

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ALTAIR CAETANO

O SAMBA NO ENSINO DA GEOGRAFIA: REFLEXÕES PARA A
IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10639/03 NA PERSPECTIVA DO
MULTICULTURALISMO

RIO DE JANEIRO
2012

ALTAIR CAETANO

O SAMBA NO ENSINO DA GEOGRAFIA: REFLEXÕES PARA A
IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10639/03 NA PERSPECTIVA DO
MULTICULTURALISMO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador(a): Prof(a) Dr(a) Maria Elena Viana Souza

RIO DE JANEIRO
2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

ALTAIR CAETANO

***O samba no ensino da Geografia: reflexões para a implementação da Lei
nº 10639/03 na perspectiva do multiculturalismo***

Aprovado pela Banca Examinadora
Rio de Janeiro, ____/____/2012.

Professora Doutora Maria Elena Viana Souza
Orientador – UNIRIO

Professor Doutor Renato Emerson dos Santos – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
(UERJ/FFP)

Professor Doutor Fernando César Ferreira Gouvêa – Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro (UFRRJ)

Professor Doutor Diógenes Pinheiro – UNIRIO

Professora Doutora Carmen Irene Correia de Oliveira – UNIRIO

DEDICATÓRIA

Dedico toda aplicação para construção dessa dissertação às pessoas que formam minha família estendida que, dentro da concepção negra, africana, de mundo, está para além das nossas relações sanguíneas. Entretanto, algumas dessas pessoas, em diferentes fases da minha vida, de forma direta ou indireta, contribuíram para elevar minha autoestima e despertar para outros e/ou novos caminhos que poderia seguir na complexidade do que é “ser humano”. Desse modo, dedico esta conquista, principalmente, aos meus pais (*in memoriam*) **Procopio Caetano** e **Isabel da Silva Caetano**, a minha irmã **Belmira da Silva Caetano**, a minha companheira **Mariana da Costa Mattos** e ao meu sobrinho e afilhado **Victor Hugo da Silva Caetano**. A vitória é nossa!!!

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço as divindades que me protegem e inspiram todos os dias. Acredito que elas rejam as coisas visíveis e invisíveis de minha vida, atuando em minhas emoções, pensamentos e ações. Entretanto, elas também são meu esteio nos momentos de angústia, frustração e perigo.

Também agradeço às pessoas que contribuíram no processo de elaboração dessa dissertação e também passaram integrar minha família estendida. Entre elas:

. a minha orientadora Prof^a Dr^a **Maria Elena Viana Souza** cuja experiência e vivência acadêmica foram fundamentais para pavimentar a trajetória dessa dissertação;

. os(as) **professores(as) do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO** que, nas disciplinas por eles(as) ministradas ao longo do curso, ampliaram minha visão sobre o que é fazer pesquisa neste campo de conhecimento. Desse modo, agradeço a(o): Dr^a. Maria Elena Viana Souza (Metodologia e Epistemologia em Educação e Atividade de Estudo e Pesquisa), Dr^a. Angela Maria de Souza Martins (Pensamento Educacional no Brasil), Dr^a. Lígia Martha C. da C. Coelho (Temas em Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologias), Dr^a. Guaracira Gouvêa de Sousa (Dissertação I), Dr^a. Carmen Irene Correia de Oliveira (Dissertação II), Dr. Diógenes Pinheiro, Dr^a. Eliane Ribeiro Andrade, Dr. Luiz Carlos Gil Esteves e Dr^a. Maria Fernanda Rezende Nunes (Políticas Públicas em Educação);

. aos(as) **mestrandos(as) da turma 2010 do PPGe** cujos debates (muitas vezes inflamados), trocas de experiência e seriedade no trato da pesquisa, ajudaram-me a amadurecer a ideia para esta dissertação. No entanto, agradeço, especialmente, a Jordania, a Luciana, a Flavia Renata, a Bárbara, a Valéria e ao Julio, que contribuíram com referências teóricas para a dissertação;

. aos(as) **professores(as) e estudantes participantes da pesquisa** cujas respostas subsidiaram essa dissertação;

. aos(as) **amigos e colegas**, professores(as) ou não, que procuraram contribuir com ideias quanto aos rumos da pesquisa e confortar nos momentos de nervosismo.

*Quem foi que falou
Que eu não sou um moleque atrevido
Ganhei minha fama de bamba
No samba de roda
Fico feliz em saber
O que fiz pela música, faça o favor
Respeite quem pode chegar
Onde a gente chegou
Também somos linha de frente
de toda essa história
Nós somos do tempo do samba
Sem grana, sem glória
Não se discute talento
Mas seu argumento, me faça o favor
Respeite quem pode chegar
onde a gente chegou
E a gente chegou muito bem
Sem a desmerecer a ninguém
Enfrentando no peito um certo preconceito
e muito desdém
Hoje em dia é fácil dizer
Essa música é nossa raiz
Tá chovendo de gente
que fala de samba e não sabe o que diz
por isso vê lá onde pisa
Respeite a camisa que a gente suou
Respeite quem pode chegar onde a gente chegou
E quando pisar no terreiro
Procure primeiro saber quem eu sou
Respeite quem pode chegar onde a gente chegou*

(ARAGÃO, J.; CARDOSO, F.; REZENDE, P.. **Moleque atrevido**. 19[?])

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que investiga se o samba pode ser aproveitado para o ensino da Geografia, contribuindo para a implementação da Lei N° 10639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas por ela. Os sujeitos que integram o campo de pesquisa são professores de Geografia, que atuam em escolas públicas e estudantes do 6° ano, ambos do ensino fundamental. Neste sentido, essa pesquisa procura analisar as representações sociais, desses sujeitos, sobre aspectos sociais, políticos, históricos e culturais negros, cujas construções estão subordinadas às relações de poder. O samba é um bem ligado às culturas negras (re)construídas no Brasil que pode aparecer no ensino da Geografia como ferramenta curricular. Porém, nem todos os sujeitos pesquisados percebem a utilização do samba no currículo de Geografia, dessa mesma forma. Nesse sentido, indagamos o que os sujeitos pensam sobre a questão negra, no plano das relações étnico-raciais e interraciais, dentro e fora da escola. O aproveitamento do samba no currículo de Geografia seria uma forma de atender os princípios da referida lei e de suas diretrizes? O que os sujeitos pensam dessa prática educativa? As respostas para estes, entre outros questionamentos, permitem perceber a multidimensionalidade das relações étnico-raciais e interraciais, socioculturalmente construídas de forma assimétrica no país. A coleta de dados foi realizada através da aplicação de questionários semi-estruturados e sua análise fundamentada no Discurso do Sujeito Coletivo (LEFEVRE; LEFEVRE; TEIXEIRA, 2000). A pesquisa confirma construção sociocultural que relaciona o samba à cultura e população negra, presente no imaginário social. Contudo, a maioria dos estudantes discorda do aproveitamento do samba para o ensino da Geografia, enquanto que os(as) professores(as) consideram a ideia viável. No entanto, aproveitamento do samba para o ensino da Geografia, dentro dos princípios da lei e de suas diretrizes, deve atentar para os estigmas que cercam esta relação. Porém, esta prática educacional só será consubstanciada após mudanças no currículo para o ensino da Geografia, que se baseia na visão/leitura hegemônica branca e eurocêntrica do mundo. A perspectiva do multiculturalismo no currículo de Geografia propicia que as manifestações dos grupos socioculturais marginalizados, entre eles o negro, sejam aproveitadas na prática educativa, contemplando a diversidade existente nas escolas.

Palavras-chave: lei n° 10639/03; currículo; multiculturalismo; ensino da Geografia; samba.

ABSTRACT

This paper deals with a qualitative research to investigate if samba can be useful in Geography teaching, contributing for the 10639/03 law implementation and its established National Curriculum Guidelines. The subjects who integrate this research field are geography teachers, workers at public schools, and 6th grade students, both in basic education. In this work, this research aims to analyze the social representation with the mentioned subjects about social, politic, historical aspects and black culture, whose formation are subordinate at a powerful relationship. The samba is a product linked with the black culture (re)constructed in Brasil that can appear in Geography teaching as a pedagogic tool. But, not all this researched subjects notes the use of samba in the geography curriculum. On this way, we ask what the subjects think about the ethnic-racial and ethnic-question about, in and out of school. Would the use of samba at Geography class be a way to deal with the law's principles and guidelines? What the subjects think about this educative practice? The answers to this and others questions let it realize the "multidimensions" of the ethnic-racial and interracial relationships, whose were build in an asymmetric form in the country. The data collecting was done through some questionnaires semi-structured and their analyses, based on the Collective Subject Discourse (LEFEVRE; LEFEVRE; TEIXEIRA, 2000). The research confirms the sociocultural construction whose relates the samba and the black culture, presents in the social thoughts. However, most of students disagree with the use of samba in Geography teaching, while the teachers think it is viable. However, the use of samba in Geography teaching, with the law principles and guidelines, must attempt to stigmas that surrounding this relationship. But, this educational practice will be substantiated only after some changes in the geography teaching curriculum, whose is based in the hegemonic white and European view/reading about the world. The perspective of multiculturalism in geography curriculum offer the use of manifestations of social marginal groups, including black people, in the educational practice, considering the diversity existing at schools.

Keyword: 10639/03 law; curriculum; multiculturalism; Geography teaching; samba

SUMÁRIO

Página

INTRODUÇÃO	10
Capítulo 1 - CULTURA: REFLEXÕES SOBRE O CONCEITO	24
1.1 A Expressão Cultura	24
1.2 Cultura e Natureza Humana	29
1.3 A Cultura e Sociedade	31
1.4 Cultura e Escola	37
Capítulo 2 - CULTURAS NEGRAS	42
2.1 Primeiras Palavras	42
2.2 África: Território de origem da Cultura Negra	46
2.3 Aspectos da Cultura Negra	49
2.4 As Culturas Negras no Continente Americano	52
2.5 As Culturas Negras na Sociedade Brasileira: um Reflexo das Relações Raciais	54
Capítulo 3 - O SAMBA: HISTÓRIA E DESENVOLVIMENTO	63
3.1 Dos Batusques ao Samba	63
3.2 As transformações na cidade do Rio de Janeiro do início do século XX e seus reflexos no samba	70
3.3 As tensões dentro da categoria samba até os dias atuais	80
3.4 Carnaval e samba: o encontro que deu certo	90
Capítulo 4 - A LEI Nº 10639/03 E O ENSINO DA GEOGRAFIA	100
4.1 Considerações Iniciais sobre a Lei Nº 10639/03	100
4.2 A Lei Nº 10639/03, o Ensino da Geografia e o Samba	105
4.3 O pensamento dos alunos sobre a Lei 10.639/03 e seus desdobramentos	111
4.4 O que pensam os professores	118
Capítulo 5 O SAMBA NO ENSINO DA GEOGRAFIA	137
5.1 Ensino da Geografia e Currículo	137
5.2 Ensino da Geografia e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)	145
5.3 O Movimento de Renovação e o Ensino da Geografia	150
5.4 O Samba no Ensino da Geografia	154
5.5 O samba no Ensino de Geografia, na concepção dos alunos	160
5.6 O samba no Ensino de Geografia, na concepção dos professores	164
NOSSAS (IN)CONCLUSÕES	171
REFERÊNCIAS	175
ANEXOS	185

INTRODUÇÃO

“O chefe da polícia, pelo telefone
Mandou me avisar
Que na Carioca, tem uma roleta
Para se jogar
Ai, ai, ai, Deixa as mágoas para trás, ô rapaz
Ai, ai, ai, Fica triste se és capaz e verás ...”
(DONGA; ALMEIDA, Mauro de. **Pelo Telefone**. 1917).

“... Até que enfim agora sou feliz
vou passear a Europa toda até Paris
e nossos filhos, oh, que inferno
eu vou pô-los num colégio interno
me telefone pro Mané do armazém
porque não quero ficar devendo nada a
ninguém
e vou comprar um avião azul
para percorrer a América do Sul...”
(BATISTA, Wilson; PEREIRA, Geraldo. **Acertei no Milhar**. 1940).

“Quero uma mulher
Que saiba lavar e cozinhar
Que de manhã cedo
Me acorde na hora de trabalhar
Só existe uma
E sem ela eu não vivo em paz
Emília, Emília, Emília
Não posso mais...”
(BATISTA, Wilson; LOBO, Haroldo. **Emília**. 1942).

“O morro não tem vez
E o que ele fez já foi demais
Mas olhem bem vocês
Quando derem vez ao morro
Toda a cidade vai cantar ...”
(JOBIM, Antônio Carlos; MORAES, Vinícius de. **O morro não tem vez**. 1963).

“Em virtude do tempo hoje não há futebol
Veio uma chuva de vento, e levou pra bem
longe o sol
O que se vai fazer, a tarde sem lazer,
uma noite tão feia e eu esperei lua cheia ...”
(DINIZ, Mauro; RATINHO. **O Dia Se Zangou**. 1984).

“Meu Deus mas para que tanto dinheiro
Dinheiro só pra gastar
Que saudade tenho do tempo de outrora
Que vida que eu levo agora
Já me sinto esgotado
E cansado de penar, meu Deus
Sem haver solução
De que me serve um saco cheio de dinheiro
Pra comprar um quilo de feijão...”
(SANTANA, Francisco. **Saco de Feijão**. 1977).

“... O suburbano quando chega atrasado
O patrão mal-humorado
Diz que mora logo ali
Mas é porque não anda nesse trem lotado
Com o peito amargurado
Baldeando por aí
Imagine quem vem lá de Japeri...”
(GUARÁ; ROSAS, Jorginho das. **33, Destino Dom Pedro II**. 1984).

"...Soy loco por tí, América"
Louco por teus sabores (bis)
Fatura que impera, mestiça mãe terra
Da integração das cores...”
(DINIZ, André; SERGINHO 20; PEIXE, Carlinhos do; PETISCO, Carlinhos. **Soy loco por tí, América – A Vila canta a latinidade**. 2006)

“O meu lugar... É caminho de Ogum e Iansã
Lá tem samba até de manhã
Uma ginga em cada andar
O meu lugar... É cercado de luta e suor
Esperança num mundo melhor
E cerveja pra comemorar...”
(CRUZ, Arlindo; DINIZ, Mauro. **O meu lugar**. 2008).

“... Nosso morro é coisa chique
É favela fashion week
Sobe lá pra você ver (vem ver o que é bom)
Nosso morro é muita "treta"
Nossa Gisele Bündchen é preta
E ela faz acontecer...”
(BRANCO, Nego; PERSONA, Cleitinho; MANU. **Favela Fashion Week**. 2010).

Início essa dissertação citando trechos de vários sambas, de diferentes estilos e compostos em momentos diferentes, que constituem parte da história da Música Popular Brasileira (MPB), cujas letras podem ter significados e sentidos interessantes para análise dos cientistas sociais e de outros intelectuais do campo das ciências humanas.

Na escola, especificamente na sala de aula, fundamentado na análise das letras desses e de muitos outros sambas, o professor pode chegar a muitas outras questões e temas importantes na formação do educando enquanto sujeito histórico e crítico. Então, porque não aproveitar o samba¹ para trabalhar determinados temas da ciência geográfica e aspectos culturais dos negros em sala de aula? Seria esta uma forma de implementar a Lei Nº 10639/03 e atender às Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas por ela? Como os sujeitos da prática educativa, neste caso professores de Geografia e estudantes, enxergam e recebem esta ideia?

Estes, entre outros questionamentos, surgiram quando pensei em formas de implementar a referida lei nas aulas de Geografia. Como permaneceram em meus pensamentos, eles fomentaram a iniciativa de pesquisar o samba como ferramenta curricular (didática e pedagógica), articulando o campo da educação com as relações étnico-raciais e interraciais e para o ensino da história e cultura negra, no ensino da Geografia. Trata-se de uma contribuição para o profícuo debate sobre a implementação da Lei Nº 10639/03² e de suas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) nos ambientes escolares.

As culturas negras sempre estiveram presentes na minha vida e meus pais, indubitavelmente, foram os grandes responsáveis por esse processo educativo de continuidade neste sistema que reunia símbolos normativos, modo de vida, negritude, posicionamento político e consciência. Logo, o samba, fortemente influenciado pelas culturas negras, é um gênero musical que faz parte da minha vida desde meu nascimento.

Nasci em 1970, sendo o filho mais novo de uma família negra que era composta por sete pessoas, chefiada por um carpinteiro casado com uma doméstica. Nas horas de lazer, meu pai vivia o samba, principalmente, aquele ligado às escolas de samba e, conseqüentemente, ao carnaval. Em uma sociedade machista e patriarcal, ele influenciava o gosto da família.

Minha mãe o acompanhava quando podia, porque tinha de cuidar das atividades domésticas e dos cinco filhos do casal, mas era evidente que ela gostava muito de ouvir e dançar samba. Nas festas da minha família e de familiares, realizadas nos bairros suburbanos

¹ A expressão é de senso comum, contudo, devemos considerar a diversidade estilística do/no gênero musical socioculturalmente construída.

² A referida lei tornou obrigatório, nos estabelecimentos de ensino básico, oficiais e particulares, o ensino de história e cultura africanas e afrobrasileiras, fato que será tratado no corpo desta dissertação.

da cidade do Rio de Janeiro ou nas cidades da baixada fluminense, o samba animava as pessoas, na sua maioria negras e mestiças³ pobres, tendo assim significado especial de identidade cultural do grupo.

Em casa, minha mãe colocava na vitrola seus LP's do Bezerra da Silva, assim como de outros sambistas, além de sintonizar as poucas rádios nacionais que tocavam samba na década de 70 e início da década de 80, do século passado. Mas no carnaval, ela me levava para assistir os desfiles das escolas de samba no centro da cidade, tanto na avenida Rio Branco quanto na avenida Marquês de Sapucaí.

Durante os anos 70, o samba e os sambistas tinham maior espaço para divulgação nas escolas de samba ou agremiações recreativas, visto que, com a abertura econômica, as rádios davam mais espaço para os gêneros vinculados ao *pop* internacional. Neste período, meu pai já tinha passado por várias agremiações, até que no final dessa década tornou-se presidente de uma escola de samba do antigo grupo 2 B, chamada GRES Unidos da Vila de Santa Teresa. Esta escola de samba, ainda hoje, localiza-se na rua Ururai, entre os bairros de Coelho Neto e Honório Gurgel no subúrbio carioca.

Assim, comecei frequentar os ensaios, respirando toda esta atmosfera artística e cultural. Os concursos de sambas de terreiro, com os compositores da região, lotavam a quadra da escola. Grande parte dos recursos da escola saía dessas atividades, que fomentavam a venda de bebidas, comidas e quitutes.

No início da década de 80, a grande emoção: meu pai conduziu a escola ao campeonato do carnaval com o enredo “Ataulfo Alves, não acadêmico, mas imortal”. Depois de um belo desfile na avenida Rio Branco, a escola finalmente subiu para o grupo 2A. Vi meu pai chegar à quadra da escola de samba carregado nos braços da comunidade, depois da apuração, sob os gritos de “é campeão!!!”

Evidentemente, que tudo isso pavimentou meu caminho e gosto pelo samba. Ouvia, e ainda ouço, diferentes sambas em meu cotidiano para entretenimento. Também frequentei a quadra de diferentes escolas de samba, assim como desfilei em várias agremiações, sempre na bateria. Porém, o movimento de elitização das escolas de samba, que só foi percebido por mim tardiamente, afastou-me dessa forma de representação da cultura do samba.

³ O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em seus estudos sobre cor ou raça da população brasileira, aproveita a categoria preto no lugar de negro e pardo no lugar de mestiço. Na arena política, o Movimento Negro defende que as duas categorias são afrodescendentes.

Por outro lado, passei a frequentar os lugares onde o samba era cultuado, “os pagodes da cidade”, e conhecer os compositores de pagode, partido-alto, samba-canção, entre outras variações estilísticas do samba (re)construídas na cidade do Rio de Janeiro.

Deste modo, diferentes estilos de samba e aspectos culturais negros continuaram e continuam presentes em meu modo de vida, nas minhas referências, na minha afetividade, na minha visão de mundo, enfim, em minhas representações simbólicas.

Hoje, sou professor de Geografia do Ensino Básico e leciono há dezenove anos nas redes de ensino pública e privada do Estado do Rio de Janeiro. Durante o meu percurso profissional, procurei criar e implementar atividades de estímulo para as aulas de Geografia, fugindo da rotina e procurando facilitar o processo de aprendizagem.

Trabalhei diferentes projetos, envolvendo a participação dos meus educandos na sala de aula, apoiado no uso de jogos, na exibição de filmes e de outras ferramentas pedagógicas e didáticas. Todavia, minha grande paixão foi e é a música, em seus mais variados ritmos e gêneros, especialmente aqueles vinculados à Música Popular Brasileira (MPB), e o samba salta à frente devido à influência familiar que marcou o meu gosto pelo gênero musical.

O aproveitamento da música em sala de aula, como ferramenta curricular, pedagógica e didática, é uma atividade realizada por muitos profissionais de ensino que buscam caminhos alternativos de/para aprendizagem. Todavia, o samba não é apenas gênero musical, é uma cultura construída, desconstruída e reconstruída no Brasil. É prática e bem cultural. O samba reúne música, dança, modo de vida, entre outras expressões, com suas próprias representações, significados e símbolos.

Entretanto, aqui o samba é aproveitado não apenas como gênero musical, mas como um bem ou produto cultural identificado com o grupo negro. Todavia, percebo que o samba é pouco aproveitado como ferramenta curricular (pedagógica e didática), em especial no ensino da Geografia. Qual será o motivo, considerando as múltiplas possibilidades de trabalho propiciadas pelo samba em sala de aula?

Também fundamentado nas referências teóricas, percebi que no processo de construção sociocultural das relações interraciais e étnico-raciais brasileiras, a população negra e suas culturas ficaram associadas a clichês negativos e/ou inferiores, por causa das relações sociais desiguais forjadas no país desde o período colonial. Todavia, muitas vezes, o racismo e o preconceito na sociedade brasileira sobre a população e cultura negras são velados, aumentando a complexidade do caso.

A leitura de diferentes estudiosos como Kabenguele Munanga, Antonio Alfredo Sergio Guimarães, Florestan Fernandes, Roger Bastide, Nei Lopes, Joel Rufino, Nilma Lino

Gomes, Yolanda Oliveira, entre outros, formou um referencial teórico inicial que me fez refletir sobre a estrutura muito complexa e particular do racismo na sociedade brasileira, que chega ao ambiente escolar.

Nesse ambiente, onde a representação cultural eurocêntrica é hegemônica, as manifestações culturais de vários povos não-europeus são marcadas pela invisibilidade ou pelo tratamento superficial. As manifestações culturais dos povos negros, anteriores e posteriores à diáspora africana, entre elas o samba, ou melhor, os sambas porque são vários estilos cada qual com sua ecologia⁴, têm grande dificuldade de penetrar no currículo e fazer parte do processo pedagógico, ficando afastadas do conhecimento dos estudantes/educandos, o que contribui para reforçar estereótipos.

Observo que as minhas considerações iniciais resultavam de interpretações e reflexões sobre referenciais teóricos, porém, necessitando de uma investigação científica para não ficar como simples “achismo”, que seria facilmente refutado. Assim, ao investigar se o samba pode ser ferramenta curricular para ensino da Geografia, também posso perceber questões importantes dentro das relações interraciais e étnico-raciais, socioculturalmente construídas no Brasil, que permeiam as relações e práticas sociais.

Desse modo, nessa dissertação tenho como objetivo principal investigar se o samba, no ensino da Geografia, como elementos das culturas negras brasileiras, podem ser aproveitados enquanto ferramentas curriculares (pedagógica e didática) para melhor entendimento e/ou compreensão de determinados temas e aspectos culturais negros, e contribuir na implementação da Lei Nº 10639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação nas Relações Étnico-raciais e História e Cultura Africana e Afro-brasileira, elaboradas a partir dela.

A proposta do samba nas aulas de Geografia foi inspirada na leitura do texto criado, a partir da palestra “O Samba na Sala de Aula”⁵ do cantor, compositor e pesquisador Nei Lopes, realizada no Campus Guarujá da Universidade de Ribeirão Preto, em 2007.

Neste contexto, daqui para frente, utilizarei a primeira pessoa do plural porque como o referido pesquisador, acreditamos que o samba deva estar mais presente em sala de aula. No nosso entendimento, considerando sua multidimensionalidade, o samba é bem do patrimônio cultural brasileiro e também referência das culturas negras brasileiras, que pode refletir positivamente no ensino de todos componentes curriculares.

⁴ Aqui nos referimos a historicidade e territorialidade de cada estilo de samba, socioculturalmente construídas sob relações assimétricas.

⁵ O texto da palestra “O Samba na Sala de Aula” pode ser lido, acessando www.academiadosamba.com.br/memoriasamba/.../artigo232htm.

