*<sup>iv</sup>, do grupo musical Oxum Pandá.

Muitas crianças, imediatamente, foram para o fundo da sala de aula, tamparam os ouvidos com as mãos e começaram a orar. Ouvi muitas reações revoltadas, mas, aos poucos, todos foram acalmando-se, atendo-se à escuta da música, com o desejo de responder às perguntas que eu ia fazendo sobre ela.

*Princesa Negra*  
(Oxum Pandá)

Vim de Luanda, meu pai é Rei  
Eu sou Princesa Negra  
Minha palavra é lei

Traz tapete vermelho que eu quero passar sem pedir licença  
Da mamãe Oxum, herdei altivez, sedução e beleza  
Hoje a ordem do dia, eu vim com meu povo a dançar afoxé  
bate bate tambor que é na palma da mão é na ponta do pé

Bate tambor, bate atabaque, repica agogô na imensidão  
hoje o decreto diz, seja livre e feliz, minha palavra é lei

Trazer questões relativas à música em forma de desafio foi a forma encontrada por mim para que as crianças pudessem despir-se de preconceitos iniciais para irem conhecendo e, principalmente, desconstruindo suas visões preconcebidas.

Dessa maneira, aos poucos, fomos estabelecendo *links* de forma conjunta, relacionando aspectos musicais presentes na composição com os elementos de seus universos musicais. Como um exemplo, percebemos que a música tinha partes percussivas muito parecidas com o *funk* e o samba. Igualmente, a partir da apreciação da música, discutimos que instrumentos são o atabaque e o agogô e pensamos, juntos, de que forma a obra se relacionava com a história contada nas últimas duas aulas.

Assim, pude fazer uma reaproximação com a educação musical e tratar o Candomblé como uma religião extremamente musical, a qual faz uso principalmente de instrumentos de percussão, algo já percebido não só na escuta da música, mas, também, em sua letra.

Entretanto, mais do que isso, tentei uma aproximação não só dos alunos, mas também minha, com uma cultura diferente da nossa. Estabelecemos conjuntamente, na conversa, um diálogo intercultural onde diferentes manifestações culturais puderam ter legitimados seus modos de ser e pensar o mundo, em uma relação na qual não foi estabelecido um centro, isto é, um modelo a partir do qual as diferentes culturas seriam pensadas (FLEURI, 2001).

#### **4. Relações raciais no Brasil: a Colonialidade do Poder**

No caso da experiência brasileira, sobre a qual posso fazer algumas considerações, já que a vivencio cotidianamente, a relação com os negros é, ainda, bastante próxima àquela tecida entre europeus e negros na época da colonização. Para que se possa perceber isso, basta ver que, apesar de superado o regime de escravidão imposto aos sequestrados de suas terras, os mesmos ainda ocupam, majoritariamente, um espaço subalterno na sociedade mesmo sendo maioria numérica.

Os afro-brasileiros ainda são subalternizados, tendo menor acesso à escolaridade, a empregos e até mesmo recebendo salários mais baixos que os de brancos. No Brasil, a pobreza tem cor; e ela é negra.

A semelhança de tal quadro com aquele apresentado nos tempos da colônia tem muito a ver com o que Quijano (2010) e Mignolo (2010) denominam *colonialidade do poder*. Tal termo estaria relacionado de forma a contribuir mutuamente com o colonialismo, que é concernente à subalternização do colonizado pelos aspectos político e econômico, mas ultrapassaria tais aspectos da vida. De acordo com os autores, a *colonialidade* seria a face “invisível” do colonialismo, porém mais profunda e duradoura que ele e constitutiva da modernidade. Assim, ela envolveria aspectos como: controle do ser, do ver, do fazer e pensar, do ouvir, do sentir e do conhecer:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e



subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América. (QUIJANO, 2010, p. 84).

