

As aulas de música na escola básica e as questões étnico-raciais

Priscilla Hygino Rodrigues da Silva Donato

IFRJ; Colégio Pedro II – PRD; Rede Municipal de Ensino – RJ

priscillahygino@gmail.com

Comunicação

Resumo: Neste trabalho, apresento um panorama sobre a relação entre o ensino de música e a busca por uma educação antirracista no contexto da escola básica a fim de encontrar uma prática de ensino mais plural, democrática e multicultural. Para tal, empreendo uma análise, ainda que breve, da legislação atual acerca do sistema de educação básica; apresento referencial teórico acerca da temática, bem como ideias-chaves sobre o assunto. Por fim, relato a experiência vivida em duas escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro, onde atuo como professora, com aulas de música baseadas em Dorival Caymmi e no Funk carioca.

Palavras chave: Educação Básica. Educação Musical. Educação Antirracista.

Entendendo as leis 11.769, 10.639 e 11.645: um panorama sobre a atual legislação sobre educação.

Durante os anos de meus estudos na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) no curso de Licenciatura em Música, pude presenciar e fazer proveito de diversos debates, discussões, proposições acerca da Lei 11.769/08, que altera a Lei 9394/96, instituindo a presença obrigatória do conteúdo “música” nas escolas de educação básica. Tratando-se de uma lei que se referia quase que diretamente a nós, professores de música e aspirantes, é mais do que natural que saibamos e procuremos saber cada vez mais sobre essa lei e suas formas de implementação.

No entanto, a primeira década dos anos 2000 nos trouxe algumas outras importantes alterações de leis acerca do sistema de ensino brasileiro. Refiro-me às Lei 10.639/03, que institui no currículo oficial da Rede de Ensino nacional a obrigatoriedade do estudo da História e da cultura africana e afro-brasileira, e Lei 11.645/08, que modifica a anterior, incluindo, além daquele, o estudo da História e da cultura dos povos indígenas.

A Lei 10639 e, posteriormente, a Lei 11645, que dá a mesma orientação quanto à temática indígena, não são apenas instrumentos de orientação para o combate à discriminação. São também Leis afirmativas, no sentido de que reconhecem a escola como lugar da formação de cidadãos e afirmam a relevância de a escola promover a necessária valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil o país rico, múltiplo e plural que somos (BRASIL, MEC/SECAD, 2012, p.5).

É preciso dizer, no entanto, quanto a essas leis, que durante minha estadia na universidade houve pouca ou nenhuma menção ou debate, especialmente no tocante ao aspecto pedagógico, isto é, como dar-lhes corpo no contexto de sala de aula. Esta experiência na minha formação torna-se mais problemática quando confrontada com os seguintes dados: “segundo a última PNAD/IBGE¹, 49,4% da população brasileira se autodeclarou da cor ou raça branca, 7,4% preta, 42,3% parda e 0,8% de outra cor ou raça. A população negra é formada pelos que se reconhecem pretos e pardos” (Ibidem).

Sobre a classificação como negros de pessoas que se autodeclaram pardos e pretos, Nilma Lino Gomes esclarece:

Indicam que se justifica agregarmos pretos e pardos para formarmos, tecnicamente, o grupo racial negro, visto que a situação destes dois últimos grupos raciais é, de um lado, bem semelhante, e, de outro lado, bem distante ou desigual quando comparada com a situação do grupo racial branco. Assim sendo, ante a semelhança estatística entre pretos e pardos em termos de obtenção de direitos legais e legítimos, pensamos ser plausível agregarmos esses dois grupos raciais numa mesma categoria, a de negros. (...) a diferença entre pretos e pardos no que diz respeito à obtenção de vantagens sociais e outros importantes bens e benefícios (ou mesmo em termos de exclusão dos seus direitos legais e legítimos) é tão insignificante estatisticamente que podemos agregá-los numa única categoria, a de negros, uma vez que o racismo no Brasil não faz distinção significativa entre pretos e pardos, como se imagina no senso comum (SANTOS *apud* GOMES, 2005, p.40).