Atualmente, pensar no samba como elemento de identidade negra nas escolas seria ingenuidade nossa porque dentro do processo assimétrico de relação cultural no Brasil entre as culturas negras e a cultura dominante, nem todos os negros brasileiros se reconhecem nas culturas negras africanas e afro-brasileiras, gostam de samba ou participam de comunidade nas quais ele é referência.

Nossa intenção com a presente pesquisa é estimular a discussão sobre a temática das relações étnico-raciais e interraciais e mostrar parte da diversidade cultural existente no país, há muito tempo oculta e negada, sendo ela desprezada no processo de ensino.

Contudo, ratificamos que o samba reúne, em sua multidimensionalidade, símbolos normativos⁶, modos de vida, estilos musicais, tipos de dança e expressões artísticas, sendo complexa manifestação cultural, desde seu surgimento, em constante processo de mutação, fomentada por diferentes fatores socioculturais.

Aqui, consideramos o samba como bem cultural brasileiro, eminentemente, negro ou afrodescendente. Todavia, ele recebeu influências de elementos de outras culturas, assim como exerceu influências no grande caldeirão cultural brasileiro. Reconhecido como expressão cultural nacional, o samba, ainda hoje, serve como referência identitária do Brasil, no espaço mundial.

Sendo assim, no contexto dessa dissertação, também temos como objetivos específicos:

- Caracterizar aspectos da(s) cultura(s) negra(s);
- Caracterizar o samba como aspecto da(s) cultura(s) negra(s);
- Analisar a utilização do samba em sala de aula como ferramenta curricular (pedagógica e didática) para o processo de ensino da Geografia;
- Verificar se a utilização do samba no ensino da Geografia pode ser caracterizada como mecanismo de implementação da Lei N°10639/03;
- Investigar como os professores de Geografia recebem a proposta do samba, como ferramenta curricular (pedagógica e didática) no ensino deste componente;
- Analisar a reação dos alunos quanto à proposta de utilização do samba como ferramenta curricular (pedagógica e didática) no ensino da Geografia.

⁶ O mundo do samba tem seus códigos, que regulam as relações sociais. Recentemente, como exemplo na questão de gêneros, no sítio do Zeca Pagodinho, para gravação do DVD "O Quintal do Pagodinho", inicialmente, os homens ficaram no lado de fora conversando e bebendo enquanto que a maior parte das mulheres ficou dentro de casa. O ambiente do samba é sexista e define os espaços e assuntos que podem ou não a mulher participar.

METODOLOGIA

Com base nos pressupostos anteriores, ratificamos que esta pesquisa é nossa contribuição para o profícuo debate sobre a implementação da Lei Nº 10639/03, de suas DCNs para a educação das relações étnico-raciais e interraciais nas escolas da rede de ensino brasileira, especialmente nas aulas de Geografia, para alunos do ensino básico.

Deste modo, temos como objeto de estudo a utilização do samba no ensino da Geografia, legítimo representante das culturas negras africanas e afro-brasileiras. Todavia, consideramos a variação estilística do samba (re)construído na cidade do Rio de Janeiro, cuja ecologia propiciou a ascensão do gênero musical à posição de símbolo nacional.

O aproveitamento do samba nas aulas de Geografia seria uma forma de implementar a referida lei e suas diretrizes? O samba pode contribuir para a aprendizagem da Geografia? Como os sujeitos pesquisados enxergam o samba no ensino da Geografia?

As respostas para estas e outras perguntas podem nos levar a reflexões importantes sobre a implementação de políticas afirmativas no Brasil e sobre as relações étnico-raciais e interraciais socioculturalmente construídas no país, com seus significados, símbolos e representações.

Sendo assim, nossa dissertação iniciou com um estudo exploratório que procurava familiarizar-se com o objeto e fenômenos acima citados, buscar maiores informações sobre eles, descobrir relações existentes e considerar vários aspectos dos problemas elencados (CERVO; BERVIAN, 1983, p. 56).

No processo de delimitação das bases do projeto que subsidiam nossa pesquisa (DESLANDES, 1994, p. 37-45), optamos por uma abordagem qualitativa que é orientada pela compreensão ou interpretação dos fenômenos. A abordagem qualitativa centra-se no “pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado” (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 131).

O corpo dessa dissertação é composto por três partes interdependentes: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, e análise dos dados de campo. Considerando que a pesquisa bibliográfica “é o primeiro passo de qualquer pesquisa” (CERVO; BERVIAN, 1983, p. 55), fizemos levantamento e uso de referências teóricas acerca do objeto de estudo e dos fenômenos a ele relacionados. O desenvolvimento da pesquisa forçou a inclusão de novas referências teóricas para melhor compreensão do objeto e dos fenômenos investigados.

A pesquisa documental fez-se necessária no corpo dessa dissertação porque trabalhamos com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Geografia e com a Lei Nº 10639/03 e suas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). A elaboração dos referidos documentos resultou do profícuo debate entre diferentes segmentos da sociedade brasileira acerca da “modernização” e democratização da educação nacional, no final do século XX.

Portanto, os referidos documentos são desdobramentos da agenda internacional assumida pelo governo brasileiro, das lutas dos movimentos sociais, entre eles o Movimento Negro, e de parte dos intelectuais da academia contra a naturalização das desigualdades e a metodologia de ensino ultrapassada, especialmente, na escola.

No campo da educação, os referidos documentos estabeleceram normas que interferiram diretamente no currículo escolar e, conseqüentemente, na prática de ensino, obrigando tanto escolas quanto profissionais de ensino, ou seja, professores(as), coordenadores(as), orientadores(as), diretores(as), entre outros, adaptarem-se a eles.

Na parte destinada à análise de dados, procuramos compreender ou interpretar as representações e os sentidos atribuídos pelos sujeitos ao objeto de estudo e aos fenômenos relacionados. Inicialmente, pensamos em coletar dados dos diferentes segmentos constituintes da comunidade escolar, contudo, notamos que esta ação acarretaria uma disponibilidade de tempo maior do que tínhamos.

Assim, decidimos pela aplicação de questionários a dois grupos ou unidades de análise: os(as) professores(as) de Geografia e os(as) estudantes do ensino fundamental⁷ de escolas públicas, para posterior análise dos dados, por considerarmos que

[...] todas as pessoas são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam. Pressupõe-se, pois, que elas tenham um conhecimento prático, de senso comum e representações relativamente elaboradas que formam uma concepção de vida e orientam suas ações individuais. (CHIZZOTI, 1995, p. 83).

Nossa opção pela escola pública baseia-se no fato dela receber a maior parte dos estudantes pobres em nosso país, majoritariamente, negros e mestiços, e, além disso, é nosso espaço docente. Pelo mesmo motivo, fizemos a opção pelo ensino fundamental.

No grupo dos estudantes, fizemos opção pelos educandos do 6º ano, a maioria com idade entre 10 e 13 anos, ano no qual inicia-se o 2º segmento do ensino fundamental.

⁷ O ensino fundamental estrutura-se em nove anos de formação, divididos em três ciclos (primeiro, intermediário e terceiro), cada um com duração de três anos. O 6º ano corresponde ao último ano do ciclo intermediário. O ensino fundamental também é organizado em 1º segmento (do 1º ao 5º ano) e 2º segmento (do 6º ao 9º ano).

Consideramos as palavras de Garfinkel (*apud* CHIZZOTTI, 1995, p. 83) nas quais ele afirma que “os atores sociais não são imbecis, mas autores de um conhecimento que deve ser elevado pela reflexão coletiva ao conhecimento crítico”.

Também, considerando as teorias de desenvolvimento psicológico e intelectual dos sujeitos⁸, acreditamos que este grupo construiu suas representações sobre a temática como fruto, principalmente, da interação social. Neste processo, sobressaem várias instituições sociais nas quais esta interação acontece como a família, a comunidade, os templos religiosos e as escolas.

Portanto, estes sujeitos apresentam diferentes estágios de desenvolvimento psicológico e intelectual devido a fatores particulares (biológicos) e a sua inserção diferenciada em vários ambientes de interação social nos quais recebem e oferecem informações que, muitas vezes, estão relacionadas ao senso comum.

Não obstante, investigar as representações deste grupo de estudantes, que está iniciando o 2º segmento do ensino fundamental, é uma forma de conhecer e compreender o que ele pensa e construiu sobre as relações étnico-raciais e interraciais na escola, ou seja, suas representações sobre a temática que foram socioculturalmente construídas.

Neste sentido, foram escolhidos estudantes de duas escolas das redes de ensino dos municípios do Rio de Janeiro e de Duque de Caxias. Os referidos municípios destacam-se no cenário estadual⁹ por suas políticas públicas em educação, além de ser nosso vínculo profissional.

Assim, escolhemos para participar de nossa pesquisa, no segmento estudante, duas turmas da escola FMG situada em um bairro periférico de Jardim Anhangá no município de Duque de Caxias, integrante da Baixada Fluminense e uma turma da escola MSB, situada em um bairro periférico de Cosmos na zona oeste do município do Rio de Janeiro. Os dois bairros são estigmatizados pelas múltiplas formas de violência e pela pobreza. A escolha dos estudantes das referidas turmas não foi ao acaso visto que eles fizeram parte do nosso compromisso profissional nas duas referidas redes de ensino.

A partir de observações, podemos notar que os referidos bairros apresentam muitas semelhanças sociais, espaciais e culturais. No processo brasileiro de expansão urbana houve, concomitantemente, a separação socioespacial determinando os lugares dos ricos e dos pobres. Como a maior parte da população negra no Brasil é pobre devido ao racismo

⁸ Ver Piaget, Vygotsky, Wallon, entre outros.

⁹ Neste sentido, pode-se mencionar o desempenho de diferentes unidades escolares das duas referidas redes no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) do ano de 2011, que superou as metas estabelecidas.

estrutural que dificulta a ascensão desta parcela da população, ela se concentra em áreas degradadas e desvalorizadas das cidades, carentes de serviços urbanos básicos como educação, saúde, lazer, transporte, entre outros (GARCIA, 2009). Nos dois bairros em questão, podemos observar estes fatos, ou seja, a grande concentração de negros e mestiços e a precariedade de serviços públicos e infraestrutura urbana.

Outro fato marcante nos dois bairros em questão, que resulta de nossa observação inicial, é a influência de diferentes segmentos evangélicos neopentecostais, do novo movimento hip-hop internacional e nacional, que explora a corporeidade, e do pagode, entre outras manifestações socioculturais. As identidades locais são construídas a partir da mistura de vários símbolos culturais, muitas vezes contraditórios, onde as expressões culturais citadas, anteriormente, são elementos constituintes em maior ou menor intensidade (HALL, 2006), todavia, estas expressões também disputam espaços de representação nas referidas comunidades (CUCHE, 2002).

Nos últimos anos, os dois bairros receberam investimentos de infraestrutura contendo ruas pavimentadas, saneamento básico e fornecimento de energia, e empresas públicas e privadas que prestam serviços de comunicação, lazer, saúde, limpeza e transporte, principalmente na área próxima à escola. Todavia, qualitativamente e quantitativamente a infraestrutura e os serviços prestados nos dois bairros não atendem a demanda de suas comunidades, que passaram por grande crescimento demográfico nos últimos anos.

A escola FMG não foge da precariedade visível no bairro caxiense. Sua estrutura física (do tipo pré-fabricada) está precária devido ao local de sua construção (em uma antiga área pantanosa), e ainda dificulta a circulação de ar e luminosidade. Possui dois andares e doze salas, sendo uma direcionada à Educação Especial. Também tem uma quadra poliesportiva coberta. A sala de leitura é improvisada, atrás da escola, ao lado do refeitório, e o espaço não é apropriado. Contudo, é a única escola da região do 2º segmento e funciona em três turnos, sendo, à noite, com EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Devido ao crescimento da população local, existe grande demanda pela escola, mas sua estrutura física não comporta, interferindo em sua organização pedagógica. Assim, algumas turmas chegam a ter 40 estudantes em um espaço muito reduzido.

Outro fato marcante, que pode ser observado na estrutura pedagógica da escola, é a ausência de recreio entre os tempos de aula devido à violência entre os alunos. O recreio é realizado entre os turnos, momento que se oferece a merenda escolar. Esta opção é escolhida por várias escolas atingidas pela violência, reduzindo os horários e espaços comuns dos estudantes na escola. Infelizmente, percebemos a cultura da violência na comunidade do

bairro que se manifesta em diferentes níveis simbólicos, verbais e físicos de agressão, chegando à escola.

A escola MSB, do bairro periférico carioca, apresenta problemas que podem ser encontrados em outras escolas desta rede municipal, e comparados com os problemas apontados na escola FMG da rede caxiense. Sua estrutura física está precária, sendo um prédio com mais de trinta anos (do estilo “caixote”) que muito se assemelha a um presídio. Possui quatro andares e dezoito salas, sendo quatro aproveitadas como sala de leitura, sala dos professores, sala de informática e secretaria.

O refeitório é improvisado ao lado dos banheiros, que cheiram mal por mais que haja esforço do pessoal terceirizado da limpeza em mantê-los limpos. As paredes das salas, banheiros e corredores encontram-se pichadas e parte do mobiliário destruído, apesar dos esforços de conscientização. O espaço escolar é compartilhado com a Secretaria Estadual de Educação (SEE-RJ), tendo atividades nos três turnos. No 3º turno, o espaço escolar funciona com EJA e ensino médio regular.

Assim como a escola caxiense, na escola MSB da rede carioca, o recreio também é realizado entre os turnos para oferecer a merenda escolar. No início do 1º turno e no final do 2º turno, é oferecido lanche aos alunos. Esta medida visa diminuir a permanência dos alunos nos espaços e horários comuns na escola devido à falta de inspetores e a violência entre os alunos. Semelhantemente à comunidade caxiense, na comunidade carioca também percebemos a cultura da violência, simbólica e física, com graves desdobramentos na escola.

As semelhanças entre a escola caxiense e a escola carioca não param por aí. As duas estavam no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do governo federal porque obtiveram média no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), em 2007, abaixo da média nacional, que naquele ano foi 3,8. O cálculo do Ideb baseia-se na avaliação do desempenho discente nas provas periódicas elaboradas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), nas taxas de reprovação e evasão escolar. As duas escolas receberam orientações, investimentos e projetos educacionais para melhorar o desempenho no Ideb.

Hoje, as duas estão fora do PDE porque em avaliações mais recentes obtiveram Ideb superior à média nacional, constituindo um fato marcante na melhoria da autoestima das comunidades escolares caxiense e carioca, que foram aqui referidas como parte da pesquisa. Todavia, as atividades implantadas nas escolas como desdobramento do PDE, como por exemplo o reforço escolar e as oficinas, ainda hoje são realizadas por pessoal terceirizado.

No grupo dos(as) professores(as) de Geografia, também optamos pelos profissionais que estão vinculados às redes públicas de ensino fundamental. Neste sentido, procuramos investigar como os sujeitos pesquisados observam o samba no ensino desse componente curricular, e se esta prática pode ser vista como forma de implementação da Lei Nº 10639/03. Em nossa percepção, qualquer política pública afirmativa na educação só será realidade com a sensibilização, a participação e comprometimento político dos(as) professores(as) que estão na ponta do sistema educacional, em contato com os estudantes ou educandos.

Inicialmente, procuramos profissionais nas escolas em que trabalhamos na rede de ensino carioca e caxiense, onde poderíamos confirmar, ou não, nossos pressupostos a partir do contato com o campo próximo. Depois, procuramos estabelecer contatos com outros professores que, preferencialmente, trabalhassem na rede de ensino carioca ou caxiense, através de redes sociais na internet. Apesar da “tecnologia encurtar as distâncias”, o retorno foi muito pequeno porque poucos professores responderam ao contato inicial.

Para direcionar a possível visita às escolas e ainda aproveitando a internet, também investigamos informações sobre experiências positivas nas redes de ensino carioca e caxiense no que tange à referida lei e que se aproximassem de nosso projeto de pesquisa, visitando as páginas dispostas, pelas prefeituras dos municípios, na WEB. Novamente o resultado foi pífio, pressionando-nos a uma incursão diferente neste segmento do campo.

Assim, decidimos procurar profissionais que trabalhassem em escolas da rede de ensino carioca situadas em bairros influenciados pela cultura do samba, especialmente, Madureira e Ramos. Na página da SME-RJ, conseguimos os contatos telefônicos das escolas. Após o contato telefônico com os representantes das escolas dos referidos bairros soubemos que nossa incursão no campo deveria ser mediada pelas Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), onde cada escola está vinculada: 4ª CRE (Ramos) e 5ª CRE (Madureira).

Em nossa visita às referidas CREs, soubemos que nossa ida às escolas deveria passar por um processo burocrático fixado pela Portaria Municipal E/DGED Nº 41, de 12 de fevereiro de 2009, e que nosso contato com professores das escolas poderia ser deferida ou não pela SME-RJ. O principal problema seria o tempo que a SME-RJ daria para sua decisão, podendo retardar a coleta de dados para nossa dissertação.

Por isso, decidimos descartar esta proposta por mais que a achássemos interessante. Entretanto, decidimos continuar a pesquisa neste grupo a partir de indicações de professores que possibilitaram contatos com outros professores da disciplina que seguissem as características definidas para este grupo, considerando que nossa pesquisa é qualitativa.

Para obter os dados do campo de pesquisa aplicamos questionários semi-estruturados e foram elaborados dois questionários distintos para sua aplicação nos segmentos pesquisados: dos(as) educandos(as) ou estudantes e professores(as) de Geografia.

A aplicação dos questionários aos estudantes das turmas escolhidas, na escola caxiense, foi realizada nos dias 2 e 3 de dezembro de 2010. Apesar do “Dia Nacional do Samba” ser celebrado no dia 2 de dezembro, os estudantes da turma 601 não fizeram qualquer relação com a festividade. Sendo assim, a data em que foi realizada a aplicação dos questionários não teve interferência direta nos resultados da pesquisa.

As turmas da escola caxiense tinham perfis diferentes. A turma 601 era composta por 31 estudantes com idade entre 10 e 11 anos, novos no ano de formação e dentro da faixa etária apropriada ao 6º ano de formação no ensino fundamental. Também existia maior equilíbrio de gêneros na composição da turma. No dia da aplicação do questionário, faltaram 8 estudantes, assim, participaram 23 estudantes desta turma, sendo 13 pardos, 6 brancos e 4 pretos^{10 11}.

Já a turma 604 era composta por 34 estudantes com idade entre 12 e 13 anos, muitos repetentes no ano de formação e fora da faixa etária apropriada ao 6º ano de formação no ensino fundamental. Outro fato marcante era o desequilíbrio de gênero na composição da turma, predominando meninos, e a quantidade de estudantes faltosos. No dia da aplicação do questionário faltaram 14 estudantes. Participaram 20 estudantes desta turma, sendo 10 pardos, 2 brancos e 8 pretos.

A quantidade de faltas nas turmas escolhidas pode ser atribuída a diferentes fatores, como necessidade de ficar com os irmãos menores e ajudar no trabalho doméstico, doenças, distância entre unidade escolar e residência, migrações periódicas para residência de parentes distantes, entre outros. Cabe lembrar que parte dos estudantes desta escola está vinculada a programas de inclusão social, e a família recebe ajuda financeira governamental por/para manter o menor na escola.

Também aplicamos o questionário a dois estudantes pertencentes a turmas diferentes (1 pardo e 1 preto), sendo um deles do 7º ano, que saiu do nosso recorte inicial para o segmento estudante, entretanto, suas informações não foram desprezadas, também ajudando na composição de dados do campo, totalizando 45 questionários aplicados neste segmento.

¹⁰ Utilizamos como critério para classificar os(as) estudantes, segundo raça/cor, suas características fenóticas fundamentados na construção sociocultural da imagem de cada grupo racial (tonalidade de pele, textura do cabelo e formato do nariz e boca). Assim, aproveitamos a categorização estabelecida pelo IBGE: pardos, pretos, brancos, indígenas e amarelos. A intensidade da miscigenação nos dois bairros interfere na composição racial/cor. Também constatamos que muitos estudantes não sabem sua identidade racial e/ou tem referência na identidade racial hegemônica, sendo assim problemática a autodeclaração.

¹¹ A quantificação é para registrar a diversidade racial observada em sala de aula sem, necessariamente, indicar uma forma eficaz de explicar o objeto de estudo e os fenômenos a ele relacionados.

A aplicação dos questionários aos estudantes da turma escolhida, na escola carioca, foi realizada no dia dezoito de maio de 2011. A turma 1608 era composta por 37 estudantes com idade entre 10 e 11 anos, novos no ano de formação e dentro da faixa etária apropriada ao 6º ano de formação no ensino fundamental, salvo algumas exceções. Não existe equilíbrio de gêneros na composição da turma, predominando meninos. No dia da aplicação do questionário faltaram 3 estudantes, participando 34 estudantes desta turma, sendo 17 pardos, 4 brancos e 13 pretos.

Aqui, também é válido lembrar que parte dos estudantes da escola está vinculada a programas sociais e a família recebe ajuda financeira governamental (neste segundo caso, federal e municipal) por/para manter o menor na escola.

Sendo assim, aplicamos 79 questionários no segmento estudante em duas escolas da rede pública com ensino fundamental, em municípios distintos.

No segmento professor, aplicamos 19 questionários em um grupo que, desde o início da pesquisa, mostrou-se heterogêneo quanto ao gênero, à idade, à raça e ao tempo de serviço na prática docente nas redes de ensino pública e privada.

Portanto, em nossa inserção no campo, composto por estudantes do 6º ano e professores de Geografia do ensino fundamental, aplicamos, no total, 98 questionários¹².

Deste modo, fundamentados nos dados coletados dos sujeitos pesquisados sobre o aproveitamento do samba na prática do ensino de Geografia como ferramenta curricular (pedagógica e didática), procuramos interpretar ou compreender, inicialmente, quais os sentidos, significados e representações incorporadas neles sobre a temática em questão, através de análise dentro do circuito hermenêutico-dialético (MINAYO, 2007), ou seja, fazer uma interpretação crítica das informações coletadas.

Todavia, para analisar os dados coletados nesta pesquisa optamos pelo Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). O DSC é uma metodologia que nos permite investigar o que pensa ou acha determinada população sobre determinada temática, através de suas representações sociais¹³ (LEFEVRE; LEFEVRE; TEIXEIRA, 2000, p. 13). No capítulo 4, a referida metodologia será esclarecida para melhor entendimento da pesquisa e de seus apontamentos.

¹² Mais uma vez torna-se necessário ratificar que a quantificação de participantes, aqui aproveitada, não é uma forma de estabelecer uma amostragem estatística capaz de explicar os fenômenos estudados.

¹³ Aqui, entendemos as representações sociais como “entidades sociais complexas que preenchem uma série de funções [...], um conhecimento muito próximo da ação cotidiana e que tem a função de guiar, orientar, justificar esta ação” (LEFEVRE; LEFEVRE; TEIXEIRA, 2000, p. 13).

CAPÍTULO 1

CULTURA: REFLEXÕES SOBRE O CONCEITO

1.1 A Expressão Cultura

Há muito tempo, a polissemia da expressão cultura é objeto de pesquisas e debates em diferentes áreas de conhecimento. A semântica da expressão cultura desvela que ela assumiu diferentes (re)significados dependendo do contexto social, político, ideológico, histórico, geográfico e econômico, abrangendo desde sentidos restritos até sentidos mais amplos.

Devemos considerar que “as palavras são multimoduladas. Elas sempre carregam ecos de outros significados que elas colocam em movimento, apesar de nossos melhores esforços para cerrar o significado” (HALL, 2006, p. 41). A expressão cultura é uma dessas palavras.

De acordo com Cuche (2002), Eagleton (2005) e Moreira & Candau (2007) a expressão cultura apareceu pela primeira vez no século XIII, para designar uma parcela de terra cultivada.

No século XVI, seu sentido foi modificado para prática humana e indicava a ação de cultivar a terra. No referido século, seu significado também passou designar o estado de espírito cultivado pela instituição. Neste período, começou-se a falar em “mente cultivada” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 26), característica de determinados indivíduos, grupos ou classes sociais e nações, operando em sentido hierarquizante e classificatório na estrutura social.

Neste sentido, a expressão cultura representa um estado de gosto refinado concebido pelas elites, grupos ou classes dominantes. Ser culto ou ter cultura significava alcançar este estado de gosto refinado associado, sobretudo, à apreensão das artes.

Esta concepção de cultura ainda hoje se faz presente, legitimando algumas expressões, práticas e bens culturais¹⁴ em detrimento de outras(os).

¹⁴ Entendemos bem cultural como capital simbólico. “O capital simbólico é uma propriedade qualquer (de qualquer tipo de capital, físico, econômico, cultural, social), percebida pelos agentes sociais cujas categorias de percepção são tais que eles podem entendê-las (percebê-las) e reconhecê-las, atribuindo-lhes valor”. (BOURDIEU, 1996, p. 107).