Dessa maneira, “estabeleceu-se um novo universo de relações intersubjetivas de dominação sob hegemonia europeia” (QUIJANO, 2010, p. 85), sendo tal papel hegemônico tornado inquestionável e naturalizado pela ideia mitológica da Europa como preexistente a qualquer padrão de poder.

Tal ideia colocou, então, o continente europeu e suas representações no mais alto nível da escala evolutiva da espécie humana e, conseqüentemente, tudo o que era não-europeu, apesar de contemporâneo à Europa, seria considerado passado. Isso significa que, enquanto era formada por Estados-Nação modernos, a Não-Europa seria tribal, pré-capitalista, pré-industrial e, finalmente, pré-moderna, um eterno vir-a-ser.

Portanto, a concepção evolucionista transposta ao pensamento social criou ideias de humanidade dicotomizadas, nas quais tudo o que era positivo poderia apenas ser europeu. Entre elas estão os pares superior/inferior, irracional/racional, primitivo/civilizado e tradicional/moderno.

Nesse cenário, os negros africanos e os nascidos no Brasil teriam a produção de sua etnia/raça como traço de inferioridade como um processo dado, natural, não produzindo, portanto, relações de poder passíveis de discussão. Assim, tal divisão/classificação do mundo em raças superiores/dominantes e dominadas/inferiores terminou sendo imposta “desde o eurocentro do poder e terminou sendo aceite até hoje, pela maioria, como expressão da “natureza” e da geografia, e não da história do poder” (QUIJANO, 2010, p. 121).

A questão é que, seguindo essa lógica, o negro no Brasil, mais do que inferior, é, muitas vezes, considerado mau. Basta ver as relações tecidas hegemonicamente com as mais diversas expressões culturais africanas/afro-brasileiras e até mesmo a invisibilização/negação da História africana. Como exemplo, estão os inúmeros casos de intolerância ao Candomblé e à Umbanda, os quais ultrapassam as afirmações de que são religiões ruins ou do demônio, como as trazidas na experiência tratada neste texto, chegando à depredação de templos e outros patrimônios relacionados às expressões de tais religiões.

Ainda sobre o caso brasileiro, é possível afirmar que, a partir do mito colonial da inferioridade do negro, “[...] a elite brasileira estava convicta que, para avançar em direção a uma nação próspera, era necessário diminuir a presença negra no Brasil” (ROCHA, 2009, p. 56). Tal desejo vai muito além do branqueamento, passando pela colonialidade do ser, do pensar e do conhecer: o negro deveria, aos poucos, despojar-se de suas heranças culturais e, concomitantemente, foi sendo apagada da história a sua resistência à escravidão.

É justamente esta descaracterização do negro que vivemos e aprendemos não só na escola, mas, também, na vida cotidiana. E é por essa redução do que é negro, por um falso conhecimento, ou um desconhecimento, que torna-se desafiante a efetivação da Lei 10.639/03.

Afinal, o que aprendemos, assim como as crianças da turma na qual ocorreu a experiência tratada neste texto, não é que a história dos negros é apenas a da escravidão? Não aprendemos que a África é primitiva e apenas fome/miséria? Conhecemos seus processos políticos por independência e seus problemas, similares aos de tantos outros locais no mundo? Os livros didáticos de história, por exemplo, não reforçam a ideia de inferioridade do negro ao mostrarem apenas imagens do Brasil colônia nas quais negros estão sempre em posição subalterna, como escravos?

Sobre a escravidão negra no Brasil, reconhecemos sua resistência, ou apenas sabemos de fatos isolados, tentativas infrutíferas de liberdade que mal são chamadas de revolução? O negro não era “mais dócil que os indígenas”. E as irmandades religiosas? As associações de trabalhadores? Os quilombos? E aqueles que se jogaram dos navios negreiros? Tudo isso não representa formas de resistência à crueldade sofrida? O fim da escravidão não foi uma dádiva da Princesa Isabel, pois, quando foi assinada a Lei Áurea, a maioria dos negros já havia **conquistado** a liberdade.