O PNAD/IBGE de 2009 amplia essa questão.

A apresentação dos indicadores sociais levando em consideração a cor ou raça tem contribuído para revelar as desigualdades raciais no País. Os grupos raciais

¹ Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. A estatística mencionada na citação confere com os dados do PNAD de 2007. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2007/graficos_pdf.pdf.

classificados nas categorias de cor ou raça preta, parda e indígena se situam de forma precária em termos de inserção social ao longo dos últimos anos. Alguns indicadores [...] apontam para a persistência de desigualdades entre os segmentos de cor branca e os de cor preta e parda (BRASIL, 2009, s/p).

Outro ponto importante para o entendimento desta temática é a escolha, neste trabalho, pelo uso do termo “raça”. Obviamente, “raça” não é utilizado, aqui, com caráter biológico-científico, mas em suas implicações sociológicas.

A maioria dos pesquisadores brasileiros que atuam na área das relações raciais e interétnicas recorrem com mais frequência ao conceito de raça. Eles empregam ainda este conceito, não mais para afirmar sua realidade biológica, mas sim para explicar o racismo, na medida em que este fenômeno continua a se basear em crença na existência das raças hierarquizadas, raças fictícias ainda resistentes nas representações mentais e no imaginário coletivo de todos os povos e sociedades contemporâneas. Alguns fogem do conceito de raça e o substituem pelo conceito de etnia, considerado como um léxico mais cômodo que o de raça, em termos de “fala politicamente correta”. Essa substituição não muda em nada a realidade do racismo, pois não destrói a relação hierarquizada entre culturas diferentes que é um dos componentes do racismo. Ou seja, o racismo hoje praticado nas sociedades contemporâneas não precisa mais do conceito de raça ou da variante biológica, ele se reformula com base nos conceitos de etnia, diferença cultural ou identidade cultural, mas as vítimas de hoje são as mesmas de ontem e as raças de ontem são as etnias de hoje. O que mudou na realidade são os termos ou conceitos, mas o esquema ideológico que subentende a dominação e a exclusão ficou intato (MUNANGA, 2000, p.31).

É essa população brasileira mesma e seus filhos que enchem os bancos das escolas de nosso país. Entretanto, a despeito da composição racial que encontramos em sala de aula, multiplicam-se relatos e estudos sobre a ocorrência de negação identitária das populações negras, da intolerância contra religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras, de segregação dos alunos – formas de racismo – em sala de aula e suas consequências (CANEN, OLIVEIRA, 2002; CAVALLEIRO, 2005; TRINDADE, 2007; HIPÓLITO, 2011; CAPUTO, 2012).

Nasce, assim, uma grande questão para o professor. Em especial, para o professor de artes. Na Lei 10.639/03 fica disposto que:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, **em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras** [Grifo meu]. (BRASIL, 2003).

E, com a Lei 11.645/2008, acrescenta:

[Art. 26-A.](#) [...]

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, **em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras** [Grifo meu]. (BRASIL, 2008).

Analisando o breve texto das leis 10.639/03 e 11.645/08, podemos notar a responsabilidade direcionada aos professores de artes (bem como outros professores de algumas áreas de Humanidades), como sendo estas as áreas nas quais, especialmente, serão estudados os novos conteúdos.

Problematizações

No momento em que escrevo este texto, faço parte do corpo docente da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro há cerca de três meses. Pouco depois de assumir o cargo, dividindo meus tempos de aula em duas escolas de comunidade na Zona Norte da cidade, iniciei meus estudos de pós-graduação no Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) no curso de

especialização em Ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afrobrasileiras. Estes dois fatos trouxeram para mim uma série de problematizações.

A primeira delas, a já mencionada ausência ou quase isto de debate acerca do nosso papel, enquanto professores de música, na ampliação do alcance do disposto nas Leis supracitadas durante meus anos de universidade. Seria este tema pouco relevante dentro da formação do professor de música? Será que apenas docentes negros e/ou militantes vão empreender uma procura – prática e teórica – por transformar a escola num espaço mais democrático através do combate das práticas racistas? Não pretendo dar respostas a essas perguntas – não as sei. Mas a questão da formação docente e da formação continuada são centrais no tocante a este tema.