Relacionando esta ideia de cultura com estrutura social tem-se: “a cultura como um corpo de obras artísticas e intelectuais [alta cultura ou Cultura] é o domínio da elite, ao passo que a cultura no seu sentido antropológico pertence às pessoas comuns [cultura popular¹⁵]” (EAGLETON, 2005, p. 167). A primeira tem maior valoração no tecido social.

Segundo Cuche (2002), as culturas populares são culturas de grupos sociais considerados subalternos, ou melhor, subalternizados nas relações de poder assimétricas. As culturas populares são construídas, então, em uma situação de dominação. Considerando esta situação, alguns estudiosos evidenciam que a existência das culturas populares deve-se ao esforço de sua resistência à dominação cultural. Os dominados reagem à imposição cultural pela ironia, pela provocação, pelo “mau gosto” mostrado voluntariamente.

Um terceiro significado para a expressão cultura, influenciado pelo movimento iluminista¹⁶, estabeleceu que ela era a soma dos saberes acumulados e transmitidos pela humanidade, considerada como totalidade, ao longo de sua história.

Neste sentido, a expressão cultura refletia o universalismo (única maneira de explicar) e o humanismo dos filósofos iluministas, e também estava no centro do pensamento da época visto que estava associada a progresso, avanço, intelecto, educação, poder, ..., enfim, base da ideia de civilização, preferida pelos pensadores franceses.

Esta concepção de cultura foi imprescindível no processo de formação dos Estados-nação a partir do século XIX, contribuindo para consolidar as relações de poder e dominação internas e externas. O Estado foi o principal unificador de cultura étnica e nacional, sufocando as diferenças existentes.

Para serem arrancadas às casualidades do tempo e erguidas à condição de necessidade, as nações precisam da mediação do Estado. O hífen na expressão “Estado-nação” significa assim uma ligação entre política e cultura, entre o engendrado e o étnico. A nação é matéria amorfa, que precisa ser moldada pelo Estado até constituir uma unidade; seus elementos indisciplinados serão assim reconciliados sob uma única soberania. E já que essa soberania é uma emanação da própria razão, o local, assim, é elevado ao universal. (EAGLETON, 2005, p. 88).

O vínculo entre cultura e poder tornou-se imprescindível porque apenas pela coerção, o poder político/ideológico não conseguia se manter satisfatoriamente. Quando os grupos

¹⁵ Entendida “como a cultura ‘comum’ das pessoas comuns, isto é, uma cultura que se fabrica no cotidiano, nas atividades ao mesmo tempo banais e renovadas a cada dia”. (CERTEAU, 1980 *apud* CUCHE, 2002, p. 150).

¹⁶ Movimento filosófico, político, ideológico, científico e cultural, que fortaleceu a razão e o conhecimento crítico e trouxe para o centro do debate a espécie humana. Este movimento, que ocorreu na Europa, engendrou mudanças nas relações de poder visto que a ordem anterior a ele era determinada pela Igreja Católica.

sociais internalizavam a cultura daqueles que o governavam, ocorria o verdadeiro reconhecimento dessa autoridade, conseqüentemente, era na subjetividade humana, em toda sua aparente liberdade e privacidade, que o poder procurava se incutir.

No século XX, o avanço das Ciências Humanas, especialmente da Antropologia e da Sociologia, trouxe novos sentidos e ressignificações para expressão cultural. Neste contexto, em um quarto significado, ela corresponde aos modos de vida, visões e leituras de mundo, valores e significados compartilhados por determinado grupo social.

O campo da Antropologia Cultural ou Etnografia introduziu a ideia de relatividade das culturas na qual culturas diferentes deviam ser analisadas, a partir de categorias próprias, evitando sua comparação e hierarquização.

Todavia, uma outra visão antropológica sobre a expressão cultura foi impactante no campo das Ciências Humanas, configurando um quinto significado para ela. De acordo com esta visão, a cultura corresponde a um “conjunto de práticas significantes” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 27).

As coisas e eventos existentes no mundo não apresentam significados incorporados, porém os sentidos são a elas e eles atribuídos pela linguagem. Assim, “[...] quando um grupo compartilha uma cultura, compartilha um conjunto de significados, construídos, ensinados e aprendidos nas práticas de utilização da linguagem” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 27).

Este significado nos permite compreender como a cultura opera no processo de construção das relações e arranjos sociais, considerando que este é marcado por relações de poder e dominação. Aproximando este quinto significado dos estudos da ciência geográfica, aqui entendemos cultura como “conjunto de ‘mapas de significados’ que os diferentes grupos culturais (sociais) desenvolveram para dar sentido à vida” (CORRÊA, 2005, p. 4).

Nesta perspectiva, a cultura congrega diferentes temas, coisas e eventos cujos significados são produzidos e atribuídos pela linguagem e comungados por um grupo social.

De acordo com Yúdice (2006), as concepções antropológicas e sociológicas da expressão cultura, tratadas até aqui, estão perdendo sua força ideológica frente à nova dinâmica econômica, política e sociocultural impulsionada pela globalização¹⁷, do final do século XX e início do XXI, que aproveita a cultura como recurso que gera e atrai investimentos para vários setores econômicos em diferentes escalas de atuação.

¹⁷ Como argumenta Anthony McGrew (1992), a “globalização” se refere àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado. (HALL, 2006. p. 67).

Assim, a cultura aparece como alternativa para investimentos do Estado, do mercado e das instituições e organismos internacionais, visto que a economia física não atende a demanda do fluxo de capitais (YÚDICE, 2006, p. 30), flexível e ávido por novas oportunidades e lucros.

Neste sentido, a cultura necessita de gerenciamento ou administração visto que sua produção, circulação e aproveitamento podem se tornar fontes inesgotáveis de ganhos para as empresas especializadas em turismo e em outros setores da economia desmaterializada, ou seja, que trabalham com os bens simbólicos e a propriedade intelectual.

Contudo, a cultura não é apenas uma mercadoria de grande potencial comercial ou altamente lucrativa. Ela atende a multidimensionalidade contemporânea. Para além de mercadoria ou simples produto ela é “um modo de cognição, de organização social e até mesmo tentativas de emancipação social” (YÚDICE, 2006, p.49).

Para Yúdice (2006), o aproveitamento da cultura, neste sentido, pode ser uma forma de reconhecimento e empoderamento de grupos socioculturais subalternizados cuja cultura passa ocupar os espaços públicos e fomentar a cidadania, como também pode ser o caminho pelo qual grupos e agentes sociais chegam à reivindicação de inclusão social ou política, propondo a redução das desigualdades como pauta na agenda política de governos. Como diz o referido estudioso, “a cultura está sendo chamada para resolver problemas antes restritos aos campos da economia e da política” (YÚDICE, 2006, p.46).

As diferentes experiências de desenvolvimento socioeconômico promovidas por instituições governamentais e privadas, organizações não-governamentais (ONG's) e pelas próprias comunidades (grupos socioculturais), em determinados territórios, consideram os valores culturais como imprescindíveis para eliminar o analfabetismo, diminuir a violência, gerar renda e empregos, revitalizar regiões e cidades, promover a coesão social em temas divergentes, entre outras possibilidades de desenvolvimento local e regional.

Neste contexto, também segundo Yúdice (2006), floresce a produção e comércio de marcas com o selo da cidadania cultural que legitima um modelo de consumo cidadão. Em outras palavras, consumindo identidades culturais que se afirmam politicamente, o próprio ato de comprar estes bens culturais torna-se político e ideológico. Nesse sentido, “[...] a compreensão e a prática da cultura são bastante complexos, situados na intersecção das agendas da economia e da justiça social” (YÚDICE, 2006, p. 35).

No processo de globalização os fluxos de capitais não trazem apenas homogeneização cultural, mas acima de tudo, as diferenças culturais que funcionam como reservas de biodiversidade com grande potencialidade comercial.

Para Yúdice (2006, p. 54), os deslocamentos e os movimentos do capital, promovidos pelo processo de globalização rumo a outras culturas, geram encontros em que as normas locais ou nacionais são questionadas, ou seja, ao invés de leis fundamentais, muitos princípios diferentes de inclusão e exclusão se disputam continuamente, havendo constante (re)negociação nas relações de poder.

1.2 Cultura e Natureza Humana

Há muito tempo, o racionalismo científico procurou separar ser humano e cultura. Entretanto, nós, como seres humanos, deixamos de ser apenas seres biológicos e individuais para sermos também seres culturais e sociais. De acordo com Eagleton (2006), nossos corpos são limitados por suas características físicas, fenotípicas, de gêneros, de idades, ou ainda pela história,..., contudo, eles serão unidos pela cultura.

Portanto, é através da socialização com outros seres humanos, que também chamaremos de sujeitos, que ocorre nossa iniciação cultural entremeada por códigos materiais e imateriais que ganham significados, criados e compartilhados pelo grupo social. Neste processo, despertamos nossa essência humana para viver no mundo.

Nossa iniciação começa nos primeiros dias após o nascimento, a partir das relações sociais estabelecidas com os membros de nossa família, e aprofunda-se mais tarde através do contato com nossos pares dentro de instituições sociais como escolas e espaços profissionais, religiosos e de lazer. A socialização e a cultura são indissociáveis da ontologia humana.

Assim,

[...] isso sugere não existir o que chamamos de natureza humana independente da cultura. Os homens sem cultura não seriam os selvagens inteligentes de *Lord of the Flies*, de Golding, atirados à sabedoria cruel dos seus instintos animais; nem seriam eles os bons selvagens do primitivismo iluminista, ou até mesmo, como a antropologia insinua, os macacos intrinsecamente talentosos que, por algum motivo, deixaram de se encontrar. Eles seriam monstruosidades incontroláveis, com muito poucos instintos úteis, menos sentimentos reconhecíveis e nenhum intelecto: verdadeiros casos psiquiátricos. Como nosso sistema nervoso central — e principalmente a maldição e glória que o coroam, o neocórtex — cresceu, em sua maior parte, em interação com a cultura, ele é incapaz de dirigir nosso comportamento ou organizar nossa experiência sem a orientação fornecida por sistemas de símbolos significantes. (GEERTZ, 1978, p. 61 *apud* LARAIA, 2001, p. 104).

Portanto, a socialização e a cultura são imprescindíveis para ‘ser humano’ e viver no mundo. É pela/com a cultura que os seres humanos dão e produzem sentido à vida.

Como vimos, a socialização é fundamental no processo de transmissão, inserção e continuidade cultural, no entanto, ela está dividida em duas partes: a primária que ocorre ao longo da primeira infância e a secundária que pode ser um prolongamento da primária ou uma ruptura marcada pelo início profissional.

No processo de socialização tem-se a dessocialização, que é ruptura a um modelo normativo, a ressocialização que é adesão a outro modelo e a língua (comunicação verbal ou idioma) que é fundamental para a transmissão, inserção e continuidade cultural, ou seja, das práticas socioculturais. A língua e a cultura estão em relação estreita de interdependência: a língua tem a função, entre outras, de transmitir a cultura, mas é ela mesma marcada pela cultura.

No entanto, os seres humanos, como seres culturais e sociais, desenvolveram múltiplos canais de comunicação aproveitando aspectos de sua corporeidade e recursos tecnológicos, facilitando o contato e trocas. Aqui, estes múltiplos canais de comunicação são entendidos como linguagens que, como toda prática social, estão implicadas em relações de poder.

O homem é o resultado do meio cultural socializado. Ele é herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridas pelas numerosas gerações que o antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite as inovações e as invenções. Estas não são, pois, o produto da ação isolada de um gênio, mas o resultado do esforço de toda uma comunidade. (LARAIA, 2001, p. 45).

É através da cultura que os seres humanos desenvolvem a capacidade de adaptação, transformação e dominação do/no ambiente, chegando a inovações e invenções técnicas que melhoram a qualidade de vida individual e coletiva. Esta capacidade de intervenção no mundo não é percebida nos demais seres vivos, visto que ela é instrumentalizada pela cultura.

Considerando a unidade entre o ser humano e a cultura, pode-se compreender o processo de apropriação, construção, transformação e configuração (as marcas) de/em lugares, paisagens, territórios, regiões e espaços, ou seja, dos conceitos e categorias centrais da ciência geográfica. Portanto, a cultura é princípio da (re)construção da Geografia.

A visão de natureza¹⁸ e as relações que os grupos sociais estabelecem com ela também são culturais. Enquanto que para alguns grupos sociais não existe separação entre a

¹⁸ Natureza é um conceito e/ou categoria importante na/para Geografia. Haesbaert (200, p. 48) nos lembra que muitos autores consideram natureza em sentido muito amplo indicando o “mundo físico” ou a “experiência sensorial”, concepção aqui aproveitada.

espécie humana e a natureza, funcionando como um sistema integrado, para outros, a visão separatista entre espécie humana e natureza ainda é predominante.

Nas culturas negras africanas, base das culturas negras brasileiras, predominava a visão integracionista entre espécie humana e natureza. Já nas culturas brancas ocidentais europeias, predominava a visão separatista e, como consequência, a exploração contumaz dos recursos da natureza em todo mundo. Esta visão é responsável pelos principais problemas ambientais que afligem a humanidade como, por exemplo, os vários tipos de poluição, desmatamento e a escassez de recursos naturais.

1.3 A Cultura e Sociedade

Nesse item, elencamos três caminhos para analisar a relação entre cultura e sociedade.

O primeiro é o da pluralidade cultural constituinte de toda sociedade, ou seja, a existência de várias culturas, em maior ou menor grau. A pluralidade cultural é um fenômeno intrínseco às sociedades, considerando que nelas coexistem diferentes grupos socioculturais com suas próprias práticas e representações simbólicas. São grupos de mulheres, homens, homossexuais, heterossexuais, idosos, adultos, jovens, portadores de necessidades especiais e suas especificidades, trabalhadores, empresários, entre outros, que disputam poder e espaço de representação na sociedade e estabelecem seu *habitus*¹⁹.

Da modernidade até os dias atuais, a pluralidade cultural das sociedades foi potencializada pelo aumento dos fluxos migratórios internos e externos e avanço dos serviços de telecomunicações e transportes, que colocaram em contato diferentes grupos socioculturais.

A pluralidade cultural constitui parte da diversidade que é entendida não apenas como a variedade, mas como construção histórica, cultural e social da(s) diferença(s) (GOMES, 2007, p. 17). Entretanto, devemos considerar as diferenças dentro da diferença, atentando para as múltiplas características culturais de um grupo social (GONÇALVES, 2009, p. 91-93). A construção sociocultural e histórica das diferenças ocorreu sob tensas relações de poder que as hierarquizou e classificou.

¹⁹ “Os *habitus* são princípios geradores de práticas distintas e distintivas [...]; mas são também esquemas classificatórios, princípios de classificação, princípios de visão e de divisão e gostos diferentes. Eles estabelecem as diferenças entre o que é bom e mau, entre o bem e o mal, entre o que é distinto e o que é vulgar etc., mas elas não são as mesmas”. (BOURDIEU, 1996, p. 22).

No contexto da diversidade sociocultural, as identidades individuais e coletivas também são historicamente construídas. A identidade é multidimensional e está em constante processo de negociação e transformação. Aqui, ela é entendida como norma de vinculação, necessariamente consciente, com grupos sociais, modos de vida ou códigos simbólicos (CUCHE, 2002, p. 176). A identidade está relacionada com reconhecimento ou pertencimento, em oposição à diferença.

A identidade é então o que está em jogo nas lutas sociais. Nem todos os grupos tem o mesmo “poder de identificação”, pois esse poder depende da posição que se ocupa no sistema de relações que liga os grupos. Nem todos os grupos tem o poder de nomear e de se nomear. Bourdieu explica no clássico artigo “A identidade e a representação” (1980) que somente os que dispõem de autoridade legítima, ou seja, de autoridade conferida pelo poder, podem impor suas próprias definições de si mesmos e dos outros. O conjunto das definições de identidade funciona como um sistema de classificação que fixa as respectivas posições de cada grupo. A autoridade legítima tem o poder simbólico de fazer reconhecer como fundamentadas de suas categorias de representação da realidade social e seus próprios princípios de divisão do mundo social. Por isso mesmo, esta autoridade pode fazer e desfazer os grupos. (CUCHE, 2002, p. 185-186). (idem ao original)

Assim, refletindo sobre diversidade e identidade nas relações sociais, as “nossas” características socioculturais, que afirmam a categoria “nós”, são consideradas melhores que as “deles”, que afirmam a categoria “outros²⁰”. A categoria “nós” tem poder hegemônico de determinar o valor e classificar as “coisas” do mundo, que quando assimilado pela categoria “outros” confere sua real autoridade.

Nestas relações socioculturalmente construídas, os “outros” ou “diferentes²¹”, tem menor espaço e poder de/para representação, visto que as práticas sociais são assimétricas.

Fundamentados em Skliar e Duschatzky (2001)²², Moreira & Candau (2007, p. 40-41) nos esclarece como a diversidade tem sido enfrentada historicamente, configurando os imaginários sociais sobre a alteridade: o outro como fonte de todo mal, que deve ser eliminado e coagido; o outro como sujeito pleno de um grupo cultural, que deve ter espaços e momentos específicos; o outro como alguém a tolerar, que pode ser contraditório porque

²⁰ De acordo com Candau (2008, p. 29) “incluímos na categoria “nós”, em geral, aquelas pessoas e grupos sociais que têm referenciais culturais e sociais semelhantes aos nossos, que têm hábitos de vida, valores, estilos, visões de mundo que se aproximam dos nossos e os reforçam. Os “outros” são os que se confrontam com estas maneiras de nos situar no mundo, por sua classe social, etnia, religião, valores, tradições, etc.”

²¹ Fundamentada em Hanna Arendt, Candau (2002, p. 296) entende como diferentes “aqueles que por suas características sociais e/ou étnicas, por serem “portadores de necessidades especiais”, por não se adequarem a uma sociedade cada vez mais marcada pela competitividade e pela lógica do mercado, os “perdedores”, os “descartáveis”, que vêm cada dia negado o seu “direito a ter direitos””.

²² SKLIAR, C.; DUSCHATZKY, S. O nome dos outros - Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. **Habitantes de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

também abre espaços para práticas antissociais, como as práticas racistas, xenófobas e homófobas.

Nos últimos anos, os movimentos sociais representativos dos grupos marginalizados ou subalternizados, aqui entendidos como “diferentes” ou “outros”, denunciaram a negação dos direitos humanos fundamentais e do real exercício da cidadania e a multiplicação dos casos de intolerância e violência, física e simbólica, nos espaços públicos.

Pesquisadores como McLaren (2000), Moreira & Candau (2007), Candau (2002; 2008), Canen (2008; 200[?]), Apple (2008), entre outros, apontam o multiculturalismo ou multiculturalidade como resposta reativa e pró-ativa, no sentido de promover a (re)construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática, voltada para a prática da cidadania.

O debate multicultural é intenso nos Estados Unidos e também na Europa. No entanto, na América Latina a questão multicultural tem uma especificidade. Nosso continente é um continente construído com uma base multicultural muito forte, onde as relações inter-étnicas têm sido uma constante através de toda sua história, uma história dolorosa e trágica, principalmente no que diz respeito aos indígenas e aos afro-descendentes. A nossa história está marcada pela eliminação do “outro” ou por sua escravização, que também é uma negação violenta de sua alteridade. Neste sentido, o debate multicultural nos coloca diante desses sujeitos, sujeitos históricos que foram massacrados, mas que souberam resistir e hoje continuam afirmando suas identidades fortemente nas nossas sociedades, mas numa situação de relações de poder assimétricas, de subordinação e exclusão ainda muito acentuadas. (CANDAU, 2002, p. 297).

A expressão multiculturalismo também é polissêmica. Dialogando com Candau (2008, p. 19-20) e Canen (2008, p. 60), entendemos multiculturalismo como forma política e ideológica de pensar e agir (campo teórico e prático), no sentido de radicalizar a democracia (como princípio da cidadania) e a inclusão social, centrada no respeito e valorização das diferenças.

As referidas estudiosas esclarecem que o multiculturalismo não surgiu nos bancos acadêmicos e resulta da demanda dos movimentos sociais, principalmente relacionados às questões étnicas, que lutavam por respeito, visibilidade e reconhecimento de suas identidades. No Brasil, neste contexto, destacou-se a luta do Movimento Negro (MN).

De acordo com Candau (2008, p. 20-25), para consubstanciar o multiculturalismo ou a prática multicultural três abordagens são mais aproveitadas em diferentes setores sociais. Na abordagem assimilacionista parte-se do princípio que vivemos em uma sociedade multicultural (com várias culturas) e assim procura-se integrar os grupos subalternizados à cultura hegemônica; na abordagem do multiculturalismo diferencialista, as diferenças são

reconhecidas, porém, acredita-se que seja necessário a criação de espaços próprios para que os grupos possam expressar suas diferenças em liberdade, promovendo guetos; na abordagem do multiculturalismo crítico ou intercultural, propõe-se atividades abertas e interativas que promovem a interrelação entre grupos socioculturais diferentes, concebem as culturas em processo constante de construção e reconstrução, reconhecem as relações de poder envolvidas nas relações socioculturais e enfrentem as relações socioculturais assimétricas.

Portanto, a pluralidade cultural ocupa espaço central em várias questões e setores sociais, demandando ações públicas pontuais que venham edificar uma sociedade mais justa e que respeite e valorize as diferenças. Nesta perspectiva, as abordagens multiculturais podem projetar caminhos para (re)construção de práticas, concepções e valores.

O segundo caminho escolhido para traçar relações entre cultura e sociedade, é o da mestiçagem cultural. Todas as sociedades resultam, em maior ou menor grau, do cruzamento de diferentes povos e, conseqüentemente, culturas.

As pesquisas antropológicas e sociológicas fundamentadas na investigação cultural foram imprescindíveis para esclarecer que nenhuma cultura existe em estado puro, sempre igual a si mesma, sem ter jamais sofrido a mínima influência externa. Sendo assim,

[...] todas, devido ao fato universal dos contatos culturais, são, em diferentes graus, culturas “mistas”, feitas de continuidades e descontinuidades. Há geralmente mais continuidade entre duas culturas que estão em contato prolongado do que entre os diferentes estados de um mesmo sistema cultural tomado em momentos distintos de sua evolução histórica. (CUCHE, 2002, p. 140-141).

Portanto, os mitos de pureza cultural de muitos povos europeus, que durante anos procuraram sustentar esta história para justificar seu sentimento de superioridade e legitimar a dominação e exploração sobre os demais povos do mundo, são falaciosos.

Hall (2006, p. 57-62) afirma que as culturas europeias surgiram sob intensos e antigos processos de contatos socioculturais. Desde a antiguidade, a Europa foi marcada por constantes fluxos populacionais influenciados pelas guerras, pelas migrações internas e externas, pelos interesses econômicos e pelas adversidades e catástrofes naturais.

De acordo com o pesquisador e sociólogo francês Roger Bastide²³ (1898-1974), são os indivíduos que se encontram e não as culturas, contudo, como consequência desses

²³ In: Cucho (2002).

encontros temos culturas mistas. Entretanto, os encontros socioculturais dificilmente são simétricos.

No sentido antropológico, os encontros culturais associam-se ao processo de aculturação que representa a aproximação de várias culturas e a troca de elementos representativos, e não a perda de cultura que é chamada de deculturação; em outras palavras, aculturação é a mudança na cultura mediante o contato contínuo entre grupos com culturas diferentes.

Todavia, Bastide propôs a utilização das expressões interpenetração ou entrecruzamento das culturas no lugar de aculturação que, na sua opinião, não dava conta da reciprocidade de influência cultural que, segundo ele, existia nos contatos culturais.

Ainda de acordo com Bastide, o processo de aculturação pode seguir três sentidos distintos: espontâneo, natural ou livre, que é sem controle, alógico e segue o jogo de contato entre as culturas; organizado, mas forçado, que ocorre em benefício de um só grupo, como nos casos de colonização e escravidão (o interesse é modificar a cultura dos grupos dominados); planejado, que é controlada, que se pretende sistemática e visa o longo prazo.

Assim, para este sociólogo, diferentes fatores podem reforçar mutuamente ou se neutralizar no processo de aculturação: o demográfico (que diz respeito ao número de pessoas, gênero e idade), o ecológico (onde ocorreu) e o étnico ou racial (sobre a relação entre os grupos). Portanto, no que tange à cultura, encontramos sociedades híbridas, mestiças ou miscigenadas. Porém, este processo de formação cultural das sociedades foi marcado por tensas relações de poder e dominação.

O terceiro caminho é o da ideologia que perpassa os dois primeiros caminhos elencados. A ideologia tem vínculo com poder e interesse. Sendo assim,

[...] o que caracteriza a ideologia não é a falsidade ou verdade das idéias que veicula, mas o fato de que essas idéias são interessadas. Transmitem uma visão de mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social. (MOREIRA; SILVA, 2008, p. 23).

A ideologia é fundamental no processo de inculcação de valores, crenças, visões de mundo, ..., dos grupos dominantes pelos dominados. Portanto, a ideologia está associada à transmissão cultural entre grupos sociais distintos. Este processo está associado às relações de poder e dominação que permeiam as relações socioculturais.

