



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JULIANA DE LIMA BARROS

**MAKENA:**

a prática educativa de uma professora de música em Jaboatão dos Guararapes e a  
educação das relações étnico-raciais

Recife  
2017

JULIANA DE LIMA BARROS

**MAKENA:**

a prática educativa de uma professora de música em Jaboatão dos Guararapes e a educação das relações étnico-raciais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE – Centro de Educação – para obtenção do título de Mestra em Educação.

**Área de concentração: Educação**

**Orientadora:** Profa. Dra. Cristiane Maria Galdino de Almeida

Recife  
2017

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Amanda Ganimo, CRB-4/1806

B277m Barros, Juliana de Lima.  
Makena: a prática educativa de uma professora de música em Jaboatão dos Guararapes e a educação das relações étnico-raciais / Juliana de Lima Barros. – Recife, 2017.  
138 f. : il.

Orientadora: Cristiane Maria Galdino de Almeida.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2019.  
Inclui Referências e Apêndices

1. Educação – Relações étnicas-raciais. 2. Música – Prática de ensino. 3. Antirracismo. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Almeida, Cristiane Maria Galdino de (Orientadora). II. Título.

370 (23. ed.) UFPE (CE2019-064)

JULIANA DE LIMA BARROS

**MAKENA:**

a prática educativa de uma professora de música em Jaboatão dos Guararapes e a  
educação das relações étnico-raciais

Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação em Educação da  
Universidade Federal de Pernambuco –  
UFPE – Centro de Educação – para  
obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovado em: 31/08/2017

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profª. Dra. Cristiane Maria Galdino de Almeida (orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Professora Dra. Maria Elite Santiago  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Professora Dra. Denise Maria Botelho  
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Este trabalho é dedicado a toda população negra. Axé!

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela minha vida, aos orixás e aos meus guias espirituais pelo encorajamento e fortalecimento durante todo o processo de construção desta pesquisa.

Agradeço especialmente a minha mãe, Severina Justina de Lima, por ser a melhor mãe do mundo, por sempre acreditar e confiar em mim e por seu amor ser fundamental na minha vida.

À minha orientadora, Dra. Cristiane Galdino de Almeida, pela paciência, pela confiança e pelas reflexões nos nossos encontros, necessárias durante todo o desenvolvimento desta dissertação.

Ao professor José Nilton (grata pelo carinho e amizade), e à professora Eliete Santiago, por aceitarem participar da minha banca de qualificação e darem contribuições valiosas para este trabalho. E à professora Doutora Denise Botelho, por ter aceito o convite de participar da banca examinadora final dessa pesquisa.

À professora de música investigada, que trouxe para esta pesquisa a força dos ventos de Oyá.

Aos professores e professoras de música do município de Jaboatão dos Guararapes.

Às minhas irmãs Janaina e Juliane Lima, meus sobrinhos e sobrinhas, Cauã, Serena, Ayana, Lucas e Manoela, onde busco serenidade e por quem luto por uma sociedade melhor e mais justa.

À minha tia Marilene da Paz e a Zé Filho, por me estimular a gostar de livros e de música.

A Aldeniz Pinto, por acreditar no meu potencial e pela força das suas palavras.

Às minhas amigas Francy e Ariane, e ao Movimento de Mulheres no Audiovisual de Pernambuco (MAPE), por compreenderem as minhas ausências e por todo apoio neste período.

Obrigada!

## RESUMO

A presente pesquisa está inserida em uma discussão que diz respeito a uma problemática contemporânea discutida em todo o mundo: o respeito às diferenças. Nesse sentido, a Educação das Relações Étnico-Raciais nas escolas deveria ser utilizada como instrumento de fortalecimento da identidade, respeito e valorização da história e cultura negra no Brasil. O reconhecimento da contribuição dos povos africanos e afro-brasileiros na civilização nacional, através da implementação da Lei nº 10.639/03 Art. 26 A da Lei de Diretrizes e Bases, é um avanço nas conquistas das políticas públicas afirmativas de combate ao racismo e à discriminação racial. Além disso, é um meio pelo qual podemos buscar a igualdade, a equidade e a melhoria das condições sociais e econômicas da população negra no Brasil. Nesse sentido, esta pesquisa buscou compreender como uma professora de música dos anos finais do ensino fundamental, do município de Jabotão dos Guararapes, cria possibilidades de construção de conhecimentos através da sua prática educativa na perspectiva da Educação para Relações Étnico-raciais e lida com os casos de racismo na sala de aula. Primeiro apresento um levantamento sobre a produção de conhecimentos na área e um panorama da estrutura social brasileira que forja as relações no Brasil. Em seguida, faço uma abordagem sobre a prática educativa na perspectiva freireana. Seguindo o percurso metodológico, descrevo o processo investigativo, as observações diretas, as entrevistas e a análise documental realizada. Os dados coletados foram sistematizados e apresentados de acordo com análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). Através desta pesquisa foi possível perceber como a professora de música incluiu em sua prática educativa uma educação antirracista e enfrenta os casos de racismo e discriminação na sala de aula. Apesar dos desafios, a emoção e o compromisso com uma sociedade mais justa emerge de um trabalho solitário e sem apoio institucional.

Palavras-chave: Prática pedagógica. LDB/lei nº 10.639/2003 – Art.26-A. Ensino de música. Educação das relações étnico-raciais. Educação antirracista.

## ABSTRACT

The present research is inserted in a discussion that concerns a contemporary problematic discussed throughout the world: respect for differences. In this sense, the Education of Ethnic-Racial Relations in schools should be used as an instrument to strengthen the identity, respect and appreciation of black history and culture in Brazil. Recognition of the contribution of African and Afro-Brazilian peoples in national civilization, through the implementation of Law 10.639 / 03 Art. 26 A of the Law of Guidelines and Bases, is a step forward in the achievement of affirmative public policies to combat racism and discrimination racial. Moreover, it is a means by which we can seek equality, equity and the improvement of the social and economic conditions of the black population in Brazil. In this sense, this research sought to understand how a music teacher from the final years of elementary education in the municipality of Jaboaão dos Guararapes creates possibilities for building knowledge through her educational practice from the perspective of Ethnic-Racial Relations Education and deals with the cases of racism in the classroom. First, I present a survey about the production of knowledge in the area and an overview of the Brazilian social structure that forges relations in Brazil. Then I take an approach on educational practice from a Freirean perspective. Following the methodological course, I describe the investigative process, the direct observations, the interviews and the documental analysis performed. The collected data were systematized and presented according to content analysis proposed by Bardin (1977). Through this research it was possible to understand how the music teacher included in her educational practice an antiracist education and faces cases of racism and discrimination in the classroom. Despite the challenges, the emotion and the commitment to a more just society emerges from a solitary job and without institutional support.

Keywords: Pedagogical practice. LDB / Law 10.639 / 2003 - Art. 26-A. Teaching music. Education of ethnic-racial relations. Antiracist education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 –	Trabalhos localizados no GT 21 da ANPED, entre os anos de 2004 e 2015 .....	24
Figura 1 –	Qual é a identidade do povo brasileiro? .....	39
Figura 2 –	Localização do município de Jaboatão dos Guararapes no estado de Pernambuco .....	62
Quadro 1 –	Escolas de Educação Básica do Município de Jaboatão dos Guararapes .....	63
Figura 3 –	Cena do documentário Brincando com os Deuses .....	88

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Índice do IDEB de 2015 do município de Jaboatão dos Guararapes .....	64
Gráfico 2 –	Raça/Cor dos Educandos do 5º ano das escolas municipais de Jaboatão dos Guararapes .....	64
Gráfico 3 –	Raça/Cor dos Educandos do 9º ano das escolas municipais de Jaboatão dos Guararapes .....	65
Gráfico 4 –	Dependências dos prédios das escolas municipais de Jaboatão dos Guararapes .....	66
Gráfico 5 –	Identidade de gênero dos professores de música de Jaboatão dos Guararapes .....	68
Gráfico 6 –	Raça/Cor dos professores de música de Jaboatão dos Guararapes .....	69
Gráfico 7 –	Instituição formadora dos professores de música de Jaboatão dos Guararapes .....	69
Gráfico 8 –	Tempo de trabalho na rede dos professores de música de Jaboatão dos Guararapes .....	70
Gráfico 9 –	Casos de Racismo vivenciados na sala de aula .....	70
Gráfico 10 –	Casos de Racismo vivenciados pelos professores na sala de aula .....	71
Gráfico 11 –	Percentual da população por grupos de religião .....	108

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
1.1	O LUGAR DE FALA .....	12
1.2	A PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL NA ESCOLA .....	14
1.3	O ENSINO DA MÚSICA NA ESCOLA .....	17
<b>2</b>	<b>RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E MÚSICA NO CAMPO DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS</b> .....	<b>20</b>
2.1	O TRABALHO COM RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA, NA PERSPECTIVA DA LEI Nº 10.639/03 .....	26
2.2	O MARCO LEGAL DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS ESCOLAS .....	28
2.3	A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICOS-RACIAIS NAS ESCOLAS .....	33
2.4	IDENTIDADE E RAÇA NO BRASIL .....	39
2.5	A MÚSICA E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS ESCOLAS .....	42
<b>3</b>	<b>A PRÁTICA EDUCATIVA E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS</b> .....	<b>46</b>
3.1	A PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS, CONCEITOS E SENTIDOS .....	46
3.2	O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE E A PRÁTICA EDUCATIVA NA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA .....	49
3.3	DIVERSIDADE RACIAL E EDUCAÇÃO .....	54
<b>4</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	<b>59</b>
4.1	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	60
4.2	O CAMPO DE PESQUISA E O SISTEMA DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE JABOATÃO DOS GUARARAPES .....	62
4.3	OS PROFESSORES DE MÚSICA DO MUNICÍPIO .....	67
4.4	A ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO ONLINE DOS PROFESSORES .....	67
4.5	CASOS DE RACISMO NA ESCOLA .....	70
4.6	A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA .....	71
4.7	ACOMPANHAMENTO DAS AULAS DOS PROFISSIONAIS COM OS NOSSOS PRÉ-SELECIONADOS .....	74

4.8	A PROFESSORA COLABORADORA DA PESQUISA .....	75
4.9	A ESCOLA E O MEU CAMPO DE PESQUISA .....	77
4.10	AS TURMAS .....	78
<b>5</b>	<b>PRÁTICA EDUCATIVA E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS AULAS DE MÚSICA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE JABOATÃO DOS GUARARAPES .....</b>	<b>81</b>
5.1	AS DIFICULDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA EDUCATIVA E AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS .....	81
5.2	DIVERSIDADE E IDENTIDADE .....	84
5.3	RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA NA ESCOLA .....	85
5.4	O RACISMO INSTITUCIONAL .....	90
5.5	CASOS DE RACISMO .....	96
5.6	PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DOS SABERES DA PROFESSORA DE MÚSICA SOBRE AS INFLUÊNCIAS DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA SALA DE AULA .....	97
5.7	A ANÁLISE DOCUMENTAL DA MÚSICA NA PERSPECTIVA DA LEI Nº 10.639/03 .....	99
5.8	O DIÁLOGO DA MÚSICA NA ESCOLA COMO ENFRENTAMENTO AO RACISMO NA PERSPECTIVA DA LEI Nº 10.639/03 .....	102
5.9	CONSTRUÇÃO DE INSTRUMENTOS, PRÁTICA DE CONJUNTO E A CULTURA POPULAR PERNAMBUCANA .....	110
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES QUASE FINAIS .....</b>	<b>113</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>119</b>
	<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>124</b>
	<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES E PROFESSORAS DE MÚSICA .....</b>	<b>126</b>
	<b>APÊNDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DIRETA .....</b>	<b>129</b>
	<b>APÊNDICE D – DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO .....</b>	<b>130</b>
	<b>ANEXO A – PLANO DE ENSINO DA PROFESSORA DE MÚSICA ....</b>	<b>131</b>
	<b>ANEXO B – PERFIL DE SAÍDA DE MÚSICA .....</b>	<b>135</b>

## 1 INTRODUÇÃO

No campo da Educação, poucas vezes tivemos a oportunidade de discutir paralelamente dois temas que envolvem em si o difícil movimento de resistência dentro da escola. A Educação das Relações Étnico-raciais e a educação musical são temáticas de pesquisa que admitem possibilidades, através da Prática Pedagógica, de valorização e respeito a diferentes culturas, e não somente à europeia, no espaço escolar. Apesar da existência de leis que instituem a obrigatoriedade tanto do ensino da História da Cultura Africana e Afro-brasileira quanto do ensino da música, através das Lei nº 10.639/03<sup>1</sup> e Lei nº 11.769/08<sup>2</sup>, que altera a LDB, Art. 26, parágrafo 6, respectivamente, ambas trazem em suas trajetórias as dificuldades distintas para serem implementadas e colocadas, de fato, em prática nas escolas.

### 1.1 O LUGAR DE FALA

O diálogo que pretendo tratar neste trabalho se inicia através do meu lugar de fala, como mulher negra, educadora e pesquisadora que entende a necessidade de ver esta discussão sendo desenvolvida no âmbito escolar com mais profundidade. Durante toda a minha escolarização, até a entrada na universidade, passei por diversas situações de preconceito e de discriminação que marcaram a minha história de vida. A falta de afeto dos professores, os apelidos na escola, o silenciamento do racismo, sempre me fizeram refletir sobre o motivo de a escola tratar tão mal as crianças negras. Filha de mãe e pai negros, o meu maior privilégio estava na consciência e no esforço que ambos fizeram para que eu, minhas irmãs e irmão, tivéssemos acesso a uma boa educação. Minha mãe, uma das principais incentivadoras e testemunha dos meus esforços, sempre lembrava o quanto era importante que nós nunca perdêssemos o foco nos estudos, que precisávamos provar que o fato de sermos oriundos de uma família negra não nos tornava inferior a ninguém, e de que a nossa cor deveria servir sempre como motivo de orgulho diante das nossas conquistas. A ajuda também vinha das irmãs dela, que contribuíam desde a compra de livros de literatura, a passeios ao teatro, cinema, dando acesso à leitura de crônicas, matérias de jornais e revistas, os quais costumávamos ler

---

<sup>1</sup>Essa lei foi alterada pela Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008, passando a incorporar também a história e cultura dos povos indígenas.

<sup>2</sup> Em maio de 2016, a Lei nº 11.769/08 sofreu nova mudança, sendo alterada pela 13.278/16, garantindo também a obrigatoriedade de artes visuais, teatro e dança nos diversos níveis da educação básica.

juntas. Foi assim que aprendi que jamais poderia me culpar ou me conformar com a situação de estigmatização racial que demarca a desigualdade social sobre a população negra em nosso país.

Na época em que cursei a graduação em Licenciatura em Música na Universidade Federal de Pernambuco, entre os anos de 2003 e 2009, senti falta de um currículo que contemplasse questões da cultura africana e afro-brasileira. Minha formação inicial havia sido construída basicamente em conteúdos e métodos, sob os padrões europeus, que invisibilizaram a importância dos valores africanos e afro-brasileiros na formação cultural da nossa sociedade. Quando em 2003 fui aprovada no concurso para professora da Secretaria de Educação de Jaboatão dos Guararapes, nos seis anos em que estive em sala de aula, sempre procurei incorporar ao meu trabalho aspectos culturais afro-brasileiros e uma educação antirracista. Era um trabalho solitário, pois nenhum outro profissional se sentia à vontade para debater temas como o racismo e a discriminação com profundidade na escola.

Em 2010, iniciei uma nova função na Secretaria de Educação de Jaboatão dos Guararapes (SEDUC), com o intuito de contribuir com a organização dos projetos de musicalização nas escolas. Mas somente em 2013, três anos após a chegada dos 10 (dez) professores especialistas em música, aprovados no primeiro concurso público da rede, fui convidada para me unir ao núcleo de coordenadores educacionais dos Anos Finais do Ensino Fundamental, responsáveis pela formação continuada dos professores da rede.

Ao longo dos meus quase quinze anos de carreira docente em escolas públicas, constatei com frequência diversos casos de racismo, discriminação e intolerância religiosa no interior das instituições. Observei, através dos acompanhamentos e visitas que fazia às mesmas, a baixa escolaridade e os problemas sociais e familiares que atingem as crianças e jovens negros e negras que frequentam as escolas públicas do nosso país.

Durante os dois anos em que estive à frente da formação dos professores e professoras de música, percebi o quanto a música poderia oferecer possibilidades pedagógicas de construção de conhecimento através dos valores civilizatórios da cultura africana e afro-brasileira e a importância da utilização desses elementos na sala de aula.

Em 2014, o curso de especialização em Promoção da Igualdade Racial na Escola, oferecido pela Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ) para professoras e professores da rede pública, ampliou meus conhecimentos e motivou o meu olhar como

pesquisadora dentro desta temática. Desse modo, acredito que desencadear discussões a respeito da implementação de políticas educacionais afirmativas, de valorização, de igualdade e de respeito nas escolas, pode ser um caminho para melhorar as condições de vida da população negra no Brasil.

## 1.2 A PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL NA ESCOLA

Quando estudamos as relações étnico-raciais voltadas para uma política educacional no Brasil, reconhecemos a necessidade de rever desde as estruturas escolares de aprendizagem, currículo, conteúdo, até espaço e tempo escolar. Além disso, devemos refletir sobre o carácter excludente da escola em relação à população negra e procurar entender o que está por trás do fracasso escolar da maioria desses estudantes. Também é importante questionar em que sociedade estamos vivendo e se é esse modelo que queremos ajudar a manter.

Estudos produzidos por Louzano (2012) apontam que o fracasso escolar afeta de maneira diferente os estudantes de diferentes grupos econômicos, sociais e raciais. A autora afirma que, no início da escolarização, o acesso é igual para brancos e negros, porém, existe um processo de exclusão que acontece dentro da escola e apenas a metade dos estudantes negros chegam aos anos finais (do 6º ao 9º ano) do ensino fundamental. Com base nos dados da Prova Brasil de 2011, e nas respostas do questionário sociocultural aplicado a mais de 4 milhões de estudantes em todo o Brasil, os estudos apontam que “ser preto aumenta a probabilidade do fracasso escolar, em todas as regiões e em todos os níveis de escolaridade no país” (LOUZANO, 2012, p. 120), tornando-os mais propensos a reprovação e abandono escolar que os brancos e pardos.

Essa desigualdade existente na estrutura social brasileira foi durante muitos anos questionada pelos movimentos sociais e movimentos sociais negros, pelo fato de a pobreza e a discriminação racial atingirem diretamente as pessoas negras no Brasil. De acordo com Denise Botelho (1999, p. 30)

A ideia de que o problema dos negros brasileiros é somente social, também, desvirtua a reflexão sobre as questões raciais. Os indivíduos posicionados na base da pirâmide social, em geral, são os mais atingidos pelas práticas discriminatórias, pelas injustiças, pela falta de oportunidades profissionais e uma infinidade de situações que conduzem à subordinação social, mas infelizmente, sabemos que mesmo ascendendo socialmente e pertencendo a classes privilegiadas, do ponto de vista econômico e cultural, a maioria dos negros continua sendo vítima de problemas raciais.

A representação estereotipada e as falsas histórias de que o negro é incapaz reforçam o conceito falacioso de superioridade e inferioridade entre as raças, que dita normas nos diversos âmbitos sociais, inclusive educacional. Desse modo, em respostas a essas demandas da população, o governo federal sancionou a Lei nº 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e prevê a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas de educação básica do país. Nesse caso, a escola tem um papel fundamental na contribuição de uma sociedade menos racista, preconceituosa e excludente.

Para Cavalleiro (2001), nem sempre os agentes que atuam no espaço escolar estão atentos para atitudes e comportamentos discriminatórios, interiorizados e naturalizados no cotidiano escolar, são problemas que implicam na manutenção da desigualdade social, e como podemos perceber, é determinada por distintos percursos educativos entre jovens negros e brancos. Para Silva (2001, p. 66),

O professorado, em geral, não percebe as graves diferenças existentes nos resultados escolares de crianças negras e brancas. Não estabelece relações entre raça/etnia, gênero e desempenho escolar, não percebe também o quanto essa percepção interfere na sua própria conduta. Entretanto, sabe-se que as representações determinam as relações. Assim, o despreparo constitui campo fértil para que o racismo se perpetue e a discriminação racial sofra mutações próprias do ambiente escolar.

Ou seja, a falta de uma preparação dos profissionais em educação para trabalharem com questões referentes ao estudo da história e cultura africana e afro-brasileira contribui para a manutenção e reprodução de situações de discriminação e racismo na escola. De acordo com Gomes (2005, p. 52),

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores.

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica é uma decisão que pode estar ameaçada de acabar, caso não exista uma mobilização para implementação diretamente dos sistemas de ensino e uma reflexão da prática pedagógica. Justamente porque no cotidiano escolar

percebemos que ela não acontece, por falta de uma estrutura política, de suporte para que a lei seja, de fato, aplicada.

Documentos como o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais (2013) recomendam como atribuições do Governo Municipal apoiar as escolas para implementação da Lei, por meio de ações colaborativas como fóruns, equipe pedagógica, bem como orientação a gestores e técnicos das Secretarias de Educação para que esse processo aconteça.

Mesmo quatorze anos após a sanção da Lei nº 10.639/03, ainda sofremos com a falta de um apoio sistemático para formações que deem suporte à escola e aos seus profissionais. Esse descaso afeta as condições sociais impostas à população negra e exerce um papel fundamental nos avanços econômicos e na qualidade de vida. Por meio dela, é possível assegurar o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, porque, nesse caso, abre-se uma oportunidade de democratização da educação e de reconhecimento da contribuição na formação social do negro no Brasil.

A escola como um local de convívio de diversos agentes educacionais não pode mais ignorar a existência do racismo, que precisa urgentemente ser combatido e tratado como um crime<sup>3</sup>, porque a sua organização é um reflexo dos valores pelos quais foi construído e que permanecem fortemente na sociedade. Cabe aos seus agentes em educação, gestores, educadores, pais e conselhos escolares, garantir que essas instituições sejam um ambiente antirracista, por meio do reconhecimento, da valorização e do respeito às diferenças. É importante que desperte entre os negros e não negros a capacidade de perceber as influências e as contribuições da cultura africana na história da formação da sociedade brasileira.

A inclusão de uma discussão nas escolas sobre valores, memória, cidadania e construção da identidade pode contribuir para desconstruir concepções racistas, que foram formadas por processos históricos de exclusão e intolerância. Proporciona um debate democrático, que prioriza a igualdade e equidade social, além de uma convivência respeitosa e pacífica.

---

<sup>3</sup>A criminalização da prática do racismo foi consagrada pela Constituição de 1988 e regulamentada por importante legislação: Lei nº 7.716 de 1989 (Lei Caó), Lei nº 9.029 de 1995, Lei nº 9.455 de 1977 e Lei nº 9.459 de 1997 (JACCOUD; THEODORO, 2005, p. 112)

### 1.3 O ENSINO DA MÚSICA NA ESCOLA

Este estudo faz parte de uma luta política e de resistência, assim como a escola que acompanhamos durante esta pesquisa e que vamos conhecer mais adiante. Nesse sentido, queremos oferecer um debate sobre duas leis sancionadas, a 10.639/03 e a 11.769/08, que encontram problemas no processo de implementação por parte dos sistemas de ensino, ferindo, assim, os direitos constitucionais da população.

O ensino da música nas escolas está previsto pela Lei nº 11.769 de 2008 e torna a música componente curricular obrigatório em toda educação básica. Assim, a Lei institui a música como componente curricular da disciplina Arte. De acordo com Fonterrada (2008), podemos compreender a educação musical como um espaço para inserção da arte na vida do ser humano, por oferecer a possibilidade de atingir outras dimensões de si mesmo, com o outro e com o mundo. Ou seja, a música nas escolas pode ter um sentido muito mais amplo do que apenas divertir ou desenvolver habilidades. Dessa maneira, a educação musical precisa ser vista na escola com um sentido significativo. É importante que nos preocupemos em adequar a sua prática às atuais necessidades de se trabalhar com a diversidade e a cultura brasileira.

A interseção entre as relações étnico-raciais, a música nas escolas e a prática educativa implicam uma reflexão que nos ajuda a entender o papel social do professor e da escola em uma tomada de posições críticas na construção de novos valores e respeito à diversidade racial. A reformulação do currículo que atenda à realidade cultural brasileira aborda temas que dizem respeito à identidade, a valores ancestrais e culturais ligadas a um território muito delicado e conflituoso. Este tema que ora abordamos levou em consideração, além do meu pertencimento étnico-racial e minha identidade, como já falamos anteriormente, a necessidade de conhecer o esforço realizado pelos profissionais de música, no sentido de incluir a cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar.

Visto que as professoras e professores de música já haviam se debruçado sobre essas questões, o problema de estudo que guiou este trabalho passou a ser o processo de inclusão da Lei nº 10.639/03 na proposta curricular elaborada durante a formação continuada do grupo.

Partindo da ideia de que através da educação das relações étnico-raciais e da música podemos desenvolver um aprendizado rico e prazeroso, acreditamos que, através deste trabalho, podemos gerar novas reflexões sobre o tema. Essa articulação nos

estimula a buscar junto aos professores a construção de práticas que estejam preocupadas em trabalhar o respeito, as diferenças e a valorização da diversidade cultural brasileira. Portanto, a presente pesquisa teve como foco a inclusão da discussão sobre relações étnico-raciais, por meio da prática pedagógica de uma professora de música dos anos finais das escolas da rede municipal de ensino do município de Jaboatão dos Guararapes.

Desse modo, visei entender se, através das aulas de música, seria possível dar conta da função sociocultural do ensino/aprendizagem, do respeito às diferenças étnico-raciais e da diversidade dos povos. Assim, nossas questões de pesquisa foram: como a música contribui no ensino das relações étnico-raciais na sala aula? E como a professora de música costuma agir quando ocorre alguma situação de racismo e discriminação racial na sala de aula? A música pode contribuir como ferramenta para uma educação antirracista?

Nosso objetivo geral foi compreender como tem se dado a prática pedagógica dessa professora de música, em uma escola municipal de Jaboatão dos Guararapes na perspectiva das relações étnico-raciais. E como objetivos específicos, identificar de que maneira a professora de música organiza as influências da cultura africana e afro-brasileira na sala de aula; verificar como a professora lida diante de uma situação de racismo, preconceito ou discriminação racial na sala de aula, e analisar se o Projeto Político Pedagógico da escola e os planos de aula da docente dialogam com sua prática, na perspectiva da Educação das Relações Étnico-raciais.

No segundo capítulo, apresento um levantamento das produções acadêmicas (teses e dissertações) em Educação realizadas na perspectiva da Educação das Relações Étnico-raciais e da Música nas escolas, entre os anos 2004 e 2015, que leva em consideração o tempo de assimilação de um ano após a promulgação da Lei nº 10.639/03 e o marco legal, da qual parte este estudo. Abordo a questão das relações étnico-raciais nas escolas, levanto alguns aspectos históricos importantes para que possamos entender a relevância e o papel dos movimentos sociais negros na construção de uma lei no campo educacional, com base na valorização e respeito à cultura africana e afro-brasileira. Em seguida, trago um estudo sobre essas questões, guiado através das produções de Gomes (2001; 2002; 2003; 2010; 2011; 2012); Cavalleiro (2001); Silva (2007). Os autores escolhidos dialogam com a compreensão de que tanto os docentes quanto a escola têm funções sociais e são responsáveis por decisões sociológicas e troca

de conhecimentos, no processo de ensino-aprendizagem, na formação de todos os estudantes de forma democrática e que garanta o direito de cidadania para todos e todas.

No terceiro capítulo, apresento alguns saberes sobre a prática educativa do professor, a partir da reflexão de Paulo Freire, que nos contempla com uma visão diferenciada, considerando como conteúdo necessário à prática cotidiana a importância da experiência do discente como contribuição na construção e produção de conhecimentos. Assim, me baseei na perspectiva apresentada pelo autor, compreendendo o ensino como uma possibilidade de produção ou construção de conhecimentos, e não como um ato de transmissão do mesmo. E Souza (2009), que nos oferece a concepção de práxis pedagógica, ao invés de prática pedagógica, partindo da suposição de que se trata de uma ação coletiva institucional, em que participam todos os sujeitos, discentes, docentes e gestores. No mesmo capítulo, abordo a música e as questões étnico-raciais, fazendo uma apresentação sobre a trajetória e a importância da música nas escolas, apoiando-me nas autoras Penna (2008) e Loureiro (2010), que entendem a música como uma linguagem cultural significativa que faz parte da nossa vivência.

No quarto capítulo, descrevi como foi o processo metodológico, conduzido pela metodologia qualitativa, o processo de coleta de dados e a escolha da colaboradora dessa pesquisa. Também abordo as questões étnico-raciais, considerando a interação entre as culturas através da diversidade cultural e o multiculturalismo.

No quinto capítulo, apresento a sistematização dos dados encontrados, fazendo um levantamento do sistema de ensino de Jaboatão dos Guararapes, da escola, e da prática educativa da professora. Apresento a análise dos dados coletados na pesquisa, dividido em subitens, descrevendo a prática pedagógica da professora colaboradora, e levanto algumas reflexões sobre as questões encontradas durante a observação direta das aulas, as entrevistas realizadas e as perspectivas encontradas.

Por fim, descrevo as minhas considerações, quase finais, por acreditar que não cheguei a um esgotamento das análises e que ainda há muito para ser aprendido e debatido sobre as questões propostas nesta pesquisa.

## 2 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E MÚSICA NO CAMPO DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS

Na busca por trabalhos produzidos que abordassem a minha temática, iniciei este levantamento no Programa de Pós-Graduação em Educação, onde encontrei a publicação *Educação, Escolarização e Identidade Negra: 10 anos de pesquisa sobre relações raciais no PPGE/UFPE* (SANTIAGO; SILVA, 2010) contendo onze (11) artigos referentes às teses e dissertações defendidas no Programa, entre os anos de 1999 e 2009, primeira década na qual as questões raciais passam a constituir objeto de pesquisa no Programa de Educação da UFPE. Batista Neto e Santiago (2010) ressaltam que o programa teve início nos primeiros anos da década de 70, e essa tardia introdução da temática étnico-racial, após quase 17 anos de existência do curso de Mestrado em Educação, é vista como um silenciamento sobre essa discussão, no âmbito acadêmico. Desse modo, as pesquisas encontradas estão delimitadas pelo território epistemológico do Núcleo de Pesquisa em que são produzidos, contemplados no Programa através das linhas de Pesquisa em Teoria e História da Educação, Formação de Professores e Prática Pedagógica e o Núcleo de Política e Gestão em Educação. Os temas encontrados abordam inserção e trajetórias de escolarização, socialização e formação da população negra; conhecimento sobre o que já foi produzido sobre o negro; representações, identidades e práticas de pessoas negras; além de políticas afirmativas e práticas socioeducativas. Apesar de trazerem aspectos relevantes entre a escola e as relações étnico-raciais, nenhum dos 11 trabalhos contemplou o tema específico para esta produção, porém, destacamos que, ao observarmos a bibliografia de cada autor, constatamos que existe entre todos eles uma preocupação com os aspectos sociais, o engajamento político e educativo na sua trajetória de vida acadêmica e social.

Dando continuidade ao levantamento das produções científicas em Educação para este trabalho, buscamos mapear a produção acadêmica com base nos descritores educação étnico-raciais, educação musical, etnia, raça e racismo. A delimitação do marco temporal de 2004 a 2015 levou em consideração as produções acadêmicas realizadas a partir do tempo de assimilação de um ano após a promulgação da Lei nº 10.639/03, que data de janeiro de 2003, até o final do ano de 2015, quando encerro o meu projeto de mestrado e inicio a minha dissertação. Para refinamento da nossa pesquisa, optamos por trabalhos que abordassem o ensino da cultura afro-brasileira e africana através da educação musical. Esse procedimento permitiu me situar em relação

aos trabalhos acadêmicos realizados no Brasil nos últimos anos. Desse modo, elegi como fontes de investigação o Banco de Teses da CAPES, o Repositório de Dissertações e Teses da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), os anais dos congressos realizados pela Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) e o GT 21 Educação e Relações Étnico-Raciais, da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED).

No banco de Teses da CAPES, com base nos bancos de dados das universidades brasileiras, foram localizados 38 trabalhos, mas nenhum em alusão ao tema da nossa pesquisa. Tanto no Repositório da UFPE quanto no banco de Teses da CAPES foram encontrados trabalhos no âmbito das relações étnico-raciais, com abordagem em práticas pedagógicas, em diversas disciplinas, mas, novamente, nenhum sobre educação musical. As demais temáticas encontradas foram sobre formação de professores, identidade, história da cultura africana, ações afirmativas, currículo e análise de livros didáticos.

Na ABEM não encontrei nenhuma publicação específica, entre 2004 e 2009, sobre o tema do nosso trabalho, vindo a encontrar a discussão sobre a temática apenas em 2015, com a publicação de cinco trabalhos. Cabe ressaltar que todas as publicações desse período são relatos de experiências de desenvolvimento de projetos específicos de curta duração, sobre a aplicação da Lei nas escolas. O relato de Almeida (2009), intitulado *Cultura afro-brasileira: um compromisso da educação musical*, apresenta o relato de uma experiência de educação musical e inclusão social desenvolvida em Vitória-ES, pelo *Núcleo Afro Odomodê*, com jovens estudantes do Ensino Médio e EJA. A autora propôs relacionar o ensino da música com o estudo da cultura afro-brasileira, uma temática discutida pelo Programa Nacional de Promoção da Igualdade Racial. O trabalho de Savelli (2015), intitulado *Vivência das Relações Étnico-raciais nas aulas curriculares de música*, foi desenvolvido em uma escola municipal de Florianópolis que atende apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo foi conhecer e tocar os instrumentos musicais de origem indígena, africana e afro-brasileira, bem como interpretar, experimentar, criar e improvisar em conjunto, através de audições de canções.

O relato de Lunelli (2015), *Oficina de ritmos da cultura popular: religiosidades afro-brasileiras em pauta*, contextualiza as religiões de matriz africana através de uma oficina sobre diferentes ritmos musicais das religiões afro-brasileiras, utilizando-os

como influência para criar novas músicas, fora do contexto original. O objetivo foi fortalecer a identidade brasileira através da música popular brasileira. O projeto foi organizado em cinco encontros de quatro horas, passando desde o reconhecimento e execução dos ritmos até a contextualização e compreensão de como os ritmos são executados. Encontramos também um trabalho desenvolvido por Santos e Candusso (2015) intitulado *Professor, qual a minha cor? Construção da identidade através do ensino de música afro-brasileira em uma escola particular*, o qual buscou trazer uma reflexão sobre as experiências no PIBID Música da UFBA, descrever e discutir sobre concepção, planejamento, execução e repercussão do projeto realizado durante o ano letivo de 2014, na escola de educação básica Radegundis Feitosa. O trabalho concluiu que vivenciar de forma coletiva essa prática enriquece o campo de visão acerca da construção da identidade.