Outra questão interessante é a composição escolar. Aos meus olhos, bem mais da metade dos alunos que tenho nas salas é composta por negros. Em algumas salas fica evidente a quase totalidade de alunos pretos e pardos. Entretanto, a falta de autoidentificação e de sentimento de pertença a esse grupo somada à enorme ocorrência de xingamentos e brincadeiras de cunho racial são fatores significativos. O que, na vida dessas crianças, causa esse receio ou essa raiva de ser chamado de “preto”? Quantos professores e funcionários se consideram negros dentro da escola? Representatividade, o cotidiano nas favelas do Rio, a produção cultural negra e o acesso a esta são temas a serem levados em consideração quando da discussão acerca de temas que relacionam educação e relações interraciais.

É importante destacar que as duas escolas em que leciono possuem uma sensibilidade cativante e motivadora no tocante a questões raciais – o que não acontece sempre. O ambiente favorável ao trabalho deste tema juntamente com as questões aqui expostas, dentre tantas outras, são os trampolins para as duas experiências que relato a seguir.

Eu, Dorival e as crianças

Cada turma é como um oceano a ser desbravado. O que funciona para uma turma pode funcionar ou não para as outras do mesmo seguimento ou de outros segmentos. Cada planejamento de aula e cada encontro com a turma têm seu quê de aposta. Na primeira escola,

tenho 3 turmas de 3º ano do ensino fundamental – cada qual com suas características. Durante o primeiro bimestre, o que funcionou para duas dessas turmas não funcionou para a 1303² e passei muitas semanas sem saber ao certo o que podia ou devia ser feito para tornar nossos encontros no meu ideal de “aula bem-sucedida”- o que poderia ser uma utopia apenas. Mas eu estava disposta a tentar.

No segundo bimestre, eu iria trabalhar Dorival Caymmi com o 3º ano – o que é congruente com o projeto da escola para 2017³. Minha proposta era ouvir com a turma, a cada semana, uma faixa do CD *Canções Praieiras*. Esta escuta nos levaria “à experiência histórica de um lugar específico, num tempo igualmente específico: as comunidades pesqueiras do recôncavo baiano no início do século XX” (GONÇALVES, 2013, p.43) a fim de, quem sabe, aprendermos um pouco sobre nossa própria história. Para minha grande surpresa, a turma mais disposta a ouvir as canções com notável atenção e concentração foi justamente a 1303. Ao conversar com a professora regente da turma, ele me confirmou que esta era, de fato, uma característica da turma: “Eles gostam de ouvir música”.

As canções de *Canções Praieiras* têm algumas características que se mostraram facilitadoras do trabalho, tanto no meu momento de escolha e preparação das aulas quanto durante a experiência de escuta. A primeira é que a obra toda em si é relativamente curta, contendo 8 faixas, o que, dentro de nosso esquema de 1 canção por semana, ficaria bem distribuído no espaço de um bimestre. Em segundo lugar, as faixas são relativamente curtas, o que me permitia aproveitar o tempo de concentração das crianças; não contêm muitas partes diferentes em sua estrutura e os trechos principais são repetidos, porém dentro de uma lógica inteligível e não exaustiva, o que proporciona e facilita uma compreensão das canções pelas crianças. Pode-se citar também o fato de que o CD conta uma história que faz sentido em si mesma. Isto é, as faixas parecem relacionar-se entre si e a obra completa parece ser um grande livro – o que me permitia voltar sempre ao ambiente, aos acontecimentos, aos personagens,

² Nas escolas municipais do Rio de Janeiro, as turmas do primeiro segmento do Ensino Fundamental são numeradas da seguinte maneira: 1101, 1102, etc., para turmas de 1º ano; 1201, 1202, etc., para 2º ano e assim por diante. Assim sendo, 1303 é a terceira das três turmas de 3º ano da primeira escola. Adiante, menciono a 1501, primeira das duas turmas de 5º ano em que leciono na segunda escola.