Fundamentadas nas relações de poder, as relações socioculturais são assimétricas e os grupos dominados ou subalternizados ficam submetidos à vontade e arbítrio dos grupos dominantes. Neste sentido, ideologia e poder operam no campo cultural.

De acordo com Bourdieu (1996, p. 168), o poder se materializa, de fato, quando os grupos dominados inculcam as estruturas de percepção dos grupos dominantes. Assim, os primeiros conhecem e reconhecem a hegemonia dos segundos. Este processo de inculcação é tenso, com avanços e recuos, porque desperta resistências nos grupos dominados. Entretanto, ele engendra discursos políticos-ideológicos hegemônicos legitimados por este tenso processo.

A ideologia se aproveita de informações e materiais preexistentes nos grupos socioculturais, pertencentes ao domínio do senso comum (MOREIRA; SILVA, 2008, p. 24), para manter a injusta estrutura das relações socioculturais.

Neste sentido, ideologia e cultura são indissociáveis visto que inscrevem normas sociais que definem os papéis de cada grupo sociocultural, privilegiando alguns em detrimento de “outros”. São ferramentas importantes nas relações de poder e dominação.

Aproveitando da relação entre cultura e ideologia, o Estado-nação, que está organizado para atender aos interesses dos grupos dominantes, mantém a estrutura e o controle social. Desta forma, podemos pensar na situação dos negros, mulheres, homossexuais, entre outros grupos subalternizados (os “outros”) na sociedade brasileira.

De acordo com Bourdieu (1996, p. 105) “[...] a Cultura é unificadora: o Estado contribui para a unificação do mercado cultural ao unificar todos os códigos [...] e ao realizar a homogeneização das formas de comunicação, especialmente a burocrática [...]”.

No projeto monocultural, implementado pelo Estado-nação, está implícito ou explícito valores, crenças, visões e leitura de mundo, ..., dos grupos dominantes, consubstanciando seu poder sobre os demais grupos socioculturais. Portanto, podemos perceber que é no campo ideológico que discursos hegemônicos são construídos e que a cultura é instrumento imprescindível neste processo.

Não obstante, a formação pluricultural das sociedades “confronta-se” com o projeto monocultural do Estado-nação presente em suas instituições, entre elas a escola, porque o Estado-nação, que representa os interesses dos grupos dominantes, construiu seu projeto hegemônico monocultural centrado em ações políticas e ideológicas que o legitimou.

Todavia, há algum tempo, ele é questionado pelas complexas relações socioculturais desenvolvidas no mundo baseadas na melhoria dos transportes e telecomunicações, que colocaram em contato diferentes grupos sociais, e por múltiplas iniciativas internas dos

movimentos sociais dos grupos subalternizados, preocupados com a construção de identidades socioculturais positivas.

No entanto, como pondera Yúdice (2006), a cultura está perdendo sua função, eminentemente ideológica, devido à dinâmica sociocultural e econômica impulsionada pela globalização, incorporando novas perspectivas que são aproveitadas para resolver problemas sociais e econômicos.

1.4 Cultura e Escola

Segundo Vesentini (1989, p. 163) a escola, tal qual é conhecida e organizada ainda hoje, é produto da sociedade moderna “no contexto do desenvolvimento do capitalismo²⁴ com a industrialização e urbanização, de ascensão da burguesia como classe dominante com o correlato enfraquecimento do poderio e da visão-de-mundo aristocráticos”.

A burguesia, classe que possui o poder econômico, percebeu, após deter o poder político no Estado-nação, que apenas o uso da repressão não seria suficiente para consolidar sua hegemonia. Assim, a hegemonia burguesa foi construída na/pela escola, visto que através da escola a burguesia disseminou seus valores, visões, comportamentos e atitudes particulares como universais (VLACH, 1991, p. 40). Bourdieu tem pensamento semelhante.

É sobretudo por meio da Escola que, com a generalização da educação primária durante o século XIX, exerce-se a ação unificadora do Estado na questão da cultura, elemento fundamental da construção do Estado-nação. A criação da sociedade nacional acompanha a afirmação da possibilidade da educação universal: todos os indivíduos são iguais perante a lei, o Estado tem o dever de fazer deles cidadãos, dotados dos meios culturais de exercer ativamente seus direitos civis. (BOURDIEU, 1996, p. 105-106).

O universalismo, a homogeneidade e a monoculturalidade são características da escola que surgiu no período moderno, cujo desenvolvimento atendia aos interesses do Estado e das classes dominantes, em especial, na manutenção da ordem e controle social.

²⁴ Entendemos o capitalismo não apenas como modo de produção, mas como estrutura política, ideológica e social. “No capitalismo, o trabalho, a terra, a matéria-prima, os meios de produção, a arte, o conhecimento científico, a comunicação de massa etc., têm como característica dominante o fato de serem mercadoria, isto é, de serem produzidos para o mercado. Além do valor de uso característico de todos produtos do trabalho, tudo adquire um valor de troca, um preço, um valor resultante da média do trabalho social necessário à produção. Tal característica, embora peculiar a um certo modo de produção, faz parte de nossa vida e é por nós encarada como a única forma real e eterna – é nessa incorporação que se coloca o ‘segredo’ da possibilidade histórica de se acumular capital”. (SANTOS, 1991, p. 58).

Portanto, “[...] é função estratégica da escola a reprodução cultural. A transmissão da cultura de uma geração a outra se dá no interesse de continuidade de uma sociedade dada” (GONÇALVES, 2009, p. 93).

As classes dominantes valem-se de vários artifícios para manter a dominação sobre as classes dominadas que também procuram diminuir ou destruir esta dominação. Neste sentido, práticas e saberes construídos e desenvolvidos nas/pelas escolas são permeados por tensas relações de poder, visto que funcionam como transmissores ideológicos e socioculturais.

A ideologia e a cultura são ferramentas na construção de discursos e saberes hegemônicos divulgados na/pela escola.

A escola como instituição está construída tendo por base a afirmação de conhecimentos considerados universais, uma universalidade muitas vezes formal que, se aprofundarmos um pouco, termina por estar assentada na cultura ocidental e européia, considerada como portadora da universalidade. (CANDAUI, 2008, p. 33).

Na escola, a transmissão de conhecimentos “[...] revela e reforça uma faceta da dominação: a verdade já pronta, que o professor deve apenas reproduzir, e o aluno assimilar, a produção do saber sendo, portanto, externa à prática educativa” (VESENTINI, 1989, p. 164).

Neste contexto,

[...] a escola é uma das instituições responsáveis pela preservação das tradições, reforça nosso passado através de suas práticas cotidianas, como as festas que celebram a história da nação, do esforço aos símbolos nacionais, enfim, da construção permanente do ser brasileiro. A escola exerce esta função ao transmitir, em cursos sistemáticos, o saber sobre os bens que constituem o acervo natural e histórico. Além dos conteúdos conceituais de ensino, o patrimônio é inculcado através das celebrações, festividades, exposições e visitas aos lugares míticos. (GONÇALVES, 2009, p. 94).

De acordo com Nogueira & Nogueira (2009), o sociólogo Pierre Bourdieu analisou as relações sociais dentro da escola e o papel desta instituição para desvelar as relações de poder e dominação e demonstrou que a variável cultura é imprescindível para compreender o cotidiano das relações sociais construídas neste ambiente.

Neste sentido, Bourdieu esclareceu que a instituição escolar servia para transmitir a cultura da classe dominante, que é valorizada pela maior parte da sociedade, e avaliar se o indivíduo conseguia adaptar-se, ou não, a ela. Sendo assim, os indivíduos que tivessem maior patrimônio cultural, social e econômico obteriam êxito na escola, com maior facilidade.

Também pontuou que os casos diferentes (trajetórias improváveis), nos quais indivíduos da classe dominada carentes dos tipos de patrimônio obtinham êxito na escola, poderiam confirmar a lisura e equidade de todo processo educacional.

A escola, por muitos reconhecida como espaço democrático e equitativo, foi desvelada por Bourdieu como uma ferramenta política e ideológica de/para manutenção da ordem e controle social (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009).

No processo de transmissão monocultural implementado na/pela escola, concepções e visões de mundo eram desprezadas, vozes eram caladas e identidades eram apagadas. Contudo, em várias práticas escolares também são/eram produzidos conhecimentos que questionam(vam) o poder e o discurso hegemônico construído. São/eram práticas escolares voltadas para desenvolvimento da criticidade, criatividade, justiça e libertação entre os (com os/ nos/ dos) sujeitos, que, muitas vezes, são/eram desdobramentos das lutas dos movimentos sociais dos grupos subalternizados, que são/eram invisíveis na escola.

Se a escola e suas práticas foram organizadas para atender as classes dominantes na relação de poder e dominação, elas podem ser desorganizadas e reorganizadas para serem mais inclusivas e democráticas, centradas em relações mais simétricas.

Entendemos que a escola é “um espaço de *cruzamento de culturas*, fluido e complexo, atravessado por tensões e conflitos” (CANDAU, 2008, p. 15). Entretanto,

[...] a responsabilidade específica que a distingue de outros espaços de socialização e lhe confere identidade e relativa autonomia é exatamente a possibilidade de promover análises e interações das influências plurais que as diferentes culturas exercem, de forma permanente, sobre as novas gerações. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 35).

Não obstante, neste ambiente também se constrói e reconstrói cultura, denominada “cultura escolar ou da escola” (FORQUIN, 1993²⁵ *apud* CANDAU, 2008, p. 14), que também está subordinada às relações de poder.

O direito à escola, defendido pelos organismos internacionais e institucionalizado pelos governos, pressiona por novas estratégias e práticas neste ambiente que sejam, de fato, democráticas e inclusivas, que consideram a diversidade constituinte da sociedade.

Para isso, “[...] a ruptura do daltonismo cultural²⁶ e da visão monocultural da dinâmica escolar é um processo pessoal e coletivo que exige desconstruir e desnaturalizar

²⁵ FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

²⁶ Fundamentados em Moreira & Candau (2008, p. 31), entendemos como daltonismo cultural, a não valorização do “arco-íris de culturas” que se encontra nas salas de aulas e com que se precisa trabalhar, ou seja, o não aproveitamento da riqueza que marca esse panorama.

estereótipos e “verdades” que impregnam e configuram a cultura escolar e a cultura da escola” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 32).

Portanto, os profissionais das escolas têm “[...] o desafio teórico-prático de criar uma pedagogia da diversidade, mas, também da equidade, de descobrir [...] modos de ensinar para a incerteza, mas, também, para a vida, uma educação dialógica, polifônica e polissêmica” (TRINDADE, 2009, p. 24).

Neste sentido, o multiculturalismo se constituiu e constitui em caminho para democratização, inclusão e maior simetria do/no ambiente escolar, no qual as várias manifestações de diferentes grupos socioculturais são acolhidas no processo de ensino.

Nas escolas, o multiculturalismo tem sido percebido e concebido de diferentes formas. A partir das abordagens multiculturais ou do multiculturalismo, já aqui descritas, no ambiente escolar essas concepções podem acontecer de três diferentes formas.

A concepção assimilacionista “defende uma política de universalização da escolarização, todos/as são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural e homogeneizador presente na sua dinâmica” (CANDAU, 2008, p. 20). Nesta concepção, em nome da cultura comum na escola, balizada na cultura hegemônica, desconsidera-se as expressões culturais dos grupos socioculturais subalternizados.

A concepção do multiculturalismo diferencialista, também chamada de monocultura plural, enfatiza o reconhecimento das diferenças existentes na escola, porém defende que sejam criados espaços e momentos próprios para expressão dessas identidades. Nesta concepção, encaminha-se as diferenças para a folclorização e no calendário escolar elas restringem-se às datas “comemorativas”, como 8 de março, 19 de abril, 13 de maio e 20 de novembro²⁷.

A concepção do multiculturalismo crítico ou intercultural no ambiente escolar defende “uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum” (CANDAU, 2008, p. 23).

De acordo com Canen (200[?], p. 95), nesta última concepção, o conceito central é hibridização ou hibridismo porque considera-se que as identidades não são puras e estão em

²⁷ No dia 8 de março comemora-se o Dia Internacional da Mulher, no dia 19 de abril o Dia do Índio, no dia 13 de maio o Dia da Abolição da Escravatura e no dia 20 de novembro o Dia da Consciência Negra em homenagem a Zumbi.

constante mutação e negociação. No ambiente escolar, identidades são construídas e reconstruídas sob tensas relações de poder e dominação.

Portanto, esta concepção procura

[...] sensibilizar [os;as] alunos[as] para formas plurais de dar significado ao mundo, segundo percepções culturais diversificadas, [o que] não significa cair em um vale-tudo, um relativismo total em que quaisquer valores sejam aceitos de forma a-crítica. Conforme argumentamos, a perspectiva multicultural que abraçamos implica que um diálogo seja estabelecido entre valores éticos, humanos de preservação da vida e de respeito à existência do ‘outro’ e aqueles valores plurais que são particulares a grupos e identidades específicas. (CANEN, 200[?], p. 103).

Não obstante,

[...] um ensino pode estar endereçado a um público culturalmente plural sem ser, ele mesmo, multicultural. Ele só se torna multicultural quando desenvolve certas escolhas pedagógicas que são, ao mesmo tempo, escolhas éticas ou políticas. Isto é, se na escolha dos conteúdos, dos métodos e dos modos de organização do ensino, levar em conta a diversidade dos pertencimentos e das referências culturais dos grupos de alunos a que se dirige, rompendo com o etnocentrismo explícito ou implícito que está subentendido historicamente nas políticas escolares “assimilacionistas”, discriminatórias e excludentes. (FORQUIN, 2000, p. 61).

Portanto, para a construção da concepção multicultural crítica ou intercultural na escola é necessário reconhecer nossa identidade cultural, desvelar o daltonismo cultural do cotidiano escolar (não ver a variedade de culturas), identificar nossas representações dos “outros” e conceber a prática pedagógica como negociação cultural (CANDAU, 2008, p. 25-28).

Por fim, consideramos que

[...] o conceito de interculturalidade é central à (re)construção de um pensamento crítico-outro - um pensamento crítico de/a partir de outro modo — , precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da Modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global. (WALSH²⁸, 2005, p. 25 *apud* CANDAU, 2008, p. 24).

²⁸ WALSH, C. *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial*, reflexiones latinoamericanas. Quito: Universidad Andina Simon Bolívar/Abya-Yala. 2005.

A concepção intercultural ou multicultural crítica permite perceber e enfrentar as relações socioculturais assimétricas existentes em diferentes espaços sociais. Na escola e em seus artefatos esta concepção do multiculturalismo pode contribuir na construção de um projeto de sociedade mais justa e solidária, através de atividades epistêmicas que procurem desconstruir representações sociais hegemônicas.

CAPÍTULO 2

CULTURAS NEGRAS

2.1 Primeiras Palavras

Entendemos cultura negra como conjunto de ‘mapas de significados’ que os grupos socioculturais negros desenvolveram para dar sentido à vida (CORRÊA, 2005, p. 4). Neste sentido, ela refere-se aos símbolos e representações materiais e imateriais, criadas e recriadas pela população de raça negra, antes e depois de sua diáspora do continente africano.

Sendo assim, as culturas negras²⁹ se fazem presentes na maior parte dos continentes e, principalmente, na própria África e na América que recebeu grande contingente de população negra, no comércio negreiro instituído no período colonial.

Utilizamos a expressão raça negra como categoria analítica, nesta dissertação. Porém, alguns intelectuais³⁰ contrários às políticas afirmativas³¹ atestam que expressão raça como conceito perdeu sua funcionalidade científica porque a engenharia genética demonstrou que as diferenças entre genes humanos eram mínimas.

Sugerem que este conceito seja “colocado na geladeira”, assim como suas categorias, porque como perdeu sua funcionalidade científica não existe razão para seu contínuo aproveitamento. Também afirmam que ele como referência para nortear as políticas públicas brasileiras pode ser perigoso e suscitar no país problemas antes inexistentes.

Neste sentido, eles apontam o processo de racialização, aqui entendido como divisão da sociedade em grupos raciais diferentes, que, segundo eles, pode levar ao acirramento dos conflitos sociais, ou seja, uma “americanização” das relações sociais brasileiras³² (GUIMARÃES, 2002). De fato, o conceito de raça, fundamentado na construção biológica das diferenças, foi superado pelo avanço científico que demonstrou o quão era inapropriado para a espécie humana.

Todavia, este conceito de raça sustentou o racismo científico dos séculos XIX e XX, movimento político e ideológico que hierarquizava, classificava e diferenciava as pessoas e grupos socioculturais, fundamentado nas características fenotípicas (características biológicas

²⁹ Fundamentados em Gonçalves (2009) consideramos as múltiplas formas de estruturação e reestruturação das culturas negras dentro e fora do solo africano.

³⁰ Ver Fry (2005), Grin (2010), Maio & Schwarcz (2005), entre outros.

³¹ Políticas voltadas para um grupo específico com objetivo de combater as causas da desigualdade verificada na sociedade.

³² Na verdade, o referido estudioso faz alusão à divisão entre negros e brancos que marca as tensas relações interraciais nos Estados Unidos.

transmitidas hereditariamente). Este conceito, então, passou por um processo de ressignificação ancorado na construção sociocultural, legitimando o seu aproveitamento assim como de suas categorias.

De acordo com Quijano (2007, p. 43) a ideia de raça é a mais eficiente ferramenta de dominação social inventada nos últimos 500 anos. Ele também assevera que esta ideia foi construída no início da formação da América e do capitalismo (séculos XV e XVI) e serviu para classificação social de toda população mundial, estabelecendo as principais identidades sociais e geoculturais³³.

Portanto, o conceito de raça

[...] é, sobretudo, uma construção social da diferença baseada em marcadores de corporeidade, em traços fenotípicos como a cor da pele, a textura do cabelo, o formato de nariz e lábios, elementos que não constituiriam um grupo social, mas contribuem, por exemplo, para a identificação racial de quem é negro ou branco no Brasil. A diferença racial, assinalada desta maneira, compõe e agrega ônus ou bônus à trajetória sócio-espacial dos indivíduos racializados. (RATTS, 2010, p. 132-133).

Como apontam Ratts (2010), Quijano (2007), Santos (2009), entre outros estudiosos, o conceito de raça foi socioculturalmente construído, a partir das diferenças fenotípicas humanas. Este conceito serve para reificar relações socioculturais assimétricas e legitimar as relações de poder e dominação.

Neste sentido, de acordo com Santos (2009, p. 111), o conceito de raça é usado como princípio de classificação que ordena e regula comportamentos e relações sociais intranacionais e intercontinentais, tendo assim vinculação direta com a construção das Geografias ou Geo-grafias³⁴ dos lugares. Sua associação com áreas de ocupação dos grupos socioculturais (raciais) conduz à construção de identidades geoculturais, e, conseqüentemente, ao processo de hierarquização e classificação dos grupos.

A “raça” é, então, um constructo que, ancorado em leituras do espaço, estrutura também relações de poder com o espaço e no espaço. Leituras de espaço estão, portanto, na base de conformação do nosso padrão de “relações raciais”: primeiro, porque leituras de espaço orientam a própria constituição

³³ Segundo Santos (2009, p. 111-112) identidades geoculturais são identidades baseadas em referenciais espaciais. São relações artificiais entre grupos raciais e suas áreas de ocupação. Exemplo: negro relacionado à África por mais que tenha grupos negróides em outros continentes. Dessa forma o conceito de raça passa ser chave no entendimento da Geografia.

³⁴ De acordo com Santos (2009, p. 125) a expressão “geo-grafia” foi cunhada Carlos Walter Porto-Gonçalves, assinalando que a “geografia” também diz respeito ao ato de grafar a terra. Entretanto, ao transmutar o significado da geografia de descrição (substantivo) a ato (verbo), Porto-Gonçalves nos indica configurações associadas diretamente a protagonistas, fenômenos ou processos, que criam geo-grafias particulares.

e naturalização da ideia de “raça” e as classificações em grupos raciais; segundo, porque são leituras de espaço que estruturam e autorizam as hierarquizações entre os grupos raciais – o que confere supremacia aos “europeus” que qualifica Grosfoguel³⁵]é, na verdade, uma visão de mundo que aponta a Europa como superior aos outros continentes (melhor dizendo, superior às outras regiões geoculturais do planeta). (SANTOS, 2009, p. 113). (idem ao original)

Portanto, o conceito de raça torna-se imprescindível para o entendimento das relações do/no mundo. Não obstante, também devemos entender raça como

[...] uma categoria *discursiva* e não uma categoria biológica. Isto é, ela é a categoria organizada daquelas formas de falar, daqueles sistemas de representação e práticas sociais (discursos) que utilizam um conjunto frouxo, frequentemente pouco específico, de diferenças em termos de características físicas – cor da pele, textura do cabelo, características físicas e corporais, etc.– como *marcas simbólicas*, a fim de diferenciar socialmente um grupo do outro. (HALL, 2006, p. 63) (idem ao original)

Portanto, também segundo Hall (2006), raça é uma categoria construída socialmente, estando diretamente associada à cultura dos grupos sociais. Neste sentido, a categoria raça é aproveitada para diferenciar os grupos sociais, ou seja, para realçar determinadas diferenças existentes entre os seres humanos e assim classificá-las e hierarquizá-las.

Contudo, aqui entendemos que

[...] “raça” é não apenas uma categoria política necessária para organizar a resistência ao racismo no Brasil, mas também é categoria analítica indispensável: a única que revela que as discriminações e desigualdades que a noção brasileira de “cor” enseja são efetivamente raciais e não apenas de classe. (GUIMARÃES, 1999³⁶ *apud* GUIMARÃES, 2002, p. 50). (idem ao original).

Consideramos que “[...] raça ou filiação racial deve ser tratada como uma variável ou critério que tem um peso determinante na estruturação das relações sociais, tanto no sentido objetivo quanto subjetivamente” (HASENBALG, 1979, p. 265 *apud* BRANDÃO, 2007, 34).

Sendo assim, aqui utilizamos raça como categoria para expressar um grupo específico: dos africanos e afrodescendentes espalhados pelo mundo. As culturas deste grupo são aqui designadas de culturas da raça negra ou culturas negras.

³⁵ GROSFUGUEL, Ramón. **Descolonizando los paradigmas de la economía-política: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global.** 2005. Disponível em: <http://www.grupalfa.com.br/arquivos/Congresso_trabalhosII/palestras/Ramon.pdf>

³⁶ GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil.** São Paulo: Editora 34, 1999.

Gonçalves (2009, p. 96) demonstra que antes da diáspora existiam várias culturas negras na África, ou seja, existiam “várias Áfricas na África”. Neste continente havia vários grupos negros, principalmente no centro-sul, organizados em reinos que mantinham complexas relações devido aos contatos sociais entre grupos da região desde tempos imemoriais, criando um certo grau de parentesco entre eles que se reflete nas semelhanças de suas estruturas culturais.

“Não existem para o africano barreiras linguísticas de comunicação entre os diversos povos e nações” (CUNHA JR., 2008, p. 104), porque diversas línguas são compreendidas por diferentes grupos do continente, além da existência de línguas faladas em quase toda África, como o árabe e o suaíli. Os intercâmbios positivos que ligaram povos dão ideia da África como grande família (KI-ZERBO, 1982, p. 41), ajudando desconstruir as tentativas de divisão do continente impostas pela visão estrangeira.

A inclusão da África no sistema-mundo, como fornecedora de matérias-primas e força de trabalho, gerou uma sangria no continente. Durante mais de 300 anos, milhões de negros africanos foram retirados do continente e muitos atravessaram o Atlântico com destino à América, transportados em condições desumanas nos navios negreiros. Esta saída forçada da África é o que chamamos de Diáspora Negra³⁷.

Nas terras americanas, houve o encontro das várias culturas africanas que se criaram e recriaram, dando origem às culturas negras neste continente denominadas culturas afroamericanas (GONÇALVES, 2009, p. 96) (MINTZ; PRICE, 2003, 37-38).

Neste sentido, no Brasil, as culturas negras, que aqui chegaram, foram amalgamadas sob fortes relações de poder e desenvolveram-se em negociação com as demais culturas existentes na sociedade (brancas e indígenas). Como resultado desse processo, construíram-se culturas negras aclimatadas a esta ecologia, que também é chamada de culturas afro-brasileiras.