Em *Música Senegalesa na sala de aula: relato de uma experiência no contexto do estágio*, Delazzeri (2015) trouxe uma vivência realizada em 2014 com educandas e educandos do 7º ano de uma escola estadual no município de Caxias do Sul (RS). O trabalho foi realizado a partir de uma onda migratória de senegaleses à região, em 2013, com objetivo de promover uma imersão na cultura senegalesa, aprofundando os conhecimentos, sobretudo, a música do país em questão. Foram ministradas vinte horas/aulas, nas quais os educandos e educandas realizaram uma pesquisa sobre a cultura senegalesa, através de conversas com os imigrantes, audição de canções e danças, culminando em uma apresentação para a comunidade escolar. Finalizamos o levantamento da ABEM com a experiência de Correio (2015), também com base na cultura do Senegal. *Conhecendo e Escutando o Continente Africano: uma experiência interdisciplinar com alunos do 7º ano de uma escola municipal* tinha o objetivo de proporcionar aos estudantes o conhecimento sobre o continente africano através da interdisciplinaridade. Quanto à educação musical, objetivou a investigação de instrumentos musicais e diversas sonoridades de origem africana, encerrando com um canto coreografado do Senegal, país escolhido pela turma para ser representado.

Na ANPPOM, encontramos a publicação de três (03) trabalhos, dois de iniciação científica, com abordagens sobre a formação inicial de professores nos cursos de licenciatura em música, publicados em 2012 e 2013, respectivamente. O terceiro, de 2014, trata de uma pesquisa de mestrado ainda em andamento. Os dois primeiros trabalhos tratam de uma mesma investigação, apresentada de forma e momentos distintos. O artigo *Educação das relações étnico-raciais e formação de professores de*

*música: um survey nas IFES da região Nordeste*, de Ferreira e Almeida (2012), teve como objetivo geral investigar de que maneira os cursos de licenciatura em Música das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) da Região Nordeste trabalham, em seus currículos, a educação das relações étnico-raciais. Os autores apresentam uma revisão bibliográfica sobre o tema abordando a discriminação racial no Brasil, o mito da democracia racial, a importância do movimento negro, lutas e conquistas, a construção de políticas de ação afirmativa, até a criação da Lei nº 10.639 de 2003, a partir de um levantamento histórico sobre o tema. Ferreira e Almeida (2012) realizaram a pesquisa através do envio e preenchimento de um questionário por parte dos coordenadores dos seis cursos de licenciatura de instituições federais do Nordeste. O estudo apresenta como resultado a ausência do conteúdo específico nos currículos dos cursos e a falta de dedicação ao ensino das relações étnico-raciais nas instituições consultadas. Já o artigo *Raça e Música: os desafios das leis 10.639/03 e 11.769/08*, de Moutinho (2014), do programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-raciais (PPRER/CEFET-RJ), faz um breve levantamento de dissertações e teses incluindo as palavras ensino de música e raça, sob a luz das práticas educativas. Segundo o autor, as pesquisas acadêmicas ainda contribuem pouco para produção de mecanismos que colaborem com a superação dos entraves para efetivação da lei. Destacamos que tanto o estudo realizado por Ferreira e Almeida (2012) quanto o realizado por Moutinho (2014), mesmo com lócus diferenciado, apresentam silenciamento do debate sobre relações étnico-raciais nas escolas e nas universidades, reforçando a ideia de que a ausência desse debate contribui para manutenção do racismo, da discriminação racial e da desigualdade social no Brasil.

O levantamento realizado junto à ANPED se deu através dos trabalhos de comunicação oral do Grupo de Trabalho (GT) 21 – Educação e Relações Étnico-Raciais, nos anais dos eventos realizados entre os anos de 2004 e 2015, conforme já destacado. Nos trabalhos analisados, buscamos encontrar aqueles cujo objeto de pesquisa abordassem as categorias prática pedagógica e educação musical, ambos na perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais no ensino fundamental. Assim, disponho os trabalhos no quadro a seguir, apresentando em cada ano as produções encontradas.

Tabela 1– Trabalhos localizados no GT 21 da ANPED, entre os anos de 2004 e 2015

<b>Ano</b>	<b>Total dos trabalhos (GT 21)</b>	<b>Educação Musical</b>	<b>Prática Pedagógica</b>
2004	08	-	-
2005	23	-	-
2006	11	-	-
2007	06	-	-
2008	11	-	01
2009	09	-	02
2010	13	-	01
2011	30	-	-
2012	22	-	-
2013	17	-	-
2014	29	-	-
2015	50	-	02
<b>Total</b>	<b>229</b>	<b>-</b>	<b>06</b>

Assim, conforme demonstrado na Tabela 1, dos 229 (duzentos e vinte e nove) trabalhos encontrados, não localizei nenhum relacionado a música e Educação da Relações Étnico-Raciais (ERER). Em relação à prática pedagógica e ERER, localizei um total de seis pesquisas, quatro entre os anos de 2008 e 2010, e duas em 2015, ou seja, somente após um intervalo de cinco anos.

O trabalho de Regina de Fátima de Jesus (2008) intitulado *Micro-ações Afirmativas no Cotidiano de Escolas Públicas* traz um diálogo sobre ações cotidianas de enfrentamento ao racismo que fazem parte das práticas pedagógicas de professoras da rede pública de ensino dos municípios de São Gonçalo e Rio de Janeiro – RJ. A pesquisa evidencia, através da narrativa de professoras negras, a complexidade nos processos de construção da identidade de educandas e educandos negros, “visando a transformação da realidade de exclusão a que são submetidos (as), ainda hoje, as (os) negras (os) na sociedade brasileira e, por consequência, em nossos cotidianos escolares” (JESUS, 2008, p. 02). Após a reconstrução da própria identidade, formada a partir de um olhar ingênuo sobre a democracia racial no Brasil, que vela práticas racistas na sociedade brasileira, as professoras trabalham através de histórias de vida que envolvem

preconceito e discriminação racial, a emancipação de crianças e jovens no intuito de superação da condição de oprimido, propondo ações emancipatórias no cotidiano escolar. Em 2009, encontramos no GT 21 o aprofundamento da pesquisa acima comentada. A autora ressalta que as micro-ações afirmativas ainda são implementadas pelos professores, e que possuem um carácter antirracista, comprometidas com o enfrentamento da desigualdade social brasileira, realizadas no interior de pequenas escolas do município de São Gonçalo – RJ. Outro trabalho sobre prática pedagógica foi encontrado no mesmo GT, o *Griôs Africanos: Inspirações para uma Performatividade e Invenção Pedagógica*, que foi realizado por meio do relato de trabalho de uma Organização Não-Governamental que desenvolve práticas pedagógicas em oficinas e cooperativas voltadas para crianças, jovens e adultos, mediante a incorporação da cultura africana. O trabalho se baseia em mostrar, através do documentário e de um livro produzido pela ONG, como a instituição se inspirou na tradição oral africana e nos velhos griôs para construir uma pedagogia com foco na educação afro-brasileira e desenvolverem um trabalho junto aos professores das escolas públicas municipais de ensino fundamental de Lençóis, na Bahia.

A pesquisa de Ana Cristina Juvenal da Cruz (2010), *Dimensões de Educar para as Relações Étnico-Raciais: Refletindo sobre suas Tensões, Sentidos e Práticas* também analisa práticas pedagógicas a partir dos trabalhos finalistas do Prêmio Educar para a Igualdade Racial. Assim, as descrições das experiências pedagógicas trabalharam sob a diversidade e diferença a partir do reconhecimento das mesmas como ponto de partida para a educação das relações étnico-raciais. Segundo a autora, a importância da experiência do prêmio, através dos trabalhos dos professores na sala de aula, fortalece e legitima o caminho para a construção de uma nova educação que valorize e respeite as diferenças.

Assim, no levantamento do GT 21 da ANPED, vimos a ausência de trabalhos com especificidade que se aproximassem desta pesquisa. Porém, vale ressaltar que as pesquisas encontradas no âmbito das relações étnico-raciais, neste levantamento, apesar de poucas, constatam que as iniciativas dos professores no trato com estas questões precisam de apoio e visibilidade, pois foi possível perceber a vontade, por parte dos profissionais, de enfrentar a prática diária e difundida do racismo.

Concluindo o nosso levantamento, percebi durante a sistematização que, mesmo treze anos após a Lei ser sancionada e ser uma obrigatoriedade nas instituições de ensino, existe uma ausência de pesquisas sobre a 10.639/03, e que a prática pedagógica

do professor de música, foco do meu trabalho, necessita de uma produção de conhecimento com profundidade no desenvolvimento de métodos e experiências para tornar as músicas culturalmente diversas acessíveis aos professores e estudantes. Resumindo, a produção científica nesse campo de conhecimento precisa de trabalhos que reforcem a importância da inclusão de uma educação antirracista nas escolas de educação básica de todo país, entendendo o racismo como algo presente em todos os âmbitos da nossa sociedade e legitimado na escola durante a formação de cidadãos.

## 2.1 O TRABALHO COM RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA NA PERSPECTIVA DA LEI Nº 10.639/03

Durante este levantamento, um dos trabalhos me chamou atenção pela especificidade e abrangência. Intitulada *Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais*, a pesquisa coordenada pela professora Nilma Lino Gomes, lançada em 2012, teve o objetivo de identificar, mapear e analisar as iniciativas desenvolvidas pelas redes públicas de ensino e as práticas pedagógicas realizadas por escolas pertencentes a essas redes na perspectiva da Lei nº 10.639/03.

A pesquisa contou com a parceria de diversos Núcleos de Estudos étnico-raciais, das universidades federais do Mato Grosso, da Bahia, de Minas Gerais, da Rural de Pernambuco, do Paraná e do Pará. Foi apoiada e financiada pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e pela representação da Unesco no Brasil (BRASIL, 2012). Concluída em 2010, essa iniciativa mostrou o empenho e a preocupação, na época do então Governo Lula, com as questões das relações étnico-raciais no âmbito educacional. Apesar desses esforços, o atual governo Temer, adotou medidas de redução das políticas públicas, ou seja, com muito pouca ou quase nenhuma verba para uma política de combate ao racismo através da educação.

O levantamento se preocupou em saber o andamento do processo de institucionalização da Lei nº 10.639/03, além do seu ensino e aprendizagem. A referida Lei é uma ferramenta que, através do professor, gera condições para mudanças das relações de inferioridade na educação brasileira, por ampliar e possibilitar uma inovação curricular que garante novas percepções sobre a construção da identidade nacional, sob uma ótica diversificada e não somente monocultural, de origem europeia. Nesse sentido, reconhece o trabalho docente como uma das especificidades mais abrangentes da prática

pedagógica, pelo papel fundamental no avanço positivo das atuais demandas da escola, que vão além da sala de aula.

A busca foi iniciada pelas fontes institucionais, e o primeiro limite encontrado foi a ausência de um levantamento específico, pois, passados sete anos após sanção da lei, o MEC não possuía nenhum dado sistematizado das ações de implementação da lei nas escolas em relação ao desenvolvimento da sua prática. Desse modo, foi preciso alterar todo o seu percurso metodológico.

Assim, a pesquisa foi dividida em três eixos, o primeiro tratou de uma consulta através de questionário digital enviado às Secretarias Municipais e Estaduais e uma busca no banco de dados do Centro de Estudos de Relações de Trabalho e Desigualdade (CEERT), para localização das escolas que desenvolviam atividades com relação à institucionalização para uma educação antirracista. Dessa forma, no total foram consideradas 890 escolas e selecionadas 36, em todo Brasil. O segundo eixo considerou os atores envolvidos, secretários municipais e estaduais, núcleos de estudos étnico-raciais das universidades e a seleção do banco do CEERT. O terceiro eixo, a entrada dos pesquisadores nas escolas indicadas pelos atores para o recolhimento dos dados.

Desse modo, a investigação procurou conhecer o andamento do processo de implementação da Lei nº 10.639/03, após os sete anos da sua sanção; como tem se dado a implementação da referida Lei nas diferentes regiões do país; se as iniciativas em prol da implementação conduzidas pelo MEC e SECADI têm apoiado as práticas de implementação da Lei.

O resultado apresentado foi um quadro complexo, tanto em relação à implementação da Lei, quanto às práticas desenvolvidas dentro das escolas, destacando a necessidade de uma compreensão mais aprofundada sobre os documentos guias para sua implementação, como o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Revelando também que,

Alguns (algumas) educadores (as) e escolas, quando consultados (as) pela equipe da pesquisa, a se autodefinirem como realizadores de práticas pedagógicas na perspectiva da Lei, mas que, no cotidiano da instituição escolar, agem em desacordo com princípios e orientações firmados nos dispositivos legais. Isso sem contar as iniciativas descontínuas, fundadas em concepções estereotipadas e racistas sobre a África e os afro-brasileiros, envoltas do discurso da democracia racial e da boa vontade (GOMES, 2012, p. 15-16).

Esse resultado nos remete não somente a uma ausência de ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira na educação básica, na formação inicial e continuada do professor, mas, principalmente, à vontade profissional de desconstruir estereótipos e não ter medo do novo. Sobretudo, se destaca a questão da presença de professores que nunca haviam ouvido falar sobre o assunto, e com total desconhecimento sobre a Lei. Das escolas onde foram encontradas práticas pedagógicas em relação às questões étnico-raciais, algumas eram iniciadas por um professor ou por um pequeno grupo de professores comprometidos com a causa.

Essas e diversas outras limitações apresentadas pela pesquisa demonstram o quanto as relações sociais brasileiras constroem pensamentos contraditórios, refletindo na dificuldade de compreensão para uma educação antirracista nas escolas e dos profissionais em educação, interferindo na construção da identidade do indivíduo e comprometendo o processo de aprendizado no contexto da diversidade na educação.

Por outro lado, onde a pesquisa encontrou um nível maior de enraizamento das questões, as escolas apresentavam um envolvimento mais intenso da gestão e da coordenação, justamente as escolas que estavam mais abertas ao trabalho com a comunidade e com os grupos culturais da região. A pesquisa também identificou escolas preocupadas com a formação continuada do professor, oferecidas através do MEC, das Secretarias, sindicatos e pelos núcleos de estudos étnico-raciais das Universidades.

## 2.2 O MARCO LEGAL DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS ESCOLAS

O Brasil contemporâneo vive um momento em que velhos conceitos de raça e etnias estão sendo revistos e colocados em discussão no âmbito da educação, da cultura e da sociedade. Segundo Gomes (2011), uma das principais causas dessa mudança de pensamento é resultado das ações e lutas desenvolvidas pela população negra para superação do racismo e da discriminação racial no país.

Nesse sentido, destacamos o contexto histórico da Lei nº 10.639/03 e a importância dos movimentos sociais e movimentos sociais negros nessa construção, que surgiu a partir das preocupações com a desumanização e a negação da preparação intelectual da população negra, tornando a educação uma das principais bandeiras dos movimentos sociais negros durante o século XX, a partir da valorização da história e da cultura dos afro-brasileiros e dos africanos. De acordo com Gomes (2011, p. 03),

Os ativistas do Movimento Negro reconhecem que a educação não é a solução de todos os males, porém, ocupa um lugar importante nos processos de produção de conhecimento sobre si e sobre “os Outros”, contribui na formação de quadros intelectuais e políticos e é constantemente usada pelo mercado de trabalho como critério de seleção de uns e exclusão de outros.

A autora reforça que várias questões trazidas pelos Movimentos Sociais Negros foram fundamentais para o desenvolvimento de uma política afirmativa de valorização e respeito à história dos africanos e afro-brasileiros e de superação do racismo, entre elas, a discriminação do negro no livro didático, o silenciamento do racismo na escola e a mesma como reprodutora dessa violência não física (GOMES, 2011). Desse modo, a força desses movimentos ganha ainda mais folego na década de noventa, através de ações que pressionaram os governos a tomarem medidas contra a desigualdade social e racial em nosso país. Ainda de acordo com Gomes (2011, p. 05),

Ações como a Marcha Zumbi dos Palmares, em Brasília, em 1995, no contexto das comemorações do Tricentenário da Morte de Zumbi dos Palmares foram importantes formas de pressão ao governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso pela implementação de políticas públicas de combate ao racismo. Uma das respostas desse governo foi a criação do Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra, em 27 de fevereiro de 1996.

O GT Interministerial serviu para o desenvolvimento de escutas e preparação para a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), realizada na cidade de Durban, na África do Sul, em 2011. Marco na história das relações raciais, políticas públicas e educação, a Conferência foi fundamental na construção de documentos que subsidiaram a atuação da militância contra o racismo em toda parte do mundo (SILVA; PEREIRA, 2013), como o Plano de Ação contra o Racismo, a discriminação racial, a xenofobia e intolerâncias correlatas. No Brasil, como frutos da Conferência Mundial, e ainda, as pressões dos movimentos sociais negros, políticos de diversas tendências ideológicas, estimulou vários estados e municípios a reconhecerem a necessidade de mudanças no processo de ensino, alguns proibindo a adoção de livros didáticos que disseminavam discriminação e preconceito racial, através da criação de leis orgânicas antirracistas, como no caso do estado da Bahia, e dos municípios de Belo Horizonte, Porto Alegre, Belém do Pará, Aracajú, São Paulo e Teresina e em Brasília, a capital brasileira, de acordo com Santos (2005).

Em 2003, após a vitória de Luiz Inácio “Lula” da Silva, candidato do PT (Partido dos Trabalhadores) à Presidência da República, que reconheceu a importância da luta dos movimentos negros contra as injustiças sociais e a discriminação racial e deu continuidade ao processo de democratização de um ensino que incorporasse a história da cultura africana e afro-brasileira nas escolas, foi alterada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, e foi sancionada a Lei nº 10.639, de janeiro de 2003. Desse modo, sintonizadas, fazem parte do conjunto de medidas de enfrentamento à desigualdade e discriminação raciais, a Lei nº 10.639/03, a Resolução CNE/CP nº 01/2004; o Parecer CNE/CP nº 03/2004; e o Plano Nacional de Implementação da Lei nº 10.639/03, como orientações para professores, gestores e profissionais que desejam contribuir na luta por uma educação de qualidade e antirracista.

Assim, a Lei nº 10.639/03 passou a vigorar estabelecendo a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e particulares do país, e incluindo no calendário escolar o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. Acrescenta também a inclusão do estudo da luta dos negros no Brasil, a cultura negra nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil (Art. 26-A, § 1º), orientando que “os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira sejam ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (Art. 26-A, § 2º).

A Resolução CNE/CP nº 01/2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana, é constituída por

orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil (BRASIL, 2013).

As Diretrizes objetivam criar relações sociais positivas entre a diversidade racial no país, por uma sociedade legitimamente democrática.

O Parecer CNE/CP nº 003/2004 regulamenta a alteração da Lei nº 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei nº 10.639/03, a qual reconhece e valoriza a importância da população de negros e negras na construção da sociedade brasileira e busca a garantia do ingresso, permanência e sucesso na educação dos

mesmos. O mesmo também reforça que o reconhecimento envolve “justiça e direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira” (BRASIL, 2013, p. 84). Através das considerações trazidas pelo Parecer, é possível perceber a preocupação com a realidade em relação ao fracasso escolar e à desigualdade no ensino fundamental no Brasil. Assim, “todas as pesquisas oficiais realizadas nos últimos anos apontam como o campo educacional tem produzido e reproduzido no seu interior um quadro de desigualdades raciais” (GOMES, 2011, p. 03). De acordo com os estudos apresentados por Louzano (2012, p. 123),

(...) apesar do esforço do País para diminuir a repetência e o abandono, esse fracasso ainda é um problema. Em 2011, um terço dos estudantes do 5º ano já tinha sido reprovado ou havia abandonado a escola pelo menos uma vez. Esse número é alarmante em si mesmo; no entanto, esta pesquisa mostra que, para alguns alunos, o cenário é ainda pior; ser preto diminui ainda mais a probabilidade de sucesso acadêmico. No 5º ano, 43% dos estudantes pretos já foram reprovados ou abandonaram a escola pelo menos uma vez. Além disso, mesmo controlando fatores como sexo, escolaridade dos pais e região geográfica, esses estudantes estão muito aquém de seus colegas pardos e brancos.

Embora a Lei nº 10.639/03 seja considerada um avanço nas leis que objetivam a democratização do ensino, encontra críticas e dificuldades inerentes à sua implementação. De acordo com Silva (2007), os problemas para implantação das políticas públicas afirmativas estão pautados com maior frequência nas histórias das relações étnico-raciais e nos processos educativos que sempre desencadearam preconceitos e estereótipos à prática educativa. Porém, para Santos (2005), o problema está na própria lei, que não impõe metas para implementação, nem se refere à necessidade de qualificação de professores de educação básica para ministrarem as disciplinas referentes à Lei. Ainda para o autor,

É fundamental que as universidades já formem professores qualificados para uma educação antirracista e não eurocêntrica. Portanto, faz-se necessário pensar uma mudança profunda nos programas e/ou currículos das licenciaturas universitárias, uma vez que atualmente elas não são capazes de cumprir os objetivos da Lei 10.639/03 (SANTOS, 2005, p. 34).

Segundo o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, “a relação entre federativos (municípios, estados,

União e Distrito Federal) é uma variável bastante complexa e exige um esforço constante na execução de políticas educacionais” (BRASIL, 2013, p. 17), sendo uma das maiores dificuldades para implementação e institucionalização da lei.

O Plano Nacional de Implementação da Lei nº 10.639/03 é um dos documentos que, junto à Lei, ao Parecer e à Resolução, buscam auxiliar os diversos atores necessários à sua implementação. Elaborado pelo MEC, por meio da Secretaria de Alfabetização, Formação Continuada e Diversidade (SECADI), em conjunto com a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), o Plano visa colaborar para que todos os sistemas de ensino cumpram as determinações legais com vistas ao enfrentamento do preconceito racial em suas diversas formas, contra o racismo e a discriminação racial, garantindo o direito à aprendizagem equitativa, a fim de alcançarmos uma sociedade justa e solidária. Para isso, o documento tem como base estruturante seis eixos estratégicos: (1) O fortalecimento do marco legal; (2) Política de formação para gestoras (es) e profissionais de educação; (3) Política de material didático e paradidático; (4) Gestão democrática e mecanismos de participação social; (5) Avaliação e monitoramento; (6) Condições Institucionais.

Desse modo, para que a referida lei seja implementada de forma equânime, entendemos que é necessário que todos os atores envolvidos, das diversas instituições educacionais, comprometam-se com as respectivas atribuições sugeridas pelo Plano. A institucionalização da 10.639/03, mesmo sendo de responsabilidade do Ministério da Educação (MEC) e das gestões de ensino estaduais e municipais de Educação, ressalta a importância da mobilização da sociedade civil. É importante cobrar o direito à diversidade étnico-racial no espaço escolar, contemplá-lo no Projeto Político Pedagógico e na prática pedagógica dos professores. De acordo com Silva (2016, p. 26),

Na realidade brasileira, as políticas específicas não se destinam apenas às populações específicas que tencionam beneficiar diretamente. No campo da educação, as proposições visam, em última instância, educar as pessoas, enfatizando crianças e jovens, para o convívio com a diferença e o respeito à história e à cultura dos diversos povos que formaram o Brasil. Sejam elas direcionadas para as relações de raça, de etnia, de gênero, de sexualidade, de geração, de inclusão ou qualquer outra subjetividade humana, destinam-se ao benefício de toda a população brasileira.

Entendendo que a educação antirracista modifica a estrutura do ensino, ela apresenta novos conceitos e formas de transformação do aprendizado, porque proporciona uma oportunidade de pensar as relações sociais e pedagógicas no país.

Oferecer, por meio escolar, uma nova perspectiva de construção da identidade pode proporcionar a possibilidade de conhecer a história dos africanos no Brasil e toda a sua contribuição para a formação cultural brasileira.

### 2.3 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS ESCOLAS

Para discutir a educação das relações étnico-raciais e a prática pedagógica do professor de música na escola, é preciso compreender a importância da Lei nº 10.639/03 no currículo da Educação Básica no país, reconhecer a necessidade da sua prática no cotidiano, além de considerar as principais dificuldades para sua implementação. De acordo com Claudilene Silva (2016), o grande problema para implementação da lei está no racismo contra a população negra, estruturado nas relações sociais e institucionais. A autora enfatiza que, tendo em vista a mudança na política curricular contemplando a cultura africana e afro-brasileira, objetivando reparar injustiças e desigualdade, tal mudança pode modificar a estrutura da própria sociedade brasileira.

Para Gomes (2012), há resistência à introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas de educação básica e superior, pelo fato de a mesma exigir mudanças de práticas no currículo. Ainda segundo a autora, essas mudanças de representação e de práticas na educação questionam lugares de poder. Indagam “a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade” (GOMES, 2003, p. 76).

De fato, não se trata de uma tarefa fácil discutir as relações raciais no Brasil, tanto que sua inclusão no âmbito da escola e a forma como as instituições de ensino lidam com as questões raciais afetam diretamente os avanços e resultados que a Lei nº 10.639/03 busca alcançar.

O sentido de uma educação antirracista coloca em foco não somente a necessidade da inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar, mas, sobretudo, a urgência de indagar sobre a desigualdade na escolarização entre os estudantes negros e brancos no Brasil. Para se ter uma ideia da consequência desse fato,

Atualmente, no início do processo de escolarização, brancos e negros tem igual acesso à Educação. O processo de exclusão acontece dentro da escola.

Quando os estudantes chegam ao segundo ciclo do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), apenas metade dos alunos negros se encontram na idade adequada ao ano em que estão matriculados. Enquanto 7% dos brancos tem mais de dois anos de atraso escolar, entre os negros esse indicador chega a 14% (Pnad, 2011). Portanto, podemos argumentar que a repetência e a evasão dificultam mais o processo de escolarização de algumas crianças brasileiras do que de outras (LOUZANO, 2012, p. 115)

A pesquisa mostra que a probabilidade de fracasso escolar está associada a determinadas características do aluno, em especial sua origem racial, sexo, nível socioeconômico e região onde mora. Assim, é possível perceber que a classificação da sociedade por grupos raciais, baseada em uma construção histórica que ainda inferioriza a população negra, é um dos principais motivos que marcam a desigualdade social no Brasil. Segundo Gomes (2003, p. 23), esta hierarquização racial regula as relações sociais no Brasil: “Uma vez constituídas, são introjetadas nos indivíduos negros e brancos pela cultura”. Desse modo, temos um sistema de representações sociais que se constitui por meio de tensões e conflitos em diversos âmbitos da sociedade. Na educação, essa tensão está em trabalhar com a diversidade, como destaca o Ministério da Educação do Brasil (2005, p. 11),

A ausência de uma reflexão sobre as relações raciais no planejamento escolar tem impedido a promoção de relações interpessoais respeitáveis e igualitárias entre os agentes sociais que integram o cotidiano da escola. O silêncio sobre o racismo, o preconceito e a discriminação raciais nas diversas instituições educacionais contribui para que as diferenças de fenótipo entre negros e brancos sejam entendidas como desigualdades naturais. Mais do que isso, reproduzem ou constroem os negros como sinônimos de seres inferiores. O silêncio escolar sobre o racismo cotidiano não só impede o florescimento do potencial intelectual de milhares de mentes brilhantes nas escolas brasileiras, tanto de alunos negros quanto de brancos, como também nos embrutece ao longo de nossas vidas, impedindo-nos de sermos seres realmente livres “para ser o que for e ser tudo” – livres de preconceitos, dos estereótipos, dos estigmas, entre outros males.

Do ponto de vista da diversidade, os brasileiros se destacam como uma das maiores sociedades multirraciais do mundo (GOMES, 2011), abrigando um considerável contingente de descendentes da diáspora africana no país. Porém, a educação brasileira nunca refletiu essa diversidade nas escolas, ao contrário, na história geral e cultural da humanidade, evidenciou uma visão eurocêntrica, ou seja, uma organização de pensamentos a partir de um referencial que privilegia as culturas das civilizações europeias, atribuindo-lhes sempre o protagonismo (GOMES, 2005). De acordo com Silva (2016, p. 41),

A visão eurocêntrica que reduz a cultura a entretenimento, brincadeira e festa elegeu o espaço cultural como o “lugar permitido” à população negra na sociedade brasileira. Por esse motivo, nos acostumamos a ver negras e negros destacando-se na música, na dança, no futebol... mas estranhamos quando encontramos negros que são advogados, médicos ou engenheiros.

Assim, promover na escola a Educação das Relações Étnico-Raciais determina o respeito à diversidade cultural, estabelecendo um ensino e aprendizagem entre negros e não negros, na troca de conhecimentos e na construção de uma sociedade mais equânime. Munanga (2010, p. 46) destaca que “o novo modelo de educação que defendemos parte da observação das desigualdades de fato e procura corrigi-las ativamente por meio de políticas afirmativas, dentro de uma visão real e não idealizada”. Ainda para o autor:

Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e descobrir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. (MUNANGA, 2005, p. 17)

Dessa maneira, entendemos como fundamental que o Estado se responsabilize pela formação de professoras (es) e reconheça a responsabilidade de encontrar subsídios para alcançar os objetivos propostos pela Lei, que vê a escola como um ambiente de construção de conhecimentos e identidade comprometido com as origens do povo brasileiro. Trata-se de uma nova adaptação da prática pedagógica, que deve garantir o direito à diversidade, o acesso às diversas culturas e a democratização do ensino. Mas, para isso, é importante o investimento na formação de profissionais, orientar a reeducação dos professores, que ajudará a nos transformar em educadores comprometidos com a democracia e a garantia do direito à diversidade.

A inclusão da cultura negra<sup>4</sup> no currículo deverá ser construída em diálogo com a comunidade escolar e preocupada com o reconhecimento de uma cultura que por muito tempo foi negada e silenciada. É preciso entender que essas mudanças no currículo desencadeiam processos sociais de autoestima e valorização da identidade negra. Adotamos a expressão identidade negra, utilizada por Gomes (2002, p. 38), “por

---

<sup>4</sup> Cultura negra é o termo utilizado pela autora Nilma Gomes para se referir ao conteúdo da história da África e à cultura afro-brasileira. “Está relacionado à consciência cultural, à vivência da negritude marcada por um processo de africanidade e recriação cultural” (GOMES, 2003, p. 79).

ser um conceito de identidade encontrado mais próximo dos processos sociais, políticos e culturais vivenciados historicamente pela população negra na sociedade brasileira”.

A autora reforça: “Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior com os outros” (GOMES, 2002, p. 39). Ainda de acordo com a autora:

As práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias. Essa afirmação pode ser paradoxal, mas, dependendo do discurso e da prática desenvolvida, pode-se incorrer no erro da homogeneização em detrimento do reconhecimento das diferenças (GOMES, 2001, p. 86).

É preciso pensar no papel social da escola como fator que interfere na construção da identidade, tendo em vista que esse processo implica um grande desafio para docentes e estudantes, estes muitas vezes com personalidades ainda em formação. “Tratar de ensinamentos e aprendizagens é tratar de identidades, de conhecimentos que se situam em contextos de culturas, de choques e trocas entre jeitos de ser e viver, de relações de poder” (SILVA, 2007, p. 491). Assim, é preciso reforçar representações positivas do negro, não somente através da educação, mas principalmente por meio dela, discutir sobre a lamentável existência do racismo e conduzir um trabalho sobre a valorização da cultura negra e o respeito às diferenças.

Ressaltamos que cumprir a lei é tarefa de todos, e não somente do professor, que exige um comprometimento coletivo, dentro e fora da sala de aula, articulado às diretrizes, pareceres e resoluções. É importante destacar o que nos foi deixado como herança africana no Brasil e naturalizar em todos os aspectos as transformações necessárias diante das práticas educativas no universo escolar.

Logo, destacamos que a Educação das Relações Étnico-Raciais orienta as relações e interações do trabalho docente, e sua estrutura deve estar relacionada também na concepção e realidade de vida na sociedade trazida pelos estudantes. O ensino, na sua função social de garantir a instrução e educação escolar, relacionado às crianças, aos jovens e aos adultos, precisa estar subsidiado por processos de igualdade e respeito à particularidade desses sujeitos. Para isso, contamos com a base das políticas de promoção da igualdade racial, que objetivam promover a igualdade de oportunidades, de tratamento, visando a um envolvimento coletivo da sociedade brasileira através de

novas práticas em educação, criadas e realizadas durante os governos de Lula e de Dilma Rousseff.

Para Gomes (2003, p. 77), “Uma alternativa para a construção de práticas pedagógicas que se posicionem contra a discriminação racial é a compreensão, divulgação e o trabalho educativo que destaca a radicalidade da cultura negra”. Uma vez que a cultura negra é inserida nos currículos, novos valores e conceitos precisam ser resgatados pelos professores e, desse modo, novas práticas educativas. Assim, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), ameaçada de ser extinta pelo atual governo ilegítimo de Michel Temer, elaborou um documento intitulado Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Trata-se de um instrumento orientador das novas práticas pedagógicas e rotinas educacionais, dirigido aos agentes do cotidiano escolar, particularmente aos docentes, que traz abordagens no campo educacional e perspectivas de ação sobre a temática. Tem a função de subsidiar as instituições de ensino, a fim de que cumpram o estabelecido na Lei nº 10.639/03, realizando uma revisão curricular para implantação das temáticas étnico-raciais como conteúdo no Projeto Político Pedagógico da escola.

Preocupado com os estereótipos depreciativos construídos em relação ao povo negro, o documento sugere possibilidades de desconstrução e ressignificação de noções preconceituosas, por meio das Artes e da cultura negra, lançando mão de variados gêneros musicais como estratégia de sensibilização que leve os estudantes a uma reflexão e que trate de maneira positiva as pessoas negras. Acreditamos que existam conteúdos pedagógicos do universo da música africana e na música popular brasileira que possam contribuir na condução de um processo educativo para alcançarmos os objetivos da referida Lei, no sentido de despertar a consciência histórica e a valorização da diversidade.