³ No segundo bimestre, estudaríamos as músicas das décadas de 1940 e 1950.

antes de prosseguir para o “capítulo” seguinte. A temática de praia é bastante envolvente e, em nosso caso, como moradores de uma cidade litorânea, familiar. Além disso, a instrumentação das peças é simples (violão, voz e assobio). Seus poucos elementos são um facilitador da escuta direcionada e para a percepção e indicação de certos elementos e nuances musicais. Por último, e de extrema importância, *Canções Praieiras* possui uma plasticidade inigualável – é possível ver as cenas através da voz de Caymmi como se, de fato, estivéssemos com ele e seus personagens à beira da praia.

A cada semana, então, escutávamos uma faixa e depois debatíamos questões que eram trazidas por mim e pelas próprias crianças. Essas questões abordavam desde questões musicais a questões puramente relacionadas à letra, passando por questões culturais entremeadas nas canções. Ao chegarmos à penúltima faixa, *Lagoa do Abaeté*, preparei uma apresentação em slides, resgatando algumas das informações que construímos ao longo das semanas anteriores, introduzindo, pela primeira vez, o aspecto visual dessas informações. Nessa atividade, introduzi imagens da Bahia, das comidas típicas, dos lugares turísticos e a figura de uma personagem recorrente no ideário dos pescadores e nas canções de Caymmi – a figura da lemanjá.

É mister dizer também que, tratar da cultura negra no âmbito escolar, inclusive abordando a mitologia, nada tem a ver com a doutrinação, tão frequente em escolas públicas, na medida em que o principal interesse é o de que estudantes apreendam, ainda que de forma incipiente, algumas informações que possam permitir o domínio de um repertório básico para abolir estereótipos e lidar com os colegas negros compreendendo-os, respeitando-os e superando o senso comum que transforma tudo proveniente de África em um pastiche que se perpetua sob o rótulo de *coisa de negro* (SILVA, 2005, p.123).

A imagem de lemanjá por mim escolhida era, propositadamente, uma figura não sincrética. Isto é, em lugar da imagem bastante difundida de uma mulher branca de cabelos longos e lisos – fruto da mistura de religiões no Brasil – foi mostrada uma mulher negra de pele bem escura, com roupas soltas do corpo nas cores do mar e com o rosto tapado por fios de contas. Meu objetivo era tratar desse membro do panteão de deuses africanos sem trazer toda a carga de preconceito e intolerância religiosa que poderia estar associada à figura mais recorrente de “Dona Janaína” (outra designação de lemanjá, como também canta Caymmi). A

experiência mostrou-se válida, pois um dos pontos marcantes para algumas crianças era que aquela mulher fosse uma deusa de pele preta e bem escura. Foi possível falar de nossa ancestralidade; das crenças dos povos africanos; da condição em que estes foram trazidos para terras brasileiras; da presença do negro na formação de nosso povo e como isso se reflete na cor da nossa pele, nos traços de nossos rostos, na variedade de tipos de cabelo que temos hoje; de como, no Brasil, muitas pessoas ainda carregam as tradições religiosas dos nossos antepassados; do cuidado com a preservação da natureza que essas religiões inspiram.

Nossa atividade final era produzir um cartaz em grupo com desenhos do que as crianças tivessem achado mais interessante durante todas aquelas aulas. Em um dos grupos, um menino decidiu pintar lemanjá, o que foi bem recebido pelo resto do grupo. Embora os outros três grupos tenham decidido por outros desenhos, é bom ressaltar que não houve nenhum episódio ou fala de intolerância nesta turma. Senti que meu objetivo como educadora, pelo menos para este bimestre, havia sido alcançado – meus alunos estavam de posse de novos conhecimentos que podem contribuir na construção de um mundo com mais aceitação e mais respeito ao próximo e a si mesmo.

O funk é nosso!

Na segunda escola em que trabalho, tenho aulas de apoio (ou reforço) com as duas turmas de 5º ano – um tempo de aula em que uso música para ajudar na melhora do domínio de escrita e leitura. Para mim, um grande desafio. Maior ainda, aos meus olhos então recém-chegados na turma 1501, que possuía alguns alunos com considerável defasagem idade-série e um domínio de escrita e leitura abaixo do esperado para 5º ano. Apesar disso, a turma era/é bem receptiva. A grande questão era o que fazer naquele contexto.