Embora alguns antropólogos tratem com desconfiança a adjetivação de uma cultura como “negra”, o que importa aqui é destacar que a produção cultural oriunda dos africanos escravizados no Brasil e ainda presentes nos seus descendentes tem uma efetividade na construção identitária dos sujeitos socialmente classificados como negros. Não se trata de cairmos no racismo biológico e nem de afirmarmos que o fenótipo é o único determinante da posição ocupada pelas pessoas na sociedade brasileira. Trata-se de compreender que há uma lógica gerada no bojo de uma africanidade recriada no Brasil, a qual impregna a vida de todos nós, negros e brancos. E

³⁷ Atualmente, esta expressão também refere-se aos movimentos emigratórios africanos após meados do século XX.

isso não tem nada de natural. Essa inexistência de algo puramente natural na sociedade pode ser vista, inclusive, quando ponderamos sobre a existência das pseudoteorias raciais. Embora elas apregoassem trabalhar somente com os dados biológicos para atestar a suposta inferioridade do negro, na realidade, elas operavam e ainda operam o tempo todo no campo da cultura. Nesse sentido, qualquer adjetivação da cultura, seja cigana, judaica, indígena ou negra, é uma construção social, política, ideológica e cultural que, numa sociedade que tende a discriminar e tratar desigualmente os diferentes, passa ter uma validade política e identitária.

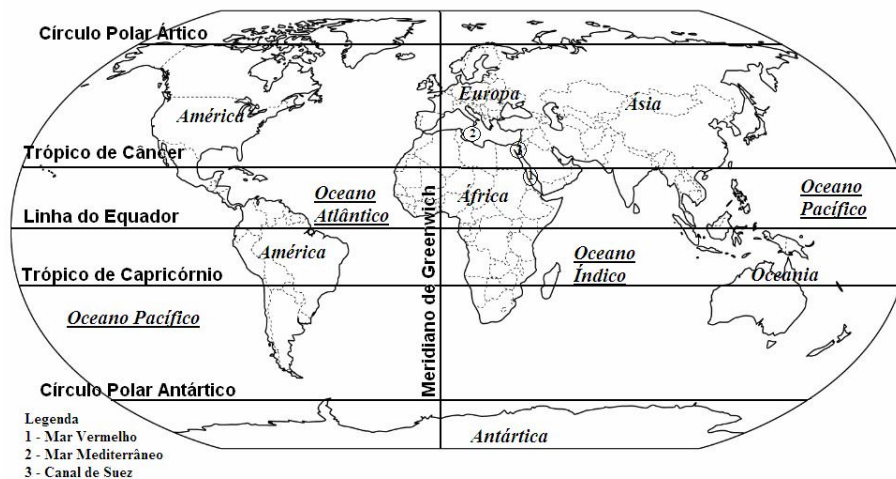
A cultura negra possibilita aos negros a construção de um “nós”, de uma história e de uma identidade... Esse “nós” possibilita o posicionamento do negro diante do outro e destaca aspectos relevantes de sua história e de sua ancestralidade. (GOMES, 2006, p. 37).

Portanto, a categoria cultura negra consolida-se não como forma de firmar um estereótipo, mas como elemento identitário político e ideológico que influencia no posicionamento das pessoas que com ela assumem algum pertencimento.

No entanto, voltamos à África para compreender alguns aspectos da cultura negra.

2.2 África: Território de origem da Cultura Negra

Iniciamos este estudo a partir da observação e análise da posição geográfica do continente africano no mapa mundi planisfério³⁸.



A partir da observação da superfície terrestre representada no mapa mundi que segue um padrão eurocêntrico, podemos notar que a África tem posição privilegiada. O continente é banhado pelo oceano Índico no litoral leste, pelo oceano Atlântico no litoral oeste, pelo mar

³⁸ O Mapa Mundi Planisfério aproveitado nesta dissertação e exposto na página seguinte pode ser visualizado acessando <http://patriciaeducadora.blogspot.com/>.

Mediterrâneo no litoral norte (que a separa da Europa) e pelo mar Vermelho no litoral nordeste (que a separa do Oriente Médio, região da Ásia).

Já uma análise da estrutura físico-geológica do planeta, nos permite notar que a África pertence ao mesmo bloco continental da Ásia e Europa formando o continente euroafroasiático. Apesar da continuidade territorial e dos antiquíssimos contatos sociais entre os povos do grande território, a cultura foi fundamental para separar este grande bloco continental em três continentes distintos: Ásia, África e Europa. A separação física entre África e Ásia ocorreu após a construção do Canal de Suez, na segunda metade do século XIX.

Fundamentados nestas informações iniciais, podemos questionar o isolamento africano, ideia que procurava justificar o atraso africano frente às regiões mais prósperas do planeta. A sua posição geográfica não permitiu este isolamento desde tempos imemoriais.

A África é o terceiro continente em extensão territorial superado apenas pela Ásia e pela América, sendo atravessada pelo meridiano de Greenwich (meridiano 0°), tendo terras nos hemisférios leste e oeste, porém predominantemente no hemisfério leste ou oriental. O continente também é atravessado pela linha do Equador (paralelo 0°) tendo terras nos hemisférios norte e sul, porém predominantemente no hemisfério norte. Além do Equador, este continente também é atravessado por outros paralelos importantes, no caso, os trópicos de Câncer e de Capricórnio.

Os paralelos (linhas imaginárias horizontais) também demarcam as zonas térmicas ou climáticas do planeta (áreas que recebem a mesma quantidade de luz e calor). Assim, a África possui terras nas zonas climáticas tropical ou intertropical (mais quente, localizada entre os trópicos) e temperada ou mesotérmica (com grande variação entre período quente e frio, localizada entre os trópicos e os círculos polares). Estas informações são fundamentais para entendermos a configuração e disposição das paisagens naturais africanas.

Fato singular no território africano é a sequência de paisagens, a partir da linha do Equador, tanto para o norte quanto para o sul, de forma simétrica. Regiões de florestas equatoriais e tropicais, de savanas, desérticas e mediterrâneas, mostram a exuberância e diversidade das paisagens naturais africanas que influenciaram o modo de vida dos povos locais, mas que também foram modificadas por estes grupos humanos que se encontravam em diferentes contextos de desenvolvimento social, cultural, político, econômico e tecnológico. Ki-Zerbo (1982, p. 41) chama nossa atenção para o uso do vocábulo tribo que no contexto africano deixa de ter sentido de unidade cultural e política e assume conotações pejorativas.

A natureza desse vasto continente funcionou de forma ambígua para seu desenvolvimento, por ser ao mesmo tempo generosa na oferta de recursos naturais e cruel em

seus obstáculos (como por exemplo doenças). “A natureza e os homens, a geografia e a história, não foram benevolentes com a África”. (KI-ZERBO, 1982, p. 25).

No caso dos homens, ele refere-se ao comércio negreiro, principalmente entre os séculos XV e XX, responsável pela emigração forçada de milhões de africanos em fase produtiva. É neste contexto que começamos discorrer sobre cultura negra: do seu território de origem.

Para entendermos a cultura negra torna-se imperioso mergulhar na história africana, que para Ki-Zerbo (1982) apresenta várias lacunas e distorções devido às abordagens metodológicas equivocadas, contribuindo para formar estereótipos e estigmas que nada ajudam ao entendimento da história e cultura africana.

O mesmo estudioso aponta para o uso de métodos de pesquisa cunhados em outros territórios que são aplicados nas análises africanas, sem considerar as estruturas de conhecimento criadas internamente. Sendo assim, as abordagens exóticas e folclóricas conquistaram espaço participando decisivamente no projeto de dominação baseado na inferiorização da história e cultura africana.

Assim como Ki-Zerbo (1982), Cunha Jr. (2008) mostra que houve mudanças nas abordagens sobre história e cultura africana nas últimas décadas porque conhecê-las e entendê-las de forma profunda representa a compreensão da história e evolução da humanidade. Para isso os pesquisadores que se dedicam a este campo de conhecimento escolhem novas formas de abordagem, principalmente interdisciplinares.

Um grande equívoco nas abordagens sobre a África é sua regionalização em África do Norte ou Branca e África Subsaariana ou Negra tendo como referência para esta divisão o Deserto do Saara, considerado como grande barreira natural. A quem interessa este tipo de abordagem? O fato é que desde tempos remotos, as migrações intra e interregionais africanas eram frequentes, integrando os povos das duas regiões supostamente separadas pelo deserto. Caravanas de mercadores africanos criaram rotas comerciais que atravessavam o deserto, assim como entrepostos comerciais no interior do deserto facilitando a integração econômica do continente. Então, temos apenas uma África unida por sua história e territorialidade (CUNHA JR., 2008, 103).

As principais fontes para investigação histórica são os documentos escritos, a arqueologia e a tradição oral e na África elas são vastas. Segundo Ki-Zerbo (1982) e Cunha Jr. (2008) durante muito tempo imperou o preconceito que os povos africanos não dominavam a escrita, justificando a falta de conhecimento sobre sua história e cultura.

Desconstruindo este preconceito, atualmente vários pesquisadores vem reconstruindo a história da África a partir de testemunhos escritos por povos do norte da África, nilóticos (do vale do rio Nilo) e do vale do rio Níger (na costa ocidental do continente). Outros fatos importantes no desenvolvimento da escrita na África foram a influência árabe e a expansão do islamismo, culturas marcadas pela valorização dessa forma de registrar as atividades humanas e documentar a história. O hábito de registrar fatos fez com que os povos árabes, em suas relações com os povos africanos, criassem bibliotecas com informações sobre o continente.

A arqueologia tem auxiliado, sobremaneira, para desvendar os mistérios da história e cultura africana. Os testemunhos mudos revelados pela arqueologia são importantes indicadores de medida de civilização como por exemplo a matéria-prima usada (metais, cerâmica, ossos, vidro, entre outras), a tecnologia utilizada na elaboração e o estilo das peças. A colaboração internacional tem sido preciosa para desenvolver projetos de escavação de vários sítios arqueológicos africanos (KI-ZERBO, 1982, p. 27).

2.3 Aspectos da Cultura Negra

Na África existiam diferentes culturas negras, que obedecendo à lógica cultural estavam em constante processo de construção, desconstrução e reconstrução (CUCHE, 2002), devido aos contatos socioculturais internos e externos dos povos do continente. Estas culturas negras africanas foram influenciadas por outras (sendo bom exemplo a cultura do Islã) ou exerceram influência em outras (no caso dos mouros na península ibérica), além dos limites do continente.

As culturas encontradas na África apresentam estruturas complexas, nos quais seus elementos constituintes são interativos e interdependentes. Os aspectos culturais que constituíram o pensamento africano foram fundamentais para construção e organização das culturas negras do continente.

Compreendê-los torna-se necessário para percepção das bases destas culturas que foram irradiadas para o mundo, chegando às terras americanas com o comércio negreiro. Na América, e conseqüentemente no Brasil, as culturas negras foram construídas e reconstruídas a partir da fusão de várias culturas africanas que aqui chegaram e do contato com outras culturas.

O primeiro aspecto a ser ressaltado no pensamento africano é a oralidade. É através da oralidade que ocorre a transmissão de conhecimentos e a comunicação em vários grupos africanos. No entanto, a importância dada à oralidade não pode ser confundida com falta de

escrita visto que na África existiam formas de escrita desde a antiguidade (KI-ZERBO, 1982) (CUNHA JR., 2008).

A tradição oral configura-se em importante fonte de investigação da história e cultura africana e “aparece como repositório e o vetor do capital de criações sócio-culturais acumuladas pelos povos ditos sem escrita: um verdadeiro museu vivo”. Não obstante, “a tradição oral é a fonte histórica mais íntima, mais suculenta e melhor nutrida pela seiva da autenticidade... A escrita decanta, disseca, esquematiza e petrifica: a letra mata” (KI-ZERBO, 1982, p. 27).

Um texto fundamentado na oralidade e inserido em seu contexto pode oferecer informações preciosas à pesquisa porque “o próprio conteúdo da mensagem permanece hermético, esotérico mesmo” (KI-ZERBO, 1982, p. 28), visto que a palavra tem grande importância.

A importância dada à oralidade fundamenta-se no poder da palavra. “A palavra é um elemento de criação; através dela os seres ganham sentido da existência. A palavra é um ser sagrado, de importância primordial em tudo”. (CUNHA JR., 2008, p. 91). É através da palavra que a história e a essência dos grupos africanos são criadas, recriadas e transmitidas. No processo de recriação e transmissão de conhecimento dentro do grupo social, algumas informações podem ser distorcidas, mas a essência da mensagem é mantida devido à força da palavra.

Os sons dos tambores africanos também desempenham papel de comunicação com o visível e invisível.

A palavra não é a única forma de comunicação do ser humano: nas sociedades africanas os tambores também falam. Os tambores possibilitam uma linguagem de comunicação sonora que tem o mesmo poder e qualidade da linguagem e da fala humana. A comunicação por tambor utilizando uma linguagem natural é usada em diversas sociedades africanas. Esta é uma singularidade do continente africano. (CUNHA JR., 2008, p. 92).

Os sons dos tambores estão presentes em diferentes atividades culturais das sociedades africanas, como festas e cultos religiosos. Porém, separar tais atividades nas sociedades africanas é uma tarefa difícil devido à complexidade e a interdependência dos elementos culturais africanos.

Por isso, nas sociedades africanas existe forte respeito às pessoas mais idosas, os anciãos, que guardam os segredos e raízes culturais do grupo. Elas são responsáveis pela iniciação, desenvolvimento e transmissão dos elementos fundamentais da tradição cultural nos

grupos africanos, são verdadeiras bibliotecas e museus vivos transmitindo informações imprescindíveis para o nosso conhecimento. Quando morre um ancião, além de ir para o plano da ancestralidade, podemos dizer que “fechou-se” uma biblioteca. A força da palavra e da oralidade não podem ser desprezadas nas culturas africanas.

O segundo aspecto, portanto, é o papel da ancestralidade. A ancestralidade movimenta-se no universo nos planos visível e invisível, colocando a morte como continuidade da vida porque após sua morte os ancestrais continuam no grupo cuidando dele. A ancestralidade também contribui para formar a essência do grupo e manter a tradição, sendo imprescindível para contar a história vivida pela comunidade. Existem os ancestrais diretos, que são os membros familiares ascendentes, e os ancestrais que criaram o grupo (CUNHA JR., 2008, p. 94).

O terceiro aspecto é a essência. A essência deve ser entendida como sentido gerador de algo, força vital, ou seja, o espírito que precisa ser compreendido, preservado, respeitado e que pode ser renovado (idem, p. 94-95). É a essência das coisas ou sua força vital que estrutura, organiza e hierarquiza as relações entre elas no universo, dando a todo processo um tom divino.

O quarto aspecto é o papel do ser humano. O ser humano é formado pelo seu corpo, sua espiritualidade e sua imortalidade. O corpo é responsável pelas relações externas (sociais e com a natureza) e internas (sentimentos, sensações e sentidos) do ser humano. A espiritualidade relaciona-se com a origem divina da vida natural do ser humano. E a imortalidade baseia-se na existência humana que é cíclica. Após a morte, o indivíduo movimenta-se no plano da ancestralidade, completando seu ciclo quando retorna ao plano visível através dos recém-nascidos da família ou da comunidade. A ruptura dos elementos constituintes do ser humano representa a morte. (idem, p. 96-97).

Porém, a morte também é fator de desequilíbrio devido à energia despreendida no movimento entre os planos visível e invisível. Cabe à comunidade realizar a compensação para que o equilíbrio retorne, e isto ocorre com rituais fúnebres que pode demorar dias, segundo a importância social do membro (idem, p. 100).

O quinto aspecto é a concepção de família, diferente da concepção europeia apoiada em laços biológicos. A concepção de família africana é formada pelo convívio social, pela ancestralidade comum ou pela localização da moradia, ultrapassando os limites impostos pela genética, sendo muito extensa. Quando a concepção de família africana obedece ao critério biológico, ela também pode ser complexa e extensa devido à poligamia. (CUNHA JR., 2008, p. 98).

O sexto aspecto é a comunidade territorial estabelecida através das relações entre as pessoas e o território. Estas relações são influenciadas pela ancestralidade e organização social. A socialização inicia os membros da comunidade nas suas tradições culturais. O território é sagrado para a comunidade que mantém com ele relação de respeito. Cada comunidade possui organização social que exige compromissos do indivíduo para que a harmonia seja mantida e a essência do grupo seja preservada. O respeito aos mais idosos e a proteção às crianças também integram o conjunto de regras simbólicas dentro de cada comunidade africana, aliás a comunidade é muito influente no caminho seguido por seus membros (idem, p. 98-100).

O sétimo aspecto diz respeito à produção centrada na terra. A produção segue princípios que respeitam a terra como bem comunitário, visando a produção para atender às necessidades do grupo. Outro fato importante, é que a terra tem um sentido divino devido a sua fertilidade e existe antes da comunidade, por isso deve ser utilizada com instrumentos próprios e zelo, obedecendo às regras da ancestralidade (idem, p. 99-100).

A compreensão destes aspectos do pensamento africano nos permite perceber a dimensão das culturas do continente que aqui chegaram com o comércio negreiro, fundamentados na complexidade, interatividade e interdependência que eles apresentam. Estes aspectos estruturam vários elementos das culturas africanas como religião, artes, idioma, música, danças, festas, organização social, vestuário, alimentação, arquitetura, engenharia e produção. Por exemplo, em uma festa de comunidade negra existe interação dos vários elementos da cultura norteados pelo pensamento africano. Concomitantemente nela se dança, canta, alimenta, veste, cultua os ancestrais e agradece à produção.

2.4 As Culturas Negras no Continente Americano

Segundo Cunha Jr. (2008), a presença negra na América vem de longa data. Fundamentado no fóssil mais antigo do Brasil, que foi comprovado pertencer a uma mulher africana, evidencia que as relações socioculturais entre África e América antecedem ao período colonial.

Contudo, os negros africanos chegaram, em quantidade significativa, no continente americano, a partir do século XVI, devido à implementação do comércio negreiro que visava abastecer os empreendimentos coloniais com mão de obra, sendo estes também decisivos na ocupação das terras incorporadas ao sistema-mundo no processo de expansão marítima comercial.

Arrancados de diferentes áreas da África, os negros atravessaram o oceano Atlântico nos navios negreiros em condições desumanas e imigraram em diferentes regiões da América como trabalhadores cativos, deixando para trás seu território, suas instituições e suas relações de parentesco. Segundo Mintz & Price (2003), existia grande diversidade cultural na África, mas no processo de traslado para a América as culturas não se mantiveram intactas, sendo os casos de continuidade cultural algumas exceções. Inicialmente, estas culturas não adquiriram homogeneidade, mesmo tendo, em muitos casos, laços comuns e estando os negros na condição de cativos.

Sem diminuir a importância provável de um núcleo de valores comuns e da ocorrência de situações em que alguns escravos de origem comum podem, efetivamente, haver-se agregado, a verdade é que estas não foram, a princípio, *comunidades* de pessoas, e só puderam transformar-se em comunidades através de processos de mudança cultural. O que os escravos compartilhavam no começo, inegavelmente, era sua escravização; todo – ou quase todo – o resto teve de ser *criado por eles*. Para que as comunidades de escravos ganhassem forma, tiveram que ser criados padrões normativos de conduta, e tais padrões só podiam ser criados com base em determinadas formas de interação social. (MINTZ & PRICE, 2003, 37-38). (idem ao original).

A interação social entre negros cativos foi construída sob a opressão da escravidão, como forma de solidariedade. Começou nos ambientes onde eles eram aprisionados na África, e, muitas vezes, continuava nos porões dos navios negreiros que faziam o transporte transoceânico e nas terras americanas, onde chegavam para desempenhar várias funções como cativos. Esta interação social favoreceu a construção e reconstrução de instituições responsáveis pela estrutura cultural africana nas terras transatlânticas, servindo de conforto para os aspectos desumanizantes da escravidão e para a distância das terras de origem e dos parentes. Portanto,

[...] o nascimento da cultura negra ou afroamericana se deu de forma lenta, gradual e contínua ao longo da escravidão até nossos dias. Nasce na própria África, tendo continuidade na travessia e florescendo no Novo Mundo. Na modernidade, a África foi o continente brutaemente atingido pelo tráfico humano transoceânico em grande escala. A migração de africanos mundo afora possibilitou e fomentou o fortalecimento de relações entre povos originários de diferentes etnias africanas. O *encontro* em terras estrangeiras fez surgir uma cultura que é *uma*, por guardar fortes vínculos com a África, e *múltipla*, por absorver as contribuições culturais de várias *Áfricas* e de povos oriundos de outras partes do mundo. Trata-se de um conjunto de culturas produzidas pelos negros que floresceram nas diásporas e por causa delas. (GONÇALVES, 2009, p. 95-96). (idem ao original)

A construção e reconstrução das culturas negras em terras americanas ocorreram baseadas na construção e reconstrução de instituições de origens africanas adaptadas à nova realidade ambiental e sob a opressão da escravidão. É importante lembrar que o contato social na América favoreceu as trocas e absorções culturais não apenas entre os grupos negros cativos, mas entre estes e os grupos brancos colonizadores e indígenas aborígenes. As culturas negras que surgiram na América são híbridas com as particularidades de suas histórias e geografias.

Devido à diferença de status e poder nas sociedades construídas nas colônias americanas, as relações entre brancos e negros eram muito assimétricas, porém não se pode negar a influência do modo de vida do negro em várias atividades realizadas nas novas terras. A separação entre grupos negros e brancos não era real porque estes mantinham relações em diferentes aspectos da vida nas novas terras, mostrando constante interação (MINTZ & PRICE, 2003).

No Brasil, o processo de construção da cultura negra não foi diferente. A cultura negra brasileira ou afro-brasileira surgiu do contato entre as várias culturas africanas que aqui chegaram devido ao intenso aproveitamento do trabalho escravo no país. Elas se estruturaram e reestruturaram dentro das condições impostas pela condição de trabalhador cativo na colônia portuguesa, estabelecendo símbolos normativos comuns, sendo influenciadas e exercendo influência nas culturas brancas europeias e indígenas.

Assim, as culturas negras que se desenvolveram no Brasil não são iguais a qualquer cultura africana, todavia, ela contém relações intrínsecas com as culturas do continente negro. Neste sentido, o samba é excelente exemplo, como veremos no capítulo destinado a ele.

2.5 As Culturas Negras na Sociedade Brasileira: um Reflexo das Relações Raciais

A sociedade brasileira tem relação ambígua com as culturas negras. Por um lado, ela prestigia as culturas negras que, muitas vezes, servem de referência identitária nacional, por outro lado, as despreza e inferioriza, principalmente, nos setores em que a disputa é intensa porque eles conferem maior poder a determinados grupos socioculturais nas relações sociais.

Nesta complexa relação entre a sociedade brasileira e as culturas negras, existem os aspectos permitidos ou aceitos (como por exemplo: a capoeira, o samba, a culinária, o vestuário, entre outros), que podem ser vistos como “áreas moles”³⁹ desta relação, e os

³⁹ Fundamentados em Sansone (1996, p. 183 *apud* SANTOS, 2007, p. 32), as categorias “áreas moles” e “áreas duras” indicam momentos que as relações etnicorraciais são menos conflituosas e mais conflituosas. SANSONE (1996) – “Nem somente preto ou negro: o sistema de classificação racial no Brasil que muda”.

marginalizados ou estigmatizados (como por exemplo: religião, língua, formas de produção, entre outros), que podem ser vistos como “áreas duras” desta relação. Contudo, até o início do século XX, todos os aspectos culturais negros eram marginalizados e seus seguidores perseguidos e discriminados.

A referida ambiguidade no trato da cultura negra está associada à construção histórica das relações raciais no país, marcadas pelo desequilíbrio e desigualdade. Mintz & Price (2003) demonstram esta ambiguidade nas relações entre brancos colonizadores e negros cativos no processo de formação das sociedades coloniais americanas, onde também pode ser incluído o caso brasileiro.

Por um lado, os brancos colonizadores destruíam as estruturas culturais, afetivas e psicológicas dos negros cativos para subordiná-los e tê-los sob sua tutela, reforçando a ideia de incapacidade e fraqueza deste grupo. Por outro lado, os brancos eram dependentes dos braços, pernas e cabeças negras em vários setores da sociedade colonial denotando ideia de força do grupo negro, sendo este imprescindível para que qualquer empreendimento fosse implementado nas colônias americanas.

Se por um lado brancos desumanizavam os negros fundamentados no trabalho escravo, por outro os brancos também sabiam que os negros não eram animais porque eles cuidavam de seus pares nas senzalas e de suas famílias na casa grande (MINTZ; PRICE, 2003). Nesta interação racial desigual, muito do modo de vida do negro, transformado em cativo no período colonial, começou fazer parte do modo de vida do colonizador branco.