Considerando que o que está em debate atualmente é a ideia de uma educação que valorize a diversidade, a história e a cultura de outros povos, com possibilidade de construção de uma nova cidadania fundamentada no respeito às diferenças, na equidade e sem hierarquias sociais, entendemos a importância de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que objetivam eliminar a discriminação, corrigir injustiças, promover a valorização e inclusão de todos de maneira igualitária na sociedade, através da escola.

Segundo o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais, é parte das atribuições das instituições de ensino realizar revisão curricular para a implantação da temática, como um dos elementos estruturantes dos projetos político-pedagógicos (PPP) das escolas.

Além disso, o PPP deverá incentivar e garantir a participação da comunidade e dos pais, na construção e na discussão sobre as relações étnico-raciais, como previstas na Resolução CNE/CP nº 01/2004, no Artigo 3º:

A Educação das relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 03/2004 (BRASIL, 2004).

Por outro lado, existem aspectos que os Governos Estaduais e Municipais precisam considerar em relação aos docentes, no âmbito educacional. Para Silva (2007), os baixos salários recebidos pelos professores, a falta de condições de trabalho e as dificuldades em perceber e lidar com diferenças não permitem que os profissionais reajam contra a discriminação que atingem a população negra.

Nesse aspecto, é interessante observar que o currículo escolar destaca apenas a história da cultura ocidental.

Somos oriundos de uma formação que atribui aos brancos, aos europeus, a cultura que dizem clássicas, pois permanece no tempo, desconhecendo-se culturas dos povos não europeus que também têm permanecido no tempo (SILVA, 2007, p. 500).

Se nos dispusermos a um olhar mais atento à realidade brasileira, vamos perceber que somos uma sociedade miscigenada e multirracial, mas que essas diferenças ainda não são bem aceitas por alguns grupos, gerando muitas vezes conflitos sociais, refletidos em diversas áreas, culturais, de gênero, saúde, economia, educação e na produção de conhecimentos.

A construção e divulgação de práticas pedagógicas que destaquem a cultura negra é uma alternativa contra a discriminação racial, considerada uma das principais causas da desigualdade social e fracasso escolar da população negra no Brasil. A escola é vista como um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos

raciais, de gênero, de classe e de idade (GOMES, 2002). A autora destaca que é preciso, além da construção de práticas pedagógicas que se posicionem contra a discriminação racial, a compreensão, a divulgação e o trabalho educativo que destaca a radicalização da cultura negra.

Entendemos o quanto é necessária a existência de formação específica, para professores e profissionais que já estão em prática, no sentido de fortalecer o enfrentamento ao racismo e a todas as formas de discriminação recorrentes na sociedade. Deste modo, é preciso que a população brasileira pare de ignorar a existência da discriminação racial e do racismo na sociedade.

## 2.4 IDENTIDADE E RAÇA NO BRASIL

Figura 1– Qual é a identidade do povo brasileiro?



Fonte: [http://lounge.obviousmag.org/noites\\_na\\_taverna/2014/08/a-busca-por-uma-imagem-para-institucionalizar-a-identidade-da-nacao-brasil.html](http://lounge.obviousmag.org/noites_na_taverna/2014/08/a-busca-por-uma-imagem-para-institucionalizar-a-identidade-da-nacao-brasil.html)

No país onde as diferenças não são respeitadas, falar sobre construção de identidade, raça e racismo é algo bastante difícil. A identidade, segundo Pollak (1992, p. 204),

é a imagem que a pessoa ao longo da vida refere a ela própria, a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si própria, para acreditar na sua própria representação, mas também para ser percebida da maneira como quer ser percebida pelos outros.

É aí que se insere a construção da identidade. De acordo com Gomes (2015, p. 41), “a identidade não é algo inato”, ela é fundamental para conectar pessoas por meio das referências culturais dos grupos sociais. Ainda:

Traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares, referências civilizatórias que marcam a condição humana. [...], portanto, a identidade não se prende apenas ao nível de cultura. Ela envolve também, os níveis sócio-políticos e histórico de cada sociedade. (GOMES, 2005, p. 41)

Ou seja, a identidade se constitui de herança familiar, histórica, cultural e social, portanto, permeada de subjetividades. Campos (2016, p. 47) reforça que

as identidades são construídas dentro de um contexto social em que a subjetividade (o “eu”) está inserida e em constante negociação com outras subjetividades, estabelecendo desta forma as relações sociais.

É nesse sentido que destacamos a necessidade de compreender o porquê de determinados valores históricos e culturais, que contribuem com a nossa diversidade, acabam configurando relações conflituosas por ignorar uns e privilegiar outros.

De acordo com Luz (2011), as diferenças raciais, étnicas, culturais, civilizatórias e da natureza, percebidas pelos europeus durante a expansão colonial, foram determinadas a partir da necessidade da desvalorização do outro, no sentido de produzir ideologias e conceitos para justificar a escravidão e a exploração. No Brasil, é possível perceber que a herança deixada pela invasão europeia está envolvida de maneira bastante complexa na reflexão sobre a construção da nossa identidade e da negação dos valores individuais e coletivos.

Na verdade, o Brasil nos oferece a estranha imagem de um país de identidade inconclusa, já que, ao longo da história de nossa formação, continuamos a nos perguntar a todo momento sobre quem somos e, assim o brasileiro por falta de conhecer a sua história, acaba por não ter condições de se identificar consigo mesmo [...] Isto porque – e este é outro aspecto a ser considerado – a história transmitida na escola privilegia apenas o registro escrito, quando se sabe que a história dos grupos indígenas ou das comunidades negras rurais, como aliás também toda e qualquer história local, é sempre um relato oral, que só pode ser transmitido pelos mais velhos aos mais novos, através das gerações (MOURA, 2005, p. 78).

Apesar de convivemos com as diversas culturas, negras, indígenas, europeias e até asiáticas, a presença da negra em nosso país é de 54% da população, segundo os dados estatísticos do IBGE (2010), mas não é representada de forma equânime nos diversos âmbitos sociais, porque o imaginário brasileiro privilegia o percentual não negro da sociedade. “A diferença sempre é representada e percebida como desigualdade” (LUZ, 2011, p. 20). Nesse sentido,

A noção de ‘política de representação’ trata de uma ação consciente e organizada com finalidade de criar representações que busquem colocar em

circulação social e pública representações outrora estigmatizadas e/ou invisibilizadas (ROZA, 2017, p. 107)

De fato, ao longo da nossa formação, o que nos marcou foi o imaginário social negativo construído sobre a população negra, por meio da escravidão e da inferioridade. Essas concepções coloniais, segundo Gomes (2001), permitiram a degenerescência do mestiço, o ideal do branqueamento e o mito da democracia racial. Ou seja, a negação aos valores culturais dos povos africanos levou à maneira como a população negra é vista e se vê.

A ideologia do branqueamento se efetiva no momento em que internalizando uma imagem negativa de si próprio e uma imagem positiva do outro, o indivíduo estigmatizado tende a se rejeitar, a não se estimar e a procurar aproximar-se em tudo do indivíduo estereotipado positivamente e dos seus valores, tidos como bons e perfeitos. (SILVA, 2005, p. 24)

A invisibilidade da cultura negra brasileira, nessa perspectiva histórica e política, também trouxe um difícil debate sobre a identidade negra. De acordo com Gomes (2005), a identidade negra é uma construção social, em um contexto histórico e cultural, denso, conflituoso e dialógico. Ou seja, é uma forma de resistência e política diante do quadro de silenciamento e exclusão de uma parcela da sociedade que necessita ser debatido. “Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico-racial, sobre si mesmo, a partir da relação com o outro” (GOMES, 2005, p. 43).

A assunção da identidade negra é um processo de construção contínuo e uma postura política. É, para alguns, o momento de busca e de encontro com a ancestralidade e as raízes africanas, sendo necessário entender as subjetividades dessa identidade e o quanto essas questões se tornam extremamente significativas no desenvolvimento das relações sociais. É o despertar da autoestima, criando novas perspectivas de vivências.

Do mesmo modo, o movimento negro também desconstruiu e tornou positivo o termo raça, que antes era referido como um conceito biológico, cunhado no século XVIII (BRASIL, 2004) e, como já foi dito, usado para justificar a escravidão. Hoje se trata de um conceito baseado numa dimensão social e política.

Segundo Gomes (2005), é um conceito usado porque a discriminação racial e o racismo no Brasil acontecem devido aos aspectos culturais dos representantes dos diversos grupos étnico-raciais e através da relação entre esses aspectos físicos que são observados na estética corporal do negro, que é feita pela sociedade.

Portanto, o conceito de raça que usei nesta pesquisa é adotado diante da construção social e política motivada pela construção de imagem positiva do povo negro, diferente do conceito estabelecido no século XVIII, de raça superior e inferior, hoje já superado. Para Munanga (2015), o maior problema hoje não está na definição científica de raça, já rejeitada pelos cientistas, porém no racismo hierárquico, desumano, que justifica a discriminação no Brasil. Para o autor, a única forma de combater o racismo é através da educação e da socialização “que enfatizem a coexistência ou a convivência igualitária das diferenças e das identidades particulares” (MUNANGA, 2015, p. 25).

Por outro lado, acreditamos que, através da implantação de políticas públicas afirmativas em educação, em todas as etapas do ensino, desde a educação básica ao ensino superior, é possível promover a construção de uma sociedade mais justa, na qual todos os cidadãos poderão ter oportunidades iguais e ser respeitados, independentemente da sua raça ou religião, bem como a oferta de formações específicas para os trabalhos em educação e o fornecimento de material didático de qualidade.

## 2.5 A MÚSICA E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS ESCOLAS

Para pensar a educação musical e a relações étnico-raciais, fiz um levantamento sobre a música nas escolas, a partir de 2008, com a aprovação da Lei nº 11.769/2008, que institui a música como componente curricular da disciplina Arte nas instituições de ensino público e privado no Brasil, assim como o ensino da música obrigatório nas escolas de educação básica do país. Em maio de 2016, a Lei nº 11.769/2008 sofreu nova mudança, sendo alterada pela Lei nº 13.278/2016, garantindo também a obrigatoriedade de artes visuais, teatro e dança nos diversos níveis da educação básica.

Assim, a questão que nos envolve são os desafios para o entendimento da Lei, e os pactos para operacionalização das quatro linguagens, respeitando cada uma nas suas especificidades e epistemologias. Nesse sentido, as secretarias de educação e de gestão das instituições de ensino são fundamentais para institucionalizar e sensibilizar que cada conteúdo seja trabalhado por educadoras e educadores com formação específica na área. Dado o objeto desse trabalho, vamos nos deter apenas no ensino da música e a importância do seu desenvolvimento na escola.

Através de um levantamento histórico sobre a cartografia da educação musical na última década, percebi que a retomada do ensino da música nas escolas vem propiciada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Segundo Loureiro (2010), embora não sejam obrigatórios, os PCNs estabelecem uma proposta de política educacional para escolas, através dos objetivos gerais que orientarão a prática educativa. Sua abordagem sobre Música, como componente curricular de arte, é composta por três eixos: composição, improvisação e interpretação como produtos da música. Porém, o desenvolvimento dos conteúdos propostos em cada eixo orientador requer, no meu entendimento, profissionais envolvidos em um trabalho de reflexão crítica contínua sobre sua prática.

No campo da educação, a menção à música não garante uma mudança na atual situação no âmbito escolar, pois envolve desde políticas públicas até um melhor entendimento do papel da música na formação dos estudantes (LOUREIRO, 2010). Uma vez que a música na escola não tem a função de profissionalizar, estas questões vão exigir uma retomada em profundidade dos seus princípios, levando em consideração a compreensão do papel da educação musical. Assim:

Consideramos a educação musical na sociedade contemporânea justificada pela função de promover o desenvolvimento do ser humano, não por meio do adestramento e da alienação, mas por meio da conscientização da interdependência entre o corpo e a mente, entre a razão e a sensibilidade, entre a ciência e a estética (LOUREIRO, 2010, p. 142).

A música já faz parte de discussões em diversas áreas de conhecimento, tais como sociologia, história, filosofia e psicologia. Esse diálogo fortalece a importância da educação musical no currículo e, nesse sentido, assegura sua legitimidade no ambiente escolar. Assim como nas diversas áreas em educação, a música participa de um processo de mudança e adaptação na prática pedagógica e no processo de ensino e aprendizagem para as questões raciais.

Documentos como as Orientações e Ações para Relações Étnico-Raciais trazem alternativas para a abordagem em música nesta perspectiva. Por exemplo, pensar na contribuição e nos valores que os artistas negros trouxeram para a nossa cultura. Além disso, um estudo sobre a música popular brasileira também poderá ser um importante meio para conhecermos as influências da cultura africana no Brasil. No caso dos africanos, a música tem uma importância fundamental na sua cultura e nas religiões. Segundo Amaral e Silva (2006), a música é um dos principais meios pelos quais os

adeptos organizam suas diversas experiências religiosas, em festas de terreiros e cerimônias coletivas. Ainda, para os autores, a musicalidade dos terreiros serviu “como elemento aglutinador e difusor de vários estilos musicais “profanos” que participaram da formação da cultura popular brasileira” (AMARAL; SILVA, 2006, p. 191). Para Maria José Lopes Silva (2005), o ritmo é para o africano a pura expressão da energia vital. E reforça:

Para o africano o ritmo está na poesia, música e nos movimentos da dança, nas linhas, cores, superfícies e forma, através da arquitetura, da pintura e da escultura. É o que dá forma à palavra, o que a torna viva e eficaz, a ponto de ele acreditar: a palavra rítmica divina criou o mundo (SILVA, 2005, p. 125).

Existem conteúdos pedagógicos do universo da música africana e na música popular brasileira que podem ser utilizados para contribuir na condução de um processo educativo com o intuito de alcançar os objetivos da referida lei, no sentido de despertar a consciência histórica e a valorização da diversidade. Ressaltamos que esta investigação busca trazer elementos teóricos que dialoguem com a prática educativa, a fim de ajudar a aprimorar a construção e a implementação de políticas públicas educacionais voltadas para as questões raciais, em consonância com o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2009).

Nesse sentido, esta pesquisa procurou compreender como se tem dado a prática educativa de uma professora de música do município de Jaboatão dos Guararapes, a partir da introdução da Lei nº 10.639/03, como um dos eixos temáticos orientadores da educação musical nas escolas. Segundo As Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2006, p.182),

a música pode possibilitar a desconstrução e ressignificação de noções preconceituosas, por meio do conhecimento de noções científicas, podendo lançar mão de variados gêneros musicais com estratégia de sensibilização, de forma lúdica e prazerosa.

No cotidiano escolar, Loureiro (2010) nos esclarece a importância do papel social do ensino de música:

A música, como qualquer conhecimento, entendida como uma linguagem artística, organizada e fundamentada culturalmente, é uma prática social, pois nela estão inseridos valores e significados atribuídos aos indivíduos e à sociedade que a constrói e que dela se ocupam (LOUREIRO, 2010, p. 114).

Ou seja, podemos considerar que a música tem um valor correspondente em cada grupo social, podendo romper barreiras e influenciar outras formas de organização em determinados grupos específicos. O conhecimento de diversos gêneros culturais e musicais pode ser aplicado a nossa capacidade de entendimento em relação às diferenças, e a educação musical pode ser vista como um meio para acessar a diversidade existente na sociedade. Para Queiroz (2004, p. 111), “a diversidade musical brasileira faz com que não tenhamos um único Brasil, mas sim ‘brasis’, principalmente no que se refere aos aspectos artísticos/cultural”.

Nesse sentido, a adoção de ações afirmativas em educação, trabalhada em conjunto com a educação musical nas escolas, pode ser vista como possibilidades de ações interdisciplinares que reconheçam a importância da cultura negra na formação social brasileira. Outra perspectiva que surge a partir da inclusão da Lei nº 10.639/03 no currículo escolar é a democratização do ensino, que representa uma das formas de reparação à discriminação vivida pela população negra no Brasil durante séculos.

A fim de evitar que o preconceito racial se fortaleça ainda mais e se projete para o futuro, é importante que as escolas enraízem uma proposta curricular de ensino que considere a necessidade de preservar identidades culturais, procurando repensar a questão da diversidade e evitar hegemonias culturais, contemplando o conhecimento da cultura em seu entorno, através do reconhecimento e respeito.

### **3 A PRÁTICA EDUCATIVA E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

Iniciamos este estudo em educação destacando a relevância dos aspectos históricos, sociais e políticos que envolvem a compreensão de como ocorrem alguns fenômenos educativos. Destacamos a importância da educação antirracista e da prática pedagógica como meio de reflexão e como ferramenta de enfrentamento dos problemas socioeducacionais e de disputas de grupos culturais no interior da sociedade.

Assim, levantei as bases teóricas deste trabalho a partir das concepções de João Francisco de Souza (2009), sobre a Prática Pedagógica e o pensamento em Educação, e Prática Educativa, em Paulo Freire (1982; 2000; 2015). O levantamento foi feito de acordo com a visão humanizadora e crítica destes dois autores, por meio de uma prática pensada para além da sala de aula. Ambos trazem uma lógica dialética no nível político-social e uma leitura da realidade que dialoga com os saberes culturais trazidos pelos educandos, pelas educandas e pela professora de música.

#### **3.1 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS, CONCEITOS E SENTIDOS**

Na perspectiva do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, os processos educativos exigem da educadora e do educador que se preocupem em reconhecer a realidade do educando. Tem a ver também com reconhecer o processo de exclusão e desumanização histórica sofrido pela população negra no Brasil, assim como criar possibilidades para que o educando possa assumir a sua identidade e contribuir com a democratização dos espaços sociais, exigir igualdade de oportunidades, lutar por equidade e pela liberdade. O estudo desses processos traz dimensões do papel da escola e da sua prática pedagógica cotidiana. De acordo com Silva (2016, p. 70),

A prática pedagógica acontece no cotidiano das relações que são desenvolvidas numa instituição educativa e se estrutura no desenvolvimento das ações cotidianas dos sujeitos. É uma prática intencionalmente organizada para alcançar objetivos específicos; dinâmica, manifesta-se como gesto, atitude e comportamento reflexivo e criativo. Embora a prática aconteça a partir da ação do educador, ela não é uma prática do educador, mas, da instituição educativa, configurando-se como uma prática coletiva. Os processos de organização (o tempo, o espaço e a rotina) constituem parte estrutural do desenho e da ação da prática pedagógica.

Ou seja, a prática pedagógica, sendo uma ação coletiva e formativa realizada no âmbito escolar, é responsável por viabilizar a relação entre a escola e o educando. Porém, conforme Souza (2009, p. 24), “O professor e a professora não têm prática pedagógica. Têm prática docente”; nesse sentido, dialogo com o autor trazendo uma reflexão sobre a Lei nº 10.639/03 e sobre a importância da prática docente em relação à sua perspectiva. Ainda segundo o autor, “A prática docente é apenas uma das dimensões da prática pedagógica interconectada com a prática gestora, a prática discente e a prática gnosiológica e/ou epistemológica” (*ibidem*).

Nesse caso, na busca por um conceito de prática que atendesse às nossas especificidades, encontramos em Souza (2009) a concepção de práxis pedagógica contextualizada na ação coletiva da escola. O autor defende a prática pedagógica como práxis, baseando-se em processos educativos desenvolvidos diante das perspectivas de escola formal e não formal, assim como em todos os indivíduos que atuam no processo. De acordo com o autor, práxis pedagógicas são

Processos educativos, em realização, historicamente situados no interior de uma determinada cultura, organizados, de forma intencional, por instituições socialmente para isso designadas, implicando práticas de todos e de cada um de seus sujeitos na construção do conhecimento necessário à atuação social, técnica e tecnológica (SOUZA, 2009, p. 34).

Souza supõe que sua concepção de práxis pedagógica pode fornecer condições para a “invenção de uma escola capaz de garantir as condições de sucesso acadêmico (desenvolvimento ético-intelectual) das maiorias sociais (minorias sociológicas) e forneça condições subjetivas e algumas objetividades de seu êxito social” (SOUZA, 2009, p. 38). O autor elabora sua teoria a partir do desejo de construção de uma sociedade mais justa e digna no contexto da diversidade cultural, e, nesse sentido, a práxis pedagógica é responsável por ajudar os educadores, educandos e gestores em seus contextos sociais, culturais e da emancipação humana, reconhecendo a capacidade de educadores e educandos de produzirem conhecimentos juntos.

Por isso, a partir dessa perspectiva, deixa-se de considerar a prática docente como totalidade, atribuindo-lhe a parcialidade, ressaltando a importância do seu papel na garantia da realização na práxis.

Não reduzimos a *práxis* pedagógica à ação do educador ou à prática docente, mas também não a excluimos. Ao contrário, atribuímos a ela a máxima

importância, mas como parcialidade de uma totalidade que lhe dá sentido e garante as condições de sua realização (SOUZA, 2009, p. 38).

Desse modo, constituída por disputas ideológicas, políticas e de grupos sociais, compreendemos a educação como um fenômeno integrante dos âmbitos sociais, políticos e culturais, e a prática educativa como um fator fundamental, mas não o único e direto responsável na aquisição de conhecimentos, experiências e na expectativa para a formação do indivíduo para construção de uma vida social ativa e criativa. Para Souza (2009, p. 33), a educação é uma reflexão e, conseqüentemente, teoria dos problemas socioeducacionais, de suas possibilidades e limites, bem como das exigências a enfrentar na prática educativa ou, mais adequadamente e de forma específica, na Práxis Pedagógica.

Nesse caso, é preciso estar atento à necessidade da compreensão da escola em dividir com o educador, a educadora, o educando e a educanda, a responsabilidade de construir uma educação comprometida com uma nova perspectiva educacional, voltada para o respeito às diferenças e para a igualdade de oportunidades.

Nessa perspectiva, Souza (2009) identifica limites e possibilidades na educação que contribuem no interior desses processos. “A educação é toda atividade cultural na qual se dá um processo de ensino-aprendizagem, escolarizado ou não escolar (não formal e informal)” (SOUZA, 2009, p. 50). Ainda segundo o autor, a ação pedagógica vai se formando e se estruturando até o formato institucional que temos atualmente.

A educação quase nunca é compreendida nem organizada como atividades culturais para o desenvolvimento da cultura. Concepção que poderia levar a educação a contribuir com a superação das negatividades de todos e quaisquer processos culturais ao trabalhar com essas culturas como processos educativos. Assim atuando, contribuiria para o crescimento humano de todas e todos, possibilitando também a promoção das positivities presentes em todas e quaisquer culturas, garantindo condições subjetivas e também objetivas da humanização da humanidade (SOUZA, 2009, p. 37).

Assim, através das argumentações expostas, temos uma dimensão da prática pedagógica, do papel do educador, educando e gestor nesse processo. Entendemos a educação como um fenômeno social, e que os estudos científicos desta área, ou de seus fatos, são caracterizados pela provisoriedade, por conta das disputas ideológicas, políticas e divergências entre os grupos da sociedade na construção e reconstrução do seu objeto.

### 3.2 O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE E A PRÁTICA EDUCATIVA NA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA

Pensar em prática educativa e em educação das relações étnico-raciais, além de estar no campo de tensão curricular, exige uma reflexão crítica sobre o diálogo entre a teoria e a prática de determinados processos educacionais. Nesse enfoque, identifiquei nesta pesquisa a importância de Paulo Freire em relação à prática educativa como exercício ético da tarefa docente associada à sua formação (FREIRE, 2000). Nesse sentido, o papel do professor tem uma grande contribuição na sala de aula, como agente transformador e humanizador.

Toda prática educativa implica sempre a existência de sujeitos, aquele ou aquela que ensina e aprende e aquele ou aquela que, em situação de aprendiz, ensina também, a existência do objeto a ser ensinado e aprendido – a ser reconhecido e conhecido – o conteúdo final. Os métodos com que o sujeito ensinante se aproxima do conteúdo que media o educador ou educadora do educando ou educanda (FREIRE, 2015, p. 151).

Esta perspectiva é relevante para o processo de desconstrução de estereótipos, do lugar de subalternidade, e para o fortalecimento da identidade negra. O educador é fundamental na mudança social, a partir do momento em que ensina e aprende a ser crítico da realidade.

O pensamento em educação abordado neste trabalho considera as contribuições de Paulo Freire como um dos pontos de partida para o estudo de processos que visem contribuir com a promoção de ações educativas humanizadoras, dispostas a se libertar de ideais de opressão e desumanização. Ou seja, que entendam a educação como meio transformador de sociedades estruturadas sob a ótica da opressão e do racismo.

Desse modo, há um reconhecimento do pensamento freireano que dispõe à possibilidade do diálogo entre a luta antirracista e uma filosofia de educação como ação pedagógica libertadora e transformadora, na qual educador e educandos tendem a aprender na relação entre si, de forma criativa e autêntica, através da ética e da humanização.

A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles” (FREIRE, 2000, p. 17).

Entender como são dadas essas concepções é estar preparado, ou se preparar, para novas perspectivas educacionais, a partir de uma educação de valorização da diversidade, de princípios de igualdade e respeito às diferenças. Freire (1982) alerta para o uso da educação como forma de dominação e controle social. Ou seja, a escolha do conteúdo proposto tem a ver com quem irá acessá-lo e a quem ele servirá, nas escolas privadas e públicas. Ainda segundo Freire (2015), a escolha desse conteúdo é de natureza política, porque o faz pensando em favor de quem e contra quem ele será aplicado. Este contexto, no qual se considera “que a organização social dominante é capitalista, marcada por lutas entre classes e concepções de mundo antagônicas, o Estado – instância superestrutural dessa organização – expressa os interesses hegemônicos e relações de poder desiguais” (VALENTE, 2003, p. 53).

No que diz respeito à educação básica e ao sistema de ensino público, é possível perceber que a falta de investimento e as políticas educacionais se voltam para a manutenção de uma desigualdade social, de quem domina e de quem é dominado. Ou seja, a educação reflete a pretensão dos opressores em relação a quem a acessa. Na verdade, o que pretendem os opressores “é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime, e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os domine” (FREIRE, 1982, p. 69). Arrisco dizer que há um desleixo do governo com a população pobre, majoritariamente negra, visto que são elas que mais necessitam das escolas públicas, cuja qualidade do ensino deixa a desejar.

Ainda, segundo Freire, a situação de dominação e de opressão só poderá mudar pela libertação, através da criticidade e da incorporação do oprimido na sociedade, ou seja, pela crítica e pela transformação dessa sociedade dentro da estrutura que os oprime. Nesse sentido Freire (1982, p. 30 e 82) explica que

A desumanização, que não se verifica apenas em quem tem a humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubaram, é distorção histórica da vocação de SER MAIS. A violência dos opressores que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a de ser menos. [...] Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem o fez menos.

Reforçando a luta séria trazida por parte da população, segundo Gomes (2010, p. 3), “o Movimento Negro reivindica que a questão racial deveria ser compreendida como uma forma de opressão e exploração estruturante das relações sociais e econômicas brasileiras, acirrada pelo capitalismo e pela desigualdade social”. Nesse caso, a autora reconhece a dependência dos oprimidos como um ponto vulnerável diante do opressor,

contextualizando-se diante da proposta freireana de uma educação libertadora, através dos pressupostos da reflexão e da ação.

Essa reflexão pretendida através da prática do professor se apresenta, segundo Souza (2009, p. 51), “como um instrumento imprescindível da luta travada entre os diferentes grupos socioculturais no interior das crises sociais, especificamente em relação a opções educativas, mas também econômicas e políticas”.

Para Freire (2000), cabe também ao educador reforçar a capacidade crítica do educando, a curiosidade e a insubordinação, afirmando a exigência da rigorosidade metódica do ensino, quando estendido às condições de que aprender criticamente é possível. Ou seja, o aprendizado que poderá transformar o meio opressor se dá através da criticidade e do diálogo e essa construção deve envolver o educador e o educando, vivenciando juntos o processo de criação e democracia na escola. Nessa perspectiva, o diálogo pedagógico não pode ser desvirtuado do seu objetivo, “implica tanto o conteúdo ou objeto cognoscível em torno do que gira quanto a exposição sobre ele feita pelo educador ou educadora para os educandos” (FREIRE, 2015, p. 163).

Assim, essa prática se diferencia das práticas historicamente situadas e intencionais de uma aprendizagem voltada para o depósito de informações, e fortalece o processo de democratização da prática educativa em que “ensinar não é transmitir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção” (FREIRE, 2000, p. 52). Tal prática torna primordial o envolvimento do educador e do educando. “Nesse sentido, a autonomia constitui-se como valor, objetivo e experiência pedagógica concreta, inerente à natureza educativa e à pedagogia (democráticas), especialmente quando se reconhece a tarefa do educador-docente” (LIMA, 2001, p. 75).

Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2000) reflete sobre a prática educativa dos professores e a importância da formação docente em paralelo a uma reflexão em favor da autonomia do educando. Considerando o ato de ensinar como também um ato de aprendizagem, o autor completa que, através dessa interação, quem aprende também está ensinando, que o viver a prática é uma experiência diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, ética, que não pode estar desassociada à decência e à serenidade. Ainda para o autor, o exercício da docência não existe sem discência, e a reflexão crítica é uma exigência da relação teoria e prática, para que ambas não percam seus significados. Implica permitir a diversidade de saberes que todos, educadores e educandos, trazem das suas experiências e que, a partir de então, vão se tornando

objetos para trocas educativas. “Formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (FREIRE, 2000, p. 15).

Nessa perspectiva, são considerados os saberes dos quais os educadores e educandos são portadores, que partem naturalmente do ambiente de onde eles vivem, considerando as experiências desses sujeitos vivos. Ou seja, todo conhecimento trazido por ambos têm seus significados, e isso implica permitir uma diversidade de saberes que servirá como instrumento de trocas durante o processo educativo. Essa integração de saberes contribui para a criação de processos identitários para vida.

Meu bom senso me diz. Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante (FREIRE, 2000, p. 69).

Esse bom senso, de acordo com o autor, está inserido na prática de indagar, de comparar, de duvidar, de ser crítico com o que fazemos de fato, contribuindo para uma educação reestruturadora da condição humana, a partir da relação do educador com o educando. No seu ponto de vista, a escola compromissada com uma formação humanista não pode estar alheia às condições socioculturais e econômicas dos seus educandos e do ambiente que está ao seu redor (FREIRE, 2000).

Em Freire (1982), a ação pedagógica se apresenta pela intencionalidade, e a dialogicidade está na base da educação como prática da liberdade. Desse modo, o diálogo, como um ato de reflexão, com a intenção de transformar e humanizar o mundo, é fundamental na natureza do ser humano, do homem e da mulher.

Nessa perspectiva teórica, homem/mulher são sujeitos da história, da educação e do conhecimento implicando na sua participação efetiva em todo o processo educativo, seja ele escolar ou realizado através dos movimentos sociais. No campo da educação, professores/professoras são sujeitos que vivem, movem-se e atuam em espaços sociais diversos, mas a escola é, particularmente, o *lócus* privilegiado da atuação docente-discente. Dito de outro modo, professores/as são profissionais que trabalham com o conhecimento e com pessoas e, nessa relação, o diálogo ganha configuração de princípio e atitude pedagógica mediando sujeito e contexto socioculturais (SANTIAGO, 2016, p. 129).

Ainda contextualizando dentro desta perspectiva, de acordo com Santiago (2016, p. 129), “O diálogo, essa dimensão relacional e dinâmica do pensamento freireano, é fundamento da ação pedagógica, é mediação entre sujeito e realidade, realiza-se como

discurso e prática de compreensão e de intervenção na realidade”. Visto desse modo, a teoria dialógica pode ser considerada como relevante na formação de educadores e educadoras que atuam ou atuarão nas escolas e que estão comprometidos com uma educação antirracista.

Sendo o diálogo usado com a finalidade de reflexão, ele impede que os seres humanos sejam subjugados e inferiorizados. Nesse caso, entendemos o diálogo como uma ferramenta teórica fundamental em uma educação crítica, problematizadora<sup>5</sup> e em uma ação humanizadora. “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 1994, p. 93).

Assumindo a reflexão crítica como um saber necessário e permanente sobre sua prática educativa, o autor propõe que a ação de um educador humanista e revolucionário tenha, desde o início, a percepção da humanização de ambos – educador e educando –, e que o companheirismo e a prática da conciliação se destacam no processo da relação entre eles (FREIRE, 2000). Desse modo, apresenta princípios de uma aprendizagem transformadora para educadores e educandos, que visam garantir a formação de seres autônomos, construtores de uma sociedade democrática e digna:

O aprendizado, afinal, de que numa nova prática democrática é possível ir ampliando os espaços para os pactos entre as classes e ir consolidando o diálogo entre diferentes. Vale dizer, ir aprofundando-se as posições radicais e superando-se as sectárias (FREIRE, 2015, p. 269).

Encontramos, em Freire, uma abordagem filosófica de educação esperançosa para todos os seres humanos, principalmente para os que são oprimidos e discriminados. Para o autor, “o professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo como seres históricos, é capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo” (FREIRE, 2000, p. 31). Ainda: pensar certo é propor à escola e ao educador que o “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (FREIRE, 2000, p. 33). Por isso é preciso que o professor associe o conteúdo que ensina à realidade construída pelos estudantes em seus espaços sociais, através do diálogo e da troca de experiências.

---

<sup>5</sup> “Educação problematizadora compreendida como aquela em que os/as educandos/as são chamados/as a conhecer, a realizar o ato cognoscitivo enquanto que o objeto do conhecimento faz a mediação professor/a-estudante” (SANTIAGO, 2016, p. 131).

Nesse sentido, entendemos a importância de o educador e o educando caminharem juntos, assim como do seu reconhecimento enquanto sujeitos históricos desse processo, sem abrir mão do respeito à autonomia, à dignidade e à construção de identidade do educando. Freire destaca que a assunção da identidade é uma das tarefas mais importantes da prática educativa. Quando, durante o processo de ensino e aprendizagem, o educador se preocupa em reconhecer e em assumir sua identidade, proporciona condições para que os educandos exercitem a experiência de se assumirem uns com os outros, e todos com o docente.

A professora democrática, coerente, competente, que melhor atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa de ser autenticamente vivido (FREIRE, 2000, p. 127).

Ou seja, esse processo também tem a ver com se assumir enquanto um ser social e histórico, pensante, transformador, criador e realizador de sonhos, sendo o respeito a essa identidade cultural absolutamente fundamental na prática educativa, nas dimensões individual e de classe dos educandos. Compreendemos tal processo como um exercício de transformação da sociedade através da formação humana, por meio de experiências trazidas por seres humanos, desse modo, envolvendo princípios de uma prática educativa conversora para educadores e educandos, visando à garantia e à formação de seres autônomos, construtores de uma sociedade democrática e digna.