Da mesma maneira, é preciso reconhecer, ainda, a própria Lei 10.639/03 como fruto do esforço dos movimentos sociais negros de longa data com o intuito de desafiar “[...] as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade, uma estrutura, ainda hoje, permanente que mantém padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres representados como menos humanos” (MIRANDA, 2013, p. 109):

Como exemplo dessas lutas dos movimentos sociais, que apresentavam várias reivindicações na segunda metade do século XX e especialmente a partir dos anos 1970, em meio ao processo de abertura política durante a ditadura militar, podemos encontrar a “Carta de Princípios” escrita em 1978 pelas lideranças do então recém-criado Movimento Negro Unificado (MNU), que já reivindicava, entre outras coisas, a reavaliação do papel do negro na história do Brasil e a valorização da cultura negra. Durante o processo de construção do regime democrático em nosso país na década de 1980, o próprio texto da chamada “Constituição cidadã” de 1988 já refletia algumas das reivindicações de diferentes grupos sociais que até então não eram contemplados na construção dos currículos escolares de História, como se pode observar no parágrafo 1º do Art. 242 da Constituição, que já determinava que ‘O ensino da História do Brasil levará em conta as

contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro' (PEREIRA, 2011, p. 26).

Desse debate, surge, então, a necessidade do trabalho docente com as questões raciais ser realizado na direção da legitimação das culturas negras, da sua abordagem sem omissões, reconhecendo os conflitos envolvidos na temática. Nesse sentido, as atuais políticas públicas em prol da obrigatoriedade da linguagem musical nos currículos de Educação Básica, me parece, também abrem possibilidades de explorar a questão das africanidades, das diferenças de outro lugar, uma vez que as influências negras e de outras etnias e raças na música não podem ser invisibilizadas nem diminuídas. Urge, conseqüentemente, trabalhar a partir da perspectiva da interculturalidade, entendendo-a como

[...] um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. Uma meta a alcançar. (WALSH *apud* CANDAU, 2008, p. 52).

## 5. Considerações finais

A população/cultura negra tem suas contribuições e valores, os quais precisam ser resgatados para a construção da identidade e da autoestima dos estudantes negros. Na tentativa de atingir esses objetivos, o cuidado deve ser com o folclorismo, pois o mesmo pode cristalizar visões se o viés da cultura negra apresentado não for trabalhado. Isto porque, por vezes, são trazidos personagens negros caricatos, criados, que reforçam o lugar do negro na servidão. Onde ficam as “tias” do Samba? E os escritores brasileiros, como Machado de Assis e Lima Barreto, ou artistas como Aleijadinho? Eles contribuíram enormemente para a cultura brasileira com suas artes, mas “esquece-se”, comumente, de dizer sua cor: eram todos negros. Quando alguém é negro, mas ocupa alguma posição de prestígio, deve ter sua cor e tudo o que ela traz consigo omitida?

Como homem branco, e com todas as implicações de ocupar tal lugar no mundo, é difícil escrever sobre questões raciais, sobre colonialidade e, mais ainda, tentar ter experiências como a aqui tratada em sala de aula. Porém, é a busca por uma educação produtora de sentido que me move na docência, que a faz ter sentido para mim e que me faz sentir implicado, me deixando marcar, me provocando.

Infelizmente, não pude nem consegui trabalhar questões relativas às raciais por todo o ano letivo, mas pude perceber que o necessário para trabalhá-las é a coragem de enfrentarmos nossas incompletudes e desconhecimentos com o intuito de tentarmos trazê-las para a sala de aula. Não que não sejam necessárias iniciativas para a formação de professores nesse sentido, mas elas não são úteis se não há força para que o passo em direção ao desconhecido, àquilo que nos desafia, seja dado e possamos realizar as *microrrevoluções cotidianas* (CERTEAU, 2007) necessárias.