Esta ambiguidade descrita por Mintz & Price (2003), marcou o processo de formação étnico-racial da sociedade brasileira e construiu um padrão complexo de relações raciais

[...] que mistura, no cotidiano das relações sociais, momentos onde há interações marcadas por horizontalidade, integração e igualdade entre brancos e negros e, ao mesmo tempo, outros momentos onde há verticalidades, hierarquias e diferenças que são transformadas em desvantagens, ou vantagens desiguais entre estes grupos. Esta mistura entre momentos de horizontalidade e momentos de verticalidade é que vai permitir que, a um só tempo, convivam em nossa sociedade: (I) uma representação de si própria como sendo uma “democracia racial”; e (II) a reprodução e consolidação de desigualdades sociais baseadas em raça, o que deveria ser extirpado, caso a horizontalidade, a integração e a igualdade fossem princípios ordenadores das relações raciais vigorando em todos os momentos da construção do tecido social. (SANTOS, 2007, p. 31). (idem ao original)

No entanto, as relações étnico-raciais e interracialis no Brasil, ainda hoje, baseiam-se em valores culturais construídos socialmente que “se naturalizaram” com o tempo. Estes valores, muitas vezes, sustentam a discriminação, o preconceito e o racismo. Desta forma, a

sociedade brasileira é marcada por desigualdades profundas, onde as diferenças raciais são determinantes para existência de parte dessas desigualdades visto que elas ampliam ou restringem o acesso das pessoas aos bens materiais e/ou imateriais, fulcros da qualidade de vida e da prática da cidadania.

As pesquisas sobre a questão racial brasileira, tanto com abordagens quantitativas quanto com abordagens qualitativas, realizadas por instituições de grande credibilidade no país, como o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), o IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) e o DIEESE (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos), revelam que a maior parte dos negros apresenta os piores indicadores sociais no país, ocupando os estratos mais baixos da sociedade. Este quadro de desvantagem dos negros resulta do processo histórico, econômico, social, político, ideológico e cultural, ainda corrente no país, que está apoiado no complexo “racismo à brasileira”, fato que parte da sociedade não quer ver ou não quer assumir.

Os mais de 300 anos de escravidão, o preconceito, o racismo e a carência de políticas públicas para atender especificamente a população negra, durante anos, são alguns pontos emblemáticos para entender a atual situação de grande parte da população negra brasileira. As consequências desse processo estão grafados no espaço e inscrevem Geo-grafias no mundo (PORTO-GONÇALVES *apud* SANTOS, 2009, p. 125).

Neste sentido, em seu estudo, Garcia (2009) demonstra como a desigualdade racial foi reproduzida no processo de construção do espaço urbano das duas antigas capitais federais (Salvador e Rio de Janeiro). A referida pesquisadora explicita o processo que resultou na separação racial, social e espacial, visível nas duas referidas cidades. E nos diz:

Ao ignorar a especificidade dos processos que reproduzem as diferenças e as hierarquias raciais, o racismo institucionalizado inscrito no espaço das cidades, contribui-se para a perpetuação das desigualdades sócio-raciais, naturalizando-as. O mito da “democracia racial”, presente no senso comum, é uma representação coletiva que não resiste a qualquer objetivação sistemática das condições dos domicílios brancos e negros nas cidades brasileiras. Nota-se que os negros, que têm mais interesse em liquidar essa falsa visão das cidades brasileiras, estão entre os mais desprovidos dos meios, inclusive de comunicação e locomoção, para verificarem por sua própria experiência a falácia do pertencimento igualitário às cidades. (GARCIA, 2009, p. 229).

Rolnik (2007) e Neto & Riani (2007) também demonstram o processo de separação socioespacial visível em várias cidades brasileiras, no qual a variável racial contribui,

sobremaneira, para a injusta configuração urbana. Portanto, na desigualdade socioespacial brasileira há forte influência da variável racial.

Dando continuidade a esta seção, Guimarães (2004, *on line*) esclarece que no final do século XIX e início do século XX, o racismo era mais intenso no “norte” do que no “sul”. A abolição libertou os negros que passaram a ter “direitos políticos e sociais”. Este fato combinado à decadência econômica da região acirrava a disputa por oportunidades, explicando o racismo mais exacerbado no “norte”.

Contudo, foi também desta região que surgiu a base filosófica para superá-lo. De acordo com Guimarães (2004, *on line*) Gilberto Freyre decodificou o *ethos* da cultura nacional, através de seus estudos, baseado na intensa miscigenação ocorrida no país. Na primeira metade do século XX, os estudos de Freyre contribuíram para formar a ideia da democracia racial, na qual grupos raciais distintos conviviam fraternamente no país. Esta ideia atraiu para o Brasil estudiosos norte-americanos e europeus interessados no caso bem sucedido de convivência e mistura racial. Neste momento, estes estudiosos acreditavam que a visível desigualdade racial seria suplantada na modernização do país, diferentemente do caso norte-americano.

Entretanto, desde meados do século XX, diferentes estudos foram desenvolvidos na academia e desvelaram quão era falsa a democracia racial brasileira. Existiam vozes discordantes dessa pacificidade e fraternidade nas/das relações raciais brasileiras, mesmo com todo processo de cooptação das lideranças negras pela estrutura político-partidária nacional.

Nas décadas de 40 e 50 do século passado, os intelectuais Abdias Nascimento e Alberto Guerreiro Ramos denunciaram o racismo no Brasil, principalmente, no teatro onde artistas negros não tinham espaço nas artes cênicas, mesmo que os personagens tivessem relação direta com este grupo e sua cultura. Assim, foi criado o Teatro Experimental do Negro (TEN) que no início era uma organização cultural para atender a demanda dos atores negros, mas com o tempo ele adquiriu outras funções na trincheira de luta, resistência e denúncia contra o racismo e a influência cultural estrangeira (GUIMARÃES, 2002, p. 89).

No início da segunda metade do século XX, com financiamento do capital estrangeiro e da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), um grupo de intelectuais brasileiros iniciou novas pesquisas sobre as relações raciais no país, dentro de outra perspectiva sociológica.

Utilizando novos paradigmas, diferentes dos métodos de pesquisa da Escola de Chicago⁴⁰ até então conhecidos, esta geração de intelectuais brasileiros chegou a outras conclusões sobre a questão racial e as relações raciais brasileiras.

Neste grupo, destacavam-se Florestan Fernandes, Roger Bastide, Costa Pinto, Oracy Nogueira e Fernando Henrique Cardoso, entre outros. Os estudos apresentados por este grupo foram importantes para desmistificar a democracia racial brasileira, e contribuíram para rediscutir a questão racial e as relações raciais brasileiras, destacando os fatores que dificultavam a ascensão social do negro.

Guimarães (2004, *on line*) nos alerta para o fato desta geração ter focado no preconceito, a explicação para a desigualdade racial no Brasil. Assim, a ideia de preconceito de cor surgiu “[...] como uma categoria inclusiva de pensamento. Ela foi construída para designar, estrutural, emocional e cognitivamente, todos os aspectos envolvidos pelo padrão assimétrico e tradicionalista de relação racial”. (FLORESTAN FERNANDES, 1965⁴¹, p. 27 *apud* GUIMARÃES, 2004, *on line*). Neste sentido,

[...] considera-se como preconceito racial uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece. Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é de marca; quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico, para que sofra as conseqüências do preconceito, diz-se que é de origem. (ORACY NOGUEIRA, 1985⁴², p. 78-79 *apud* GUIMARÃES, 2004, *on line*).

A influência marxista no campo da Ciências Humanas, nas décadas de 60 e 70, foi importante para trazer à tona o debate sobre o racismo. Contudo, a influência marxista colocava a superação de todas as desigualdades no plano das lutas sociais ou de classes, em

⁴⁰ A Escola de Chicago foi uma corrente do pensamento científico desenvolvida nos Estados Unidos, no início do século XX, por estudiosos que procuravam investigar os fenômenos inerentes ao crescimento demográfico urbano (aumento da violência, criação de guetos, entre outros), através de pesquisas empíricas. De acordo com Chizzotti (2003, p. 226) ela “criou um método interpretativo realista a partir das narrativas orais de história de vida cotidiana das pessoas comuns, adotando um realismo literário que utilizava a linguagem, as percepções, os sentimentos e os pontos de vista dos pesquisados; o pesquisador assume uma posição empática com o ambiente, as pessoas e os problemas que aborda, confiante de que a descrição dos problemas identificados é, também, o meio tanto de revelação quanto de solução desses problemas sociais”.

⁴¹ FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1965.

⁴² NOGUEIRA, Oracy. **Tanto Preto Quanto Branco**. Rio de Janeiro: T. A. Queiroz, 1985.

outras palavras, uma vez resolvida a questão da desigualdade social também se resolveria as demais desigualdades existentes na sociedade.

De acordo com Guimarães (2004, *on line*), os estudos de Carlos Hasenbalg propiciaram grande reflexão sobre as relações interracialias e a questão negra brasileira, no final dos anos 70. Brandão (2007, p. 32) mostra que Hasenbalg, fundamentado em dados irrefutáveis de instituições de pesquisa, desvelou a existência de “uma linha de cor no Brasil” que era negada e/ou mascarada até aquele momento devido às complexas relações interracialias e étnico-raciais construídas no país, ora horizontais, ora verticais (SANTOS, 2007).

Portanto, “[...] o racismo, como construção ideológica incorporada em e realizada através de um conjunto de práticas materiais de discriminação racial, é o determinante primário da posição dos não-brancos nas relações de produção e distribuição.” (HASENBALG, 1979⁴³, p. 114 *apud* GUIMARÃES, 2004, *on line*).

Neste contexto, podemos pensar que a

[...] (a) discriminação e preconceito raciais não são mantidos intactos após a abolição, mas, pelo contrário, adquirem novos significados e funções dentro das novas estruturas e (b) as práticas racistas do grupo dominante branco que perpetuam a subordinação dos negros não são meros arcaísmos do passado, mas estão funcionalmente relacionadas aos benefícios materiais e simbólicos que o grupo branco obtém da desqualificação competitiva dos não brancos. (HASENBALG, 1979, p. 85 *apud* GUIMARÃES, 2004).

Nesta perspectiva, Hasenbalg asseverava que os negros enfrentavam um “ciclo de desvantagens cumulativas” que os alijava na competição em diferentes setores socioculturais (BRANDÃO, 2007, p. 33).

O avanço dos estudos sobre a questão racial e as relações interracialias e étnico-raciais no Brasil permitiram fazer reflexões e inflexões sobre a temática e chegar a determinadas conclusões, em consonância com a evolução teórica e prática do racismo no país.

Para a militância negra e os grupos antirracistas, “as enormes desigualdades raciais brasileiras são o que realmente importa, fazendo com que a esfera das relações raciais pareça pura ilusão provocada por um plano muito bem urdido de dominação e opressão sociais” (GUIMARÃES, 2004, *on line*). Sendo assim, as principais bandeiras de luta passam a ser o real exercício da cidadania e o respeito aos direitos humanos.

Portanto, o racismo brasileiro, aqui já denominado de racismo à brasileira devido às complexas relações raciais socioculturalmente construídas no país, dirige-se não apenas ao

⁴³ HASENBALG, C. **Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

fenótipo do grupo racial negro, mas também às suas culturas. Como já foi aqui assinalado, a ambiguidade constitui a estrutura destas complexas relações interracialis e étnico-raciais.

Assim, a luta do Movimento Negro (MN) por direitos, visibilidade e respeito na sociedade brasileira era estendida às culturas negras, muitas vezes, tratadas de forma superficial e pejorativa nos diferentes setores sociais ou simplesmente desprezada.

Para entender este tratamento dado às culturas negras na sociedade brasileira, aproveitamos os estudos do sociólogo Pierre Bourdieu. De acordo com Nogueira & Nogueira (2009), em seus estudos, Bourdieu demonstrou que a representação cultural de um determinado grupo social era diretamente proporcional à sua importância ou posição social e a sua capacidade de mantê-la como verdade no contexto da sociedade. Apesar de Bourdieu em suas obras não ter abordado as diferenças e desigualdades no campo racial, suas reflexões nos permitem perceber a essência das relações sociais permeadas por disputas de poder e dominação.

No caso brasileiro, a complexa estrutura racista, sob a qual as relações interracialis e étnico-raciais foram construídas, dificulta a ascensão social do negro, não tendo este grupo pujança social de sustentar suas representações culturais. Muitas vezes, elas são tratadas nos espaços sociais de maneira folclórica e superficial pelo grupo hegemônico, interessado em conservar o desconhecimento e o preconceito e, assim, manter as relações de poder.

Os estudos de Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva, no final da década de 70, demonstraram que os conteúdos desenvolvidos nos ambientes de ensino estabelecidos pelo currículo escolar desprezavam e subvalorizavam os elementos das culturas negras (GUIMARÃES, 2004, *on line*).

Assim, durante muito tempo, os livros didáticos, os programas curriculares, as práticas de ensino e os cursos de formação de professores, desprezaram e subvalorizavam os elementos das culturas negras. Pode-se afirmar que esta estratégia era para agravar a invisibilidade e estigmatização das culturas negras na escola. Associado à ideologia hegemônica brasileira da democracia racial, não era importante ressaltar as temáticas raciais, interracialis e étnico-raciais dentro das escolas. No entanto, nas escolas coexistiam/coexistem conhecimentos, ações e pensamentos para ratificar a posição social do negro, “naturalizadas” na sociedade e acolhidas, sem questionamento, nos ambientes de ensino.

Os educandos negros não estavam incluídos nas práticas de ensino desenvolvidas pela/na escola. A construção da identidade individual e coletiva negra não era considerada nas práticas escolares. Quando as culturas e os personagens negros eram incluídos nas práticas e

atividades de ensino, era de forma superficial e pejorativa, refletindo negativamente na autoestima dos educandos negros.

Como consequência direta destes fatos, citamos a repetência de milhares de estudantes negros nos diferentes níveis de ensino, que também abandonavam a escola, em muitos casos. Dessa forma, a escola tida como ambiente democrático era uma forma de manter as estruturas étnicas, raciais e sociais inalteradas, através da exclusão e/ou subalternização dos “diferentes”.

Contudo, ainda hoje para muitas pessoas, é “normal” quando um estudante negro é reprovado ou evade da escola. A repetência e a exclusão escolar, provocadas pelos mecanismos de opressão, aumentam a desigualdade racial.

A sociedade brasileira é multicultural devido à contribuição dos diferentes grupos etnicorraciais para o grande caldeirão cultural forjado no país. No entanto, no cotidiano social brasileiro, esta multiculturalidade não é percebida porque a cultura branca eurocêntrica hegemônica perpassa todos os setores.

Apesar de reconhecer a mestiçagem racial e cultural, no Brasil o ideal do branqueamento fica evidente visto que é a cultura branca e a branca que sobressaem no grupo social (MUNANGA, 2010). Em outras palavras, “[...] os estereótipos racistas se afirmam e os valores esteticamente dominantes e socialmente legitimados pertencem ao pólo branco da sociedade” (BRANDÃO, 2007, p. 27).

Seguindo a agenda internacional e atendendo às demandas do Movimento Negro (MN) e de setores da academia, o governo brasileiro deu início à implementação de políticas afirmativas voltadas para a população negra no final do século XX. Várias ações foram deflagradas pelo governo neste sentido, entre elas a Lei Nº 10639/03 e suas Diretrizes Curriculares que chegaram às escolas desencadeando mudanças curriculares e, conseqüentemente, nas práticas de ensino.

A referida lei, que será discutida no capítulo 4, tornou obrigatório o ensino da cultura e história negra (africana e afro-brasileira) nos ambientes de ensino. Assim como outras políticas afirmativas, ela foi e é criticada por determinados setores da sociedade, que denunciam que o governo está trazendo para o país problemas antes inexistentes como a racialização, podendo ser estopim de conflitos internos entre os grupos raciais (GUIMARÃES, 2002).

Estudar e discutir as culturas e histórias negras é uma forma da sociedade brasileira descobrir parte de sua história e de toda humanidade. Contudo, as culturas negras não estão restritas a determinados espaços e ao grupo racial negro. As culturas negras não se restringem

aos limites geográficos e socioculturais construídos historicamente, sendo elementos identitários para as pessoas que com elas assumem pertencimento, conquistando adeptos em diferentes classes sociais e grupos socioculturais.

Conhecer aspectos das culturas negras africanas e afro-brasileiras é uma forma de desconstruir preconceitos e visões estigmatizadas que pairam sobre eles e promover relações interracialis e étnico-raciais mais equilibradas e positivas, fundamentadas no direito e respeito à diferença.

Então, vamos estudar o samba!

CAPÍTULO 3

O SAMBA: HISTÓRIA E DESENVOLVIMENTO

3.1 Dos Batuques ao Samba

Onde surgiu o samba? Como surgiu o samba? O samba é referência de cultura negra? Esses e outros questionamentos são feitos, ainda hoje, incrementando a produção de obras sobre a temática. Contudo, nos apoiamos em diferentes referências, que apresentam valiosas contribuições, para trazer alguns esclarecimentos sobre o samba no Brasil.

Inicialmente, vale lembrar que aqui entendemos o samba como bem cultural ou capital simbólico. “Nas sociedades diferenciadas, uma das dimensões do capital simbólico é a identidade étnica que, junto com o nome, a cor da pele, e um *percipi*, um ente percebido, que funciona como capital simbólico positivo ou negativo.” (BOURDIEU, 1996, p. 172). Portanto, no Brasil, uma das dimensões do samba é sua identidade cultural negra percebida, conhecida e reconhecida pelos demais grupos sociais.

Sobre a origem do samba encontramos diferentes informações, que muitas vezes não são complementares, no entanto, aqui aproveitaremos as que consideramos mais pertinentes. De acordo com Muniz Jr. (1976), em sua obra Dicionário do Folclore Brasileiro, Luiz da Câmara Cascudo afirma que o batuque de Angola ou do Congo, devido à sua dança conhecida pelo nome de umbigada, é que veio denominar-se *semba*. O referido estudioso nos esclarece que batuque diz respeito à imensa variedade de cantos e danças, instrumentos e ritmos, originários na África que chegaram ao Brasil com os negros trazidos para o trabalho escravo nas terras transatlânticas, fato confirmado por Costa (2000).

Semba é o eufemismo com que se exprime o toque das partes sexuais, em certas passagens da dança (MUNIZ JR., 1976, p. 35-36). Aliás, a origem do samba relacionada a *semba*, defendida por Luiz da Câmara Cascudo, é a mais aceita neste campo.

Nesta perspectiva, de acordo com Lopes (2005b, *on line*), há um vínculo direto entre o samba e a África, em especial com Angola e os povos bantos da região centro-sul do continente negro, onde o vocábulo samba, com raiz em *semba*, era usado para exprimir um conjunto de danças, cantos e ritmos. As matizes do samba estão nas culturas negras africanas, contudo, no Brasil ele foi criado e recriado, recebendo e exercendo influência de/em outras culturas.

Sendo assim, os batuques eram encontrados por todo país, visto que o trabalhador negro ocupou a função de cativo em diferentes atividades produtivas. Os negros trouxeram suas culturas para o Brasil, que aqui foram criadas e recriadas (GONÇALVES, 2009).

O batuque africano surgia pelas inúmeras regiões, recebendo denominações como “tambor de Crioulo”, no Maranhão; “Coco”, do Ceará à Paraíba; “Maracatu”, em Pernambuco e Alagoas; “Batuque Angolense”, na Bahia; *Lundu*, no Rio de Janeiro, e *Semba* em muitos outros lugares. (MUNIZ JR, 1976, p. 51). (idem ao original)

Sendo os batuques uma identidade das culturas negras que aqui chegaram e foram espalhadas pelas terras brasileiras, podemos afirmar que deles surgiram diferentes “sambas” ou estilos de samba por todo país, cada qual com sua ecologia.

De acordo com Tinhorão (2008) e Moura (1995), os batuques negros chegaram ao Brasil, pelo menos, no início do século XVII, devido ao aproveitamento do trabalho cativo africano nas diferentes atividades desenvolvidas no território sob domínio português. Na colônia brasileira, os batuques concentravam-se no meio rural porque os latifúndios produtores de gêneros agrícolas tropicais absorviam a maior parte dos trabalhadores cativos que, em determinados momentos, procuravam reconstruir parte de sua identidade cultural.

Nas fazendas, os batuques também funcionavam como forma de integração social entre senhores e cativos visto que nas festividades todos eram convidados a participar, inclusive dançando na roda, batendo palmas como acompanhamento rítmico ou cantando, fato que apareceu na literatura brasileira no século XIX, assim como, um conjunto de obras de ficção que debruçaram na descrição das danças, cantos e ritmos que deram origem ao samba (TINHORÃO, 2008, p. 90-103).

Todavia, muitas das descrições de danças, cantos e ritmos que aparecem na literatura brasileira na segunda metade do século XIX referentes ao samba e outras manifestações culturais negras, não tem como cenário a Bahia, as fazendas monocultoras de cana de açúcar ou de café, e sim os bairros da cidade do Rio de Janeiro (SANDRONI, 2008, p. 91).

Quanto ao surgimento da expressão samba no cenário urbano-cultural, Muniz Jr. (1976) cita o historiador Francisco Martins dos Santos, que no II Simpósio do Samba realizado em dezembro de 1967, deu o parecer de que embora apareça em Pernambuco, desde 1842, em citações, como dança, é no Rio de Janeiro, em 1890, que o samba surge como música escrita e título, incluída em concerto de gala (MUNIZ JR., 1976, p. 33).

Sandroni (2008) também afirma que, a partir da década de 1870, a palavra samba começa ser registrada no Rio de Janeiro. Também, de acordo com Sandroni (2008), o

pesquisador Jota Efegê encontrou citações do samba na publicidade feita na imprensa pelos clubes de carnaval, em 1876 e 1877 no Rio de Janeiro, e em 1878, Batista Siqueira relatou maior divulgação do samba pela imprensa carioca da época, fora do período do carnaval, como forma de entretenimento popular (SANDRONI, 2008, p. 90).

A partir das informações de Tinhorão (2008), Sandroni (2008), Costa (2000) e Muniz Jr. (1976), podemos concluir que o samba já existia e era conhecido em importantes centros econômicos rurais e urbanos brasileiros no século XIX, recebendo diferentes denominações pelo país devido suas variações e/ou especificidades rítmicas e estilísticas, mas mantendo suas características essenciais oriundas nos batuques africanos.

Contudo, aqui consideramos o samba (re)construído na cidade do Rio de Janeiro, que apresenta grande diversidade estilística devido às múltiplas influências socioculturais. São exemplos dessa diversidade estilística do samba carioca, o samba-canção, o pagode, o partido-alto, o samba-enredo, o samba de breque, a bossa nova, entre outros estilos.

Em 1763, segunda metade do século XVIII, a capital da colônia brasileira foi transferida da cidade de Salvador (BA) para a cidade do Rio de Janeiro, que recebeu muitos migrantes de dentro e de fora do país, tornando-se grande caldeirão cultural, misturando elementos das culturas brancas europeias, negras africanas e indígenas, marca da florescente brasilidade.

No século XIX, após a independência política do Brasil em relação a Portugal, em 1822, o Rio de Janeiro tornou-se capital do império mostrando forte divisão social também no campo cultural, na qual os mais ricos procuravam assimilar a(s) cultura(s) europeia(s), enquanto o mais pobres procuravam seguir a nascente cultura popular brasileira ou adaptar a(s) cultura(s) europeia(s) a sua realidade.

As danças, os instrumentos, os gêneros musicais entre outros elementos da(s) cultura(s) europeia(s) não eram acessíveis à grande parte da população carioca, composta por negros e mestiços pobres, resultando na adaptação ou recriação desses elementos no Brasil, praticada por esta parte da população. Esta breve história demonstra o desenvolvimento da cultura popular na antiga capital.

Desde o século XVIII existia, é certo, a música de barbeiros, cultivada por negros escravos e forros, e cuja maneira *chorada* de tocar os gêneros em voga passaria na segunda metade do século XIX aos conjuntos de flauta, violão e cavaquinho. Esse seria, porém, um simples estilo de tocar, cuja maior contribuição específica se revelaria no maxixe, ritmo para dança de par que logo entraria em decadência pela dificuldade dos seus passos, quedas e parafusos. (TINHORÃO, 1966, p. 17). (idem ao original)

Portanto, os “músicos barbeiros” eram, majoritariamente, negros e mestiços que desenvolveram uma forma própria de tocar instrumentos de sopro e cordas. No referido processo, apareceram o chorinho e o maxixe que foram estilos musicais importantes para formação do samba. Quanto ao maxixe voltaremos a ele no decorrer dessa dissertação.

Entretanto, o batuque baiano foi fundamental para moldar o samba na antiga capital federal. Segundo Lopes (2001; 2005a), Tinhorão (1966), Muniz Jr. (1976), Costa (2000), Moura (1995) e Sandroni (2008), o batuque baiano chegou ao Rio de Janeiro com os negros migrados da Bahia devido à combinação de diferentes fatores, entre eles citamos: a decadência das atividades econômicas nordestinas acirrando a disputa por trabalho, a baixa perspectiva de vida para os negros na capital baiana⁴⁴ e a perseguição aos negros⁴⁵.