Portanto, considerando a educação como prática libertadora e suas ações como ponto de partida para uma humanização, os saberes necessários à prática docente apresentados na perspectiva freireana contextualizam processos educativos que reconhecem a autonomia, o diálogo e a experiência trazida pelos educandos como elementos de troca e vivências necessárias à transformação do mundo. Para o educador, a esperança é para todos, e sem ela não é possível a existência de uma prática democrática.

### 3.3 DIVERSIDADE RACIAL E EDUCAÇÃO

O pensamento sobre educação e diversidade é um estudo complexo, pois está problematizado dentro de questões como construção da identidade, cultura, raça, etnia e classe social. De acordo com Carvalho (2003, p. 45), essas questões estão inseridas nas

teorias curriculares reconhecidas como versões da interculturalidade e multiculturalismo crítico<sup>6</sup>. Segundo Penna (2012), o termo interculturalidade busca discutir novas práticas pedagógicas de interceder diante de uma perspectiva multicultural. Para Freire (2015, p. 214),

A multiculturalidade não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade conquistada, no direito assegurado de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada uma “para si”, somente como se faz possível crescerem juntas e não na experiência da tensão permanente provocada pelo todo-poderosismo de uma sobre as demais, proibidas de ser.

Portanto, nesta percepção, Freire questiona a inclusão e humanização do ser na história e até mesmo a falta do diálogo sobre o direito a ser diferente e a falta de consciência da importância dessa inclusão. A preocupação com conflitos que emergem do debate sobre as diferenças em diversos países fez surgir uma mudança de pensamento voltado para as questões raciais, associada às ações e lutas desenvolvidas pela população negra para superação do racismo e da discriminação racial no país (GOMES, 2011). De acordo com Valente,

No contexto de crise mundial, é tendencialmente previsível que eclodam movimentos reivindicando especificidades. [...] Racismo e xenofobia, no plano internacional e regional, impõem a necessidade de uma reflexão atenta que propicie a compreensão histórica desse processo (VALENTE, 2003, p. 55).

Pode-se argumentar que, na realidade contemporânea e conservadora, ainda não se permita abrir espaços para uma integração das diferentes identidades, sendo necessárias tensas discussões em torno desse debate. Para Munanga (2015), essa tomada de consciência segue um movimento em nome da diversidade e do reconhecimento das diferenças e do direito de ser ao mesmo tempo igual e diferente, fazendo parte da pauta de discussão de todos os países do mundo, inclusive daqueles que antigamente se consideravam como monoculturais.

Refletir sobre a diversidade cultural exige de nós um posicionamento crítico e político e um olhar mais ampliado que consiga abarcar os seus múltiplos recortes. Diante de uma realidade cultural e racialmente miscigenada, como é o caso da sociedade brasileira, essa tarefa torna-se ainda mais desafiadora (GOMES, 2003, p. 70).

---

<sup>6</sup> A autora considera “que as versões discursivas identificadas por Tomaz Tadeu Silva (1999) como teorias pós-críticas do currículo estão voltadas para questão do multiculturalismo crítico e da interculturalidade” (TENÓRIO, 2004, p. 45).

Nesse sentido existe uma complexidade no pensamento abordado sobre educação e diversidade cultural no Brasil, uma vez que estão inseridos processos de dominação e discriminação. De acordo com Munanga (2015), o tráfico negreiro, assim como as migrações pós-coloniais há cerca de meio século, dos países africanos para Europa e América do Norte, combinados aos efeitos negativos da globalização econômica, geraram problemas na convivência pacífica, como o racismo, a xenofobia e diversas formas de intolerância religiosa, fortalecendo os conflitos e a desigualdade social, até a violação dos direitos humanos. O autor reforça que,

Na contramão da globalização neoliberal homogeneizante que quer arrastar todos os povos para o mesmo fosso, ocorre paralelamente em todo mundo o debate sobre a preservação da diversidade como uma das riquezas da humanidade. A questão fundamental que se coloca em toda parte é como combinar, sem conflitos, a liberdade individual com o reconhecimento das diferenças culturais e as garantias constitucionais que protegem essa liberdade e essa diferença. Essa questão leva a uma reflexão complexa que abarca notadamente o político, o jurídico e a educação (MUNANGA, 2015, p. 22).

Assim, no plano político, está o sentido de conduzir a promoção da igualdade; no jurídico, o reconhecimento das identidades, que se configura como justiça social e de direitos coletivos, considerando as políticas afirmativas e a importância do multiculturalismo na educação brasileira (MUNANGA, 2015). No caso, o multiculturalismo é definido como

encontro das culturas, ou seja, a existência de conjuntos culturais fortemente constituídos, cuja identidade, especificidade e lógica interna devem ser reconhecidas, mas que são inteiramente estranhas umas às outras, embora diferentes entre elas (MUNANGA, 2010, p. 41).

Nesse sentido, precisamos considerar que os brasileiros, oriundos de diferentes grupos étnico-raciais, africanos, indígenas, europeus, sejam estimulados a refletir sobre diferenças e diversidade cultural. Sobretudo, para que possamos pensar na construção de uma sociedade que não rejeite, não tente modificar e não discrimine cidadãos e cidadãos pela sua etnia, à medida em que transmita seus valores e crenças.

Para Munanga (2010), é possível trabalhar o racismo e o preconceito a partir dos vários formatos de escola e de educação. Segundo o autor, na concepção clássica, a escola foi pensada como um lugar de socialização numa sociedade que não separava a cidadania da educação, nem o ensino geral do ensino profissional. A história ensinada era pautada na civilização europeia, entre gregos, romanos e, eventualmente, na cultura

judaica. Essa educação não reduzia os indivíduos a seus papéis sociais, mesmo sendo uma educação conformista às ideias e às forças políticas. Para o autor, a escola moderna quis fundar uma nova hierarquia social baseada na competência, e não na origem social, hierarquizando os conhecimentos segundo os níveis de abstração ou formalização (MUNANGA, 2010, p. 43). Esse modelo clássico da escola seguia uma concepção geral abstrata da igualdade, com base em uma concepção limitada da ideia da cidadania e, a partir desta, construía uma hierarquia social fundamentada no mérito. Para Silva (2007, p. 500),

Somos oriundos de uma formação que atribuiu, aos brancos, aos europeus, a cultura que dizem clássica, pois permanece no tempo desconhecendo-se culturas dos povos não europeus que também têm permanecido no tempo. Ignoramos, por exemplo, que os egípcios, povo também negro, ou melhor, os conhecimentos que eles produziram, estão o nascedouro da filosofia e das ciências o que se costuma atribuir aos gregos e a outros europeus. Somos levados a confundir cultura com ilustração, civilização com o hemisfério norte, ao lado de outros tantos equívocos.

A história que conhecemos, pautada na história da sociedade ocidental europeia, foi a única reconhecida durante muitos anos no Brasil. Para Silva (2017), tornamo-nos incapazes de perceber a presença dos negros da cultura africana e afro-brasileira como conteúdo escolar. Assim, aprender sobre a história de um único povo, abriu precedentes para a construção de estereótipos de pessoas, de lugares e até mesmo da construção da sua própria identidade.

Ao destacarmos neste estudo a importância de um currículo que contemple esses saberes trazidos pelos educadores e educadoras, educandos e educandas, estávamos fortalecendo uma identidade e reconhecendo na cultura popular a contribuição civilizatória do povo negro no Brasil. Nesse sentido, a Lei nº 10.639/03 exige mudanças nos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. De acordo com Gomes (2015, p. 77):

No caso específico da educação escolar, ao tentarmos compreender, debater e problematizar a cultura negra, não podemos desconsiderar a existência do racismo e da desigualdade entre negros e brancos em nossa sociedade. Por quê? Porque ao fazermos tal ponderação inevitavelmente nos afastaremos das práticas educativas que, ao tentarem destacar essa cultura no interior da escola ou no discurso pedagógico, ainda a colocam no lugar exótico e do folclore.

Entendemos que questões levantadas como diversidade, multiculturalismo e respeito às diferenças, abordadas na educação das relações étnico-raciais, constituem uma problemática contemporânea e, desse modo, não devem ficar ocultas do cotidiano escolar. O desenvolvimento de um diálogo permanente sobre a prática pedagógica e o processo de ensino estimula um processo educativo igualitário, podendo ser visto como novos desafios para a política educacional.

De acordo com o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais, está entre as principais ações para o sistema de ensino municipal o apoio às escolas para implementação da Lei nº 10.639/03, através de ações como a criação de Fóruns de Educação para a Diversidade Étnico-Raciais, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil e ações de orientação às equipes gestoras e técnicas das Secretarias de Educação para a implementação da Lei (BRASIL, 2013).

Como parte dessas exigências legais recomendadas às instituições das redes pública e particular, destacamos a reformulação ou formulação junto à comunidade escolar do projeto político pedagógico, adequando seu currículo ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, conforme o Parecer CNE/CP nº 03/2004 e as regulamentações dos seus conselhos de educação, assim como os conteúdos propostos na Lei nº 10.639/03. De acordo com o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, é atribuição das instituições de ensino e das coordenações pedagógicas estimular estudos sobre a temática, proporcionando condições para que professores, gestores e funcionários de apoio participem de atividades de formação continuada e/ou formem grupos de estudos sobre a temática (BRASIL, 2003, p. 41). Nesse caso, cabe a toda sociedade cobrar dos governos o incentivo para que a lei saia do papel e seja de fato implementada, como é necessário.

#### 4 PERCURSO METODOLÓGICO

Realizar esta pesquisa no campo das relações étnico-raciais na perspectiva dos professores e professoras de música da educação básica foi um grande desafio. Encontrei diversas dificuldades, sendo a primeira a ausência de uma produção de conhecimentos mais específica sobre a prática pedagógica do professor de música e a Lei nº 10.639/03. O levantamento realizado para esta pesquisa não identificou nenhuma produção acadêmica que atendesse à minha especificidade, conforme já relatamos.

O segundo desafio foi encontrar no município de Jaboaão dos Guararapes uma escola cuja professora ou o professor de música estivesse comprometido com uma educação antirracista e colocasse em sua prática pedagógica as questões étnico-raciais. Escolhi Jaboaão dos Guararapes por ser um município que possui professoras (es) licenciados em música, efetivados através de um concurso público. Além disso, era um município ao qual eu tinha acesso por já ter atuado anteriormente na rede de ensino.

Após a banca de qualificação deste trabalho, por sugestão dos examinadores, ficou configurado o estudo de caso único, como uma estratégia de captação de informações qualitativas mais adequada para esta proposta, por entender ser este objeto de pesquisa um fenômeno social complexo e que empregou uma compreensão integral da realidade e dos processos organizacionais do caso em questão.

Desse modo, antes de operacionalizar a pesquisa, busquei junto à Secretaria de Educação a autorização para realizar a mesma, através da chefe do Núcleo dos Anos Finais da Secretaria, e o consentimento das professoras e professores de música que estão atualmente em sala de aula (APÊNDICE A). Assim, segui com as etapas da pesquisa através do questionário *online* (APÊNDICE B) e das entrevistas durante a formação continuada, com o objetivo de encontrar o professor ou professora para colaborar com esta investigação, cujo requisito era estar em sala de aula atuando nos Anos Finais do Ensino Fundamental, conhecer a Lei nº 10.639/03 e estar comprometido com a educação antirracista na sua prática pedagógica cotidianamente.

Através dos objetivos específicos desta pesquisa de caráter qualitativo, procuramos: identificar como a nossa professora-colaboradora organiza as influências da cultura africana e afro-brasileira na sala de aula; verificar como essa profissional lida com as situações de racismo, preconceito ou discriminação racial na sala de aula; além de analisar se o Projeto Político Pedagógico da escola e os planos de aula da professora

de música dialogariam com sua prática pedagógica, na perspectiva da Educação das Relações Étnico-raciais.

Para traçar os contornos desta investigação, o estudo de caso foi a estratégia de coleta de informações que empregou uma compreensão integral da realidade em questão. De acordo com Yin (2005), o estudo de caso é uma estratégia de preferência quando questões do tipo “como” são colocadas; quando o pesquisador não possui nenhum controle sobre os acontecimentos, “o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real” (YIN, 2005, p. 19). De fato, através deste tipo de abordagem, foi possível compreender as questões inseridas no desenvolvimento da prática pedagógica da professora-colaboradora da nossa pesquisa.

Os dados coletados na pesquisa de campo foram tratados de acordo com a teoria de análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). Assim, tivemos um suporte analítico que contribuiu para uma interpretação mais refinada dos significados do desenvolvimento da prática dos profissionais envolvidos. A partir do ponto de vista teórico das relações étnico-raciais, também dialoguei com Gomes (2002; 2003; 2010) e Silva (2007).

#### 4.1 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Entendemos nosso objeto de pesquisa como um fenômeno social complexo, que envolve uma compreensão integral da realidade e dos processos organizacionais do caso em questão. O estudo de caso, por ser uma estratégia de pesquisa que pede profundidade na investigação, exigiu um rigor no momento em que planejamos sua concepção. Assim, foram utilizados quatro instrumentos de coleta: a entrevista, a observação participante e a documentação, configuradas como as mais adequadas para esta proposta, assim como um questionário *online*, que foi preenchido pelos professores de música, para levantamento de dados e produção de gráficos, contendo quinze perguntas de múltiplas respostas.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 134), no estudo de caso, as entrevistas servem para colher dados descritivos, de acordo com a linguagem de cada entrevistado. Desse modo, proporciona ao pesquisador desenvolver intuitivamente “uma ideia sobre como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (*ibidem*). Ainda para os autores, as entrevistas podem ser utilizadas para construir a estratégia dominante para coleta de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com técnicas como a observação

participante e análise de documentos. Nas entrevistas realizadas com a professora-colaboradora, solicitei que ela falasse livremente sobre o seu trabalho e sobre como organizava sua prática.

Realizei quinze entrevistas no total, com professoras e professores da rede. Após essa etapa, ao encontrar a professora-colaboradora deste trabalho, apliquei um questionário com perguntas abertas e, no final da pesquisa, uma entrevista formal, com perguntas semiestruturadas, na qual agendamos dia e horário através de um questionário impresso. Também realizei diversas entrevistas informais, que foram gravadas durante o trajeto de cinquenta minutos de carro até a escola, com autorização da professora, das quais fiz a transcrição e análise.

A etapa seguinte do nosso estudo foi a observação participante na escola. De acordo com Becker (1997), na observação participante, o processo de coletas de dados pode partir do engajamento do pesquisador em diferentes atividades, dependendo do grau no qual se é participante, assim como observador. Para Minayo (2001), no trabalho de campo a observação participante da pesquisa qualitativa é parte fundamental do processo.

Realizei oito observações (APÊNDICE C) em sala de aula e em uma apresentação de encerramento das atividades do ano letivo, com recital do coro acompanhado de instrumentos musicais executados pelos próprios educandos e educandas, realizado na escola. Essas observações ocorreram durante três meses, entre os meses de outubro e dezembro, durante as manhãs de quinta-feira, das 07h30 ao meio-dia, contemplando as turmas do quinto ao nono ano, somando um total de quarenta aulas observadas. É importante ressaltar que encontramos, no decorrer desse período, feriados, paralisações dos professores, problemas de saúde da professora, além dos problemas estruturais da escola, o que, de certa forma, diminuiu o quantitativo de aulas previstos para esta investigação.

Outra etapa fundamental para o levantamento dos dados contempla as fontes documentais. Segundo a educadora Maura Penna,

as fontes documentais são indispensáveis aos estudos de carácter histórico sobre educação (incluindo educação musical) e, ainda, aos trabalhos voltados para compreender e discutir criticamente a política educacional (PENNA, 2015, p. 116).

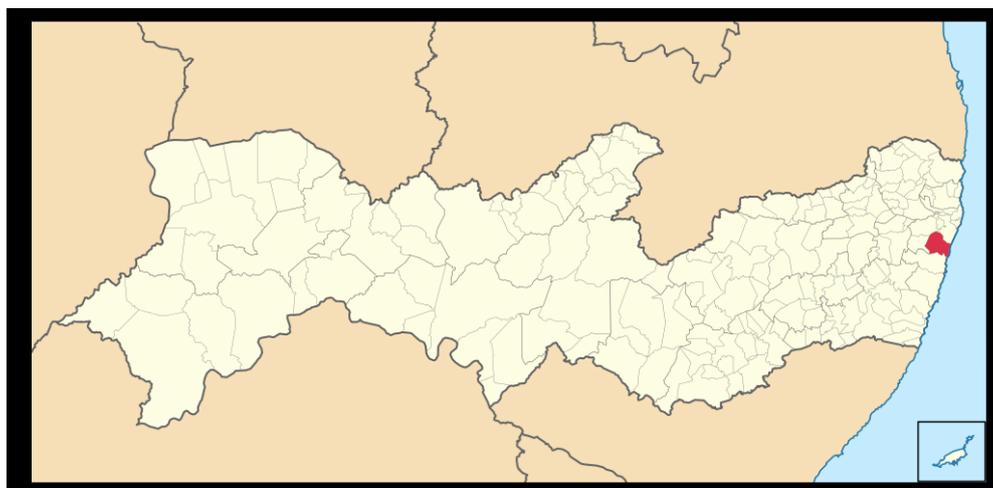
Tivemos acesso aos diários de classe da professora, que continha todo o planejamento anual com saberes e competências esperadas, além dos registros de todas as aulas aplicadas por turma.

Durante o decorrer desta pesquisa, através do material coletado, selecionamos as informações necessárias para o desenvolvimento do trabalho. Fizemos a transcrição e análise das entrevistas semiestruturadas e a análise da documentação recolhida, através dos nossos referenciais teóricos utilizados na construção do mesmo.

#### 4.2 O CAMPO DE PESQUISA E O SISTEMA DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE JABOATÃO DOS GUARARAPES

Nosso campo de pesquisa foi o município de Jaboatão dos Guararapes, na Região Metropolitana do Recife (RMR). Situado no litoral do estado de Pernambuco, possui uma extensão territorial de 257,3 quilômetros quadrados e uma população de 644.620 habitantes, segundo censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010. Localizado a quatorze quilômetros do Recife, o município se limita ao Norte com a capital pernambucana e a cidade de São Lourenço da Mata, ao Sul com o Cabo de Santo Agostinho, a Leste com o Oceano Atlântico e a Oeste com Moreno. O litoral é composto pelas praias de Piedade, Candeias e Barra de Jangada, manguezais, restinga e a foz do Rio Jaboatão, que se lança diretamente no Oceano.

Figura 2– Localização do município de Jaboatão dos Guararapes no estado de Pernambuco



Fonte: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File%3ABrazil\\_Pernambuco\\_location\\_map\\_Municip\\_Jaboat%C3%A3o\\_dos\\_Guararapes.svg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File%3ABrazil_Pernambuco_location_map_Municip_Jaboat%C3%A3o_dos_Guararapes.svg)

Apesar de ter sido um dos primeiros municípios a inserir a música no currículo, o primeiro concurso para seleção de professores aconteceu em 2010. Das 150 escolas de educação básica, o município possui o exíguo número de vinte professoras/es de música efetivas/os, contando com apenas quinze atuando na sala de aula.

O sistema de ensino do município é de responsabilidade da Secretaria de Educação do Município de Jaboatão dos Guararapes. Segundo o Censo escolar realizado em 2015, a cidade conta com 137 escolas, divididas entre 07 regiões administrativas, sendo algumas dessas escolas localizadas em comunidades periféricas muito pobres, em áreas rurais distantes umas das outras e em locais de difícil acesso para acompanhamentos sistemáticos.

De acordo com o Censo Escolar 2016, realizado pelo INEP, o município de Jaboatão dos Guararapes possui 20.382 estudantes matriculados do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, conforme quadro abaixo. Fizemos esse recorte para termos uma noção de quantos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental deveriam acessar as aulas de música. No entanto, o município ainda não dá conta de contratar professores suficientes para atuar em todas as escolas.

Quadro 1– Escolas de Educação Básica do Município de Jaboatão dos Guararapes

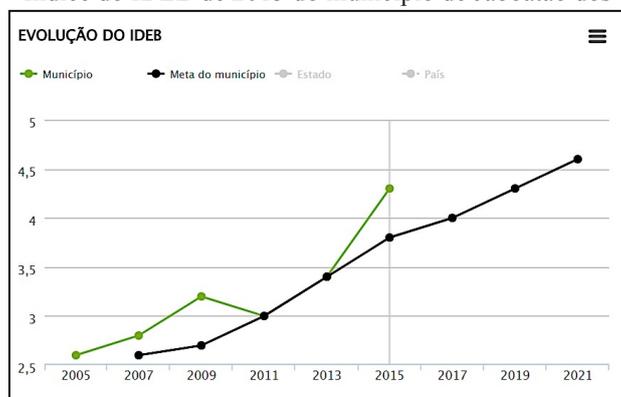
Total de Escolas de Educação Básica		
Total de Escolas	<b>137</b> escolas	Brasil: 114.566 PE: 5.782
Fonte Censo Escolar/INEP 2016   Total de Escolas de Educação Básica: 137   QEdu.org.br		
Matrículas no Ensino Fundamental		
Matrículas 1º ano	<b>4.169</b> estudantes	Brasil: 1.903.618 PE: 96.286
Matrículas 2º ano	<b>4.583</b> estudantes	Brasil: 1.990.037 PE: 91.485
Matrículas 3º ano	<b>5.273</b> estudantes	Brasil: 2.266.275 PE: 125.354
Matrículas 4º ano	<b>5.528</b> estudantes	Brasil: 2.172.945 PE: 108.204
Matrículas 5º ano	<b>5.817</b> estudantes	Brasil: 2.119.722 PE: 117.814
Matrículas 6º ano	<b>6.460</b> estudantes	Brasil: 1.580.502 PE: 98.495
Matrículas 7º ano	<b>5.872</b> estudantes	Brasil: 1.380.907 PE: 84.028
Matrículas 8º ano	<b>4.561</b> estudantes	Brasil: 1.125.774 PE: 64.784
Matrículas 9º ano	<b>3.489</b> estudantes	Brasil: 1.035.811 PE: 56.399

Fonte: Censo Escolar/INEP 2016 | Total de Escolas de Educação Básica: 137 | QEdu.org.br

Das 137 escolas do município, 8 são creches, 85 atendem ao pré-escolar, 106 aos anos iniciais e 50 aos anos finais do Ensino Fundamental. Entre essas escolas, apenas 10 funcionam em tempo integral. Destacamos no gráfico abaixo o Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos anos finais, entre os anos de 2005 e 2015.

Gráfico 1– Índice do IDEB de 2015 do município de Jaboatão dos Guararapes

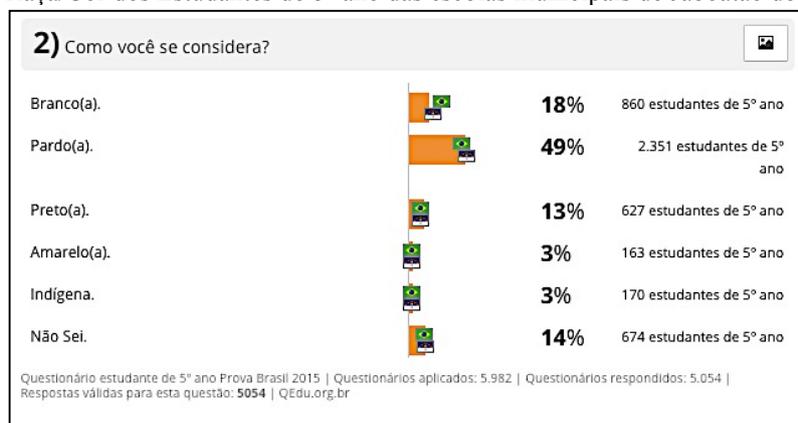


Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2015)

O IDEB do município é calculado a partir da nota obtida pelo estudante na Prova Brasil, uma avaliação externa promovida pelo Ministério da Educação (MEC), através das disciplinas português e matemática. A partir deste gráfico é possível perceber que no ano de 2015 o município cresceu e atingiu um nível um pouco acima da meta estabelecida, mas não alcançou a nota 6,0, que é o índice desejado. Ou seja, ainda é preciso um imenso investimento na educação para que o município saia do nível preocupante de aprendizagem e alcance o nível desejável de aprendizado.

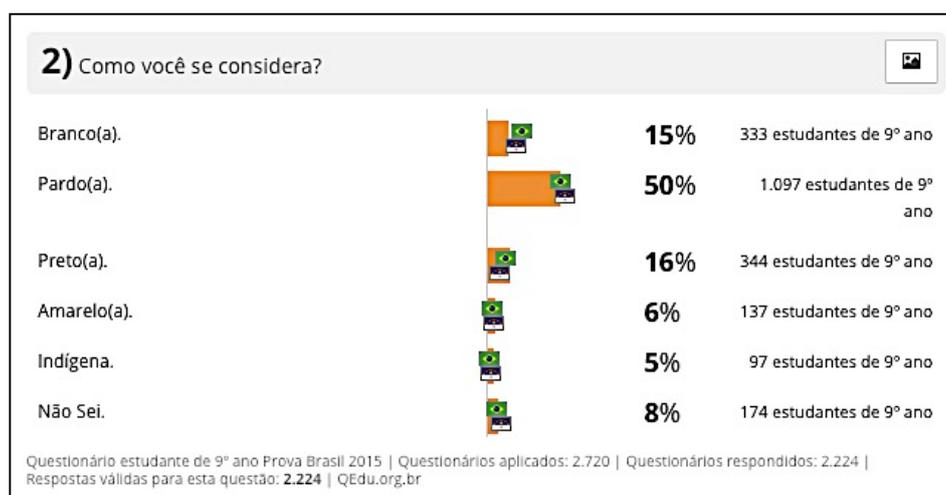
Em relação à cor/etnia dos entrevistados, através do questionário da Prova Brasil 2015, a pesquisa buscou saber como os estudantes declaram a sua identidade. Foram 8.702 questionários respondidos entre os estudantes do 5º e do 9º ano, sendo válidos 7.278 no total.

Gráfico 2– Raça/Cor dos Estudantes do 5º ano das escolas municipais de Jaboatão dos Guararapes



Fonte: Censo Escolar/INEP 2015. <http://academia.qedu.org.br/prova-brasil/questionario-contextual/>

Gráfico 3– Raça/Cor dos Estudantes do 9º ano das Escolas municipais de Jaboatão dos Guararapes



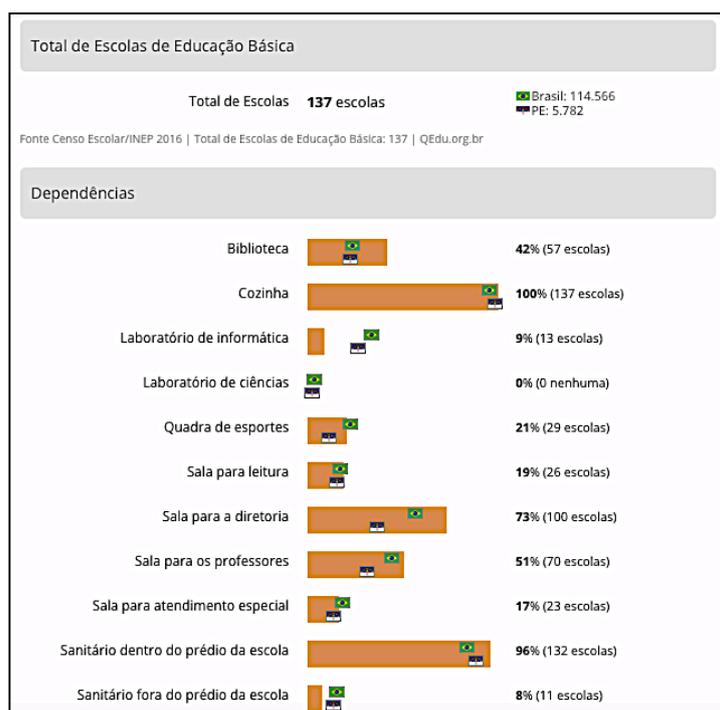
Fonte: Censo Escolar/INEP 2015. <http://academia.qedu.org.br/prova-brasil/questionario-contextual/>

De acordo com as respostas, dos estudantes matriculados no 5º ano, 62% são negros, enquanto 66% estão matriculados no 9º ano (une pretos e pardos, de acordo com o IBGE). O estudo ainda aponta que 174 educandos do 9º ano não sabem informar sua identidade, ou seja, trata-se de jovens entre 15 e 17 anos que não conhecem sua história, sua memória, com problemas na construção da identidade.

Todos os dados apresentados mostram que a maioria dos estudantes que acessam a escola pública são negros. De acordo com Louzane (2012), os educandos negros são os que mais sofrem durante o processo de escolarização entre os 6º e 9º ano. Essa diferença se reflete nas desigualdades sociais, que são percebidas nos níveis socioeconômicos, de moradia e oportunidades. Segundo Jaccoud e Theodoro (2005, p. 105), “detentores das piores posições no mercado de trabalho, com rendimentos inferiores à metade daqueles recebidos pelos trabalhadores brancos, maiores taxas de desemprego, e quando ocupados, mais afeitos ao trabalho informal”. A população negra é a mais pobre, ocupa condições de vida precárias.

Em relação às dependências das escolas, a pesquisa levantou os seguintes dados, de acordo com o gráfico abaixo:

Gráfico 4– Dependências dos prédios das escolas municipais de Jaboatão dos Guararapes



Fonte: Censo Escolar/INEP 2016 | Total de Escolas de Educação Básica: 137 | QEdu.org.br

Em termos de infraestrutura, a pesquisa buscou saber sobre as dependências das escolas do município. Na análise do gráfico acima, é possível perceber que, das 137 escolas, apenas 57 possuem biblioteca, ou seja, menos da metade. Apenas 13 escolas possuem laboratório de informática, 29 possuem quadra esportiva, mas nenhuma possui laboratório de ciências.

Embora a pesquisa tenha buscado saber o número de espaços específicos como laboratórios de ciências, espaço de leitura e sala para atendimento especial, o que me chamou atenção foi a ausência do número de salas de aula de música nas escolas. Vez que contribui diretamente no processo de aprendizagem do educando, a partir do momento em que ele entra em um espaço preparado para o ensino da música, a criação de um ambiente propício para a prática musical é de extrema importância. Logo, a falta dessas salas é desestimulante e constitui um desafio ainda maior para a professora ou o professor comprometido em ajudar a revelar e valorizar a música nas diversas manifestações culturais. Nesse sentido, é preciso que esse círculo vicioso seja quebrado, dando à música na escola a oportunidade de contribuir, inclusive, na formação identitária da educanda e do educando.

#### 4.3 OS PROFESSORES DE MÚSICA DO MUNICÍPIO

O município de Jaboatão dos Guararapes conta com quinze professores de música em sala de aula e um quantitativo de 180 a 230 horas/aula (h/a) por mês para cada professor. Apesar de o prazo de quatro anos para implementação da Lei nº 11.769/08 (do ensino de música nas escolas) ter se esgotado desde 2012, grande parte das escolas não implementaram o componente em seus currículos, nem a Secretaria de Educação contratou mais professores. São 137 escolas em que os maiores problemas estão na infraestrutura e na falta de equipamentos pedagógicos. Além disso, o número de professores não é suficiente, e o município não tem se mobilizado para atender às necessidades das mais de 100 escolas da rede sem aula de música.

A inclusão da Lei nº 10.639/03 na proposta curricular do ensino de música para escolas do município partiu da iniciativa dos onze primeiros professores de música efetivados na rede, em 2010. A abordagem sobre cultura africana e afro-brasileira está contemplada desde 2013 no documento denominado “Perfil de Saída dos Estudantes do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental do Componente Curricular Música” (ANEXO 2), que foi desenvolvido durante as formações continuadas dos professores e deve ser utilizado como instrumento orientador do conteúdo que deverá ser trabalhado com os estudantes, em sala de aula.

Para o desenvolvimento dessa etapa da pesquisa, elaborei um questionário *online*, enviado por *e-mail*, disponibilizado para os vinte professores efetivos, cuja lista me foi disponibilizada pela chefia do Núcleo dos Anos Finais da Secretaria de Educação do município. Conteí com dezoito respostas; dois não responderam porque não estavam atuando na rede: um professor do sexo masculino, que se encontrava cedido a uma escola de música do estado, e uma professora que havia solicitado licença sem vencimento. Do total das respostas, três professoras estavam fora de sala de aula, uma por licença médica, uma ocupando o cargo de gestora e uma estava atuando como secretária na escola, restando quinze professores atuando na sala de aula. Todos esses profissionais aceitaram participar voluntariamente de todas as etapas desta pesquisa.

#### 4.4 A ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO ONLINE DOS PROFESSORES

A análise do questionário *online* aplicado aos professores mostrou a diversidade no perfil dos profissionais, bem como suas posições com relação à Lei nº 10.639/03. O

questionário formulado com quatorze perguntas obteve dezoito respostas. Com relação a identidade de gênero, doze professores se identificaram como sendo do sexo masculino e seis do sexo feminino (Gráfico 5). Destacando que, desse total, duas professoras estavam exercendo cargos administrativos, temos apenas quatro profissionais do sexo feminino que estavam atuando em sala de aula.

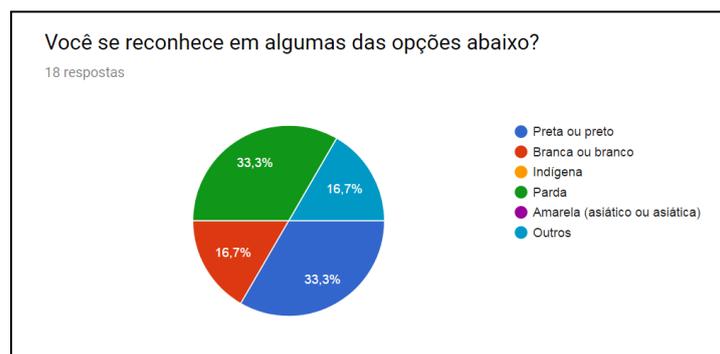
Gráfico 5– Identidade de gênero dos professores de música de Jaboatão dos Guararapes



Nesta pesquisa consideramos importante conhecer as identidades étnico-raciais dos professores, pelo entendimento de que quando o professor assume sua identidade ele pode contribuir no trato com as diferenças e com a heterogeneidade da sala de aula. De acordo com Freire (2000), esse reconhecimento e a assunção da identidade cultural é uma exigência para o ato de ensinar. Para o autor, o professor ou professora que assume sua identidade cria através da sua prática condições para que os educandos possam “assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar” (FREIRE, 2000, p. 56). Além disso, também considerei o fato de que muitas vezes o racismo se dá, ainda, pela ilusão de superioridade de um determinado grupo racial sobre o outro.