Foram algumas conversas com a coordenadora pedagógica da escola até que chegássemos à estratégia de utilizar o que ela chamou de “a vocação deles” para dar andamento às aulas: o Funk. Aquela palavra, “vocação”, ecoou de maneira forte na minha cabeça. As definições do dicionário ajudavam pouco. No livro *Funk, que batida é essa?* (CASTRO; HAIAD, 2009), encontrei significação mais ampla para o que a coordenadora tentava me dizer:

Por terem nascido na periferia e nas favelas, as músicas refletem as características dessa sociedade (...) os temas são bastante variados, mas sempre cotidianos. Falam de sexo, de tráfico, de desigualdade social, de festa e de sonhos, entre outros temas do dia a dia da favela (CASTRO; HAIAD, 2009, p. 11).

Ritmo condenado, dança indecente, local perigoso e violento, música pobre importada dos EUA, o funk possui muitos críticos e opositores, decididamente. As opiniões contrárias lembram muito os juízos que, no século XIX, as autoridades policiais e os jornais faziam sobre os batuques africanos: locais do crime, centros do vício e da perdição. Como os batuques, o funk tornou-se carioca e brasileiro; uma quase unanimidade entre os jovens da cidade do Rio de Janeiro, da zona sul à zona norte; das favelas às periferias mais distantes (CASTRO; HAIAD, 2009, prefácio).

A voz do funk, durante muitos anos, foi a voz das comunidades cariocas, seus protestos e suas vivências. Entendo que, ao afirmar o funk como a vocação dos jovens da favela, a coordenadora me apontava um caminho tanto musical como extramusical. Um caminho que colocava aquelas crianças e adolescentes num contexto cultural e de produção artística e musical, mas também de luta e resistência contra o abafamento da voz das populações negras e periféricas.

No encontro seguinte, pedi aos alunos que escrevessem em um pedaço de papel três de suas músicas favoritas. Como esperado e prenunciado, muitos funks apareceram. A partir das reflexões anteriormente mencionadas e da lista de músicas que foi elaborada com base nas respostas, foram planejadas três aulas focadas especialmente na história do funk carioca, mas abordando também a vertente paulista e o rap, com muitos áudios e vídeos.

Na primeira aula, escrevi com letras grandes e no meio do quadro a palavra “FUNK”. Era importante que eles vissem a forma como a palavra era escrita, entendendo que não é uma palavra original de nossa língua. O outro objetivo da atividade era que eles dissessem quais outras palavras vinham à mente com relação à primeira, as quais escrevíamos ao redor da primeira. Pouco da primeira aula era debate ou exposição. Grande parte era deixar que eles se divertissem e aproveitassem os funks previamente selecionados por mim (dentre os que eles

havam sugerido e algumas sugestões minhas). O fim da aula era uma “Batalha do Passinho”⁴: todas as cadeiras eram afastadas para as paredes, deixando o meio livre para a dança.

Os processos de planejamento e prática de aula se configuraram em uma atmosfera de troca muito interessante. Foi possível criarmos um repertório comum através da contribuição de todos e nos inteirarmos das concepções individuais acerca daquele tema. Foi também uma quebra de paradigmas para todos nós, uma vez que a dinâmica da aula, a disposição dos materiais e do espaço e próprio tema eram outros que não os considerados tradicionais.

A segunda aula era uma discussão sobre uma nova vertente de Funk – o tipo ostentação – muito famoso nos dias atuais. Meus objetivos eram aguçar o senso crítico deles sobre o quanto o funk havia mudado e sobre o quanto daquele novo tipo de funk nos representava. Chamei a atenção para o fato de que em alguns cliques não havia mulheres negras e que a figura feminina era, via de regra, objetificada. Para contrapor, mostrei um vídeo de MC Soffia, uma menina negra de São Paulo com a idade bastante aproximada da idade dos meus alunos e que faz um rap ativista, que aborda temáticas de igualdade entre os gêneros e entre as raças.