Os negros baianos migrados do nordeste foram, inicialmente, para o Vale do Paraíba do Sul, devido à demanda da atividade cafeeira por força de trabalho. No século XIX, com a marcha do café para o Oeste Paulista e o desgaste dos solos da região do Vale do Paraíba, que contribuiu para o declínio da atividade cafeeira, estes trabalhadores vieram para o Rio de Janeiro (RJ), concentrando-se nas freguesias⁴⁶ próximas à região⁴⁷ portuária, principalmente, Gamboa e Saúde que já tinham grande percentual de moradores negros. Esta massa de trabalhadores somou-se à população negra da cidade, que foi importante porto negreiro até o século XIX, concentrada nas referidas freguesias e no centro, em cortiços, casebres e recém surgidas favelas⁴⁸.

Nas freguesias da região portuária e no centro era comum a população negra criar e recriar seus laços comunitários como forma de resistência e continuidade. Associações, confrarias e irmandades negras foram criadas dentro do contexto político, ideológico, filantrópico, societário, religioso, de lazer, econômico e estrutural, contribuindo para aglutinar a comunidade negra e (re)afirmar sua identidade.

⁴⁴ Moura (1995) relata que a população negra na capital baiana, formada por cativos e libertos, tinha dificuldades para ascensão social devido à imposição de leis segregacionistas, sendo exemplo a proibição de negros nos serviços públicos, entre outras ações.

⁴⁵ Moura (1995) demonstra que após a Revolta dos Malês (1835) na capital baiana, capitaneada por negros islamizados insatisfeitos com a discriminação, opressão e exploração impostas pelo trabalho escravo, o negro era visto como grande ameaça à ordem local, sendo assim sistematicamente perseguido pelas autoridades.

⁴⁶ De acordo com Kok (2005) freguesia era o nome que se dava aos distritos em que se dividia a cidade, fato confirmado por Lopes (2001) e Moura (1995).

⁴⁷ Aproveitamos o conceito geográfico no sentido de singularidade da área.

⁴⁸ Segundo Lopes (2001) favela “é todo núcleo habitacional surgido desordenadamente, em terreno público, de domínio não definido ou mesmo alheio, localizado em área sem urbanização ou melhoramentos.” (LOPES, 2001, p. 11). Ele também esclarece que o termo entrou no vocabulário e espaço carioca no final do século XIX, como denominação de parte do morro da Providência, área que recebeu parte dos veteranos da Guerra de Canudos (após 1897), devido sua semelhança com uma paisagem homônima típica do interior da Bahia, fato confirmado por Zaluar e Alvito (1998).

A comunidade baiana chegada ao Rio de Janeiro era muito forte nas referidas regiões, e gradativamente conseguiu se impor na cidade. Comandada pelas lideranças religiosas do candomblé, como pais e mães de santo, esta comunidade foi influenciando a população negra (MOURA, 1995, p. 86). A concepção de família ampliada, fundamentada na ancestralidade (CUNHA JR., 2008), reforçava os laços comunitários, não obstante a estrutura matriarcal de várias famílias demonstrar a força da mulher nesta comunidade.

As tias baianas, além de suas responsabilidades nos terreiros de candomblé⁴⁹, eram excelentes doceiras e quituteiras. Muitas armavam bancas nas ruas do centro e da região portuária para vender suas guloseimas. Suas animadas e longas festas atraíam muitas pessoas. Contudo, as manifestações culturais da população negra, inclusive as festas das tias baianas, sempre eram severamente reprimidas pelas autoridades policiais porque eram vistas com grande preconceito pela elite carioca.

A Reforma Pereira Passos, iniciada em 1904, que será tratada posteriormente nesta dissertação, provocou novo deslocamento da população negra na cidade. Forçada a sair do centro e da região portuária pelas reformas urbanísticas, a maior parte da população pobre, majoritariamente negra e mestiça, migrou para a região da freguesia da Cidade Nova e do Estácio (MOURA, 1995).

No início do século XX, devido à grande concentração de negros na região da Praça Onze, o sambista e compositor Heitor dos Prazeres dizia que ali “era uma África em miniatura” (LOPES, 2001, p. 13); (SODRÉ, 1998, p. 16). Segundo Lopes (2001), o escritor e pesquisador Roberto Moura criou a expressão “Pequena África”, síntese da presença negra na capital, fundamentado nesta afirmação. Esta expressão servia

[...] para designar a base territorial da comunidade baiana do Rio de Janeiro, estabelecida, a partir dos anos de 1870, na região que se estendia da Praça Onze até as proximidades do Campo de Santana. Compreendendo as antigas freguesias de Cidade Nova, Santana, Santo Cristo, Saúde e Gamboa e sendo pólo concentrador de várias expressões da cultura afro-brasileira, da música à religião, a Pequena África foi o berço onde nasceu o samba em sua forma urbana. (LOPES, 2001, p. 13).

Assim, a capital da “Pequena África” era a Praça Onze (MOURA, 1995, p. 93), onde a existência de repressão às manifestações culturais negras obrigou à comunidade negra elaborar formas de driblá-las. Neste contexto, o papel das tias baianas, devido à influência da estrutura matriarcal das famílias baianas que migraram para a cidade do Rio de Janeiro, foi fundamental para a preservação e resistência da cultura negra na capital, como afirmam

⁴⁹ Matriz religiosa afro-brasileira fundamentada no culto aos orixás (divindades) (ABL, 2008, p. 258).

Tinhorão (1966), Lopes (2001; 2005), Muniz Jr. (1976), Sandroni (2008), Costa (2000) e Sodré (1998).

Em suas casas, eram realizadas festas, regadas a muita bebida e comida, onde, muitas vezes, cantava-se e dançava-se durante dias. O pagode, que era a festa sob o som dos batusques, ocorria nos fundos da casa, enquanto em outras partes tocava-se e dançava-se, o que não era estigmatizado pela sociedade e marginalizado pela polícia.

Entre as tias baianas, a mais conhecida foi Hilária Batista de Almeida, a tia Ciata. Ela era mãe pequena no terreiro de candomblé de João Alabá, pai de santo muito importante na comunidade baiana, e com seus conhecimentos religiosos no uso de ervas curou a ferida da perna do presidente Wenceslau Brás (MOURA, 1995, p. 155).

Assim, aproveitando a oportunidade criada pelo caso, tia Ciata negociou com o referido presidente um emprego para seu marido João Batista da Silva, baiano de boa formação acadêmica que conheceu no Rio de Janeiro. Tia Ciata organizava grandes festas em sua casa, frequentadas por Donga, Pixinguinha, Sinhô e outros músicos da época, jornalistas e curiosos, sem sofrer a mesma repressão que outras tias sofriam.

Metáfora viva das posições de resistência adotadas pela comunidade negra, a casa continha os elementos ideologicamente necessários ao contato com a sociedade global: “responsabilidade” pequeno-burguesa dos donos (o marido era profissional liberal valorizado e a esposa, uma mulata bonita e de porte gracioso); os bailes na frente da casa (já que ali se executavam músicas e danças mais conhecidas, mais “respeitáveis”), os sambas (onde atuava a elite negra da ginga e do sapateado) nos fundos; também nos fundos, a batucada – terreno próprio dos negros mais velhos, onde se fazia presente o elemento religioso – bem protegida por seus “biombos” culturais da sala de visitas (em outras casas, poderia deixar de haver tais “biombos”: era o alvará policial puro e simples). Na batucada, só se destacavam os *bambas* de perna veloz e do corpo sutil. (SODRÉ, 1998, p. 15). (idem ao original)

Portanto, como assinala Sodré (1998), existia uma ordem implícita nas festas realizadas na casa de tia Ciata que, de modo ambíguo, proporcionava a resistência das manifestações culturais negras em movimento contra-hegemônico e atendia aos padrões culturais da época.

O crescimento demográfico da cidade criou demanda por entretenimento para todos os grupos sociais. Nos clubes da Cidade Nova tocava-se, dançava-se e cantava-se diferentes gêneros musicais, e muitos deram origem ao samba. O maxixe, que segundo Moura (1995) surgiu da mistura entre a polca europeia e o lundu africano, foi um desses gêneros musicais.

Desse modo, um estilo de samba surgiu como embrião de gênero ou categoria musical no início do século XX na cidade do Rio de Janeiro, na região cunhada como

“Pequena África”. Apesar de ter conquistado muitos adeptos nas casas de entretenimento porque proporcionava a dança em pares, o maxixe sofreu forte pressão das investidas moralizadoras da sociedade, tanto que o movimento musical enfraqueceu.

Nesta fase embrionária, o gênero musical apareceu fundindo gêneros e estilos musicais existentes no meio urbano carioca, oriundos ou influenciados pela(s) cultura(s) europeia(s), como o maxixe, a marcha, a valsa, a polca e o choro, com gêneros musicais negros como o lundu, o caxambu, a chiba, e o jongo, oriundos ou influenciados pela(s) cultura(s) africana(s), fortemente relacionada aos batuques negros, praticado por diferentes povos africanos que foram trazidos na condição de cativos para o trabalho nas lavouras.

Esta mistura de gêneros musicais ocorreu na cidade do Rio de Janeiro, sendo o samba um gênero musical eminentemente urbano e popular (TINHORÃO, 1966, p. 17). A consolidação do samba como gênero musical ocorreu na década de 1930, devido à combinação de fatores econômicos, políticos, ideológicos e socioculturais, que mais adiante serão tratados nesta dissertação.

Contudo, frisamos que o samba não é apenas gênero musical, e sim uma cultura híbrida (simbólica e prática) fortemente influenciada pela(s) cultura(s) negra(s). Todavia, aqui entendemos o samba como bem ou produto cultural, ou seja, capital simbólico que

[...] perde-se nas raízes da cultura africana, chegando ao Brasil e recebendo o batismo, a caracterizá-lo como um ritmo, dança, melodia, coreografia nitidamente e eminentemente carioca com suas variações tendências em outros estados. Sua história é uma evocação de um passado integrado na própria história do Brasil. Retratá-lo ou recompô-lo, torna-se necessário penetrar as mais variadas veredas, tirando-lhe as influências ou distorções para apresentá-lo como um ritmo ou dança essencialmente samba e como manifestação urbana. (HENRIQUE L. ALVES⁵⁰ *apud* MUNIZ JR, 1976, p. 45).

Portanto, o samba carioca é uma manifestação cultural urbana que recebeu diferentes influências cuja hibridez não se pode negar, contudo suas raízes estão nos batuques realizados pelos negros cativos de origem africana migrados no Brasil de modo forçado. Sendo assim, “o samba é ao mesmo tempo um movimento de continuidade e afirmação de valores culturais negros” (SODRÉ, 1998, p. 56).

A identidade de cada gênero musical é socioculturalmente construída, a partir da sequência rítmica estabelecida pelos instrumentos característicos. O samba é identificado pelo

⁵⁰ Henrique L. Alves fez esta afirmação em sua obra “Sua Excelência o Samba”, citada por Muniz Jr (1976).

uso do pandeiro, tamborim, surdo, cuíca, violão e flauta, entre outros, que resulta da aproximação entre sambistas e músicos de choro (TROTТА, 2011, p. 63-64).

3.2 As transformações na cidade do Rio de Janeiro do início do século XX e seus reflexos no samba

No início do século XX, o centro da cidade do Rio de Janeiro (capital federal) acumulava muitos problemas, reflexo de seu crescimento desordenado desde o período colonial. Confinado entre quatro morros (Conceição e São Bento ao norte e Castelo e Santo Antônio ao sul), o centro da cidade era caracterizado pela existência de ruas estreitas e mal-iluminadas ocupadas por toda sorte de trabalhadores subempregados e de cortiços densamente povoados oriundos de antigos prédios, além da falta de serviços de saneamento adequados e de precários hábitos de higiene (KOK, 2002, p. 5).

Esta área concentrava a população carioca que, nas últimas décadas do século XIX, havia crescido muito devido à abolição⁵¹ e a imigração europeia. De acordo com Moura (1995), existia grande oferta de mão de obra que não era absorvida pelo trabalho regular, contribuindo para o crescimento de atividades paralelas à estrutura econômica formal e de personagens da mazela social urbana carioca como malandros, prostitutas e cafetões.

O ambiente urbano carioca proporcionava a proliferação de doenças epidêmicas como febre amarela, tuberculose, peste bubônica e varíola. O quadro descrito do centro da cidade do Rio de Janeiro não era compatível com os interesses da elite política e econômica, que desejava a modernização da área para firmar o poder republicano e atrair investimentos estrangeiros. Neste sentido, o presidente Rodrigo Alves nomeou o engenheiro Francisco Pereira Passos para prefeito da cidade, sendo este responsável por implementar um conjunto de obras de saneamento e reforma do centro e das freguesias próximas.

A Reforma Pereira Passos iniciada em 1904, também conhecida por “bota-abaixo”, reflexo das demolições de vários prédios, casas e morros, transformou o espaço urbano do centro e da região portuária da antiga capital federal em grande canteiro de obras. Os casebres, cortiços e ruas estreitas e mal-iluminadas do centro do Rio de Janeiro, que propiciavam a expansão de epidemias e da violência, deram lugar ao requinte francês de paisagem urbana com amplas vias públicas, prédios e espaços de lazer. Esta intervenção

⁵¹ De acordo com Kok (2005), após a abolição muitos ex-escravos estabeleceram-se na antiga capital federal. Lopes (2001) e Moura (1995) demonstram que a comunidade negra concentrou-se na área próxima ao porto, nas freguesias da Saúde e Gamboa.

estatal afastou os pobres do centro, majoritariamente negros e mestiços, devido a sua remoção e posterior valorização (LOPES, 2001, p. 10).

A população pobre, que foi forçada sair do centro e das freguesias próximas à região portuária pelas reformas urbanísticas implementadas pelo prefeito Pereira Passos, tomou três destinos principais: parte foi para a região da Cidade Nova estabelecendo a cunhada “Pequena África”, outra parte foi para os morros próximos, como os morros do Estácio, da Providência, da Mangueira e os morros da Tijuca, engrossando o grupo de favelados na cidade, que já era representativo, e uma terceira parte foi para os subúrbios aproveitando a construção e expansão das linhas ferroviárias (MOURA, 1995, p. 47).

A Reforma Pereira Passos mexeu na Geografia da cidade tonificando a estratificação socioespacial, fato incipiente na paisagem urbana carioca até a segunda metade do século XIX⁵². A melhoria e expansão do serviço de transporte para a zona sul, realizado por bondes sob controle de empresas estrangeiras, proporcionou o deslocamento das famílias mais ricas do centro (área degradada) para esta área, que recebeu investimentos estatais e privados.

O processo de estratificação socioespacial, impulsionado pela intervenção estatal na ordem pública, sendo exemplo a Reforma Pereira Passos, colocou em crise o “projeto único de cidade” visto que a cidadania não se estendeu a todos seus habitantes (OLIVEIRA, 2007a, p. 173-181).

O processo de construção da estrutura espacial da cidade, atendendo à lógica de acumulação capitalista, não está separado das práticas e conflitos sociais inerentes a este lugar e das relações de poder. Neste sentido, na evolução urbana da antiga capital houve gradativa separação entre o uso do espaço público e as classes sociais, sendo influenciada pela introdução e expansão do transporte público.

Como desdobramento deste processo, consolidou-se o núcleo, entendido como espaço das elites e nobres concentrando bens, atividades e serviços urbanos, e a periferia, entendida como espaço dos pobres não apenas distante do núcleo, mas também desprovido dos bens, atividades e serviços urbanos (ABREU, 1987, p. 14).

⁵² De acordo com Moura (1995) e Vianna (2002), até o século XIX diferentes grupos sociais urbanos concentravam-se na região central da cidade. As famílias mais ricas residiam em imóveis luxuosos e amplos enquanto que as mais pobres residiam em imóveis modestos e cortiços. Aliás, muitos cortiços surgiram nos antigos casarões abandonados, alugados ou vendidos pelas famílias ricas que foram morar nas freguesias da zona sul, fugindo do caos urbano do centro. Nos cortiços co-habitavam famílias negras, mestiças, brancas pobres e imigrantes. Trotta (2011) pontua que o convívio entre estes grupos sociais não era pacífico, sendo este muitas vezes marcado pela hostilidade e desconfiança principalmente em relação aos negros.

Demonstrado pelo estudo de Abreu (1987), o modelo núcleo-periferia, desenvolvido na cidade do Rio de Janeiro, foi engendrado e fortalecido pelas intervenções estatais no planejamento urbano que investiu mais recursos no núcleo, forçando o deslocamento dos grupos indesejáveis do núcleo pela regulamentação, valorização ou remoção do espaço.

Portanto, a Reforma Pereira Passos era também uma forma de afastar do centro da cidade aquilo que, para a elite política, econômica e intelectual da época, representava primitivismo, atraso e pobreza. “O “bota-abaixo”, então, tinha como tarefa principal tirar pobres e pretos⁵³ do caminho do Rio que se “civilizava”, para a passagem da Avenida Central, a chegada da arquitetura francesa da Biblioteca Nacional e do Teatro Municipal [...]” (LOPES, 2001, p. 16).

Com a reforma da cidade, são intensificadas todas as fontes de arrecadação para suplementar o financiamento das obras públicas, passando a se exigir com mais rigor as licenças para profissões autônomas e para o pequeno comércio, o que atingiria em cheio o comércio paralelo dos negros. Essa taxa visava implicitamente a acabar, ou pelo menos afastar do Centro, essa face da cidade que lhe dava, em algumas partes, o aspecto de uma feira africana, da mesma forma como são derrubados os quiosques explorados por pequenos comerciantes, muitas vezes portugueses ou italianos, em desacordo com a nova impostação ostensivamente ocidentalesca do Rio de Janeiro. (MOURA, 1995, p. 70).

Sem uma política habitacional para atender a demanda dos pobres obrigados a sair do centro e da região portuária, o Estado e o setor imobiliário assistiram o crescimento das favelas em vários bairros da capital. Se por um lado as favelas representavam o caos urbano sendo mal vistas pela elite, por outro era a opção de moradia de parte dos trabalhadores que faziam serviços domésticos nas residências dos membros dessa elite.

Vejamos o samba intitulado “Favela”.

Numa vasta extensão
 Onde não há plantação
 Nem ninguém morando lá
 Cada um pobre que passa por ali
 Só pensa em construir seu lar
 E quando o primeiro começa
 Os outros depressa procuram marcar
 Seu pedacinho de terra pra morar
 E assim a região
 Sofre modificação
 Fica sendo chamada de a nova aquarela
 E é aí que o lugar
 Então passa a se chamar favela. (PADEIRINHO; PESSANHA. **Favela**. 1966).

⁵³ Expressão usada para designar cor da pele, um eufemismo para a categoria raça negra.

Nele, seus compositores procuraram explicar o surgimento das favelas dentro de uma visão popular e subalternizada.

De acordo com Zaluar e Alvito (1998, p. 7-24), entre contradições e ambiguidades constituintes do processo histórico de formação das favelas e de sua população, predominantemente negra e mestiça, elas cresceram exponencialmente em toda cidade, sendo tratadas como problema de higiene e polícia.

Uma segunda opção, para as pessoas expulsas do centro da cidade pelas reformas urbanísticas do início do século XX, era seguir para os empreendimentos que se dirigiam para o subúrbio⁵⁴, entendido também como periferia, a partir de Abreu (1987), acompanhando a malha ferroviária. No processo de ocupação do subúrbio carioca, várias empresas privadas estabeleceram loteamentos residenciais para venda. Estes loteamentos eram criados nos terrenos de antigas chácaras, fazendas e engenhos que existiam na região e aproveitavam a infraestrutura gerada pela introdução das ferrovias.

A opção de compra restringia-se às pessoas que tinham algum recurso financeiro. Para os mais pobres além de espaços degradados e distantes, criou-se outro problema: o deslocamento no transporte coletivo do subúrbio (área de residência) até o centro (com maiores oportunidades de trabalho), que era caro e exaustivo (MOURA, 1995, 58-59).

Também nesta opção de ocupação do subúrbio, as pessoas podiam trabalhar em indústrias que floresciam nesta região devido aos incentivos governamentais. Algumas indústrias criavam, inclusive, vilas operárias para que seus trabalhadores residissem próximo delas (MOURA, 1995, 58-59).

É importante lembrar que as indústrias davam preferência ao trabalhador imigrante porque existia preconceito com o trabalhador negro, agravando o problema desta comunidade no que se referia ao subemprego e desemprego. No final do século XIX, intensa imigração europeia no Brasil fazia parte do projeto de branqueamento da população e do território implementado pelas elites do país.

Como já foi aqui pontuado, devido às reformas urbanísticas do início do século XX parte da população carioca do centro e da região portuária deslocou-se para a região da Cidade Nova, estabelecendo a “Pequena África” (MOURA, 1995), lugar onde a comunidade negra reconstruiu seus laços socioculturais, identitários, econômicos, políticos e ideológicos, e

⁵⁴ De acordo com Fernandes (2007, p. 203-204) foi a partir das intervenções urbanísticas do prefeito Pereira Passos que se engendrou um processo político e ideológico no qual subúrbio é o lugar do proletariado.

que foi o berço do samba carioca (LOPES, 2001). Não obstante, estas reformas urbanísticas, que expulsaram os pobres do centro da cidade, disseminaram o samba na antiga capital.

O grande marco para a história do samba carioca ocorreu no caldeirão da “Pequena África” (MOURA, 1995). Em 1917, foi lançada a música *Pelo Telefone*, considerado o primeiro samba registrado no Brasil. De acordo com Moura (1995) a letra foi criada para satirizar a corrupção policial no que se referia a repressão aos jogos de azar, encontrados pelas ruas da Avenida Central, futura Avenida Rio Branco.

Várias versões foram criadas para letra deste samba, algumas delas retiraram seu teor crítico e satírico. Contudo, a autoria do samba, ainda hoje, é polêmica visto que segundo Alencar (1968) as composições eram geralmente coletivas e surgiam no meio das festividades nas casas das tias baianas que foram residir na região, fato confirmado por Sodré (1998), Lopes (2001) e Moura (1995).

Entretanto, Donga correu e registrou a composição, gerando protestos de muitos que se viram prejudicados. Mas, em um momento em que o registro autoral era incipiente, era comum tal manobra. Segundo Alencar (1968), Sinhô dizia que: “samba é igual passarinho, é de quem pegar primeiro”. Logo Sinhô, constantemente acusado de plagiar sambas.

A polêmica revela as regras que a cidade passa a impor, à medida que progressivamente se interessa e passa a consumir cultura de suas camadas populares, essa nova cultura popular carioca que vai se recriando e estruturando a partir das tradições dos negros. Divertimento e expressão desses grupos desprivilegiados, que juntam, nas mesmas rodas e sob as mesmas cores, arte criada por indivíduos de diversas origens sociais e raciais. No negro é reconhecida sua musicalidade, seu corpo visto como propício não só para o trabalho, mas para os prazeres sensuais e o entretenimento das novas classes urbanas, nos palcos, nos campos de futebol, na cama, se abrindo para algumas possibilidades irrecusáveis de sucesso e dinheiro, dadas as acanhadas chances que para essa maioria se reservam. Se essa cultura popular é então redefinida pela nova situação, a presença do negro, justamente na capital da República, a partir daí saíria do âmbito dos seus iguais para se marcar de forma complexa em toda a vida nacional. (MOURA, 1995, p. 127).

Portanto, o avanço da propriedade autoral ligado à influência do capitalismo tornou o samba um interessante bem cultural, com forte identidade negra.

De acordo com Alencar (1968), o grande termômetro do samba era a Festa da Penha, no subúrbio do Rio de Janeiro. Nos séculos XVII e XVIII, a Penha era uma freguesia ocupada por portugueses que organizavam festas de cunho religioso, que passaram a ser celebradas em todos os domingos do mês de outubro. Estas festas atraíam pessoas de várias áreas da cidade (MOURA, 1995, p. 107-109).

No final do século XIX e início do século XX, a presença negra na freguesia da Penha aumentou, devido à abolição e construção da linha férrea Leopoldina que facilitou o acesso à área. Assim, algumas pessoas da “Pequena África” migraram para esta freguesia, aumentando a presença negra. Nas festas, as tias baianas montavam tabuleiros para vender seus quitutes e guloseimas embaladas por manifestações culturais negras, entre elas o samba. Gradativamente, a festa da Penha tornou-se a segunda maior festa popular da antiga capital (MOURA, 1995, p. 111), todavia, o preconceito à festividade era grande devido à maciça presença negra.

Na festa da Penha eram lançados os sambas que poderiam fazer sucesso no próximo carnaval. Se os sambas caíssem no gosto popular, já era um indício do sucesso. Por causa disso muitas brigas aconteceram, tanto verbais quanto físicas. Quando elas ficavam no nível verbal, de provocação ou resposta dos sambistas, propiciavam a criação de memoráveis sambas.

Na década de 1920, a Praça Onze continuava ser palco das mais variadas pessoas, sendo forte a presença negra. Nesta população diversificada, personagens da crise social-urbana como malandros, prostitutas e entre outros, eram comuns nesta área, assim como nos morros, favelas e subúrbios da cidade. O sambista era sinônimo de marginal porque era classificado como malandro, porém não se pode negar que alguns sambistas incorporaram a identidade de malandro.