Desse modo, ao serem questionados sobre suas características étnico-raciais, de acordo com o critério de raça e cor adotado pelo IBGE, 33% dos professores se declararam pardos, 33% pretos, 17% brancos e 17% marcaram outros. De acordo com o IBGE, unindo pretos e pardos, contabilizei doze profissionais da raça negra, ou seja, 66% das professoras e professores de música do município de Jaboatão são negros (Gráfico 6). Porém, o que mais nos chamou atenção foi o fato de que grande parte desses profissionais não estavam completamente comprometidos com a implementação das diretrizes da Lei nº 10.630/03 nas suas respectivas escolas.

Gráfico 6– Raça/Cor dos professores de música de Jaboatão dos Guararapes



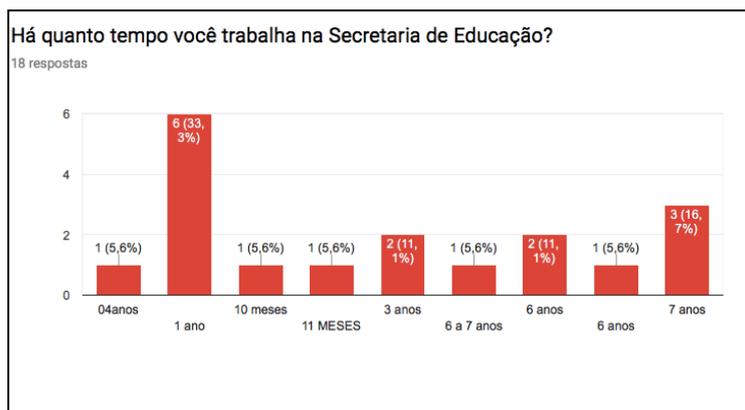
Em relação à instituição em que estudaram, o levantamento mostrou que 94,1% dos profissionais são formados em Licenciatura em Música pela Universidade Federal de Pernambuco (Gráfico 7). A exceção é apenas um docente formado na Escola de Música e de Belas Artes do Paraná.

Gráfico 7– Instituição formadora dos professores de música de Jaboatão dos Guararapes



Os professores de música possuem entre 24 e 54 anos de idade. Cerca de sete profissionais possuem entre seis e sete anos de atividades na Secretaria de Educação de Jaboatão dos Guararapes, ocorrendo as mais recentes convocações para professor de música no início de 2016. Oito professores responderam ter entre dez meses e um ano na rede (Gráfico 8). Provavelmente todos ainda terão muito tempo para contribuir com o desenvolvimento de novas práticas antirracistas.

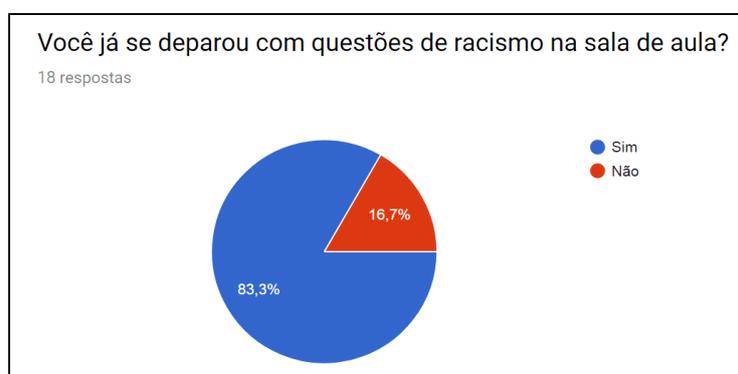
Gráfico 08– Tempo de trabalho na rede dos professores de música de Jaboatão dos Guararapes



#### 4.5 CASOS DE RACISMO NA ESCOLA

Quando questionados sobre os casos de racismo na sala de aula, dos dezoito respondentes, quinze disseram já ter presenciado algum tipo de caso, enquanto três disseram que nunca presenciaram. Entre os professores que disseram nunca ter presenciado casos de racismo, apenas um é negro. Em relação à questão sobre se recorreram a alguém para ajudar, 50% disseram que não (Gráfico 09). Nesse caso, 83,3% dos professores já se depararam com situações em que precisavam estar preparados para desconstruir injustiças históricas, para acabar com as manifestações racistas e com a intolerância religiosa. Além disso, é importante que o professor aprenda e contribua com a discussão sobre novas práticas, novos saberes, valores e comportamentos.

Gráfico 09– Casos de Racismo vivenciados na sala de aula



Dos dezoito professores que responderam à pergunta sobre se conheciam a Lei nº 10.639/03 (de promoção da igualdade racial na escola), quatorze disseram que

conheciam e quatro disseram não ter conhecimento sobre a Lei (Gráfico 10). Apenas um deles é negro e trabalha na rede há cerca de um ano.

Gráfico 10– Casos de Racismo vivenciados pelos professores na sala de aula



Sobre já ter participado de alguma formação específica na área das Relações Étnico-raciais, 50% dos professores afirmaram que sim. Um dado que me chamou a atenção foi que um dos professores, negro, não conhecia a Lei nº 10.630/03, mas afirmou já ter feito alguma formação na área.

#### 4.6 A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Escolhi um dia da formação continuada, entre os três momentos oferecidos por mês aos educadores da rede, para a realização de uma entrevista, que contou com treze professores e professoras de música presentes, orientada pelas seguintes perguntas: Você conhece a Lei nº 10.639/03? Se sim, como você desenvolve práticas voltadas a uma educação antirracista na sala de aula? Você já participou de alguma formação para promoção da igualdade racial na escola?

Estas entrevistas preliminares foram necessárias para que eu pudesse conhecer o perfil dos professores e professoras e escolher um único colaborador ou colaboradora para nossa pesquisa. Elas serviram para colher dados descritivos, de acordo com cada entrevistado, e proporcionou desenvolver intuitivamente “uma ideia sobre como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 134), no caso dessa investigação, em relação às questões específicas sobre a Educação para as Relações Étnico-raciais no Brasil.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 134),

em uma investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Pode construir a estratégia dominante para recolhimento de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas.

Por procedimentos éticos da pesquisa científica, substituí os nomes dos professores por codinomes. Assim, o primeiro professor a ser entrevistado foi Ronaldo, negro, 39 anos, do sexo masculino. É formado em Licenciatura em Música pela Faculdade de Belas Artes de Curitiba, no estado do Paraná; está trabalhando na Secretaria Executiva de Educação (SEE) há pouco mais de um ano, como professor de música dos anos iniciais; não conhece a Lei nº 10.630/03, mas já participou de formações específicas na área da educação para relações étnico-raciais. Relatou já ter presenciado casos de racismos na sala de aula, mas não solicitou ajuda para lidar com esses casos, porém tenta abordar a questão da diversidade racial como um contexto geral e não específico na escola.

O professor Fernando é do sexo masculino, de cor branca e nasceu em 1962. É formado em música pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), atua em três escolas da rede para dar conta das 21 h/a que possui. Além de Jaboatão, leciona Arte em outro município. Conhece a Lei nº 10.639/03 e disse que tenta inserir as questões dentro do conteúdo aplicado, mas que nunca presenciou casos de racismo na escola.

O professor Edgar é branco, do sexo masculino e nasceu em 1977. É formado em Licenciatura em Música pela UFPE e especialista em Ensino de História das Artes e das Religiões pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Atua como professor do município de Jaboatão há cerca de sete anos. Leciona em três escolas da rede, sendo uma nos anos iniciais e duas nos anos finais, para dar conta da carga horária de até 230 h/a. Conhece a Lei nº 10.639/03 e já vivenciou casos de racismo na escola. Tenta inserir as questões raciais na sua prática e acredita que a responsabilidade no trato com essas questões é de todos, e principalmente dos professores.

A professora Francy é do sexo feminino, autodeclarou-se negra, nasceu em 1983 e atua como professora de música dos anos iniciais e finais no município há cerca de seis anos. É formada em Licenciatura em Música pela UFPE e em 2015 iniciou um curso de pós-graduação em Educação Musical, mas não concluiu. Francy me confessou que está estudando para novos concursos e que pretende mudar de área em breve, pois não está se adaptando às condições de trabalho e à baixa remuneração. Resolveu

diminuir sua carga horária, porque está estudando para atuar em outra área. Mostrou-se disposta a ajudar, disponibilizando seu horário de aulas.

A professora Carla é do sexo feminino e nasceu em 1983. É formada pela UFPE e possui especialização em educação musical. Conhece a Lei nº 10.639/03, mas disse que, mesmo com dificuldades de aceitação entre gestão e pais, tenta inserir as questões raciais na sua prática cotidiana. Carla ministra aulas em uma das dez escolas em tempo integral da rede. A professora havia se disponibilizado a ajudar, mas como sua escola trabalhava em regime de tempo integral, não atendia às especificidades da pesquisa. Além disso, por conta da carga horária mais extensa, esses educandos apresentam um perfil de aprendizado diferenciado dos outros educandos da rede.

O professor Márcio é do sexo masculino e se identificou como judeu. Trabalha na rede há cerca de quatro anos e atualmente ministra aula em uma escola dos anos iniciais que funciona em tempo integral.

Já o professor Gilberto é do sexo masculino, nasceu em 1984, autodeclarou-se branco e é formado pela UFPE. Afirmou não conhecer a lei, nem ter feito nenhuma formação específica sobre o assunto. Disse que não abordava as questões por não ter conhecimento nenhum sobre a temática e, como havia ingressado muito recentemente na rede (há cerca de um ano), estava preocupado com questões voltadas somente à prática musical.

O professor João é do sexo masculino e nasceu em 1941. Também é formado pela UFPE e trabalha como docente do município de Jaboatão desde 2010. Ministra aulas nos Anos Iniciais e Finais em uma escola de tempo integral da Secretaria de Educação. João declarou-se pardo e afirmou conhecer e ter participado de formações sobre a Lei nº 10.639/03. Já se deparou com casos de racismo na escola e solicitou ajuda de outros profissionais para resolver a situação.

O professor Renato declarou-se pardo, é do sexo masculino e nasceu em 1974. Ministra aulas de música no município há menos de um ano, atuando em uma escola de tempo integral. Afirmou que conhece a lei antirracista, mas que nunca havia feito nenhuma formação na área. Já teve que resolver casos de racismo na sala de aula, mas tentou resolver sozinho, sem ajuda da gestão. Para ele, a responsabilidade de lidar com essas questões é do próprio professor, que deve estar aberto e inteirado com assuntos do cotidiano.

O professor George nasceu em 1984, é branco e do sexo masculino. Atua há um ano como professor de uma escola em tempo integral da Secretaria Municipal de

Educação. Respondeu que não conhece a Lei nº 10.639 e que nunca participou de nenhuma formação específica. Afirmou nunca ter presenciado casos de racismo na escola.

O professor Danilo é do sexo masculino, pardo e nasceu em 1975. Se formou na UFPE, conhece a lei antirracista, mas nunca participou de nenhuma formação na área. Atua como professor dos Anos Finais e nunca presenciou casos de racismo na sala de aula, porém acredita que a responsabilidade com o trato dessas questões é de todos.

O professor Tiago é do sexo masculino e nasceu em 1993. É formado em música pela UFPE, está na rede desde 2016. Não conhece a Lei nº 10.639/03, nem nenhum outro tipo de políticas afirmativas em educação. Porém, para o professor, todos têm responsabilidades em lidar com as questões de racismo na escola.

A professora Makena é do sexo feminino, nasceu em 1978 e se autodeclarou negra. É formada em licenciatura em música pela UFPE e possui dois cursos de pós-graduação, um em Gestão e Produção Cultural e o outro em Pedagogia Afirmativa - Educação e Cultura na perspectiva afro-indígena. Atua efetivamente no município desde 2016, conhece e desenvolve na sua prática as questões da Lei nº 10.639/03, na sala de aula.

#### 4.7 ACOMPANHAMENTO DAS AULAS DOS PROFISSIONAIS COM OS NOSSOS PRÉ-SELECIONADOS

Apenas quatro profissionais atenderam ao pré-requisito dessa fase da pesquisa: atuar nos anos finais do ensino fundamental, conhecer e estar contemplando as questões propostas pela Lei nº 10.639/03 em sala de aula. A partir disso, criei um cronograma para acompanharmos durante duas semanas as aulas de cada um dos quatro professores e professoras.

Quando entrei em contato com o primeiro professor, ele me relatou que estava tendo dificuldades em dar continuidade ao conteúdo, porque a escola estava em reforma e há cerca de três meses ele estava sem sala de aula. Achou muito difícil eu conseguir fazer um acompanhamento sistematizado, visto que a escola estava sem uma infraestrutura adequada no momento e que isso estava atrapalhando o desenvolvimento do seu trabalho. Já o professor Fernando não atendeu aos meus telefonemas nem respondeu aos *e-mails*, esgotando o prazo que eu tinha para planejar e acompanhar as

aulas. Assim, contei apenas com a professora Francy e a professora Makena para este momento.

No primeiro dia de observação das aulas de Francy, fui à escola, de acordo com o horário disponibilizado pela docente. Conversei um pouco com a professora antes da aula começar e fiquei sentada no canto da sala. Tentei evitar que a minha visita causasse qualquer tipo de influência no planejamento da professora. Durante as duas semanas em que acompanhei as aulas da professora, percebi a grande dificuldade que a mesma teve em formar as turmas de música. Como as aulas eram realizadas no contraturno, grande parte dos estudantes não frequentavam as aulas específicas, sendo necessário que a professora juntasse sempre as turmas para chegar ao número de no máximo dez estudantes ou ministrar a aula apenas para um pequeno grupo de educandos.

O que mais me chamou atenção foi que no período em que estive observando as aulas, não percebi em nenhum momento referências às questões voltadas à Lei nº 10.639/03. Segundo a professora Francy, as culturas africanas e afro-brasileira são trabalhadas em momentos específicos, como no dia 20 de novembro, dia da Consciência Negra, ou em casos específicos de racismo, quando ela para e conversa com os educandos.

#### 4.8 A PROFESSORA COLABORADORA DA PESQUISA

Entrei em contato com a professora Makena por telefone, combinei o nosso encontro e lhe ofereci uma carona para que pudesse me ensinar o caminho até a escola. Durante a viagem, conversamos informalmente, e com a autorização da docente, fui gravando a nossa conversa. Makena conhece programas de políticas públicas em educação, cultura e saúde, políticas afirmativas, as leis em educação que garantem acesso à universidade e as diretrizes para ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira, assim como seus desdobramentos. Já participou de formação sobre Educação das Relações Étnico-Raciais e reflete as questões sobre a Lei nº 10.639/03, cotidianamente durante sua prática pedagógica, fazendo intervenções sempre que necessário e como conteúdo pedagógico dentro do seu planejamento. Para a professora, o estudo das relações étnico-raciais pode contribuir na formação dos estudantes na construção da justiça social, na busca por seus direitos e no combate a qualquer ato de racismo.

Ao longo do trajeto até a escola, a professora falou que a questão do racismo na escola era forte e às vezes oriunda dos próprios educadores. Ela me contou que estava desde o mês de julho tentando desenvolver um projeto interdisciplinar com todos os professores da escola contra a intolerância religiosa, mas as reuniões de planejamento das ações marcadas sempre coincidiam com o dia da sua formação continuada. Ela falou da difícil vida que seus educandos tinham e que um deles dormia na sala de aula porque passava a noite acordado vigiando a casa onde morava, porque a casa não tinha porta. Que os funcionários já chegaram a encontrar estudantes comercializando drogas dentro da escola, que alguns pais estão presos e as crianças são criadas pelas avós.

Chegando à escola, a Professora Makena me apresentou à secretária da escola, a qual me recebeu muito bem. Seguimos para a sala de aula e acompanhei todas as cinco aulas ministradas pela professora. Já no primeiro momento ela cobrou dos estudantes a pesquisa sobre o maracatu. Na turma seguinte, cobrou a pesquisa solicitada sobre o significado da palavra racismo e iniciou uma discussão sobre o significado desta palavra durante o primeiro momento da aula, e depois, no segundo momento, exercitou algumas possibilidades de gestos sonoros com a turma. Nesse dia tive a certeza de que tinha finalmente encontrado a colaboradora da minha pesquisa.

Resolvi me referir à professora, que dividiu comigo seu cotidiano para a realização desta pesquisa, como Makena, por se tratar de um nome próprio de origem africana, que quer dizer “a feliz”. Makena se autodeclarou Omo Orixá, que marca sua identidade dentro do Candomblé até segunda ordem. Omo Orixá, palavra de origem Yorubá, significa em português filha de santo. Brincante e pesquisadora de culturas populares brasileiras, nossa colaboradora foi bolsista de iniciação à docência durante a graduação na UFPE, tendo trabalhado a inserção dos mestres da cultura tradicional na sala de aula e concluído a formação inicial em Licenciatura em Música no ano de 2003.

Eu estava na segunda semana de observação, e no dia anterior à aula, liguei para a professora Makena e ofereci uma carona no meu carro. Durante o trajeto até a escola, fomos conversando, e novamente pedi autorização para gravar nossa conversa. Ela me contou que mora muito longe e que precisa pegar duas conduções, com trajetos muito longos até chegar à escola. Falou-me que acorda às 4h30 da manhã para deixar o café da manhã pronto para seus pais e sair de casa antes das 6h, porque precisa estar na escola às 7h da manhã. Contou que ministra 30 h/a na Ubuntu e 120 h/a em outra escola do município, que precisa da escola Ubuntu para completar o total de 150 h/a da rede, e que ainda participa das formações continuadas, oferecidas pelo município.

Quando chegamos à escola encontramos alguns educandos já na frente, esperando o portão ser aberto. A professora Makena foi até a Secretaria, pegou as cinco cadernetas e se dirigiu a sua sala. Na sala destinada à Secretaria da escola trabalham a gestora, a secretária, o apoio administrativo. Também é onde ficavam localizados os únicos armários usados para guardar os diários de classe dos professores.

#### 4.9 A ESCOLA E O MEU CAMPO DE PESQUISA

Por procedimentos éticos da pesquisa científica, Ubuntu é o nome fictício que adotamos para a escola, localizada em um bairro litorâneo, ladeado por praias. A escola atende a crianças e jovens de comunidades de baixa renda que moram em comunidades vizinhas. Também optei por substituir os nomes dos educandos e educandas por codinomes, durante o relato das minhas observações.

A escola Ubuntu funciona nos turnos manhã e tarde, no prédio alugado pela Prefeitura do município. Não possui supervisão pedagógica, sendo formada por uma equipe técnica de 23 funcionários, dentre os quais duas gestoras, três serviços gerais, um apoio administrativo e uma secretária. O corpo docente é formado por quinze professores, sendo dois de Geografia, três de Ciências, três de Português, três de Matemática, três de História, um de Inglês, dois de Educação física, quatro de Arte e dois de Música. Possui uma quadra coberta, uma piscina, que está fora de uso por falta de manutenção, e sete salas de aula comuns.

Ainda sem o número de registro necessário para o recebimento de verbas, cujo documento a gestora não soube nomear, não havia uma estrutura para aquisição de instrumentos musicais. Segundo a gestora Laila, para emissão desse registro é preciso que o Conselho Escolar atualize as atas e registre as mesmas em cartório. A professora Makena nos contou que, durante um tempo, os itens básicos para funcionamento da escola eram adquiridos através de doações feitas pela escola vizinha, pela comunidade e até mesmo por meio de muita pressão da gestão da escola junto à Secretaria de Educação, sob ameaça de suspender as aulas, caso as solicitações básicas para funcionamento da escola não fossem atendidas.

A sala de música fica localizada no final do corredor e é um espaço pequeno e muito quente, possuindo apenas um ventilador de teto, em péssimo funcionamento. Não possui armários e, mesmo sendo utilizada para receber estudantes entre 10 e 15 anos, a sala ainda guarda a antiga decoração, mesas e carteiras para educação infantil. A escola

não possui aparelho de som ou DVD. A professora Makena leva o aparelho de DVD da própria casa, porque o único aparelho eletrônico disponível da escola é um projetor antigo. Quando acontece de os aparelhos não funcionarem, como ocorreu em nosso primeiro dia de observação, a professora precisa realizar outra atividade. Sem infraestrutura básica, as aulas são ministradas geralmente com os estudantes sentados nas carteiras, que são organizadas em um semicírculo.

A escola atende a cerca de 400 estudantes, divididos entre os turnos manhã e tarde. Desses, quatro são jovens infratores que cumprem pena em regime semiaberto. Segundo a secretária da escola, por falta de vagas na escola da Casa de Semiliberdade (CASEM), órgão ligado à Fundação de Atendimento Socioeducativo (FUNASE), eles são distribuídos em escolas públicas próximas à instituição. A maioria deles está presa por tráfico de drogas.

A escola Ubuntu não desenvolve nenhum projeto extraclasse. Solicitamos várias vezes o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola à secretária, que sempre ficava de procurar. Nos dois últimos dias de acompanhamento fui bastante insistente, então a gestora me falou que o projeto não estava finalizado e que não encontrou o arquivo em nenhum dos computadores da escola. Durante a sistematização dos dados da pesquisa, três meses após ter concluído as observações de campo, ainda voltei à escola para ver se haviam encontrado o arquivo e finalizado o PPP, mas a gestora me informou que ainda não estava pronto. Outro ponto que me chamou a atenção foi o fato de que até aquele momento, a escola também não tinha o número do CNPJ, necessário para liberação de verbas junto à Secretaria de Educação. Perguntei o que faltava e a gestora me informou que os conselheiros precisavam revisar a ata e registrar em cartório, mas até então ninguém havia tomado a iniciativa.

#### 4.10 AS TURMAS

Observei o trabalho da professora através do acompanhamento das aulas de cinco turmas, sendo duas do 6º ano, uma do 7º, uma do 8º e uma do 9º ano. As turmas eram bastante heterogêneas, a maioria das crianças e jovens eram negros e indígenas, quase nenhum branco, na faixa etária entre 9 e 15 anos. Quase todos moravam próximo da escola e iam a pé para as aulas ou de bicicleta, com exceção de duas estudantes que precisavam pegar ônibus para chegar, porque moravam em bairros mais distantes.

As aulas de música aconteciam no contraturno, ou seja, os estudantes do turno da tarde assistiam aula pela manhã, e vice-versa. As turmas eram formadas por uma média de 10 a 15 estudantes, entre meninas e meninos, o que nos chamou atenção, visto que a caderneta continha cerca de 30 nomes. Algumas vezes esse número aumentava para 20, quando a professora juntava duas turmas. Perguntei à docente o motivo pelo qual a maioria dos estudantes não frequentava as aulas, ela me respondeu que havia diversos motivos, um deles era que no início do ano haviam comunicado que a aula de música não reprovava, mas ela não sabia informar quem, outro que os estudantes iam para a aula de educação física, mas não queriam esperar até a hora da aula de música.

As turmas do 6º ano eram formadas por crianças dos 10 aos 12 anos, dessas, apenas uma ou duas estão fora de faixa etária, de acordo com a professora. Eram atenciosas, gostavam de aprender e de interagir. Preferiam atividades mais lúdicas, como cantar e tocar. As duas turmas eram pequenas, frequentada em média por 07 a 10 estudantes, entre meninos e meninas. Não presenciei nenhuma dificuldade no relacionamento entre eles, nem com a professora. O que me chamou atenção no 6º ano foi um estudante, branco, do sexo masculino. Um dia percebi que ele permaneceu na sala, mesmo após a aula ter encerrado. Ele permaneceu sentado e observou toda a aula seguinte sem interagir. No final me dirigi até ele para conversar. O educando me contou que estava na escola, mas que estava cumprindo pena de seis meses, em regime semiaberto, por tráfico de drogas. Ele foi abordado e preso por policiais militares porque estava vendendo maconha no bairro. Ele mora com a mãe e mais cinco irmãos no bairro da Boa Vista, no Cabo de Santo Agostinho. Contou-me que a mãe chora muito por conta da sua prisão e pelo envolvimento com o tráfico de drogas.

O 7º ano era uma turma bastante agitada, os educandos demoravam a se concentrar e saíam o tempo inteiro para beber água, por causa do calor que fazia na sala no horário das 10h da manhã. As aulas sempre iniciavam com poucos educandos, que iam chegando sempre atrasados.

O 8º ano era uma turma de jovens curiosos, mas pouco participativos. Geralmente as aulas eram frequentadas por poucos educandos e os mesmos iam chegando de um por um para a aula. As atividades eram aplicadas através de exibições de vídeos, escutas ativas e pesquisas.

No 9º ano, havia uma educanda, branca, do sexo feminino, e um educando, negro, do sexo masculino, ambos com 15 anos e bastante participativos. Ela gostava de pesquisar, escrever e ouvir músicas, interagiu um pouco nas rodas de diálogos e em

debates promovidos pela professora, assim como escutava bastante. E o educando era muito simpático, sorridente e gostava de falar mais, relacionava-se bem com os colegas da escola, sempre brincava com todos com respeito. Foi com ele que presenciei um grave caso de racismo institucional.

A professora Makena procurava seguir a mesma dinâmica com todas as turmas, ela esperava os estudantes entrarem na sala e se acalmarem, eles chegavam aos poucos e a aula sempre começava com um pouco de atraso. Então iniciava a aula exercitando a memória dos estudantes, com perguntas e comentários sobre a aula anterior. Ela utilizava a oralidade como recurso didático para estimular a reflexão, a comunicação, desenvolver a capacidade de se expressar e o protagonismo do estudante. Assim, procurava ouvir o que eles tinham para falar. Geralmente eram os mesmos que mais falavam. Às vezes ela precisava mudar a dinâmica da aula, geralmente quando surgia alguma situação de racismo que os estudantes haviam sofrido na rua, na escola e até mesmo em casa.

## **5 PRÁTICA EDUCATIVA E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS AULAS DE MÚSICA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE JABOATÃO DOS GUARARAPES**

Este capítulo apresenta a análise dos resultados da pesquisa, realizada através do estudo de caso em uma escola pública do município de Jaboatão dos Guararapes. A análise foi dividida em três partes, tendo em vista a utilização das diversas técnicas de coleta de informações para o estudo de caso, as entrevistas, a observação direta e a análise documental.

A análise dos dados emergiu a partir das entrevistas semiestruturadas, das conversas informais, dos depoimentos recolhidos, da observação direta da prática educativa da docente (realizada nas turmas dos anos finais, do 6º ao 9º anos, durante os três meses propostos) e dos seguintes documentos: perfil de saída de música, plano de ensino de música, através dos referenciais teóricos utilizados na construção do trabalho. Algumas questões ficaram em evidência sobre a da Lei nº 10.639/03, entre elas estão: a dificuldade de uma prática pedagógica enquanto ação coletiva, a infraestrutura escolar e o preconceito racial.

Assim, construí algumas categorias para discutir essas questões: as dificuldades no trabalho com as questões raciais; o planejamento e a organização dos saberes sobre as influências da cultura africana e afro-brasileira na sala de aula; e a música na sala de aula, na perspectiva da Educação das Relações Étnico-raciais. Destaquei as principais situações que considerei pertinentes aos meus objetivos e importantes à criação das categorias para reflexão. Desse modo, descrevo algumas das aulas nas quais foram abordadas questões da Lei nº 10.639/03 e a maneira como foram desenvolvidas na prática da docente.

### **5.1 AS DIFICULDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA EDUCATIVA E AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS**

O desenvolvimento de uma prática educativa preocupada com as questões de desigualdade social e racial no Brasil nos leva à necessidade de olhar o mundo por outra perspectiva. É preciso trabalhar a autoestima, o respeito e a superação juntos, educadora e educandos. No entanto, percebemos a fragilidade nesse desenvolvimento no momento em que não existiu uma parceria com a comunidade escolar, assim como pelo pouco

tempo disponível para a aula de música, que também é destinado para trabalhar com as questões étnico-raciais.

Percebi que a professora adaptava as orientações da Secretaria de Educação sobre os saberes aplicados em música às orientações antirracistas. Cada turma possuía apenas uma aula de música por semana. A professora Makena ressaltou que nunca é possível usar os cinquenta minutos inteiros de aula, e que são usados no máximo trinta minutos porque os educandos demoram a entrar na sala. “Você tem que fazer diversos planejamentos para conseguir atingir um resultado. São alunos que não ficam na sala de aula ou então quando ouvem o barulho das aulas de música saem da sua própria sala para virem perturbar na aula de música”.

Além disso, a professora ainda precisa usar parte do tempo em atividades administrativas, fazendo chamada e preenchendo formulários de acompanhamento das aulas, que gastam em torno de cinco a dez minutos. Esse tipo de situação presenciei poucas vezes, pois, geralmente, a chamada era feita no final da aula. Mesmo assim, o tempo de realização das atividades e das ações de desenvolvimento e aprofundamento das questões étnico-raciais na sala de aula ficava comprometido, porque as reflexões eram sempre corridas, sendo esse tempo dividido com as atividades específicas de música.

É importante destacar que com esse tempo disponibilizado para as aulas de música não é possível dar conta do que realmente se propõe, diante do poder de mudanças dessas aulas. Para Makena, em especial, a inclusão da cultura africana e afro-brasileira faz parte do cotidiano do seu trabalho e certamente ganha outra dimensão à medida que os resultados vão surgindo. Mesmo pequenos, esses resultados mostram que é possível tornar a diversidade musical brasileira mais acessível a partir da escola. Devemos considerar que a prática da professora tem alicerces que fundamentam os seus propósitos.

Como dito, objetivamos compreender como tem se dado a prática educativa da professora de música de uma escola pública, na perspectiva das relações étnico-raciais. Durante a análise das entrevistas e a reflexão a respeito das observações realizadas sobre as aulas da professora Makena, percebi algumas dificuldades e limites para o desenvolvimento da sua prática educativa.

Assim, diante da inclusão da lei antirracista no currículo de música e das dificuldades para sua aplicação, destacamos: a falta de infraestrutura, como espaço físico adequado e equipamentos de uso pedagógico; o tempo destinado para realização

de atividades de ensino e aprendizagem; a forma de avaliação dos educandos; e o racismo institucional. Ressalto que em nenhuma atividade desenvolvida pela professora de música voltada para o trato das questões étnico-raciais, durante os três meses em que estive na escola, a docente contou com a participação de professores dos demais componentes curriculares.

Foi bem pesado para mim, principalmente pela própria realidade da escola, que apesar de ter uma sala de música, é uma escola que não tem uma estrutura, se eu quiser montar uma história [aula] legal, eu que tenho que trazer de casa, de vir e pegar conduções para poder chegar aqui às seis da manhã, é complicado, cheia de peso e às vezes chegar aqui e não ter ninguém pra abrir a escola. Acredito eu, que se a escola tivesse uma estrutura maior, como a que eu tenho na outra escola, eu teria trabalhado muito melhor (Trecho da entrevista da Professora Makena).

A sala de música à qual a professora se refere é o espaço reservado para a aula de música. Porém, a mesma é pequena, possui mesas e carteiras, o que atrapalha as atividades com movimentos, não possui equipamento de som, aparelho de TV ou DVD, nem projetor. Das vezes em que tive a oportunidade de oferecer carona para a professora, ela estava sempre carregando uma mochila muito pesada e às vezes mais de uma bolsa, levando seus próprios instrumentos musicais para ministrar as aulas e até um aparelho de DVD. Numa das vezes o DVD não funcionou, e a professora teve que adaptar o planejamento com todas as turmas.

Outro caso que me chamou atenção foi durante a segunda semana do mês de novembro. Estávamos chegando em um dia posterior a um feriado. Enquanto eu aguardava a professora Makena ir buscar seu material na secretaria, aproveitei para andar pelo prédio e ver como a escola recebia os educandos. O prédio da escola estava muito sujo, o caminho até a sala de música principalmente, e foi a professora quem varreu o próprio espaço.

Dessa maneira, como podemos cobrar dos educandos o bom senso, o cuidado com a escola, com os bebedores, ou em manter a escola limpa, se nesse caso a própria gestão e o Estado demonstram falta de comprometimento e descaso com as condições materiais e estruturais do bem público?

O professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes, as condições são de tal maneira perversas que nem se move. O desrespeito a

esse espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica (FREIRE, 2000, p. 73).

É difícil encontrar estímulos quando o espaço escolar não oferece condições adequadas ao desenvolvimento das competências e à aplicação dos saberes. Para trabalhar, a professora precisa levar e trazer seu material, porque a sala de aula não possui armários para guardá-lo. O espaço é pequeno, não tem ventilação, além de ser vizinho a outras salas, o que muitas vezes dificulta a prática de conjunto, pois o som produzido pela execução dos instrumentos musicais atrai a atenção dos outros educandos e interrompe a aula do outro professor.

## 5.2 DIVERSIDADE E IDENTIDADE

No primeiro dia de acompanhamento na escola, logo no início da manhã, a professora precisou juntar duas turmas do 6º ano, por conta do baixo número de educandos que haviam chegado para assistir à primeira aula, assim como para garantir a aula da turma seguinte, já que essa turma tinha aula de educação física no primeiro horário e grande parte dos educandos não gostava de esperar até o penúltimo horário para ter aula de música. Mesmo assim, a aula iniciou com quase quinze minutos de atraso, até que todos os nove educandos, no total, estivessem prontos.

A Professora Makena escreveu no quadro a palavra “diversidade”, pedindo que os estudantes trocassem opiniões sobre seu significado. Alguns responderam que era “variedade”, e outros, “diferenças”. Makena explicou o significado introduzindo uma conversa sobre a formação da população no Brasil e como o processo de colonização interferiu no desenvolvimento desse contexto. Em seguida, distribuiu folhas de papel para que eles desenhassem diversos tipos de paisagens e pintassem com uma única cor. Em nenhum momento a professora interferiu com opiniões, deixando os educandos e as educandas livres para criarem. Quando todos concluíram, a professora explicou, usando a natureza como exemplo, o quanto era importante valorizar a diversidade e respeitar as diferenças. E finalizando a aula, como exercício para casa, pediu que a turma pensasse no conceito de diversidade. A aula, que tinha sido interrompida pela chegada de alguns educandos, finalizou com um total de dezessete estudantes, sendo oito educandos e nove educandas.