Esta aula foi um desafio, especialmente na questão racial. A realidade de jovens das favelas cariocas, especificamente de jovens negros, é preocupante. É possível entender o porquê do receio de se reconhecer e se autoidentificar como negro.

Negros e pardos envolvidos em confrontos com a polícia do Rio morrem mais do que brancos na mesma situação. [...] A prova de que a ação policial é mais letal quando voltada contra pretos e pardos [...] é acentuada quando se estudam as informações referentes aos confrontos em favelas do Rio. Para Cano, isso comprova que a violência da polícia é marcada por um "viés racial", porque o resultado da ação policial mostra que, mesmo dentro das favelas, os brancos têm um tratamento diferenciado (FARIA, 2000, s/p).

⁴ “Surgido nas favelas cariocas, o passinho, explodiu em 2008 e desde então vem mudando a cara da periferia do Rio de Janeiro. Uma nova forma de dançar o funk, o Passinho é a manifestação cultural carioca mais importante dos últimos 10 anos” (disponível online em <http://www.cidadedasartes.org/programacao/interna/499> acesso em junho de 2017).

Na última aula, assistimos a dois vídeos⁵ bastante recentes que souberam ligar temáticas mais próprias das periferias com toda a melhora técnica de produção, gravação e filmagem disponíveis atualmente. O ponto central da aula era chamar-lhes a atenção para o fato o Funk era a linguagem que eles possuem para representar suas verdades e anseios e que eles poderiam e deveriam se apropriar disso – consumindo e produzindo. Propus, então, que eles criassem e escrevessem, em grupo, um funk e mostrassem para o restante da turma.

É notável que muitas dessas crianças possuem refrões e rimas criados por eles mesmos. Entretanto, é grande a resistência no sentido de passar essas composições para o papel. Foi o que aconteceu com a minha proposta da última aula. Poucas crianças quiseram escrever a música e apenas um grupo quis apresentar, mas não houve tempo. Por isso considero que nem todos os objetivos da aula foram atingidos. No entanto, acho importante relatar, também, casos de insucessos ou sucessos parciais, porque são a realidade de nossa experiência com a docência. Além disso, são apontamentos de caminhos a serem trabalhados com nossos alunos.

Conclusões

Sendo uma mulher negra, as questões raciais (assim como de gênero) sempre me afligiram/afligem e despertaram/despertam em mim questionamentos. A prática da docência em música, iniciada em 2009, mesmo antes da minha entrada na universidade, aumentava ainda mais este sentimento de inquietação, visto que, diversas vezes, somos confrontados com situações de racismo e discriminação racial dentro das escolas.

Vejo no ensino da música brasileira um campo fértil para a construção de uma identidade positiva do negro. Embora a letra das músicas tenham sido o fator desencadeador das experiências acima narradas, existem diversos aspectos que podem ser utilizados no contexto de uma educação multicultural e racialmente democrática. Em termos especificamente musicais, há uma grande diversidade de instrumentos, ritmos, timbres, cantos a serem explorados e

⁵ *Cypher Kids* - Damyen MC, Cauan, Kunumi MC, MC Tum Tum, MC Mirim e MC Soffia (disponível online em: <https://www.youtube.com/watch?v=HZbucFVPx2M>); e *Bora, que o mundo é nosso* - Mc Duduzinho (disponível online em: <https://www.youtube.com/watch?v=EPIK1q3z1xs>). Acesso em junho de 2017.

considerados – que constituem em grande medida e peso o que chamamos de música e cultura brasileira. Para além daqueles, há os fatores sócio históricos, os quais nos permitem entrar em contato com nossa ancestralidade e com a grande produção cultural africana em terras brasileiras, verdadeiras marcas de nossa afrobrasilidade. É preciso haver um esforço no sentido de relacionar os aspectos estéticos e técnicos aos sociais, políticos e históricos, a fim de colorir nosso currículo com as cores dos pretos (e dos indígenas), para que sejamos condizentes com a realidade e a diversidade do povo brasileiro.