Aprendi algumas coisas sobre a luta negra estudando para as aulas aqui tratadas e posso afirmar que aprendi ainda mais escrevendo este texto, pelas leituras que ele demandou. Aprendi, ainda, que urge nos “[...] indagarmos sobre como poderíamos ensaiar percursos mais ousados para *desaprendermos/reaprendermos* indo além daquilo construído no cotidiano da educação escolar” (MIRANDA, 2013, p. 104).

Se eu pude me entregar a esse desafio, outros podem, e poderão não só apreender saberes outros sobre as culturas e movimentos políticos/sociais negros e utilizá-los em suas aulas, mas, também, produzir conhecimento dividindo suas experiências como *professores pesquisadores de suas próprias práticas* (ESTEBAN, ZACCUR, 2002), contribuindo para a formação de outros professores.

Poderão, principalmente, as questões raciais tomar seu devido espaço no cotidiano escolar...

## REFERÊNCIAS

- BATESON, Gregory. *Pasos hacia una ecologia de la mente*. Argentina: Editorial Lohlé-Lumen, 1998.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*. 2008, vol.13, n.37, p. 45-56.
- CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano: Artes de fazer*. 13ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

- FLEURI, Reinaldo Matias. (Org.). *Intercultura: estudos emergentes*. Ijuí: Editora Unijuí, 2001.
- LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014, p. 9-14.
- MARTINEZ, Edson Baptista; PEDERIVA, Patricia Lima Martins. Por que o professor de música desiste da Educação Básica. In: **XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical**. 2013. Pirenópolis, Anais... Disponível em [http://www.abemeducacaomusical.com.br/congressos\\_realizados.asp](http://www.abemeducacaomusical.com.br/congressos_realizados.asp)  
Acesso em 08 de maio de 2014.
- MATURANA, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- MIGNOLO, Walter. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidade, lógica de la colonialidad, gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Del Signo, 2010.
- MIRANDA, Claudia. Currículos decoloniais e outras cartografias para a educação das relações étnico-raciais: desafios político-pedagógicos frente a lei nº 10.639/2003. *Revista da ABPN*. 2013, v. 5, n. 11, jul./ out. p. 100-118.
- MÜLLER, Maria lucia Rodrigues. Formação de professores e perspectivas para a implantação da Lei 10.639/03. In: SOUZA, Maria Elena Viana. (Org.) *Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a Lei 10.639/03*. Rio de Janeiro: Rovel, 2009, p. 47-63.
- PENNA, Maura. *Música(s) e seu Ensino*. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- PEREIRA, Amílcar Araújo. A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”. *Cadernos de História*. 2011, v. 12, n. 17, p. 25-45.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (orgs.) *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 84-130.
- ROCHA, Luiz Carlos paixão da. Lei 10.639/03: desafios e perspectivas para a implementação dos conteúdos afro-brasileiros nas escolas. In: SOUZA, Maria Elena Viana. (Org.) *Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a Lei 10.639/03*. Rio de Janeiro: Rovel, 2009, p. 47-63.
- SKLIAR, Carlos. *Desobedecer a linguagem: educar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

---

<sup>i</sup> Uma primeira versão deste texto foi enviada ao VII Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias: Movimentos sociais.

<sup>ii</sup> Mestrando em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEdu/UNIRIO

<sup>iii</sup> O corpo de professores contratado, assim como eu, para dar aulas de música, apesar de não possuir instrumentos de avaliação previamente concebidos, recebia um extenso repertório já selecionado e único, distante do que os estudantes estão acostumados a ouvir em casa, em seus celulares etc. Isto acontecia porque era preciso realizar diversas apresentações nos teatros públicos da cidade, formando-se um grande grupo com crianças de todas as escolas, o que gerava uma grande pressão sobre os docentes para que todo o repertório fosse aprendido rapidamente, sem que o tempo dos alunos fosse respeitado, ou que os “conteúdos” musicais pudessem ser devidamente trabalhados.

<sup>iv</sup> Disponível em: <<http://youtu.be/sdAmDM079KY>>. Acesso em 15 abr. 2015.