No dia 24 de novembro, apenas três estudantes do 9º ano entraram na sala, porque a maioria da turma havia assistido aula no primeiro horário, ouvindo o final do

debate da turma anterior. Um dos educandos, quando entrou na sala, questionou a professora sobre o significado da palavra descendente. Makena explicou que descendentes eram os filhos e netos das pessoas da família e que ela se considerava uma mulher negra por causa dos seus avós e pais que também são negros. O que me chamou atenção foi que os estudantes não consideraram Makena uma mulher negra e afirmaram que ela era morena. A professora explicou que a afirmação de raça e cor depende da construção da identidade de cada um e isso pode mudar de acordo com as pessoas com as quais ele ou ela se relacionam socialmente.

Pude perceber a intenção da professora de música em fortalecer a identidade dos jovens na sala de aula, até através da maneira como ela se veste e arruma seu cabelo. Não usa nenhum produto para alisá-lo e faz questão de afirmar sua identidade através do cabelo, deixando-o solto, amarrando faixas coloridas ou com turbantes na cabeça. Esse tipo de comportamento costumava chamar atenção das educandas, não somente na sala de aula, como também de todos da escola, que muitas vezes também elogiavam esse perfil.

### 5.3 RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA NA ESCOLA

Durante as visitas realizadas, não identifiquei na escola nenhuma imagem, mensagem ou atitude que remetesse à doutrinação religiosa das educandas e educandos naquele espaço. Também não presenciei ou soube de casos de intolerância religiosa, além do relatado por Makena, ocorrido no primeiro semestre do ano letivo, por parte de um dos professores. Segundo Makena, foi chamada a atenção do mesmo, sendo ele orientado pela gestora da escola e pela própria professora, por conta da sua atitude racista em relação à religião das crianças e dos jovens atendidos pela escola. Porém, o trabalho de formação e elaboração de um projeto coletivo de enfrentamento da intolerância na escola, sugerido por Makena, não encontrou tempo para ser desenvolvido.

Em uma das aulas que observei da turma do 8º ano, a professora conversou sobre o significado da palavra racismo. Todos falaram que ser negro era tido como ruim, porque as pessoas alegavam que eles eram preguiçosos. Uma educanda perguntou se era negra, mas a professora não escutou porque estava explicando o significado da origem das palavras mulato e pardo. A educanda voltou a perguntar, então Makena a

questionou sobre a ascendência dos seus avós e a educanda respondeu que eram negros. Makena, então, subjetivamente, deixou que ela pensasse sobre sua cor.

A professora também citou algumas expressões racistas que tinham o objetivo de inferiorizar as pessoas de pele negra e perguntou quais eram as heranças culturais do povo negro. Eles responderam que eram o Candomblé, a Umbanda e a Jurema. O debate seguiu. Havia duas estudantes da igreja evangélica: notei que não tiveram problemas em presenciar a discussão sobre religiões de matriz africana, mas permaneceram caladas todo o tempo.

Outra atividade foi fazer um levantamento das religiões existentes no bairro onde os estudantes moravam. A professora Makena me disse que este trabalho estava sendo desenvolvido por conta dos casos de intolerância religiosa que estavam ocorrendo na escola, principalmente quando ela levava para trabalhar em sala de aula músicas de manifestações culturais como o maracatu. Segundo Amaral e Silva (1992, p. 164),

A música, no candomblé tem um papel mais significativo que o mero fornecimento de estímulos sonoros aos diversos rituais. Ela pode ser entendida como elemento constitutivo do culto, dando forma a conteúdos inexprimíveis em outras linguagens, termo aqui entendido como articulação de signos e símbolos. Todos os rituais do culto estão apoiados também na música, que mostra um caráter estruturante das diversas experiências religiosas vividas por seus membros.

Nesse caso, entendemos a existência do racismo como associada diretamente ao uso dos tambores e agogôs, aos toques e às referências utilizadas pelas manifestações culturais ligadas às religiões de matriz africana e a uma forte construção de estereótipos das práticas religiosas africanas e afro-brasileiras.

No decorrer das minhas observações, eu já conseguia identificar o rostinho de alguns estudantes do 6º ano. Eles também já estavam se acostumando com minha presença ali. Desse modo, também percebi que a sala estava sendo frequentada por novas pessoas: eram jovens que não iam ou que haviam ido poucas vezes às aulas de música. Nesse dia presenciei um caso de racismo, em que um dos educandos se referiu à colega como macumbeira. A professora Makena também ouviu isso e sua reação foi interferir imediatamente. Ela explicou que não era ofensa ser macumbeira, mas que deveria haver respeito entre as religiões. Os educandos ouviram a professora com bastante atenção e a aula seguiu tranquilamente. Nesse caso, percebemos que o termo "macumba", usado pelos educandos em sala, é uma indicação de como os ritos e as músicas das matrizes africanas são associados de forma racista e preconceituosa.

A segunda turma do 8º ano iniciou às 8h20, com a professora Makena cobrando a pesquisa sobre os grupos culturais e religiosos do bairro de Barra de Jangada, mas ninguém havia pesquisado. A professora insistiu na importância dessa busca para a identificação e o levantamento da cultura que existe e resiste no bairro. A aula seguiu com uma atividade, em roda de conversa, sobre lendas urbanas e uma orientação sobre o formato do trabalho solicitado, uma pesquisa sobre os grupos culturais e religiosos do bairro onde eles moravam, a partir das seguintes questões: como foi a chegada do grupo ao bairro, qual o seu tempo de existência e como são suas práticas. Makena sempre demonstrou bastante interesse nesse conteúdo, afirmando que era um caminho para que os docentes pudessem entender e respeitar elementos que contribuíram para a construção da identidade brasileira.

O 7º ano entrou na sala às 10h20 da manhã. Já estavam bastante agitados com o calor e demoraram a se concentrar. A professora Makena iniciou as atividades fazendo uma leitura da divisão de células rítmicas, a partir da leitura de figuras no quadro. Em seguida distribuiu alguns instrumentos de percussão entre as educandas e os educandos: ganzá, caxixi, pandeiro e tablas. Como não tinha muitos instrumentos, eles precisavam revezar. Durante a aula, um educando de outra turma chegou na porta da nossa sala. Um dos educandos da sala olhou para ele e perguntou o que ele estava fazendo lá, se era por causa de “uma nega”. A professora Makena perguntou o porquê da expressão e ele respondeu, “porque ela é vadia”, mas não soube justificar por que estava associando a vadiagem à mulher da raça negra. Nesse momento a professora não quis aprofundar a discussão e voltou a falar sobre os ritmos regionais.

Na segunda semana do mês de novembro, a professora Makena trabalhou a questão das religiões de matriz africana com a turma do 9º ano. Houve exibições de dois pequenos vídeos documentários, sendo o primeiro deles Brincando com Deuses (Figura 3), de Guta Galli, um documentário que aborda a infância dentro do terreiro de candomblé, onde crianças das religiões de matriz africana falam sobre suas crenças, as divindades e seu cotidiano. São mostradas cenas das crianças brincando ao redor do terreiro e no salão. Elas dançam e explicam o que significam os símbolos e ritos e porque elas os respeitam. Os depoimentos algumas vezes são colocados em *off* sobre as imagens e em outras eles falam diretamente para a câmera, de maneira livre e sincera.

Figura 3– Cena do documentário Brincando com os Deuses



Já o segundo vídeo institucional sobre racismo religioso, intitulado “Bom saber sobre racismo religioso”, explica o que é o candomblé, orienta o que fazer e onde denunciar em caso de crime de racismo sofrido pelas pessoas adeptas do Candomblé e Umbanda. Os vídeos provocaram uma grande discussão na sala de aula e o educando Oromilá, de quinze anos, se colocou novamente: “Eu tenho consciência e orgulho da minha raça. Muita gente tem vergonha de dizer que é negro, por conta do preconceito, mas eu não tenho”. Ele completou que sempre é vítima de racismo, que acredita que os pais têm culpa por reforçar esse sentimento e que as pessoas nascem racistas. A fala do jovem estimulou a discussão sobre raça na sala e algumas educandas se autodeclararam de cor parda. A professora finalizou a aula falando sobre a importância da representatividade negra nos diversos âmbitos sociais.

No contexto racial, observei que as turmas são bastante heterogêneas, formadas por uma diversidade de crianças que possuem diferentes tons de pele negra, cabelos cacheados ou crespos, alguns com cabelos mais lisos, porém dois ou três com tom de pele branca e cabelos cacheados ou lisos.

Na primeira semana do mês de dezembro, o 8º ano ainda estava trabalhando sobre religiões de matriz africana. Essa turma possuía algumas educandas que são de religiões evangélicas. Elas perguntaram à professora se era preciso ir no terreiro de candomblé para fazer a entrevista para o jornal, enquanto riam e faziam brincadeiras entre elas. Makena respondeu que sim, mas que se fosse preciso acompanharia as educandas até lá. A atividade era localizar no bairro grupos culturais gerados na própria comunidade. A professora então forneceu as perguntas que deveriam orientar o trabalho: Qual o nome do grupo? Que estilo musical ele toca? Há quanto tempo ele existe? Onde fica localizado? O grupo contribui no combate ao preconceito e ao racismo? Como? Como o grupo contribui para diminuir a violência no bairro?

A professora passou dois temas que os grupos deveriam escolher: cultura popular ou religião de matriz africana. Nenhum grupo quis trabalhar o segundo tema. Enquanto a professora escrevia no quadro, uma das educandas comentou que se tivesse alguém para ir com ela no Terreiro ela iria, sem problemas, e completou: “A gente não gosta porque não conhece, depois que conhece escolhe se quer participar ou não, mas tem que respeitar”. Apesar de a intolerância ser algo preocupante nos diversos âmbitos da nossa sociedade, e de a professora se queixar de casos ocorridos na escola, assim como de educandas e educandos apresentarem resistência em aprender a tocar ritmos musicais da cultura popular pernambucana, como maracatu, no período em que estive fazendo as observações não presenciei nenhum caso do tipo. Acredito que a mudança no comportamento já seja fruto do trabalho da professora.

Outra dificuldade encontrada durante o processo de ensino e aprendizagem da música foi em relação a onde e a quais instrumentos utilizar para aprender a tocar. De acordo com a professora, as aulas eram ministradas com instrumentos produzidos com sucata ou improvisados. Mesmo assim, essa prática era sacrificada, porque o som produzido muitas vezes chegava a atrapalhar as aulas dos outros professores. Além disso, a escola também não possuía verbas para aquisição de instrumentos, nem espaço físico específico para a prática musical.

A última aula que observei foi a culminância no dia 22 de dezembro, na qual os educandos apresentaram os saberes trabalhados pela professora Makena durante o último semestre. Assisti às apresentações das duas turmas, 6º e 9º anos, que aconteceram na quadra da escola. Já havia poucos educandos frequentando as aulas, grande parte já estava de férias por conta das aprovações, mas os que apreciaram foram receptivos e participativos. O repertório do canto coral realizado com essas duas turmas chamou atenção pelas canções escolhidas da cultura popular de Pernambuco e pela utilização de instrumentos produzidos e decorados pelos estudantes, que tocavam e dançavam enquanto cantavam. Alguns também tocaram instrumentos como caxixi e pandeiro, do acervo da professora.

A turma do 9º ano apresentou uma peça teatral, na qual foi encenada uma pequena história de terror. Mesmo não trazendo nenhuma discussão dentro do conteúdo abordado durante as aulas, através dessa atividade a professora desenvolveu competências com foco na autoestima e no protagonismo, sugerindo que o tema fosse escolhido e o roteiro construído entre eles.

#### 5.4 O RACISMO INSTITUCIONAL

Ao iniciar este estudo sobre as relações étnico-raciais no âmbito educacional, eu já havia reconhecido a existência do racismo no âmbito escolar e o tabu de discutir essas questões, que se manifestam cotidianamente.

De fato, os brasileiros se imaginam numa democracia racial. Essa é uma fonte de orgulho nacional, e serve, no nosso confronto/comparação com outras nações, como prova incontestada de nosso status de povo civilizado (GUIMARÃES, 1995, p. 43)

O racismo no Brasil tem como características: a assimilação de teorias racistas eurocêntricas de superioridade entre as raças; a mestiçagem como identidade nacional; preconceitos e conflitos raciais historicamente ignorados; a ideia do mestiço; e o embranquecimento da população, que excluiu a raça negra do processo de construção da identidade nacional, ainda reforçando a ideia de que não existia racismo no Brasil (GUIMARÃES, 1995). Ou seja, se não existia o racismo, não tinha como haver crimes de racismo. Assim, também não eram necessárias políticas de ações afirmativas. “Nesse sentido, pode-se afirmar que o racismo teve uma configuração institucional, tendo o Estado legitimado historicamente o racismo institucional” (LÓPEZ, 2012, p. 124). Ainda levando em consideração as formas de manifestação desse tipo de racismo, Jacooud e Theodor (2005, p. 112) explicam que:

Avançando na análise dos mecanismos de exclusão social que atingem os negros, alguns autores têm insistido na diferenciação das formas de discriminação, destacando a discriminação direta e a discriminação indireta. Tem sido classificado como discriminação direta todo ato expresso de racismo ou exclusão baseado na cor. É a chamada prática de racismo em sua forma mais explícita. Já a discriminação indireta (algumas vezes também chamada de discriminação invisível ou discriminação institucional) tem sido identificada como aquela cuja desigualdade de tratamento não se realiza através de manifestações expressas de racismo, mas sim de práticas aparentemente neutras.

Não há como negar que a hierarquização social acontece na disputa de espaços de poder e legitimação e é uma das principais causas do racismo e dos conflitos nos âmbitos sociais. Na educação, a identificação e o combate dos casos de racismo que acontecem na escola são bastante delicados, pois a própria escola reproduz o cotidiano que acontece na sociedade, “em que a cor da pele, ou seja, o pertencimento racial, orienta a qualidade das relações que ali são estabelecidas” (CAVALLEIRO, 2005, p.

97). A escola legitima estruturas racistas, inferiorizando e excluindo educandos pela cor, religião e classe social.

Nesse sentido, uma das maiores dificuldades de combater o racismo institucional está justamente na falta de reconhecimento das instituições em relação a utilizações desses mecanismos de discriminação.

O racismo institucional atua de forma difusa no funcionamento cotidiano de instituições e organizações, provocando uma desigualdade na distribuição de serviços, benefícios e oportunidades aos diferentes segmentos da população do ponto de vista racial (LOPEZ, 2012, p. 122)

Na entrevista, a professora Makena afirmou:

Eu vejo muitos professores darem nota pela cara, se o menino é branco e tem o “cabelo bom”, se tem olho claro, ele é um menino esforçado, dá para passar. Se o menino é negro e mais agitado, ele não tem jeito, não quer nada com a vida. (Trecho da entrevista com a professora Makena)

Dentro desse contexto, a docente afirma que alguns professores ainda utilizam ideias preconcebidas em relação aos educandos brancos e negros, e que os estereótipos, a discriminação e o preconceito prejudicam o cotidiano escolar e demonstram a fragilidade das percepções das relações sociais em nosso país.

De acordo com o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana,

As desigualdades percebidas nas trajetórias educacionais das crianças e dos jovens negros nas diferentes etapas e modalidades de ensino, bem como as práticas institucionais discriminatórias e preconceituosas, determinam percursos educativos muito distintos entre negros e brancos (BRASIL, 2009, p.48)

Já na minha primeira semana de observação presenciei um caso de racismo institucional na própria escola. No momento do intervalo, entre a saída do 8º ano e a entrada do 9º ano na aula de música, alguns estudantes brincavam no corredor próximo à sala. De uma forma muito grosseira, um dos auxiliares administrativos exigiu que os estudantes que ainda estavam do lado de fora da sala entrassem, e empurrou um jovem contra a parede. O estudante reagiu à agressão, e o funcionário ficou intimidado quando percebeu que eu estava observando a cena. O jovem ficou bastante chateado e indignado, entrou na sala e tentou contar o episódio à professora Makena, mas ela

estava tentando acalmar os outros educandos para iniciar a aula e ele não quis chamar mais sua atenção. Apenas durante a aula ele voltou a comentar o ocorrido, mas sem muito sucesso. Eu também fiquei muito abalada com a cena.

O jovem em questão era negro e um dos mais comunicativos e participativos entre as cinco turmas que acompanhei enquanto fazia as observações diretas. Diante dos seus quinze anos de idade, ele demonstrou ter conhecimento de que sofreu racismo. Em outras aulas que tive oportunidade de observar, ele contou que convive diariamente com o racismo. Imagino que, por ser obrigado a conviver com essas práticas no seu cotidiano, ele tenha reagido no momento da agressão.

Na minha análise, a reação da professora foi de quem não havia entendido a situação relatada de forma muito ligeira pelo educando. Casos como esses causam descontentamentos e muitas vezes a evasão escolar do educando. De acordo com Cavalleiro (2005, p. 98),

É possível considerar que o trabalho na escola está permeado pelas lógicas de relações sociais e raciais desenvolvidas, em que os envolvidos no processo de escolarização (professores, diretores e operacionais) apresentam um pensamento orientado e influenciado pela estrutura racial da sociedade, segundo a qual: a existência do racismo é negada; não são reconhecidos os efeitos prejudiciais do racismo para os negros; não são reconhecidos os aspectos negativos do racismo também para as pessoas brancas; não se buscam estratégias para a participação positiva da criança negra, mesmo quando se reconhece a existência da discriminação no cotidiano escolar.

O professor, gestor ou funcionário da escola que age dessa maneira precisa entender que esse tipo de perversidade causa sofrimento a uma criança negra, que essas atitudes discriminatórias e racistas marcam dolorosamente e influenciam na autoestima, no processo de aprendizagem e no fracasso escolar. É preciso ressaltar que o ato de ensinar demanda do professor reflexão crítica sobre a sua prática. “É pensando criticamente a prática de hoje e de ontem, que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2000, p. 44).

Uma outra questão é a abordagem policial, a questão do racismo institucional que no bairro é muito forte, principalmente com os meninos, os adolescentes homens, a forma como o policial te enquadra dentro das suas características físicas e de identidade. Eles se sentem negros a partir dessa relação que ele tem com a escola, com o Conselho Tutelar, com a GPCA e a com a polícia militar. Então existe uma certa rejeição e uma certa revolta, de eles não quererem se assumir porque não querem ser enquadrados dentro daquele perfil que a instituição governamental que existe no bairro te coloca, que é o lugar do ladrão, do arruaceiro, o lugar do traficante, o lugar do marginal. Para você ter uma ideia da violência, a última vez que polícia foi lá foi porque tinha um menino de onze (11) anos vendendo punhal artesanal na escola.

Você vê o perfil do público que está lá e você imagina o que eles são capazes de fazer. (Trecho da entrevista com a professora Makena)

A fala da professora reconhece o sistema opressor e discriminatório oriundo da própria sociedade, a partir de estereótipos construídos através da sua cor e do seu lugar de pertencimento. A escola atende às comunidades vizinhas; as educandas e os educandos pertencem às favelas do bairro de Candeias. Trata-se de uma área onde frequentemente há ocorrências policiais. A violência em torno da comunidade é grande: segundo a professora Makena, no primeiro semestre foi mais difícil, a polícia estava sempre na escola resolvendo algum problema. Uma vez que são discriminados e tratados como marginais, por conta da cor, mesmo quando estão na escola, procurando caminhos que melhorem a sua qualidade de vida, isso elimina neles a perspectiva de ascensão social.

Compreendemos como funções sociais do educador reconhecer a educação como um meio de promover a autoestima e buscar formar uma convivência harmoniosa e respeitável entre as raças. Ele precisa reconhecer a necessidade de entender e de trabalhar com essas questões, valorizar as diferenças em sala de aula e superar o racismo como prática do cotidiano escolar.

Para Romão (2001, p. 164), “Primeiro faz-se necessário buscar estimular esta criança para o autoconhecimento de sua identidade”. Além disso, é preciso realizar reuniões pedagógicas que levantem a posição da escola em relação a essas práticas e que orientem sobre atitudes que podem ser tomadas com o profissional que discrimina. E o mais importante, é preciso que a escola faça uma revisão curricular, que aborde os diferentes contextos culturais dos educandos.

Analisando os casos, é possível considerar que a existência da negação do racismo alimenta o racismo institucional, que não reconhecer seus efeitos perniciosos impede a compreensão de que crianças e jovens vão sofrer com a falta de confiança nelas mesmas, o que poderá prejudicar seus processos de aprendizagem e escolarização, os quais levarão até a fase adulta. Crianças negras que vivem processos discriminatórios têm mais dificuldades na aquisição de conhecimentos.

Outro aspecto que considerei importante foi em relação à construção da identidade dos educandos. Durante a investigação para esta pesquisa, a professora Makena nos confessou que percebia que o racismo entre os educandos era muito comum e que isso acontecia, principalmente, porque eles não reconhecem a sua identidade. Desse modo, definir a origem étnico-racial do povo brasileiro não é fácil.

Como vimos, existem muitos problemas no Brasil em relação à construção da identidade e à autoafirmação étnica.

É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção de identidade negra em nosso país. Processo esse, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos. Nesse processo complexo, é possível, no Brasil, que algumas pessoas de tez clara e traços físicos europeus, em virtude de o pai ou a mãe ser negro (a), se designarem negros; que outros com traços físicos africanos, se digam brancos (BRASIL, 2013, p. 89).

Durante as observações realizadas, presenciei diálogos entre os educandos que reproduziam estereótipos racistas, naturalizados em brincadeiras e apelidos, sendo possível perceber que a ausência da discussão sobre os elementos que contribuem com a construção da nossa identidade, historicamente negada, interferiu diretamente no pertencimento étnico e no respeito às diferenças. Em relação à diversidade na sala de aula, essa ausência também prejudicou a valorização e o respeito à sua cultura e à do colega, impedindo a formação de um olhar mais crítico sobre discriminação racial.

Reconheço o pertencimento étnico-racial dos meus alunos, pela fala de alguns e pela postura. Alguns se posicionam no discurso, apesar de ser um discurso do qual a sociedade lhes impõe, mesmo sendo questionadores, outros se apresentam em suas posturas, modos de vestir. Dá pra perceber que a identidade foi bem construída. Mas percebo que a maioria ainda não se percebe etnicamente, “eu sou negro ou negra, tenho avós indígenas, etc”. Percebo que o pertencimento é social “sou pernambucana da terra do frevo, sou crente, etc”. Alguns inclusive, percebo uma etnicidade, mas eles e elas assumem outra, a hegemônica, na maioria das vezes. E quando é trazido um tema que lhes identifica, aos poucos vão se posicionando (Trecho da entrevista com a professora Makena).

Uma reflexão sobre a construção da identidade brasileira deixa claro que a herança deixada pelo mito da democracia racial no Brasil e a ideologia do branqueamento, a qual negou a contribuição dos processos civilizatórios do negro e do índio no Brasil, geraram problemas nas questões de pertencimento ao grupo, na sua relação com o corpo e no sentido psicológico. Como afirma Pollak (1992, p. 204), “A construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referências aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade que se faz por meio de negociação direta com o outro”. Ou seja, a identidade é uma questão particular e conflituosa, que depende da relação do indivíduo com a sociedade e da interação grupal.

Em seu livro *A identidade cultural na pós-modernidade*, Stuart Hall (2003) parte do que considera “crise de identidade”, o processo de fragmentação das identidades unificadas, e analisa as mudanças nos conceitos de identidades culturais, surgidos a partir do pertencimento étnico, racial, linguístico, religioso ou nacional.

Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela torna-se politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de diferença (HALL, 2003, p. 21).

Sobre a tentativa de apagamento dos valores ancestrais, para Gomes (2001, p. 88-89), “a dificuldade da maioria da população brasileira quanto à identificação racial é fruto da construção histórica da negação, do desprezo e do medo do diferente, sobretudo quando se relaciona diretamente à herança ancestral africana”. Existe um fortalecimento de um discurso homogeneizador no nosso país e uma cultura midiática que apela para estereótipos que inferiorizam e excluem a população negra cotidianamente da sociedade.

Vi muitos casos de racismo na escola e interferi em alguns, no próprio tratamento entre os alunos. Evitar que eles usassem o termo negro, negrão. O próprio jeito de você utilizar a questão do nariz, da boca, das características físicas da cor de pele de forma pejorativa. Chamar o outro de urubu, de macaco, de boca de caçapa, vai cabelo de pentelho, isso eu ouvi muito entre os alunos. Por isso eu tentei trazer a discussão da diversidade racial e social pra sala de aula. (Trecho da entrevista com a professora Makena)

Segundo Hall (2003, p. 48), “As identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação”. Essa desqualificação das pessoas de pele negra e descendência africana está atribuída à falta de valorização e respeito aos processos históricos de luta da comunidade negra, atrelada à falsa ideologia da democracia racial, que negou a raça negra na construção da identidade étnico/racial no Brasil. Devemos considerar que o silenciamento em relação às questões raciais em nosso país até hoje evidencia desigualdades na escolaridade entre crianças negras e brancas. Desse modo, a partir da experiência com educandos em sala de aula, tendo em vista o racismo antinegro que estrutura a nossa sociedade e que entre os educandos gera uma grande dificuldade na autoafirmação de cor e raça, desde criança

até a fase adulta, a professora Makena aborda competências que desenvolvem e fortalecem a identidade, a autoestima e a cidadania.

### 5.5 CASOS DE RACISMO

No dia 20 de outubro, o educando do 9º ano que eu havia visto sofrendo uma agressão por parte de um dos funcionários da escola entrou na sala muito contente, contando que havia ganhado um abadá. O abadá é a roupa utilizada para o jogo da capoeira. Ele disse que gostava muito de treinar, mas que sua mãe não gostava e chamava isso de macumba. Esse educando era sorridente e comunicativo, sempre tomando a iniciativa das nossas conversas. Ele contou que é comum passar por situações de racismo na rua: “Eu gosto muito de conversar com meus amigos na esquina da minha rua. Mas é muito constrangedor quando os policiais chegam. Eles mandam os meninos brancos embora e só revistam os negros. Eu tenho muita raiva da polícia”.

Nas duas situações colocadas encontramos desdobramentos do racismo. Demonstrando sua rejeição em relação à prática da capoeira, um forte elemento da cultura negra, a mãe do educando a chama de macumba. Desse modo, reproduz o preconceito no sentido religioso, ao Candomblé e à Umbanda. O segundo caso, a abordagem policial, deixa evidente o desrespeito, e que não existe a liberdade de direitos para todos. Ambos os casos são frutos da desinformação, mas afetam diretamente a autoestima e o sentimento de superioridade de outra raça.

Estávamos em novembro, mês em que no dia 20 é comemorado o dia da Consciência Negra, conforme prevê o texto da Lei nº 10.639/03, que instituiu a data para lembrar o dia da morte de Zumbi dos Palmares, líder de um dos maiores quilombos do país, e sua luta contra a escravidão no Brasil. Apesar do esforço da profissional pela inclusão das questões raciais no currículo durante o ano letivo, não observamos o desenvolvimento de nenhuma atividade relacionada especificamente à temática, por parte da professora, nem da escola, nesse período.

Ainda durante o mês de novembro, uma das aulas do 9º ano iniciou com sete educandos, os quais se sentaram em círculo. Eles estavam conversando sobre a seleção para o Instituto Federal de Educação de Pernambuco e iniciaram uma discussão sobre quem tinha direito a cotas. Alguns lamentaram não ser negros. A professora, que estava sentada em frente a eles, explicou que essa afirmação racial estava na origem da ancestralidade de cada um.

A conversa serviu como introdução para a professora abordar questões como diversidade, cultura negra e racismo, dando continuidade à aula anterior, que havia sido finalizada com o desenho e a pintura de uma paisagem usando uma única cor. Quando questionados sobre situações de racismo, os educandos não souberam citar episódios ou tiveram vergonha de falar. Situações muito comuns de acontecer, como pude presenciar na maioria das vezes em que a Makena abordou essas questões na sala.

## 5.6 PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DOS SABERES DA PROFESSORA DE MÚSICA SOBRE AS INFLUÊNCIAS DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA SALA DE AULA

No que se refere à maneira como a professora organiza e planeja o trato com as questões étnico-raciais, na sua prática durante as aulas de música, desenvolvi uma análise de como a docente vivencia essas questões, tomando como referência o conhecimento apresentado nas nossas entrevistas, a respeito do parecer 03/2004, que atende aos propósitos norteadores para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

Desse modo, a professora incorpora o racismo, o preconceito, a intolerância religiosa, a diversidade racial, a música africana e afro-brasileira ao currículo do componente curricular Música, trabalhando no cotidiano escolar e escolhendo as temáticas que serão aplicadas na sala de aula, de acordo com o perfil e desenvolvimento de cada turma. Segundo Makena, essas temáticas são incorporadas às orientações das competências e dos saberes do componente Música oferecidas durante as formações continuadas, de acordo com a Secretaria de Educação.

As atividades realizadas em grupo serviram para socializar e oportunizar vivências culturais em música e dança. Além disso, também procuravam desconstruir preconceitos e experimentar um pouco da diversidade cultural existente no estado. Em geral, esses momentos eram realizados no ambiente da própria sala de aula, pequena e quente, o que limitava o processo de interação e aprendizagem, porém, era possível perceber que a professora conseguia envolver todas as educandas e todos os educandos.

Segundo Makena, a escolha das situações didáticas considerou os saberes que foram aplicados em sala, como também as competências trabalhadas. Percebemos que o ritmo e a melodia afro-brasileira foram saberes que dialogaram com as questões da Lei nº 10.639/03. A exibição de filmes, a pesquisa, a escuta ativa e a reflexão tinham o

objetivo de contribuir para o desenvolvimento do potencial protagonista, do fazer coletivo e o fortalecimento da identidade. Devemos levar em conta a herança cultural revelada nos conhecimentos e habilidades, além da experiência da prática social vivida no presente pelos estudantes, nos problemas e desafios existentes no contexto em que vivem.

A análise da prática pedagógica da professora Makena apresentou um quadro de trabalho bem solitário. Porém, o esforço emitido pela educadora me fez acreditar que existem profissionais compromissados em trabalhar na perspectiva de uma educação antirracista. Desse modo, podemos perceber que nessa atitude existe a intenção em formar adultos mais fortalecidos e preparados para enfrentar uma sociedade desigual e excludente. Além disso, a escola atua como um meio fundamental para uma possível mudança social, através da sistematização dos conhecimentos e experiências que devem ser trabalhados no processo educativo.

A aquisição do domínio teórico-prático do saber sistematizado é uma necessidade humana, parte integrante das demais condições de sobrevivência, pois possibilita a participação mais plena de todos no mundo do trabalho, da cultura, da cidadania. Eis porque falamos de socialização ou democratização do saber sistematizado. (LIBÂNEO, 1995, p. 143)

Nesse caso, Libâneo (1999, p. 154) alerta para a existência de uma distinção dos conteúdos para diferentes grupos sociais: “para uns esses conteúdos reforçam privilégios, para outros reforçam os espíritos de submissão e conformismo”. Essa demanda está alinhada à transformação no atual quadro social, incluindo conteúdos a serviço da diversidade e do respeito às diferenças.

Além da escolha dos conteúdos, como destacamos em Libâneo (1999), a infraestrutura, o espaço físico, a ausência de professores e o quantitativo de jovens na sala são fatores que contribuem no potencial de aprendizagem. Na escola Ubuntu, em algumas ocasiões a professora Makena precisou juntar duas turmas na primeira aula porque a professora de educação física havia faltado. A professora destacou que o horário do turno da manhã é geralmente mais complicado e tumultuado por conta da frequente falta de professores. Ela conta que, quando isso acontece, a aula começa com atraso e é sempre interrompida por conta dos educandos que entram depois na sala, havendo necessidade de mexer nas aulas planejadas.

## 5.7 A ANÁLISE DOCUMENTAL DA MÚSICA NA PERSPECTIVA DA LEI Nº 10.639/03

Realizei a análise das fontes documentais primárias, sendo elas: diário de classe; o Perfil de Saída, documento construído nas formações continuadas do componente curricular Arte–Música para os anos 2015 e 2016; a proposta curricular do município de Jabotão dos Guararapes na área de Arte–Música, com exceção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, que, como a gestora afirmou, não está concluído. Essas fontes foram fundamentais para nos orientar em relação ao diálogo entre a Secretaria de Educação, a escola e a docente, na organização dos conteúdos.

A análise desses documentos é de extrema importância, pois indica caminhos de aprofundamento de questões. Essa prática pode conter diversas variantes, desde a preocupação com a inclusão da Lei nº 10.639 nos projetos da escola, por parte da comunidade escolar, até o levantamento dos registros das aulas e do comprometimento das educadoras e educadores no desenvolvimento das questões trazidas pela mesma.

O Perfil de Saída é dividido entre conteúdos, eixo temático e competências esperadas. Nele está especificado que os docentes devem trabalhar conteúdos como propriedades do som, movimentos sonoros, medidas de tempo musical, ritmo, pulso, escala diatônica, interculturalismo através da música, compositores e estilos musicais regionais. Nos eixos estão contempladas questões como: sonoridade, história da música, apreciação musical e as contribuições da musicalidade com influências de matrizes africanas e indígenas. Das competências, segundo o documento, espera-se que as educandas e educandos desenvolvam atitudes de atenção e escuta, pesquisas, explorem temas, vivenciem experiências com instrumentos musicais, percebam os diferentes tipos de vozes, reflitam criticamente a produção musical contemporânea e até descubram formas próprias de expressar suas ideias e ações.

Como observado, o Perfil de Saída prevê a inclusão das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, tornando possível a construção de um currículo que contemple essas questões desde a educação básica. Assim, a organização desses conteúdos diz respeito à forma como o professor aproxima a Lei do seu planejamento. Nesse caso, Makena destacou que as ocorrências na sala de aula também influenciam essa organização. Em relação à sua metodologia, Makena respondeu que, por ter passado um grande período afastada da sala de aula, ainda está reconstruindo algumas dinâmicas, fazendo isso de acordo com a idade, desempenho e aprendizagem dos educandos.