Entendendo que a legislação dispõe, atualmente, especial responsabilidade nas mãos do professor de artes sobre a temática da educação antirracista (para além de discutir se essa disposição é ideal ou não) e para que tais leis sejam um ganho social na direção não só de uma educação mais democrática, mas de uma sociedade mais igualitária, é preciso que nos posicionemos na vanguarda da ação pela implementação efetiva destas leis. Isto implica em que o professor em atuação busque a formação continuada que trate de uma educação multicultural e multiétnica. Implica, mais ainda, que os centros de formação de docentes das áreas artísticas ofereçam o debate dessas questões, informando, atualizando e instrumentalizando seu corpo discente.

Referências

BRASIL. **Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm Acesso em junho 2017.

BRASIL. **Lei nº 11645, de 10 de março de 2008.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 10 mar. 2008. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm Acesso em junho 2017

BRASIL, IBGE. **Síntese de indicadores sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2009. Disponível online em:
<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv42820.pdf> Acesso em junho de 2017.

BRASIL, MEC/SECAD. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana.** Brasília: SECAD, 2012. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192 Acesso em agosto de 2017.

_____. **Educação Anti-Racista:** Caminhos Abertos pela Lei Federal no 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, SECAD, 2005. (Coleção Educação para Todos).

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Angela M. A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, nº 21, p. 61-74, set/out/nov/dez 2002.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros:** e como a escola se relaciona com crianças de candomblé. Rio de Janeiro: PALLAS/FAPERJ, 2012.

CASTRO, André; HAIAD, Julia. (Org.). **Funk, que batida é essa?** Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. In: BRASIL, MEC/SECAD. **Educação Anti-Racista:** Caminhos Abertos pela Lei Federal no 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, SECAD, 2005. (Coleção Educação para Todos), p. 65-104.

FARIA, Antônio Carlos de. Polícia do Rio mata mais pretos e pardos, diz pesquisa. **Folha de São Paulo**. 15 de maio de 2000. Disponível online em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1505200001.htm> Acesso junho 2017.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL, MEC/SECAD. **Educação Anti-Racista:** Caminhos Abertos pela Lei Federal no 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, SECAD, 2005. (Coleção Educação para Todos), p.39-64.

GONÇALVES, Juliana Ramos. Na beira do mar: uma leitura de *Canções Praieiras*, de Dorival Caymmi. **Cisma**, São Paulo, 2º semestre de 2013, p. 42-52.

HIPÓLITO, Paulo. Candomblé: razões de sua abordagem na sala de aula. **Revista Urutágua**, nº 23, jan/fev/mai/abr 2011, p. 53-60.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto P. (Org.) Programa de Educação sobre o Negro na sociedade brasileira. **Cadernos PENESB, 5**. Niterói: EdUFF, 2000, p. 15-34.

SILVA, Nelson Fernando Inocêncio da. Africanidade e religiosidade: uma possibilidade de abordagem sobre as sagradas matrizes africanas na escola. In: BRASIL, MEC/SECAD. **Educação Anti-Racista:** Caminhos Abertos pela Lei Federal no 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, SECAD, 2005. (Coleção Educação para Todos), p. 121-132.

SOUSA, Francisca Maria do Nascimento. Linguagens escolares e reprodução do preconceito. In: BRASIL, MEC/SECAD. **Educação Anti-Racista**: Caminhos Abertos pela Lei Federal no 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, SECAD, 2005. (Coleção Educação para Todos), p. 105-120.

TRINDADE, Azoilda Loretto. O racismo cotidiano escolar. In: PESSOA DE BARROS, José Flávio; OLIVEIRA, Luiz Fernandes (Org.) **Todas as cores na educação**: contribuição para a reeducação das relações étnico-raciais no ensino básico. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2008, p. 37-58.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e educação intercultural. Tradução da versão ampliada da exposição apresentada no **Seminário de Interculturalidad y Educación Intecultural**, organizado pelo Instituto Internacional de Integración del Convenio Andres Bello, La Paz, p. 9-11, 2009.