O perfil de saída não tinha especificado o conteúdo (saberes) que deveria ser trabalhado por anos, estava tudo no geral, não tinha assim, separado, de tal a tal ano tem que trabalhar isso. Eu peguei essa documentação e adaptei para todas as séries que eu estava, do 6º ao 9º ano. Na realidade eu fiz um conteúdo como se fosse um planejamento único para todas as séries, só fazendo uma adaptação das metodologias a serem abordadas de acordo com a idade, com o ano em que cada turma estava inserida, aí eu trabalhei muito essas diretrizes, esse perfil de saída, as metas, as habilidades que vêm no plano de educação para serem trabalhadas. (Trecho da entrevista com a professora Makena)

De acordo com Campos (2016), a educação, enquanto processo formativo de cidadania constituída e dirigida para o indivíduo na sociedade, é estabelecida através das relações políticas. Ainda segundo o autor, não é possível construir um currículo que selecione socialmente o que ensinar e como ensinar sem procurar entender às especificidades humanas e às respectivas sociedades. Para Arroyo (2011), o currículo deve reconhecer os saberes dos mestres e dos educandos, e superar as dicotomias e hierarquias de classe, de gênero, de raça, de experiências sociais e humanas e de conhecimentos.

Ou seja, trata-se de um currículo estabelecido através dos saberes trazidos pelos mestres e pelos educandos, aproveitando as experiências e proporcionando uma troca. Desse modo, a tentativa de incluir a realidade desses saberes estabelece uma intimidade e facilita a convivência na sala de aula. Por outro lado, se não compreendermos, por exemplo, o racismo como um problema estrutural na formação da nossa sociedade, dificilmente será possível desenvolver um currículo em meio a uma realidade de exclusão, desigualdade e fracasso escolar. É preciso que os saberes e a prática docente estejam comprometidos em valorizar a diversidade, sem ocultar os conhecimentos e as experiências dos educandos.

Eu trabalhei em cima de círculos culturais, da cultura tradicional, dentro dos conteúdos do carnaval, do São João e do ciclo natalino. Na realidade, de agosto a outubro, mais ou menos na terceira unidade, eu acabei fazendo um recorte muito em cima do maracatu, porque a gente tem a festa de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, em setembro a gente tem uma festividade muito grande, de Cosme e Damião. Adaptei tudo isso à questão da história do maracatu, fiz as vivências em cima do maracatu, então eu trouxe vídeos para eles assistirem e textos para eles lerem, fiz algumas vivências rítmicas em cima dos ritmos de maracatu, trouxe a história do maracatu. O que acabou culminando com os pequenininhos (educandos dos sextos anos) trabalhar com o coco e a ciranda, porque foi identificado que existia essa manifestação aqui no bairro, e aí tentei fazer a visita, mas não foi possível. (Trecho da entrevista com a professora Makena)

Ao incluir a cultura negra, através do maracatu, do coco, da ciranda e do cavalo marinho, aos saberes e às competências, de acordo com a proposta curricular do município, a professora trabalhou a atitude, o reconhecimento e o respeito aos elementos que constituem a cultura brasileira, assim como o fortalecimento da identidade, diante da nossa diversidade étnico-racial. Ela relacionou esses gêneros musicais a situações didáticas, envolvendo elementos como escuta ativa, pesquisa, dança, instrumentação e prática de conjunto.

De acordo com Luz (2011, p. 100):

No que se refere à cultura negra, que é predominante na maioria do povo brasileiro, ela se caracteriza por construir sua visão de mundo através de uma complexa e riquíssima simbologia. [...] Essa simbologia se apresenta principalmente no âmbito das instituições religiosas, posto que no sistema cultural negro a religião se caracteriza como núcleo central e irradiador de valores civilizatórios. [...] A linguagem das instituições religiosas constitui-se numa arte sacra negra que combina, de forma própria, dramatização, dança, música, poesia, código de cores, emblemas, esculturas, vestuário, parafernália que contribui para magnificar o sagrado.

A abordagem sobre a cultura negra na sala de aula estimula o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas e de novas ferramentas de troca de saberes. É uma tentativa de superar processos de aprendizagem etnocêntricos, excludentes e discriminatórios que forjaram as concepções de ensino e aprendizagem nas escolas, as quais só poderão ser combatidas por meio de conexões que valorizem as experiências de vida dos professores e dos educandos. Conforme Freire (2000, p. 39): “Ensinar é a aceitação do novo e a rejeição de qualquer forma de discriminação”.

Compreendemos que, no sentido pedagógico, a prática educativa orienta as finalidades e os meios do processo de ensino, ou aquilo que esperamos que os estudantes desenvolvam social e individualmente. Segundo Libâneo (1999, p. 83), o ensino compreende ações conjuntas do professor e dos alunos pelas quais esses últimos são estimulados a assimilar, consciente e ativamente, os conteúdos e métodos com suas forças intelectuais próprias. Desse modo, esses aprendizados deverão ser pensados e aplicados nas situações escolares de maneira que também sirvam para a vida prática. Assim, o plano de ensino da professora, apresentado em anexo, demonstra como a mesma sistematiza as competências e saberes de acordo com cada turma.

O plano de ensino de música foi elaborado e organizado para as quatro unidades do ano letivo e está disposto no diário de classe da professora. A partir da análise do plano foi possível identificar que, a partir das situações didáticas abordadas, os

processos pedagógicos de socialização e as novas práticas de ensino e aprendizagem foram pensados com o objetivo de estimular a reflexão e a criticidade dos educandos e educandas. No caso das rodas de diálogo, em que foram debatidas questões como racismo, preconceito e intolerância religiosa, Makena estimulou atitudes de respeito e de valorização da diversidade racial através do diálogo e da escuta. Muitas vezes esses momentos serviram como desabafos sobre situações racistas sofridas pelos educandos e educandas. Também observei o desenvolvimento de atividades que estimularam o reconhecimento dos elementos da cultura musical pernambucana e do fortalecimento da identidade, como a pesquisa sobre os grupos culturais ou artistas da própria comunidade.

#### 5.8 O DIÁLOGO DA MÚSICA NA ESCOLA COM O ENFRENTAMENTO AO RACISMO NA PERSPECTIVA DA LEI 10.639/03

Para pensar o diálogo da música na escola diante da nossa diversidade, precisamos considerar que nós brasileiros somos oriundos de diferentes grupos étnico-raciais, africanos, indígenas, europeus, e que precisamos ser estimulados a refletir sobre diferenças e diversidade cultural, sobretudo para que possamos pensar na construção de uma sociedade que não rejeite, não tente modificar e não discrimine cidadãos e cidadãs pela sua etnia, à medida que transmita seus valores e crenças.

Por meio da música e das atividades como o canto coral, a professora Makena possibilitou experiências musicais no dia a dia das educandas e dos educandos, criando um repertório formado por músicas de tradição oral da cultura pernambucana. Conforme um trecho da entrevista com a professora Makena: “Todas as canções utilizadas são referentes à cultura popular e afro-brasileira”. Através do registro de atividades da professora, foi possível perceber que a inclusão dos conteúdos da Lei nº 10.639/03 se concretiza na sala de aula através do ensino e aprendizado da música, por meio dos saberes e das situações didáticas.

Na segunda unidade eu trabalhei coco, ciranda, forró, quadrinha, trazendo os elementos das culturas que construíram, da sociedade e dos povos que construíram essa cultura pernambucana, aí eu trouxe vivência de danças pra eles, realizei escutas de gravações referentes àqueles ritmos, pra eles identificarem as diferenças, os instrumentos utilizados, a forma que é cantada. Trouxe alguns vídeos, alguns cocos, e aí com o sexto ano eu acabei dando continuidade a esse processo. Comecei a trabalhar canto coral, porque foi uma cobrança que os próprios alunos fizeram, que desse continuidade a

essa prática. E com o 7º e 9º ano que eu acabei aprofundando mais essa questão do respeito, da identificação do racismo, da negritude, consciência negra, tentando trazer esses diálogos para eles. (Trecho da entrevista com a professora Makena)

Utilizando meios como o audiovisual e a escuta ativa, Makena exibiu no quadro branco da sala de aula, através de um aparelho de DVD que foi conectado a um projetor, vídeos sobre a importância dos orixás nas religiões de matriz africana, apresentações de grupos de cultura popular e de forró, como Mestre Salustiano e sua rabeça. Na escuta ativa utilizou a música desses grupos, utilizando como exemplo o CD do Coco Raízes de Arcoverde. Por meio dessas ferramentas, Makena trabalhou o reconhecimento e a valorização dos artistas e manifestações culturais locais, além de buscar representações fora da escola, através de pesquisas na comunidade, como relata em entrevista: “Identificamos uma artista, cantora de coco do bairro, através de uma das alunas, sobrinha dela, porque eu já vinha trabalhando a questão do coco desde o São João, que foi um ritmo que eles gostaram de vivenciar e de estudar”. Dentro desse contexto, Freire (2000, p. 34) completa:

Por que não estabelecer uma necessária “intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm com indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade?

Encontramos no trabalho da professora um diálogo com a filosofia educativa de Paulo Freire, ao buscar a aproximação das competências e dos saberes com a realidade dos educandos, através dos grupos artísticos e da necessidade de incluir as questões étnico-raciais no seu cotidiano. Makena buscou envolver a escola e a comunidade, estimulando o questionamento sobre se e como o grupo contribui no combate ao preconceito, racismo e para a diminuição da violência no bairro. Apesar dos esforços da docente, seu trabalho ficou resumido às conversas na sala de aula e há poucos relatos de experiência das educandas e educandos que se identificaram com a proposta de trabalho. Mas, diante da minha análise, a falta de tempo, apoio e planejamento engessou as possibilidades pedagógicas da educadora.

Eu tentei adaptar os conteúdos dentro da vivência cultural e da diversidade cultural que Pernambuco tem. Muito mais do que um recorte negro e indígena, tentei trazer muito questão da história da cultura negra, da história do povo negro, de como foi construída essa cultura pernambucana aqui no estado. (Trecho da entrevista com a professora Makena)

Nesse caso, Makena procurava mostrar essa representação através das aulas de música, nas quais sempre destacava a origem étnico-racial dos ritmos e das danças, como o samba de roda, o coco e os instrumentos utilizados durante a vivência cultural. Era comum que alguns desses instrumentos estivessem presentes na sala de aula, como o pandeiro, o agogô, o abê, o caxixi e o apito, que são utilizados em diversas das manifestações culturais citadas nesta pesquisa. A preocupação com a memória e a diversidade deve ser parte do desafio docente em estabelecer um elo plural, sem uma visão hierárquica de valores culturais e raciais, entre o currículo e a realidade do educando, nas escolas públicas e privadas.

A história que conhecemos, pautada na história da sociedade ocidental europeia, foi a única reconhecida durante muitos anos no Brasil. Para Silva (2007), tornamo-nos incapazes de perceber a presença dos negros das culturas africanas e afro-brasileiras como conteúdo escolar. Existe uma busca por reconhecimento e respeito da cultura negra, no espaço educacional, em que devemos desconstruir qualquer forma de discriminação.

Diante desse contexto, é necessário estabelecer novas práticas de aprendizagem, de mudanças de mentalidade e de comportamento, capazes de construir uma sociedade mais democrática, de acordo com o parecer CNE nº 003/2004:

É importante destacar que não se trata de mudar o foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, social e econômica brasileira (BRASIL, 2004, p. 91)

Uma vez que a Lei nº 10.639/03 visa ao desenvolvimento de uma educação antirracista e de promoção da igualdade racial, ela atribui às redes de ensino a reformulação do projeto político pedagógico que contemple os conteúdos dos estudos da história e culturas africanas e afro-brasileiras. Nesse caso, chamamos atenção para a inclusão da música de tradição oral, que diz respeito a nossa memória e à ampliação do acesso à influência da cultura negra no Brasil. De acordo com Penna (2008, p. 93)

A concepção de música e de arte que embasa a nossa prática pedagógica torna-se suficientemente ampla para abarcar a multiplicidade, indicando o diálogo como prática e princípio para lidar com a diversidade. O diálogo como princípio baseia-se numa concepção dinâmica de cultura, que atende como “viva”, em constante processo.

Ou seja, é preciso que as escolas abram espaços para essa discussão, a fim de que as diversas influências culturais que constituíram nossa história sejam vistas de forma positiva e representativa, através das diferentes culturas. Nesse sentido, Freire (2000, p. 154) destaca que “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inclusão em permanente movimento da História”. Trabalhar a valorização da oralidade, da arte e da cultura africana e afro-brasileira através da música é uma ação educativa que exige reconhecimento e respeito pelas especificidades trazidas pelos educandos. Como coloca Penna (2008, p. 94):

O diálogo entre as diversas manifestações artísticas trabalhadas na sala de aula, pode promover a troca de experiências e a ampliação do universo cultural dos alunos. [...] Para que seja possível efetuar esse diálogo e troca de experiências, é fundamental conhecer a vivência dos alunos.

Desse modo, entendemos a dialogicidade como ferramenta necessária na prática educativa e na melhoria da qualidade do processo de criação e construção de conhecimentos. Segundo Penna (2008), “o diálogo e a troca de experiências são referências possíveis para o trabalho pedagógico em educação musical”. É preciso reconhecer que a inclusão da abordagem dos estudos étnico-raciais deve ser vista como um trabalho coletivo, que conte com a colaboração dos pais, dos gestores e dos funcionários na construção e no desenvolvimento dos projetos pedagógicos durante todo o ano letivo.

As manifestações artísticas trazem uma grande contribuição para o ensino da música na escola, a troca de experiências e a abertura para novas perspectivas e possibilidades pedagógicas. A contextualização dessas manifestações na escola também pode trazer profundas mudanças nas nossas relações sociais. É importante reconhecer que nossa diversidade cultural contribui para a construção da identidade e para o fortalecimento da autoestima dos educandos, dos professores e dos demais profissionais negros que atuam no ambiente escolar.

Um olhar atento para a escola diante do ensino e aprendizagem da História da Cultura Africana e Afro-brasileira vai mostrar o quanto essas questões ainda precisam ser trabalhadas. Segundo Munanga (2010), a educação reivindicada pelos movimentos negros no Brasil ainda vivencia a tensão de ser um direito social para a população. Para o autor, o que está em debate na atualidade é a ideia de que a educação centrada na

sociedade meritocrática deve ser substituída por uma educação que valorize a diversidade cultural, preocupada em corrigir as desigualdades e em criar oportunidades iguais para todos.

A partir da compreensão da realidade do ensino no Brasil, percebemos a fragilidade das instituições escolares em relação ao conhecimento sobre a diversidade da sua abordagem na sala de aula, e entendemos a importância do trabalho docente, no sentido de ir buscar nos atuais debates sobre diversidade cultural, desigualdade social e econômica, um ponto de partida e de reflexão ao desenvolvimento das capacidades humanas que todos nós precisamos ter para atuarmos na sociedade. Não podemos ignorar o fato de que, numa sociedade desigual social e economicamente, as oportunidades não são iguais para todos. Nesse sentido, Libâneo afirma que

O campo específico de atuação dos professores é a escola, à qual cabem tarefas de assegurar aos alunos um sólido domínio de conhecimentos e habilidades, o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, de pensamento independente, crítico e criativo. Tais tarefas representam uma significativa contribuição para a formação de cidadãos ativos, criativos, críticos, capazes de participar nas lutas pela transformação social (LIBÂNEO, 1999, p. 21)

Ainda para o autor, a transformação da escola depende da transformação da sociedade, pois a forma de organização do sistema socioeconômico interfere no trabalho da escola e no rendimento das educandas e educandos. Além disso, Libâneo (1999, p. 23-24) ressalta que o trabalho docente deve ir além da escola e dialogar com o cotidiano e a realidade dos estudantes, com o objetivo de prepará-los para a prática social, atribuindo à prática educativa o meio pelo qual são assimilados conhecimentos e experiências reunidos através da prática social da humanidade.

Desse modo, faz-se necessária uma reflexão contínua a respeito da prática pedagógica da escola junto aos professores, no que tange ao desenvolvimento das suas atividades. Pois é dever da escola possibilitar aos estudantes o domínio dos conhecimentos políticos e culturais, a fim de que desenvolvam perspectivas críticas para que possam atuar na luta por seus direitos e na contribuição pela democracia.

Refletindo sobre as escolas em que atuei como professora de música e na experiência compartilhada com outros profissionais da rede pública, uma das maiores dificuldades em trabalhar com as manifestações de cultura popular, como o maracatu, principalmente, era o preconceito. Foi através da música que reconheci as maiores tensões nas relações raciais no ambiente escolar. O preconceito dos adeptos das

religiões evangélicas contra as religiões de matriz africana impedia as crianças de participarem das atividades na escola.

Acreditando que a escola tem o dever de eliminar essas discriminações, procurei saber se a professora já havia vivenciado casos de preconceito e discriminação na sala de aula e se procurou ajuda para lidar com eles.

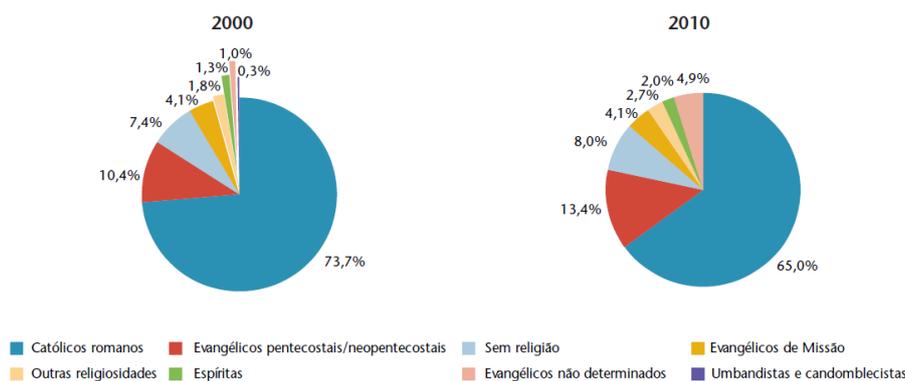
Nessa escola a gente começa com essa realidade das igrejas pentecostais, que aqui no bairro tem muitas. Então você tem uma grande quantidade de alunos que tem e frequentam o protestantismo e o pentecostalismo e o neopentecostal, que traz uma educação de exclusão, de certa forma, diz que o que vem do negro é ruim e o que deve ser exaltado é questão judaica, cristã e europeia, ao ponto de eu ter algumas alunas que são dessas igrejas, que são negras, mas que não se consideram negras. Intolerância religiosa é uma das maiores dificuldades do trabalho com as questões étnico-raciais. Há resistência das alunas evangélicas em participar das aulas com instrumentos percussivos. Sempre que a gente toca alguns ritmos elas chamam de macumba. Então uma vez eu resolvi trabalhar o sentido da palavra macumba. (Trecho da entrevista com a professora Makena)

A solução encontrada pela professora foi procurar desconstruir estereótipos negativos em relação à música com influência de matriz africana, a partir da dialogicidade. Ela exibiu o curta-metragem *Brincando com os Orixás*, em que crianças relatam sua relação com a religião e seu cotidiano nos Terreiros de matriz africana, incentivando uma roda de diálogos na sala de aula após a exibição. O que percebemos é que a partir dessa conversa foi possível descobrir a existência de educandos que também se identificaram com o cotidiano das crianças do vídeo.

A assunção de Makena como adepta do candomblé fortalece a desconstrução dos pensamentos preconceituosos e racistas na escola. Além disso, contribui para que os educandos e educandas da escola se sintam reconhecidos em suas práticas religiosas e não se envergonhem das suas origens, da sua ancestralidade, que faz parte da construção da sua identidade.

Levantar questões sobre casos de racismo na sala de aula é bastante delicado, pois, como já falamos no início, a escola não cria as formas de discriminação, porém, reproduz e legitima estruturas racistas no seu cotidiano, inferiorizando e excluindo educandos pela cor, religião e classe social. Muitas vezes, assumir que pertence a uma dessas religiões intimida os adeptos, pois significa passar por situações de preconceito e de estigmatização. De acordo com dados do IBGE, menos de 1% da população no Brasil se declarou umbandista e candomblecista.

Distribuição percentual da população, por grupos de religião - Brasil - 2000/2010

Gráfico 11 – Percentual da população por grupos de religião  
(Fonte: INEP)

No levantamento acima, é possível perceber que o número de adeptos ao catolicismo ainda é predominante no Brasil, mesmo tendo diminuído 8,3% entre os anos de 2000 a 2010. Mesmo a Constituição Federal não reconhecendo nenhuma religião como “oficial”, no Brasil, o catolicismo é mais bem aceito na escola. “Nota-se que é bastante abusivo o uso de símbolos religiosos cristãos expostos em locais públicos no Brasil” (SILVA, 2015, p. 125). No mesmo período, vemos que umbandistas e candomblecistas, que eram representados por 0,3% da população, deixaram de somar entre os anos de 2000 a 2010. O número de evangélicos pentecostais/neopentecostais subiu de 10,4% para 13,4%.

O crescimento desse percentual revela um aumento da intolerância religiosa também na escola, o que se torna um grande desafio para os profissionais em educação. Em sala de aula, os professores se queixam da dificuldade da abordagem de ritmos musicais em que a religião se manifesta em forma de agremiações e festejos.

Eu tentei trabalhar a diversidade cultural, o respeito ao diferente e trazer um pouco a abordagem para essa questão do racismo e da intolerância para dentro da sala de aula. Tentei fazer alguns diálogos, foi bastante difícil, porque tem alguns alunos do 8º ano, tem perfil de pentecostais, acho que 70% (setenta) são meninas da Igreja Universal, da Casa da Benção ou da Assembleia de Deus, que tem uma postura muito radical com relação às culturas tradicionais. Mas, em cima dessas questões, eu tentei trabalhar com eles a questão do racismo, da intolerância e do respeito à diferença. (Trecho da entrevista com a professora Makena)

A abordagem mitológica da cultura negra na escola nada tem a ver com doutrinação religiosa, mas com o interesse de que os estudantes tenham acesso a informações, mesmo que de forma introdutória, de maneira que possam abolir

estereótipos, socializar e respeitar os colegas negros (SILVA, 2005). A esse respeito, a escola deve apoiar o professor e tratar com respeito as diversidades culturais, inclusive as religiosas.

Quando questionada sobre como resolveu os conflitos étnico-raciais encontrados na sala de aula, a professora Makena respondeu que buscou o diálogo com os educandos através de pesquisas, textos e vídeos, e que costuma buscar apoio junto à gestão da escola para contribuir com esse tipo de situação. Acredita que a sociedade, a família, as escolas públicas e particulares, as instituições religiosas e os movimentos sociais são responsáveis por tratar dessas questões. A professora também declarou que se preocupa em conhecer a realidade dos seus educandos através do diálogo com eles e com seus pais, às vezes, através da direção da escola, por meio da ficha funcional deles.

Em outros momentos, eu vi também com relação a alguns professores, primeiro o professor dependendo do perfil dos alunos, o professor já dizendo que o aluno está perdido, que não quer nada com a vida. Além disso, há casos de racismo institucional na escola, que atende jovens com liberdade assistida. Tiveram alguns casos também, principalmente com alunos em liberdade assistida, de dizer assim: “não, eles não vêm mais não, coloca uma nota aí, porque eles vão ser liberados das aulas pra eles não estarem badernando na escola. Isso também é uma forma de racismo institucional que eu senti, daí sentei com a direção da escola e conversei sobre esse assunto e a gente pediu um posicionamento, pelo fato de os meninos que tem que fazer ressocialização serem excluídos de momentos de aula, não eram benefícios pra ninguém, nem pra sociedade, a comunidade a qual eles estão inseridos, nem pra escola, nem pra eles. (Trecho da entrevista com a professora Makena)

Compreendemos como uma função social da educadora e do educador reconhecer a educação como um meio de promover a autoestima. É preciso reconhecer a necessidade de entender e de trabalhar com o respeito e a valorização das diferenças na escola e de superar o racismo como prática do cotidiano escolar, pensando em uma educação que não discrimine e eleve a autoestima. Para Romão (2001, p. 164), “Primeiro faz-se necessário buscar estimular esta criança para o autoconhecimento de sua identidade”. Além disso, é necessário realizar reuniões pedagógicas que levantem a posição da escola em relação a essas práticas, pensando em que atitudes podem ser tomadas com o profissional que discrimina. De acordo com Romão (2001, p. 164):

Para reverter as estruturas convencionais e discriminatórias, precisamos estabelecer relações de identidade e afetividade, especialmente na relação professor – aluno. Do contrário nossa prática discriminatória aciona a “memória de discriminação” tão presente no mundo dos negros e detona pensamentos, atitudes e sentimentos de inferioridades motivados por impedimentos institucionais ou não. Essa memória pode ser ativada em

situações de lazer, trabalho e educação. O sentimento de inferioridade imediatamente sugere o sentimento de limite, o de poder apenas uma parte e não um todo. A impossibilidade de ser completo motiva o desprezo das necessidades de enfrentar desafios tão necessários para apreender sobre si, o outro e o mundo.

Apesar de nos relatar casos de racismo em que precisou interferir, a professora Makena destacou que vê nos demais professores da escola mais tranquilidade em lidar com essas questões. Acredita que a gestora, pelo fato de ser psicopedagoga, com cursos na área de educação étnico-raciais, tem outra consciência em relação a essas questões, lembrando sempre durante as reuniões pedagógicas da necessidade de conhecer o perfil do aluno, de ver a realidade dele, tentando conhecer o histórico de como ele é, para tentar direcionar as ações para as educandas e educandos de forma específica.

É preciso desconstruir ideias que engessam novas experiências e a construção de novos saberes. É importante que a escola faça uma revisão curricular e que inclua os diferentes contextos culturais dos educandos, para que, no futuro próximo, todos os nossos educandos sejam adultos capazes de conviver de forma respeitosa com a diversidade.

## 5.9 CONSTRUÇÃO DE INSTRUMENTOS, PRÁTICA DE CONJUNTO E A CULTURA POPULAR PERNAMBUCANA

A cultura popular pernambucana foi abordada através da contextualização histórica, rítmica e cultural do maracatu, do coco, da ciranda e do cavalo marinho, em todas as turmas, na terceira unidade, sendo trabalhada com mais profundidade a partir da identificação das turmas com cada um dos ritmos abordados. A professora me contou que fez atividades como canto coral, em que incluiu no repertório ritmos populares como o coco (nas turmas do 6º ano), o maracatu e o cavalo marinho (nos 7º, 8º e 9º ano), porque havia sido uma solicitação dos próprios educandos.

No dia 13 de outubro somente cinco educandos chegaram no início da aula. A professora cobrou o material solicitado para construção dos instrumentos, no caso, latinhas de refrigerante para confecção de ganzás, uma espécie de chocalho, muito usado em Pernambuco pelos grupos culturais de coco, forró e ciranda. Makena apresentou o instrumento e pediu para que eles lembrassem do que já havia sido dito nas aulas anteriores sobre o mesmo. Os educandos confeccionaram seus ganzás e os enfeitaram com fitas coloridas e tinta. No final da aula, já com oito educandos, a

professora ensinou uma nova toada de coco (como as músicas desse gênero são conhecidas na região) e todos cantaram e tocaram seus novos instrumentos.

A atividade prática do dia consistiu em gestos sonoros executados através da leitura de figuras escritas na lousa, acompanhadas por um pandeiro tocado por Makena, que marcava o tempo. Houve muita interação entre a turma, todos participaram e eu não percebi nenhum estudante se negando a tocar.

No dia 27 de outubro, a turma do 6º ano preparou os ganzás feitos com garrafas PET. A professora formou um grupo de canto coral e instrumentalização através de uma oficina prática de construção de instrumentos. Houve socialização e interação. Essa aula foi mais longa porque a professora estava repondo um dia de aula do mês anterior. Apesar do espaço físico e da falta de material para todos, com um tempo mais estendido, foi possível trabalhar com mais tranquilidade. Os educandos ainda iniciaram o ensaio das canções que cantaram e tocaram no encerramento das aulas.

A ciranda também foi um ritmo trabalhado durante as aulas. Assisti com as turmas do 6º e 7º anos à exibição do vídeo documental sobre a cantora Lia de Itamaracá. A maioria dos educandos não conhecia a artista, mas durante o debate, após a exibição do vídeo, um dos jovens comentou: “Ela é muito importante para a cultura pernambucana”. A professora disse que sim, por se tratar de uma cantora e compositora que leva na sua música uma tradição cultural, oriunda do litoral pernambucano, de celebração da natureza e que a sua dança imita as ondas do mar.

Como foi uma solicitação dos próprios educandos dos 6º anos, Makena trabalhou com o ritmo do coco através da exibição de vídeos, documentários, construção de instrumentos e canto coral. Em uma das aulas, a professora lembrou uma letra que já havia trabalhado com eles. A canção é de um grupo de cultura popular do Agreste de Pernambuco, chamado Coco Raízes de Arcoverde. A aula teve aquecimento vocal, canções populares e finalizou com a formação de uma ciranda, em que os educandos cantaram e dançaram na sala de aula.

Em outra aula que acompanhei com as turmas do 6º ano, duas educandas tiveram a iniciativa de pesquisar na *internet* o citado grupo de coco e levaram o vídeo baixado no celular para mostrar à professora. No final, eles fizeram um pequeno aquecimento vocal e ensaiaram, com o acompanhamento do pandeiro, uma das canções do grupo. A professora também aplicou outra atividade com gestos sonoros.

No dia 24 de novembro, a professora juntou as duas turmas do 6º ano. Assim, tivemos o total de quinze educandos na sala de aula para ensaiar o coral, formado por

um repertório de músicas culturais tradicionais, com gêneros como o coco e a ciranda. Após o ensaio, Makena exibiu um documentário sobre a história do grupo Coco Raízes de Arcoverde. Percebi que os educandos ficaram bem contagiados e que batiam palmas acompanhando as músicas. Durante a aula, uma das educandas comentou que tinha uma tia que cantava coco e que morava na comunidade. A professora então perguntou se ela poderia organizar uma visita à casa dela. A jovem se comprometeu em marcar um encontro entre a turma e sua tia. Na aula seguinte ela comunicou à professora Makena que a tia havia encontrado um novo emprego e que não estaria mais disponível durante o dia, sendo cancelado o projeto da visita. No final da aula, a professora fez perguntas sobre os ritmos e instrumentos apresentados no vídeo e pediu uma atividade escrita sobre o documentário.

A abordagem sobre a capoeira surgiu motivada por um dos educandos da turma do 9º ano. A Professora Makena cobrou as garrafas PET que haviam sido solicitadas para a construção do ganzá, pois ela pretendia trabalhar com a construção de instrumentos musicais usando material reciclado. Um dos educandos interrompeu a aula para dizer que o pai dele era mestre de capoeira e que os dois treinavam juntos. Ele falou sobre a construção do berimbau e a professora Makena explicou para todos como era confeccionado o instrumento. Durante a aula foram trabalhados também trava-línguas e gestos sonoros.

No final do mês de novembro, durante minhas observações, a professora exibiu um vídeo sobre outra manifestação cultural pernambucana, uma brincadeira do ciclo natalino chamada “Cavalo Marinho”, para a turma do 7º ano. Após o vídeo, a professora falou um pouco e fez algumas perguntas sobre a música e os instrumentos utilizados. O material também serviu para Makena estimular a discussão sobre resistência negra e escravidão, fazendo um recorte racial através das manifestações culturais. Como atividade, a professora pediu que os educandos pesquisassem sobre a dança do Cavalo Marinho.

## 6 CONSIDERAÇÕES QUASE FINAIS

Neste estudo, propus compreender de que maneira tem se dado a prática educativa de uma professora de música dos Anos Finais do Ensino Fundamental, do município de Jaboatão dos Guararapes, na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais. Para buscar essa resposta, no primeiro momento constatei que, do que já havia sido realizado no âmbito acadêmico sobre relações ético-raciais, ainda não havia sido escrito nada que se relacionasse ao ensino da música nas escolas na perspectiva da Lei nº 10.639/03. Ou seja, não encontrei nenhuma produção entre dissertações e teses que contemplasse algo no âmbito do meu objeto de pesquisa. No entanto, nos chamou atenção a ausência de produções científicas nos GTS específicos de formação de professores e práticas pedagógicas. Esse levantamento foi importante para abalizar este trabalho e respaldá-lo cientificamente.

Em seguida, procurei fundamentar a pesquisa em autoras e autores das áreas de educação para as relações étnico-raciais, da prática educativa e do ensino da música nas escolas. Os teóricos encontrados orientaram a minha investigação e foram de extrema importância para leitura e sistematização do levantamento dos dados realizados durante a pesquisa de campo e, posteriormente, para análise dos referidos dados, de acordo com a metodologia proposta para o desenvolvimento deste estudo. Percebi o quanto ainda estamos atrasados no debate sobre as questões raciais nas escolas, em relação à urgência que temos em trabalhá-las.

No princípio, pressupus que a Lei nº 10.639/03 pudesse estar presente com mais destaque nas discussões das aulas de música. Porém, as entrevistas com os educadores e educadoras da rede mostraram que, apesar de grande parte dos docentes conhecer a lei, muitos ainda não se sentem seguros ou alegam que não encontraram apoio da comunidade escolar para vivenciá-la de fato. Mostraram, também, que ainda é muito pequeno o número de profissionais dispostos e comprometidos com uma educação antirracista nas escolas. Na faixa dos vinte profissionais entrevistados, entre mulheres e homens, identificamos em apenas uma a inclusão no currículo e a prática sistemática das questões raciais na sala de aula.

A partir da escolha da educadora colaboradora desta pesquisa e das observações realizadas das aulas, ficou evidente o comprometimento da professora de música em trazer à sala de aula a discussão sobre as questões raciais, que normalmente não acontece nas escolas, e o quanto seu trabalho é fundamental e solitário.

Uma vez que compreendemos como vem ocorrendo a prática educativa da professora de música, identificamos de que maneira a docente planeja e organiza as influências da cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar. Inseridos no cotidiano da sala de aula, os casos de racismo são identificados mais facilmente e enfrentados em formato de competências e saberes. Diante dessa perspectiva, o objetivo proposto para esta investigação foi alcançado.

Os resultados que encontrei apontam a complexidade na implementação da Lei nº 10.639/03 nas escolas, levando em consideração a falta de infraestrutura, de formação de professores, de planejamento coletivo e de compromisso político. Porém, é importante destacar que esse compromisso político pode e deve ser cobrado pela participação social. A existência da Lei diz respeito à inclusão de conteúdos que valorizem e respeitem a diversidade, desconstrói estereótipos, valoriza as contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros na civilização e na memória do nosso país.

A análise dos dados das observações demonstrou que a prática educativa de Makena dialoga com os saberes de Freire (2000) e está aliada ao exercício da criticidade. Mostrou que é possível, através da música, enfrentar o racismo e a discriminação, fazendo com que os educandos se aproximem, reconheçam e respeitem a cultura, a religião e os valores do continente africano. Além disso, mostrou que não existe uma transferência de conhecimentos, mas uma criação de possibilidades para sua construção, respeitando os saberes trazidos por eles.

No desenvolvimento da prática educativa, reconheci desafios enfrentados pela professora Makena, entre os quais estão o trabalho solitário, sem apoio direto da comunidade escolar, uma infraestrutura precária, sem sala de aula específica de música, a falta de instrumentos musicais e de equipamentos, como som e aparelho de DVD, e a falta de tempo, que dificultam sua prática. É possível que algumas dessas inadequações sejam consequência da falta de verba alegada pela gestão escolar, cuja documentação necessária para regularização da situação estava acontecendo de forma burocrática e lenta.

O racismo institucional também foi reconhecido como um desafio. As ideias preconcebidas trazidas pelos próprios agentes educacionais em relação aos educandos brancos e negros, os estereótipos, a discriminação e o preconceito, que prejudicam o cotidiano escolar das crianças e dos jovens, contribuem para manter a desigualdade e o fracasso escolar.

É possível que a falta de uma formação continuada específica sobre o ensino da cultura africana e afro-brasileira, e até mesmo a falta de interesse de alguns educadores ou educadoras, se justifique em virtude de ainda carregarem ideias do mito da democracia racial na sua compreensão de sociedade. Percebemos que ambos são agravantes para o impedimento da discussão na escola com mais profundidade, que contribuem com a manutenção do racismo e da discriminação racial na escola. Porém, entendemos que o aprofundamento dessa temática é algo possível de discussão para outra pesquisa de cunho acadêmico.

No processo de ensino, verificamos que as aulas da professora Makena constituem um espaço em que são colocadas essas discussões de acordo com o ano e a característica de cada turma, ressaltando a importância de essas aulas estarem sempre voltadas para um conteúdo que priorizava a diversidade e o respeito às diferenças, reconhecendo seu papel e sua função social no momento. Percebi que a formação acadêmica da professora, o domínio do conteúdo e a experiência são fundamentais na troca de conhecimentos na sala de aula. Ela entende que, como educadora, é responsável pela propagação de pensamentos sociais e que tem o dever de trabalhar contra ideias erradas de preconceito e discriminação.

A análise documental também apontou a ausência do Projeto Político Pedagógico na escola em questão, um documento que tem sua construção diretamente ligada à comunidade escolar e que determina as metas para o ano letivo em relação aos saberes e competências que deverão contribuir com o desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos educandos. A falta do PPP transparece a fragilidade na eficiência da qualidade da educação, pois não dá conta da inclusão e do aprofundamento das questões previstas nos documentos orientadores dos conteúdos necessários no currículo. Por outro lado, coloca em risco o exercício da produção coletiva, engessa a construção dos objetivos e da identidade da própria escola e nega as transformações nos currículos homogêneos e etnocêntricos.

O currículo praticado procura incluir o conteúdo para uma educação antirracista, alinhado à proposta curricular de Jabotão dos Guararapes, através das competências e saberes orientados pela Secretaria de Educação do município. Mesmo atropelada por todos os desafios e limitações do cotidiano escolar, a docente procura trabalhar as relações étnico-raciais de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, vivenciando aspectos como

valorização da cultura e dos ritmos musicais afro-brasileiros, representatividade, respeito às diferenças e enfrentamento da intolerância religiosa.

Evidenciou-se nos planos de aula de Makena, a possibilidade de inclusão das questões raciais na organização e no planejamento, nos quais a cultura negra deixou de ser considerada como folclore de segunda categoria, sendo garantido o conhecimento da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas atividades educacionais. Tal prática tem como finalidade diversificar o conhecimento, desconstruindo a supremacia de uma única cultura através de novos processos educacionais.

A análise das entrevistas me permitiu perceber que a professora Makena se sente muito à vontade em abordar as questões raciais, pois se apresenta muito segura em relação a sua identidade e a sua religião. Fez duras críticas à atual conjuntura política brasileira e à falta de apoio institucional para implementação da Lei nº 10.639/03 nas escolas. A docente entende que, se a Lei for aplicada conforme os documentos elaborados (que orientam os sistemas de ensino e as ações dos professores), ela proporcionará diversos benefícios para os educandos em geral, como a luta pela equidade de direitos e oportunidades.

No que se refere à interação com os educandos e educandas, percebi que Makena mantém um ótimo relacionamento com todos e todas. A afetividade e a escuta são constantes em sua prática, salvo as exceções, como nos momentos de euforia das turmas, quando ficava difícil a comunicação. Mas, no geral, havia escuta e flexibilidade na escolha das atividades com os educandos, de acordo com seus conhecimentos empíricos e conteúdos propostos do currículo. Essas informações apontam novamente um diálogo com Freire (2000), respeitando os saberes trazidos pelos educandos para sala de aula. Esse contato da educadora ou educador com o educando melhora o desempenho escolar, fortalece a autoestima e o torna mais confiante para enfrentar no futuro os conflitos e as disputas sociais.

Verificamos que a prática educativa preocupada com a inclusão da discussão racial na escola fortalece as crianças, muda o discurso dos jovens, contribui para a construção de identidades, para o reconhecimento de direitos e das injustiças sociais. Os achados desta pesquisa mostram a importância de um pensamento reflexivo e contra-hegemônico no âmbito escolar. Indicam, também, que o impacto da lei ainda é visto com estranhamento, e a mudança de currículo e o processo de construção de novas práticas educacionais, acima de tudo, a inclusão da Lei nº 10.630/03 nas escolas, é urgente.

Apesar dos esforços que emergem do desejo e do compromisso com a educação pública, falta infraestrutura adequada, sala de aula específica para música e a participação coletiva da escola. O trabalho da professora Makena, mesmo que muitas vezes solitário, e por vezes incipiente, oportunizou o conhecimento da diversidade cultural brasileira, tentou desconstruir estereótipos depreciativos e ajudou no processo de construção e de fortalecimento da identidade negra e de valorização e respeito à cultura africana e afro-brasileira.

O quadro encontrado na escola Ubuntu demonstra que a música não é vista com a devida importância por parte da Secretaria de Educação. Acerca desses limites, expostos de forma direta no cotidiano escolar, nos deparamos com a fragilidade à qual ficam submetidas as aulas de música. A situação compromete a prática da professora e o processo de ensino e aprendizagem, agindo diretamente no abandono da escola, no fracasso escolar e na desigualdade social pela falta de estímulo e de condições sociais ideais, como moradia adequada, renda familiar muito pequena e acompanhamento sistemático dos pais.

Infelizmente não contamos com um sistema de ensino no qual a música e a educação para as relações étnico-raciais sejam reconhecidas como ferramentas de estímulo, desenvolvimento de habilidades e mudanças sociais. É ainda mais estranho quando nos deparamos com o potencial criativo, estimulante e reflexivo das aulas que observei, mas que infelizmente encontram limitações na falta de um espaço adequado e de instrumentos apropriados para seu desenvolvimento, importante para a formação de todas e todos.

A luta da professora é constante, mas arrisco dizer que, diante dessas circunstâncias apresentadas, as condições são desestimulantes. Muito pouco ou quase nada é feito pelo poder público responsável pela educação no município para colaborar com a implementação da Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas. No mais, nossa professora é motivada por mecanismos como desejo, emoção, sensibilidade e compromisso com uma educação transformadora.

A ideia proposta é sintetizada na fala de Freire (2000, p. 126): “se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode”. A educação pode fazer surgir protagonistas sociais como Makena, uma professora crítica, disposta e compromissada com o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas e de mudanças. Mas ela sozinha não garante a qualidade da educação. É necessário um investimento na

formação específica e continuada e um esforço coletivo para que as mudanças realmente aconteçam.

Deste modo, acredito que esta investigação pode contribuir com a construção de conhecimentos no campo da música e das relações étnico-raciais, em um momento ímpar, em que o atual governo Temer protagoniza o desmonte das políticas públicas, afetando diretamente a educação básica e as políticas afirmativas, desmobilizando meios de formação para professores e a elaboração de material didático para escolas. Chego às linhas finais deste trabalho com uma frase da escritora Conceição Evaristo, “Eles combinaram de nos matar, mas nós combinamos de não morrer.”

## REFERÊNCIAS

ADÃO, Jorge Manoel; RAMOS, Marise Nogueira; BARROS, Graciete Maria Nascimento. **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Diversidade e formação de professores de música. **Revista da ABEM**, v. 18, n. 24, 2014.

ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Formação do Professor de Música: demandas novas e emergentes. **Salto para o Futuro**. Educação Musical Escolar, Boletim 08, Ano XXI – TV Escola – Jun 2013.

AMARAL, Rita; SILVA, Vagner Gonçalves da. Cantar para Subir: um estudo antropológico da música ritual no candomblé paulista. **Religião e Sociedade**, vol. 16, n. 1-2 (1992), p. 160-84. Disponível em: <<http://www.n-a-u.org/Amaral&Silva1.html>>. Acesso em: 27 mar. 2018.

AMARAL, Rita; SILVA Gonçalves da, Vagner. Foi conta para todo canto: as religiões afro-brasileiras nas letras do repertório musical popular brasileiro. **Afro-Ásia**, n. 34, 2006, p. 189-235.

BECKER, Howard S. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Hucitec, 1999.

BOGDAN, Robert. C., BIKLEN, Sari. Knoop. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto, 1994.

BOTELHO, Denise Maria. Educadores e Relações Raciais. **Rev. Bras. Cresc. Desenv. Hum.**, São Paulo, 9 (2), 1999.

**BRASIL**. Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

**BRASIL**. Ministério da Educação. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006. 262 p.

**BRASIL**. Ministério da Educação - Portal do Governo Federal. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/sobre-a-seppir/a-secretaria> Acesso em: 20 maio 2016.

Cadernos Penesb. **Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira** – FEUFF-(n. 10) (janeiro/junho 2008/2010) Rio de Janeiro/Niterói – Ed.UFF/2008/2010

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola**. São Paulo: Selo Negro, p. 141-60, 2001.

DE CARVALHO, Rosângela Tenório et al. **Discursos pela interculturalidade no campo curricular da educação de jovens e adultos no Brasil nos anos 1990**. Recife: Bagaço, 2004. 510 p.

DENZIN, Norman K., Yvonna S. Lincoln. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed (2006): 15-41.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz; **Educação Musical Escolar**.

Educação Musical Escolar, Boletim 08, Ano XXI – TV Escola – Jun 2013. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/sociedade/ensino-de-musica-como-ponte-para-outras-areas-do-conhecimento-13321890#ixzz3BJo7Nurb> Acesso em: 23 ago. 2014.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Educação e Política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De Tramas e Fios: Um ensaio sobre música e educação**. 2. ed. São Paulo: Ed Unesp, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura** 9 (2002): 38-47.

GOMES, Nilma Lino. Cultura Negra e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Maio/Jun/Jul/Ago 2003, n. 23, pp.75-85.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, v. 27, n. 1, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, Educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Dados sobre o município de Jaboatão dos Guararapes. Disponível em: <http://cod.ibge.gov.br/189FS> Acesso em 09 abril 2017.

JACCOUD, Luciana; THEODORO, Mário. Raça e educação: os limites das políticas universalistas. **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**, v. 1, 2005.

**Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº9.394, 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] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 9 de jan.2003.

LIMA, Licínio C. **Organização escolar e democracia racial**: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. 2. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002. – (Guia da escola cidadã; v.4)

LÓPEZ, Laura Cecília. O conceito de racismo institucional. **Interface-Comunic.,Saúde, Educ** 16.40 (2012): 121-34.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida (2003). **O Ensino de Música na Escola Fundamental**. Campinas, SP: Papirus, 2010.

LOUZANO, Paula. **Fracasso escolar e desigualdade no Ensino Fundamental**. *Olho nas Metas Quinto relatório de monitoramento das 5* (2012): 114-126.

LUZ, Marco Aurélio. **Cultura negra e ideologia do recalque**. 3. ed. Salvador: EDUFA; Rio de Janeiro: PALLAS, 2011. 157 p.

MYNAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MOUTINHO, Renan Ribeiro. **Raça e música: os desafios das leis 10.639/03 e 11.769/08 sob um recorte étnico-racial** – XXIV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – São Paulo – 2014.

MUGANGA, Kanbengele. **Superando o Racismo na Escola**. [Brasília] Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Edições MEC/BID/UNESCO.

OLIVEIRA, Iolanda. **A formação de profissionais docentes para Educação das Relações Raciais nos Planos Nacionais de Educação**. In: Educação e Diversidade: estudos e pesquisas. AGUIAR, Márcia Ângela da S. (org.) [et all]. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos Ed., 2009.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. *Revista Travessias*, vol. 2, nº3 (2008).

PENNA, Maura. **Música (s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PALLOK, Michael. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 05, n. 10, 1992, p. 2002 – 212.

PENNA, Maura. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PREFEITURA DO JABOATÃO DOS GUARARAPES. História da Cidade. Disponível em: <http://jaboatao.pe.gov.br/historia-da-cidade/> Acesso em 09 de abril 2017.

JABOATÃO DOS GUARARAPES. **Programa de Escolas de Tempo Integral de Jaboaão dos Guararapes** – Prefeitura do Jaboaão dos Guararapes- Secretaria de Desenvolvimento Social – SEDES - Secretaria Executiva de Educaão – SEE

Proposta Curricular – Prefeitura municipal de Jaboaão dos Guararapes – Jaboaão dos Guararapes (PE): 2011. 136p.

QUEIROZ, Luiz Ricardo. Educaão musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, 99-107, mar.

ROMÃO, Jeruse. O educador, a educaão e a construão de uma autoestima positiva no educando negro. CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na escola: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus (2001).

SANTIAGO, Eliete SILVA, Delma (Org.); SILVA, Claudilene (Org.) **Educaão, escolarizaão e identidade negra: 10 anos de pesquisa sobre relaões raciais no PPGE/UFPE**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2010. 357p.

SANTIAGO, Eliete; Batista Neto, José. Formaão de professores e prática pedagógica na perspectiva freireana. **Educar em Revista**, n. 61, julho-setembro, 2016, pp. 127-141 - Universidade Federal do Paraná - Paraná, Brasil.

SILVA, Claudilene Maria da. **Práticas pedagógicas de valorizaão da identidade, da memória e da cultura negras: a volta inversa na árvore do esquecimento e nas práticas de branqueamento** –2016. 235 f.

SILVA, Joselina da; PEREIRA, Amauri Mendes. **Olhares sobre a mobilizaão brasileira para a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminaão Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas**. Fundação Cultural Palmares/MINC; Belo Horizonte: Nandyala, 2013.

SILVA, Maria José Lopes da. **As Artes e a Diversidade Étnico-Cultural na Escola Básica. Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educaão, Secretaria de Educaão Continuada, Alfabetizaão e Diversidade, 2005.

SILVA, Petronilha B. G. Aprender, ensinar e relaões étnico-raciais no Brasil. **Educaão**, v. XXX, n. 63, setembro-dezembro, 2007, pp. 489-506, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil.

SOUZA, João Francisco de. **Prática Pedagógica e Formaão de Professores**. ORG. José Batista Neto e Eliete Santiago Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educaão: a observaão**. Liber Livros, 2007.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WOLFFENBUTTEL, Cristina Rolim. A presença das raízes culturais na educaão musical. **Revista da ABEM**, v. 8, n. 5, 2014.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**: como ensinar; tradução Ernani F.da F. Rosa - Porto Alegre: Artmed, 1998. 224 p.

## **APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

### **UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO**

Você está sendo convidado (a) a participar de um estudo que tem com propósito compreender como tem se dado as questões étnico-raciais através da prática educativa dos professores de música do município de Jaboatão dos Guararapes.

Nesse sentido, pedimos que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com a sua assinatura, sua participação neste estudo. Pedimos que se sinta à vontade para questionar eventuais dúvidas que venham a surgir, a qualquer momento, se assim desejar.

#### **Objetivo do Estudo:**

Compreender como tem se dado a prática pedagógica os professores de educação musical das escolas municipais de Jaboatão dos Guararapes, na perspectiva das relações étnico-raciais. Para isso, buscaremos identificar de que maneira os professores de música organizam as influências da cultura africana e afro-brasileira na sala de aula, e analisar se o Projeto Político Pedagógico e os planos de aula dos professores dialogam com sua prática pedagógica na perspectiva desta temática.

#### **Procedimentos**

Participar de uma entrevista, previamente agendada, a ser realizada em local e horário estabelecido em comum acordo, com duração máxima de sessenta minutos. Essa entrevista será gravada, transcrita e devolvida para sua confirmação das informações coletadas. A participação também se dará através do preenchimento de um questionário que deverá ser devolvido no período acordado entre o pesquisador e o professor.

Participar das reuniões pedagógicas, no seu local de trabalho ou de estudo, com outros colaboradores previamente entrevistados, para consolidar informações comuns, através de um roteiro elaborado pela pesquisadora e construído a partir da análise do conjunto das entrevistas.

Realizar observações em diferentes momentos do cotidiano escola: nas interações professores/educandos e educandas em aulas de educação musical; nos conselhos de classe; recreios; interações do professor com o coletivo docente; em reuniões pedagógicas do coletivo da escola e específicas da área; reuniões de avaliação; entre os momentos de trabalho pedagógico, com o propósito de buscar elementos essenciais para compreender o processo.

**Comprometimento:**

As interpretações das informações serão colocadas à disposição dos colaboradores, assim que as considerações finais estejam concluídas.

**Confidencialidade:**

Todas as informações coletas, sob a responsabilidade do pesquisador, preservarão a identificação, tanto da instituição, quanto dos sujeitos pesquisados e ficarão protegidas de utilização não autorizadas.

**Voluntariedade:**

A recusa do (a) participante em seguir contribuindo com o estudo será sempre respeitada, possibilitando que seja interrompido o processo de coleta de informações, a qualquer momento, se assim for seu desejo.

**Novas informações:**

A qualquer momento, os (as) participante do estudo poderão requisitar informações esclarecedoras sobre o projeto de pesquisa e as contribuições prestadas, através de contato com a pesquisadora.

Os (as) participantes poderão trazer acompanhantes para assistirem às entrevistas de coleta de informações.

**Contatos:**

Universidade Federal de Pernambuco  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
**Mestranda:** Juliana de Lima Barros

E-mail: [juliana.cine.musica@gmail.com](mailto:juliana.cine.musica@gmail.com)  
Fone: (81) 9 9699 1782

**APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES E PROFESSORAS DE  
MÚSICA**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**PESQUISA DE CAMPO**

**QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES E PROFESSORAS DE MÚSICA**

- 1) Nome:
- 2) Idade:
- 3) Raça/etnia:
- 4) Escola onde atua:
- 5) Qual a sua formação inicial?
- 6) Em qual instituição você concluiu a sua formação inicial?
- 7) Durante a sua formação inicial você teve acesso à cultura africana e afro-brasileira?  
  
( ) Sim ( ) Não
- 8) Se sim, de qual forma isso aconteceu?
- 9) Há quanto tempo você trabalha na Secretaria de Educação do Município de Jaboatão dos Guararapes?
- 10) A sua escola possui sala de música? ( ) Sim ( ) Não
- 11) Você conhece a Lei nº 10.639/2003? ( ) Sim ( ) Não
- 12) Você já participou de alguma formação sobre Educação das Relações Étnico-raciais?  
  
( ) Sim ( ) Não
- 13) Você utiliza as questões da Lei nº 10.630/03 na sala de aula? ( ) Sim ( ) Não

- 14) Se sim, de que maneira você reflete essas questões na sua prática pedagógica?
- 15) Quais políticas públicas afirmativas conhece?
- 16) Você já vivenciou algum conflito étnico-racial na sala de aula?
- ( ) Sim ( ) Não
- 17) De que maneira você lidou com essa situação?
- 18) Você solicitou ajuda para lidar com conflitos como esse?
- ( ) Sim ( ) Não
- 19) De quem é a responsabilidade de tratar as questões raciais?
- 20) De que maneira é feita a escolha do conteúdo que você irá aplicar na sala de aula?
- 21) Você se preocupa com os objetivos da sua aula?
- 22) Você possui um método específico de ensino?
- 23) Como você escolhe os métodos de ensino?
- 24) Como você avalia a relação com seus alunos na escola?
- 25) Você se preocupa em conhecer a realidade dos seus alunos? Se sim, de que maneira?
- 26) De que forma você acha que o estudo das questões da educação das relações étnico-raciais pode contribuir na formação dos estudantes?

**AUTORIZAÇÃO**

Eu \_\_\_\_\_ autorizo a utilização das informações deste questionário para a pesquisa intitulada – A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO MUSICAL, realizada pela mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Juliana de Lima Barros. Todas as informações coletadas estarão sob responsabilidade da pesquisadora, e as identificações dos sujeitos e escolas serão preservadas.

Ass. \_\_\_\_\_

Data:

P.S.: Posteriormente, alteramos o título da pesquisa para MAKENA: A PRÁTICA EDUCATIVA DE UMA PROFESSORA DE MÚSICA EM JABOATÃO DOS GUARARAPES E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

## **APÊNDICE C - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DIRETA**

### **UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

#### **PESQUISA DE CAMPO ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO DIRETA**

#### **DADOS PARA IDENTIFICAÇÃO**

Dados da escola:

Endereço:

Modalidade de Ensino:

Nome da professora:

Turmas:

Faixa etária:

Contato professora:

Data de início da observação:

Data de término da observação:

#### **Itens para observação**

1. Localização da Escola
2. Espaço físico da sala de aula
3. Conteúdos abordados na aula
4. Objetivos
5. Metodologia utilizada pela professora
6. Recursos didáticos
7. Equipamentos utilizados pela professora
8. Característica das turmas
9. Relacionamento da professora com os educandos e educandas
10. Relacionamento entre os educandos e educandas
11. Relatório das aulas
12. Casos de racismo durante as aulas
13. Reação da professora aos casos de racismo durante as aulas
14. Impressões sobre a prática educativa

**APÊNDICE D - DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO****UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO****DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO**

Eu \_\_\_\_\_, professor(a) da Escola \_\_\_\_\_, tendo lido as informações acima e tendo sido esclarecido(a) sobre as questões referentes à pesquisa, autorizo a utilização das informações das entrevistas e dos dados observados para pesquisa intitulada “EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS PELO VIÉS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO”, realizada pela mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Pernambuco **Juliana de Lima Barros**. Todas as informações coletadas estarão sob responsabilidade da pesquisadora, e as identidades dos sujeitos e escolas serão preservadas.

Recife, 2015.

---

Assinatura

P.S.: Posteriormente alteramos o título da pesquisa para MAKENA: A PRÁTICA EDUCATIVA DE UMA PROFESSORA DE MÚSICA EM JABOATÃO DOS GUARARAPES E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

## ANEXO A - PLANO DE ENSINO DA PROFESSORA DE MÚSICA

<b>Competências trabalhadas pela professora</b>	
<b>6º ano</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber refletir sobre o conhecimento que temos acesso</li> <li>• Desenvolver habilidades motoras</li> <li>• Desenvolver atitudes de autoestima</li> <li>• Desenvolver habilidades para o fazer coletivo</li> <li>• Desenvolver o potencial artístico e protagonismo</li> <li>• Ter atitude de respeito e reconhecimento aos elementos que constituem nossa cultura</li> <li>• Desenvolver uma atitude de respeito e reconhecimento, diante de nossa diversidade histórico-cultural</li> <li>• Reconhecer os elementos constituídos da nossa cultura e história</li> </ul>
<b>7º ano</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fortalecimento da identidade</li> <li>• Desenvolver habilidades motoras</li> <li>• Reconhecer os elementos constituídos da nossa música, cultura e história</li> <li>• Ser capaz de perceber o mundo</li> <li>• Desenvolver uma atitude de respeito e reconhecimento, diante de nossa diversidade histórico-cultural</li> <li>• Ser capaz de construir o conhecimento através das experiências práticas</li> <li>• Ter atitude de respeito e reconhecimento dos elementos que compõem a nossa cultura, história e diversidade</li> </ul>
<b>8º ano</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver e fortalecer a identidade</li> <li>• Desenvolver habilidades motoras</li> <li>• Criar o hábito correto das direções</li> <li>• Ser capaz de perceber o mundo</li> <li>• Reconhecer os elementos constituídos da nossa música, cultura e história</li> <li>• Desenvolver uma atitude de respeito e reconhecimento, diante de nossa diversidade histórico-cultural</li> <li>• Reconhecer e identificar a produção de ondas sonoras</li> <li>• Reconhecer e ser capaz de refletir a produção musical no tempo e no espaço</li> <li>• Se perceber como ser social e cultural na história</li> <li>• Reconhecer os períodos históricos e estilos constituíveis da música brasileira</li> <li>• Ter atitude de respeito e reconhecimento dos elementos que compõem a nossa cultura, história e diversidade</li> </ul>
<b>9º ano</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a capacidade de cooperação</li> <li>• Desenvolver habilidades motoras e lateralidade</li> <li>• Criar o hábito correto das direções</li> <li>• Ser capaz de perceber o mundo</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer os elementos constituídos da nossa música, cultura e história</li> <li>• Ser capaz de perceber o mundo</li> <li>• Desenvolver uma atitude de respeito e reconhecimento, diante de nossa diversidade histórico-cultural</li> <li>• Reconhecer e identificar a produção de ondas sonoras</li> <li>• Reconhecer e ser capaz de refletir a produção musical no tempo e no espaço</li> <li>• Se perceber como ser social e cultural na história</li> <li>• Ter atitude de respeito e reconhecimento dos elementos que compõem a nossa cultura, história e diversidade</li> <li>• Ser capaz de ouvir, perceber, identificar e reproduzir ritmos simples</li> <li>• Desenvolver o potencial criativo</li> <li>• Ter atitude de cooperação e coletividade</li> </ul>
<b>Saberes aplicados pela professora</b>	
<b>6º ano</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O som e suas propriedades</li> <li>• A prática do canto coral</li> <li>• Música popular folclórica – Maracatu de baque virado</li> <li>• Influências negra na música brasileira/Diversidade cultural</li> </ul>
<b>7º ano</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O som e suas propriedades</li> <li>• Percepção rítmica (valores, figuras, pausas e divisões)</li> <li>• Música folclórica e matriz indígena</li> <li>• Música popular folclórica (maracatu, ciranda, coco, quadrilha, forró, xaxado)</li> <li>• Instrumentação</li> <li>• Criação musical</li> <li>• Prática de conjunto</li> <li>• Educação e diversidade</li> </ul>
<b>8º ano</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O som como ritmo e material bruto</li> <li>• Ondas sonoras</li> <li>• Ambiente sonoro (sonoplastia)</li> <li>• O que é música?</li> <li>• Cidadania e Identidade</li> <li>• Motricidade e lateralidade</li> <li>• Prosódia musical</li> <li>• Música brasileira por ciclo (Carnavalesco, Junino e Natalino)</li> <li>• Música folclórica pernambucana (Maracatu de baque virado)</li> <li>• Música de Matriz indígena</li> <li>• Prática de conjunto</li> <li>• A influência negra na música popular brasileira</li> </ul>
<b>9º ano</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cidadania e Identidade</li> <li>• Motricidade e lateralidade</li> <li>• Prosódia musical</li> <li>• O som como ritmo e material bruto</li> <li>• Ondas sonoras</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ambiente sonoro (sonoplastia)</li> <li>• O que é música?</li> <li>• Música brasileira por ciclo (Carnavalesco, Junino e Natalino)</li> <li>• Música folclórica pernambucana (Maracatu de baque virado)</li> <li>• Música de Matriz indígena</li> <li>• Instrumentação</li> <li>• Prática de conjunto</li> <li>• Criação musical</li> <li>• A influência negra na música popular brasileira: O Cavalo Marinho</li> </ul>
--	--

**Quadro: 04**

<b>Situações didáticas abordadas</b>	
<b>6º ano</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades práticas de exploração do conhecimento</li> <li>• Rodas de diálogo/ experimentações para reflexão</li> <li>• Canto em grupo/</li> <li>• Trabalho em grupo</li> <li>• Atividades de escrita</li> <li>• Vídeos</li> <li>• Escuta ativa</li> <li>• Pesquisa</li> <li>• Vivência cultural em dança (Coco e Ciranda)</li> </ul>
<b>7º ano</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rodas de diálogo/ experimentações para reflexão</li> <li>• Jogos rítmicos</li> <li>• Trabalho em grupo</li> <li>• Exercícios práticos com ditados sonoros</li> <li>• Experimentação do conhecimento</li> <li>• Produção coletiva de textos</li> <li>• Vídeos</li> <li>• Escuta ativa</li> <li>• Pesquisa</li> <li>• Vivências culturais em dança (Coco e Ciranda)</li> </ul>
<b>8º ano</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rodas de diálogo/ experimentações para reflexão</li> <li>• Jogos rítmicos</li> <li>• Trabalho em grupo</li> <li>• Exercícios práticos com ditados sonoros</li> <li>• Experimentação do conhecimento através de reflexões sobre elas</li> <li>• Produção coletiva de textos</li> <li>• Vídeos</li> <li>• Escuta ativa</li> <li>• Pesquisa</li> <li>• Vivências culturais em dança (Coco e Ciranda)</li> </ul>

<b>9º ano</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Cidadania e Identidade – promover a socialização e a relação interpessoal através do diálogo e cooperação</li><li>• Desenvolver a motricidade, coordenação motora e lateralidade através de jogos rítmicos</li><li>• Possibilitar o acesso ao conhecimento de nossa diversidade cultural através da utilização de vídeos, textos, instrumentos e atividades práticas</li><li>• Experimentações científicas coletivas (artísticas)</li><li>• Escuta ativa</li><li>• Pesquisa</li><li>• Vivências culturais em dança (Coco e Ciranda)</li><li>• Palestras</li><li>• Rodas de diálogo e reflexão</li></ul>



## ANEXO B - PERFIL DE SAÍDA DE MÚSICA

SECRETARIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO  
GERÊNCIA DE ENSINO  
COORDENAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL  
NÚCLEO DAS SÉRIES/ANOS FINAIS

### PERFIS DE SAÍDA DOS ESTUDANTES DO 1º AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, COMPONENTE CURRICULAR: ARTE- MÚSICA:

CONTEÚDOS	EIXO TEMÁTICO	COMPETENCIAS ESPERADAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propriedades do Som: altura, duração, intensidade e timbre;</li> <li>• Paisagens Sonoras;</li> <li>• Movimentos sonoros</li> <li>• Medidas do tempo musical: ritmo, pulsos, tempo, andamentos.</li> <li>• Escala Diatônica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sonoridades</li> <li>• Propriedades do Som e Elementos da música.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver atitude de atenção e escuta do cotidiano do meio ambiente.</li> <li>• Criar hábitos de escuta das sonoridades.</li> <li>• Escutar/ reconhecer sonoridades – as qualidades do material sonoro.</li> <li>• Perceber os sentidos do som, convencionados no seu meio social.</li> <li>• Descobrir e vivenciar o universo sonoro externo: regularidade e irregularidade dos ritmos da natureza, sonoridades do mundo natural e animal, a relação som e silêncio, formas de registro, possibilidades de combinações sonoras.</li> <li>• Desenvolver a prática da pesquisa em relação às sonoridades, produzindo práticas musicais coletivas.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Melodias, altura, timbre.</li> <li>• Intermulticulturalismo na música produzida por diferentes culturas e etnias.</li> <li>• Gêneros, estilos e movimentos musicais de tradição oral e escrita.</li> <li>• Compositores, intérpretes e grupos musicais locais, regionais, nacionais e internacionais.</li> <li>• Estilos Musicais Regionais: Ciranda; coco de roda; coco de embolada; maracatu; frevo; baião; xote; capoeira; caboclinhos; etc. (Pelo menos três deles); e Estilos nacionais:</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• História da Música</li> <li>• Contribuições da musicalidade com influências de matrizes africanas e indígenas nos estilos supracitados - Lei 10.639/03 e 11.645/08.</li> <li>• Apreciação musical</li> <li>• Prática de Conjunto (ver planilha extracurricular sobre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorar/ manusear as qualidades do material sonoro, utilizando diversas fontes sonoras.</li> <li>• Descobrir e vivenciar o universo sonoro a partir da construção de instrumentos musicais com materiais alternativos.</li> <li>• Perceber/experimentar qualidades de uso da voz.</li> <li>• Refletir a música como um fenômeno que influencia na formação cidadã e transformação social, observando seu desenvolvimento enquanto linguagem artística ao longo da evolução da humanidade:</li> <li>• Conhecer a música de períodos, contextos sociais e culturas diversas para compreender os tempos históricos.</li> <li>• Refletir sobre o impacto das novas tecnologias de difusão das produções musicais, sobre o processo de criação artística.</li> <li>• Analisar e refletir criticamente a produção musical veiculada pelos</li> </ul>
---	--	--

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Improviso</li> </ul>	<p>formação de grupos de Flauta doce, Canto Coral, Camerata, Grupos de Percussão e Banda Marcial)</p>	<p>meios de comunicação de massa percebendo a função sociocultural da música.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicar reações sensoriais e emocionais em atividades de apreciação.</li> <li>• Desenvolver atitudes de percepção, análise e avaliação para fazer escolhas e opções conscientes musicais.</li> <li>• Descobrir formas próprias de expressão e produzir ideias e ações próprias.</li> <li>• Estimular a escuta e a construção de saberes sobre a música de diferentes períodos e de culturas distintas na história da humanidade.</li> <li>• Desenvolver a capacidade de trabalhar em equipe</li> <li>• Conhecer e apropriar-se manifestações culturais do se entorno estabelecendo relações sociais fortalecendo a formação da sua identidade.</li> <li>• Desenvolver a apreciação estética/leitura interpretativa de</li> </ul>
---	---	--

		<p>diferentes produções musicais produzindo respostas emocionais à música.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Descobrir as potencialidades sonoras do próprio corpo.</li> <li>• Desenvolver a noção rítmica e a coordenação motora.</li> <li>• Reproduzir e criar estruturas sonoras.</li> </ul>
--	--	--

O ensino de Música na Rede Municipal de Ensino, a partir do ano de 2012, fora organizado através de módulos, em virtude da inviabilidade de pré-estabelecer e fixar conteúdos para os nove anos do ensino fundamental, justificado por este eixo passar a ser trabalhado simultaneamente em todos os anos/séries. Esta forma de organizar os mesmos está amparada na LDB Art. 24 inciso IV: *“poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares”*.