A repressão policial nas áreas do samba e dos sambistas era grande, e pelo simples fato de carregar um instrumento musical característico do gênero, o sambista podia ser preso sob acusação de vadiagem. Contudo,

[...] a malandragem, a cafetinagem e o roubo se tornam expedientes que garantem uma maior dignidade que a mendicância, reservada tanto aos mais velhos, alquebrados pela vida de escravo, como às mulheres aqui arribadas com filhos pequenos. (MOURA, 1995, p. 72)

Portanto, para algumas pessoas pobres dos morros, favelas e subúrbios da cidade, na maioria negras e mestiças, a malandragem era a alternativa à mendicância, contudo ela também fascinava com seu mundo exótico e proibido, paralelo à ordem social estabelecida (VIANNA, 1998, p. 101). De acordo com Vianna (1998), o malandro era um tipo urbano encontrado nas áreas pobres da cidade, sem relação regular ou formal com trabalho e que se relacionava às redes de vagabundagem e, ocasionalmente, de criminalidade. Todavia, este preconceito que fundia o sambista ao malandro é inconsistente porque muitos sambistas eram trabalhadores regulares e vinculados ao setor formal.

Para diminuir a repressão policial, determinado grupo de sambistas do Estácio criou um novo estilo de samba e agremiações que, mais tarde, receberam o nome de escolas de samba, assunto que aprofundaremos posteriormente nesta dissertação.

Sandroni (2008), diferencia o samba moldado na “Pequena África”, do samba que apareceu no Estácio, analisando a estrutura melódica e rítmica. Para este pesquisador, o primeiro era menos complexo, o que facilitava a dança em pares, enquanto que o segundo era muito mais complexo, sendo exclusivamente utilizado para desfilar.

O estilo de samba elaborado pelo pessoal do Estácio disseminou-se pela cidade do Rio de Janeiro porque era comum a circulação de sambistas pelas comunidades influenciadas pelo samba, principalmente, onde existiam escolas de samba.

“O samba nasceu no centro, mas subiu os morros e encontrou nichos no subúrbio”. (SANTOS, 1998, p. 133). As favelas e os subúrbios tornaram-se referência geográfica do samba e ele passou a marcar o ritmo de vida da população das referidas áreas, fato que se consolidou com várias composições que afirmavam este laço identitário.

O samba caiu no gosto da população brasileira, independente do grau de instrução ou classe social, muitas vezes, servindo para integrar diferentes grupos que conviviam na antiga capital federal. Os limites étnico-raciais, geográficos e culturais fixos impostos de forma preconceituosa ao samba foram desmoronando com o tempo, e ele conquistou o status de um dos símbolos de nossa brasilidade.

Neste processo, houve valiosa contribuição de parte da elite intelectual brasileira que reconheceu o samba como autêntico símbolo cultural e artístico de brasilidade. Costa (2000, p. 45) relata que Semana de Arte Moderna de 1922, em São Paulo, foi importante para valorizar aspectos autênticos de nossa cultura, entre eles o samba. Foi justamente este grupo da elite intelectual brasileira, que tinha em Gilberto Freyre uma das figuras mais expoentes, que encontrou na mestiçagem as bases teóricas, filosóficas e simbólicas para as “coisas brasileiras” (VIANNA, 2002, p. 95).

A noção de brasilidade passava pela mistura de símbolos e valores culturais encontrados no país, chegando à miscigenação racial (VIANNA, 2002, p. 55-62). Devido a sua história marcada pela mistura de diferentes gêneros e estilos musicais, o samba se encaixou como um desses símbolos.

Outro fato que contribuiu para ascensão do samba foi a adesão, de parte da elite econômica e política, as ideias da intelectualidade brasileira. Não obstante a diferença socioeconômica e estratificação social, as trocas e contatos culturais entre os grupos formadores da sociedade carioca eram frequentes.

Como exemplo, Vianna (2002) nos relata o sensacional encontro ocorrido em 1926 entre um grupo de intelectuais brasileiros, onde se destacavam Gilberto Freyre, Prudente de Moraes Neto, Sergio Buarque de Holanda e Heitor Villa-Lobos, e um grupo de músicos e artistas negros e mestiços, onde se destacavam Donga, Pixinguinha e Patrício Teixeira, ícones sambistas da Pequena África. Os jovens intelectuais brasileiros assistiram uma das apresentações do grupo, no Rio de Janeiro, e ficaram maravilhados com que ouviram e viram.

Gilberto Freyre ficou entusiasmado com as músicas e o talento de Pixinguinha. Com nomes sugestivos como “Tudo Preto” e “Oito Batutas”, os músicos do grupo tocavam os mais diferentes ritmos e gêneros importantes no processo de formação do samba urbano, como o maxixe, o choro e o lundu. O talento do grupo de músicos e artistas negros calava grande parte da imprensa, que apostava no fracasso devido às características raciais de seus componentes (VIANNA, 2002, p. 19-32).

Desse modo, o samba e os sambistas foram apadrinhados por parte da elite identificada com a valorização das “coisas brasileiras” (VIANNA, 2002), e seus membros eram considerados como amigos pelos sambistas. De acordo com Costa (2000), Lopes (2001) e Vianna (2002), o maestro Heitor Villa-Lobos visitava constantemente o cantor e compositor Cartola no morro da Mangueira, assim como fazia incursões nas rodas de samba espalhadas pela cidade.

Nos anos 1930, a expansão da radiodifusão e da indústria fonográfica foi importante para que o samba se consolidasse como gênero musical, e sua produção passou a seguir os interesses do mercado. O samba transformou-se em grande produto para o setor urbano-industrial, movimentando muito dinheiro. A indústria fonográfica aproveitou o sucesso do samba como produto para criar e vender mais produtos, como artistas e discos.

Segundo Sodré (1998) a influência do sistema capitalista criou uma nova temporalidade e incentivou o individualismo na criação de sambas. A coletividade no processo de criação do samba, marca da cultura negra, ficou em segundo plano. Muitos sambistas desejavam ser reconhecidos pela massa por seus “trabalhos”, ganhar dinheiro e ascender socialmente, resultando em uma profissionalização exagerada do ofício de sambista, e as festas populares já não bastavam para atender este objetivo. Neste contexto, Lopes (1981) e Santos (1998) demonstram que na expectativa criada por muitos sambistas de conseguir prestígio e ascensão social pelo samba, poucos obtiveram êxito e a maioria ficou à margem de todo processo de geração de riqueza, dentro e fora dos espaços em que o samba era cultuado.

Nos anos de 1930, intensificou-se o processo de comercialização do samba. Com as transformações no gênero implementadas pelo pessoal do Estácio, no final dos anos 1920, o

samba confirmou-se como produto interessante para o mercado. Com o sucesso do samba como produto de consumo, multiplicavam-se os casos de intérpretes que compravam sambas para cantar nas rádios e montar seus discos que seriam vendidos no mercado musical e de compositores que os vendiam por qualquer quantia ou os trocavam por bebidas, em uma noitada (SANDRONI, 2008, p. 145-150). Um caso conhecido foi do cantor Francisco Alves, que fez grande sucesso nas décadas de 20, 30 e 40, aproveitando-se desse artifício.

Com raras exceções, a maior parte dos compositores que vendiam seus sambas eram negros porque sendo muito pobres necessitavam do dinheiro para atender à demanda diária e não tinham perfil estético, desejado pelo setor fonográfico para gravar. Um caso conhecido era de Ismael Silva, sambista negro do Estácio, que se orgulhava de escutar seus sambas nas rádios, nas vozes dos compradores. O pouco dinheiro ganho com a venda dos sambas era rapidamente gasto em farras.

Fugindo deste estereótipo, Noel Rosa foi outro exemplo de compositor que vendia sambas. Com origem na classe média e amante da vida boêmia, o rapaz branco do bairro de Vila Isabel escreveu sambas imortais nos bares da cidade, muitas vezes em papel de pão. Entre um “gole” e outro e um cigarro e outro, compôs pérolas do samba que, rapidamente, paravam nas mãos e vozes de outras pessoas.

Os compositores de samba pouco ganharam com a magnitude alcançada por esta categoria ou gênero musical, em um mercado muito lucrativo, visto que a questão dos direitos autorais era muito incipiente, fato que ainda hoje mobiliza os atores interessados.

Mostrando a ambiguidade da sociedade brasileira no que se refere ao grupo negro e sua cultura, depois de anos marginalizado e perseguido, o samba caiu no gosto das pessoas, independentemente do grupo social e passou a ser, gradativamente, símbolo da cultura nacional. Este “mistério do samba” (VIANNA, 2002) pode ser entendido a partir do movimento ecológico desenvolvido na cidade do Rio de Janeiro no início do século XX, que propiciou a popularização do gênero musical e o elevou ao status de símbolo da cultura nacional e de brasilidade.

Este movimento ecológico do samba combinou vários fatores, como: as festas nas casas das tias baianas e nas freguesias habitadas pelas camadas populares, a contratação de sambistas como músicos nos cinemas e nas rádios que surgiam nos anos 20, a expansão da radiodifusão e das indústrias fonográficas nos anos 30, o desenvolvimento do mercado musical, o apoio recebido de parte da elite brasileira e os interesses governamentais de integração cultural, controle e propaganda. O samba propiciou a construção de redes sociais, políticas, econômicas e culturais, que foram fundamentais para sua consolidação.

O aproveitamento do potencial simbólico do samba foi realizado pelo Estado Brasileiro, principalmente, no período da ditadura Vargas (1930-45), momento em que o Estado se apropriou dele para implementar um projeto homogeneizante e unificador, que procurava reduzir as diferenças culturais do território, visto que elas fomentavam os desejos de emancipação (VIANNA, 2002, p. 71), além fazer propaganda de suas ações e valores.

No processo de cooptação do samba pelo Estado e pelas elites ocorreu, concomitantemente, o seu branqueamento e desafricanização⁵⁵, minando “seu potencial de cultura alternativa ou subversiva” (VIANNA, 1998, p. 106). Assim, a partir dos anos 30,

[...] os sambas profissionalizados precisavam “demarcar suas fronteiras”, ou seja, ao serem veiculados como “música popular” pelo mercado de gravações e pelo rádio, era necessário estruturar de forma contundente suas referências simbólicas.

Isso significou, na prática, a adoção de um discurso que buscava dissociar o samba não só do ambiente de malandragem e marginalidade, mas também valorizar elementos simbólicos de sua prática. Na sua estratégia de legitimação, o tema da identidade negra, por exemplo, era evitado nas canções e, quando abordado, aparecia sob a égide da miscigenação democrática e supostamente feliz de uma “gente bronzeada” (*Brasil Pandeiro*, de Assis Valente), que vinha para a “cidade” (*Cidade Mulher*, de Paulo da Portela) “mostrar o seu valor” (*Brasil Pandeiro*, de Assis Valente). Em outros casos, o negro podia ser apresentado como um “escurinho direitinho” (*Escurinho*, de Geraldo Pereira) ou como um “pretinho” que, “no fundo”, era um “bom rapaz” (*Preconceito*, de Wilson Batista). (TROTТА, 2011, p. 85-86). (idem ao original).

De acordo com Lopes (2011) e Trotta (2011), o mercado musical procurou neutralizar a identidade racial do samba, ou ainda, promover a sua desafricanização através da dissociação com os referenciais simbólicos negros, para transformá-lo em um produto universal, acessível a todos os grupos sociais. Neste sentido, separou-se o samba dos rituais religiosos de matizes africanas, que no Brasil são denominados, pejorativamente, de macumba.

Após consolidar-se como produto de consumo autenticamente nacional no projeto de Estado Brasileiro monocultural, o samba seguiu diferentes caminhos temáticos e de estilo. De acordo com Matos (1982), a partir das décadas de 1930 e 1940, o samba sedimentou três caminhos principais: o samba de malandro, que aproveitava uma linguagem de fresta, fugidia, onde os temas da malandragem, do trabalho, e da vadiagem apareciam frequentemente; o samba-exaltação (de cunho apologético-nacionalista), que fazia apresentação mítica ou

⁵⁵ De acordo com Lopes (2005b, *on line*) desafricanização “é o processo por meio do qual se tira ou procura tirar de um tema ou de um indivíduo os conteúdos que o identificam como de origem africana”.

ufanista da nação, da cultura nacional e do próprio samba; e o samba romântico (fundamentado em uma vertente lírica-amorosa), que era uma forma onde os temas relacionados ao amor e à mulher ganhavam destaque, porém vistos em uma perspectiva idealizante e machista, e muitas vezes com conotação pessimista e lamuriosa.

Ary Barroso, em seu programa de rádio de muito prestígio, divulgava o samba, sendo seu fiel defensor. Também foi um dos principais ícones do samba-exaltação, estilo do segundo caminho sedimentado pelo samba, após as décadas de 30 e 40, descrito no parágrafo anterior. Como exemplo, podemos citar “Aquarela do Brasil” (Ary Barroso, 1939) que é, ainda hoje, um dos sambas mais executados na mídia.

3.3 As tensões dentro da categoria samba até os dias atuais

Como já foi pontuado nesta dissertação, o desenvolvimento das categorias samba e mercado musical ocorreu concomitantemente. Este processo foi recheado de conflitos e tensões dentro e fora das duas categorias em questão, que se estendem até os dias atuais. O desenvolvimento do samba foi paralelo ao desenvolvimento do mercado musical⁵⁶, estabelecendo aspectos de oposição dentro e fora das duas categorias. Neste contexto, observamos dicotomias que podem ser assim descritas: modernidade X tradição (talvez a mais forte); empresarial X arcaico (podendo também ser usado comunitário ou amador); grande espetáculo X “fundo de quintal”; comercial X raiz; morro X asfalto. (TROTТА, 2011, p. 19-20).

O mais importante é notar que estas classificações não surgiram apenas em contextos de mercado, representam posicionamento político-ideológico e foram socioculturalmente construídas, existindo influências e interesses mútuos. Neste contexto, devemos entender que “samba é samba”, existindo diferentes formas e estilos da/na categoria musical, sendo mais importante que consigamos distinguir as formas e estilos de nosso interesse (LOPES, 2002, *on line*).

Dando continuidade à seção anterior, nos anos 50 e 60, surgiu o movimento musical da bossa nova que foi capitaneado por membros da classe média residentes na zona sul carioca, que introduziram novo estilo harmônico e melódico ao samba. Tinhorão (1966)

⁵⁶ De acordo com Trotta (2011), o mercado musical refere-se ao ambiente físico ou abstrato de compra e venda (negociação e troca) da música como produto (envolvendo complexa cadeia produtiva), que foi possível com a invenção do disco. Na noção de mercado existe a transferência de propriedade, fato que é muito controverso e complexo quando o produto é a música, suscitando intenso debate neste campo. Com o disco, a música transformou-se em produto de “posse e uso doméstico indiscriminado” estimulando a exploração deste mercado por grandes empresas multinacionais (TROTТА, 2011, p. 25-26).

afirma que este movimento foi de americanização, fundamentado na influência melódica do jazz, e erudição do samba, elaborado, afastando-o de suas raízes nas culturas negras.

Costa (2000, p. 171) fala em elitização do samba a partir da bossa nova. Lopes (2002) explica que os idealizadores da bossa nova retiraram o excesso de polirritmias do samba para que este produto fosse facilmente absorvido pelo mercado externo e chama a atenção para a ausência do pandeiro neste estilo.

O movimento da bossa nova encontrou os compositores da zona norte, entre eles Zé Kéti, Cartola e Nelson Cavaquinho, trazendo de volta figuras ligadas ao samba mais tradicional (também conhecido como samba de raiz) e também incorporava a temática sócio-popular (COSTA, 2000, p. 170-171). Em “A voz do morro” mostrando seu posicionamento político e ideológico frente as mudanças, Zé Kéti reafirmou a identidade geográfica do samba, enaltecendo este gênero musical como marca da brasilidade.

Eu sou o samba
 A voz do morro
 Sou eu mesmo sim senhor
 Quero mostrar ao mundo
 Que tenho valor
 Eu sou o rei do terreiro
 Eu sou o samba
 Sou natural
 Daqui do Rio de Janeiro
 Sou eu quem levo a alegria
 Para milhões
 De corações brasileiros
 Salve o samba
 Queremos samba
 Quem está pedindo
 É a voz do povo de um país
 Mas o samba
 Vamos cantando
 Essa melodia
 De um Brasil feliz. (KÉTI, Zé. **A voz do moro**. 1955).

Ao usar a expressão raiz, referindo-se ao samba e criando nova categorização (samba de raiz), podemos perceber os dois principais movimentos seguidos por esta categoria. Por um lado, o samba de raiz pode ser uma categoria político-ideológica porque a

[...] noção de raiz evoca a ideia de um mito de origem, uma vez que a raiz é uma “base” sobre a qual brota ou cresce. Seja uma árvore, uma planta, uma montanha, um prédio, um dente, um órgão do corpo, uma palavra ou um gênero musical, a ideia de “base” fornece simultaneamente ancestralidade e sustentação, algo que surge e se estabelece antes da coisa em si e que a apoia. Sobre esta base que sustenta, que nutre, da qual se nasce, a árvore,

palavra ou música irá se desenvolver, se ramificar, se transformar e ocupar o espaço, gerando significações. O conceito que permeia a categoria “samba de raiz”, portanto, procura estabelecer um vínculo com o passado, que seria formador de uma base musical, ideológica, estética e afetiva para o desenvolvimento do samba. O “samba de raiz” seria um samba que procura se referir a esse passado, estabelecendo sua legitimidade por esta “tradição”. (TROTТА, 2011, p. 209-210). (idem ao original)

Portanto, nesta concepção de samba de raiz, evoca-se a ancestralidade, anterioridade ou base, um dos pilares do pensamento africano sobre qual se desenrolam as relações sociais, religiosas, produtivas, culturais, entre outras, no/do grupo.

Por outro lado, a ideia de samba de raiz pode ser uma categoria mercadológica mostrando a alteridade, ou seja, que este samba é diferente do outro que se nota no mercado, estimulando o consumo do produto. As duas visões de samba de raiz caminham paralelamente e, muitas vezes, se encontram.

Dentro da questão da valoração desenvolvida pelo mercado e pela sociedade brasileira, separou-se a bossa nova do samba. A bossa nova tinha mais prestígio que o samba, e muitas vezes nem eram associados porque considerava-se que a primeira era mais contemplativa e com certa erudição, enquanto o segundo convidava o indivíduo a participar (TROTТА, 2011).

Nos anos 60, surgiu nova categoria musical: a Música Popular Brasileira (MPB) intrinsecamente ligada ao movimento universitário, através de seus festivais. A MPB reunia grande diversidade de estilos musicais, com gestação nas universidades, em um momento que se discutia a identidade brasileira, nacionalismo e patriotismo. Porém, de forma estranha MPB e samba ficaram como categorias paralelas no mercado musical, como se o samba não fosse música popular brasileira. Vale lembrar que aqui também existia forte tensão entre a MPB (moderna, cosmopolita e empresarial) e o samba (arcaico, comunitário e amador), tendo a primeira maior valoração no mercado musical.

Entretanto, podemos considerar que a década de 60 foi frutífera para o samba, de alguma forma. A repressão imposta pelo Golpe Militar de 1964 exigiu uma posição política e ideológica dos sambistas e mexeu em sua capacidade criativa. Por um lado, parte dos sambistas engajou-se em movimentos de valorização da cultura nacional, de denúncia às desigualdades ou de enfrentamento à ordem imposta pelo novo regime. Por outro, alguns sambistas recriaram esta categoria musical a partir da fusão com outros gêneros, estilos e melodias.

Além do entretenimento da massa, esta categoria musical servia para dar voz e visibilidade a práticas culturais e determinados segmentos socioculturais subalternizados. Por

isso, podemos considerar que em ambos os lados, existia um viés político e ideológico. Como reflexos desses movimentos políticos e ideológicos seguidos pelo samba na década de 60, podemos citar o bar Zicartola, o grupo Opinião e novos estilos de samba.

Inaugurado em 1963, por Cartola e Dona Zica na rua da Carioca, no Centro, o bar Zicartola funcionou durante pouco mais de um ano e meio, sendo uma referência cultural da cidade. O bar era reduto de sambistas, intelectuais, artistas, entre outros segmentos da sociedade carioca, e funcionava como espaço de entretenimento. Contudo, nele também ocorriam trocas socioculturais e intensos debates sobre as temáticas brasileiras.

Os espetáculos do grupo Opinião (formado por intelectuais da classe média carioca como o poeta Ferreira Gullar, entre outros, que frequentavam o Zicartola) associavam diferentes formas de representação artística (peças, musicais, poemas,...) às denúncias e críticas ao regime totalitário e à desigualdade social. Este movimento cultural também tinha como objetivo ideológico divulgar e defender a cultura nacional e nos espetáculos do grupo, os gêneros musicais brasileiros, entre eles o samba, compunham o aparato artístico. Em 1964, o sambista Zé Kéti compôs a música Opinião para espetáculo homônimo, samba que também virou símbolo de resistência à ditadura.

Podem me prender
 Podem me bater
 Podem, até deixar-me sem comer
 Que eu não mudo de opinião
 Daqui do morro
 Eu não saio, não
 Se não tem água
 Eu furo um poço
 Se não tem carne
 Eu compro um osso
 E ponho na sopa
 E deixa andar
 Fale de mim quem quiser falar
 Aqui eu não pago aluguel
 Se eu morrer amanhã, seu doutor
 Estou pertinho do céu. (KÉTI, Zé. **Opinião**. 1964)

No contexto dos novos estilos de samba podemos citar a parceria entre Vinícius de Moraes e Baden Powell, de onde surgiu um estilo que aproveitava a religiosidade afrobrasileira na música popular, incluindo novamente os orixás nas letras do samba, assim como cantos, toques e saudações características. Este movimento musical ficou conhecido como *afrosamba* (COSTA, 2000, p. 173).

Outro exemplo no contexto dos novos estilos de samba, foi o samba-rock de Jorge Ben, que mais tarde transformou-se em Jorge Benjor devido à disputa de direitos autorais. O estilo de samba de Jorge Ben, ou o seu “esquema novo” para o samba, dialogava com outras estéticas musicais, incorporando instrumentos (ex. a guitarra), sendo identificado no universo *pop* jovem e da música dançante, em outras palavras, uma música moderna. Este estilo deixou marcas profundas no gênero, através de um novo padrão rítmico que influenciou gerações de músicos dentro e fora do samba (TROTТА, 2011, p. 116).

Construída numa fusão do samba com o *rock* que freqüentava o mercado musical brasileiro desde os anos 1950, a importância de sua obra para música brasileira vai crescendo no decorrer dos anos com diversas influências que dela partem. Em sua música, a categoria samba é utilizada como demarcadora de um signo nacional, mas não elimina um diálogo musical intenso com a cultura internacional popular. (TROTТА, 2011, p. 115).

Demonstrando engajamento político e ideológico com a questão negra no Brasil, Jorge Ben valorizava e proclamava a cultura e personalidades negras, em muitas de suas composições que viraram sucesso.

Também na década de 60, no ano de 1962, foi realizado o I Congresso Nacional do Samba na cidade do Rio de Janeiro que, entre outros desdobramentos deste evento, proclamou a Carta do Samba, publicada pela Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro. Este documento foi fundamental para diferentes deliberações, inclusive determinou o dia dois de dezembro como o Dia Nacional do Samba (COSTA, 2000, p. 173).

Alguns músicos do movimento tropicalista dos anos 70, como Caetano Veloso, Gilberto Gil e Tom Zé, que romperam com a estética da bossa nova e incorporaram várias tendências musicais, também passaram pelas melodias do samba, todavia, o movimento afastava-se desta categoria musical devido à presença de instrumentos eletrificados. (COSTA, 2000, p. 212).

Também nos anos 1970, o projeto desenvolvimentista dos governos militares aumentou a abertura econômica do país que intensificou o consumo de produtos estrangeiros, muitos relacionados à indústria do entretenimento. Neste sentido, Costa (2000) afirma que os grandes meios de comunicação não davam espaço para o samba. Os sambistas passaram a ter como referência, para sua representação artística, a disputa de samba-enredo nas escolas de samba, que se tornou verdadeira batalha. Não obstante, alguns sambistas procuraram enveredar pela MPB, que neste momento estava enfraquecida devido à ditadura militar. O

regime ditatorial brasileiro impôs forte repressão aos festivais universitários e conduziu ao exílio político vários artistas (MOTTA, 2001).

Devido à modernização e às influências sofridas pelo samba, alguns sambistas nos anos 1970, ligados ao segmento da tradição, compunham canções alarmistas anunciando o seu fim.

No final do século XX, especificamente na década de 1980, também chamada de década perdida como reflexo do ápice da crise sistêmica mundial, o samba reapareceu de forma muito fecunda, fundamentado em vários de seus referenciais simbólicos. Sendo assim, a referida década não foi perdida de tudo.

Este movimento do samba, que existia desde a década de 70, foi capitaneado por um grupo de sambistas-partideiros do bloco Cacique de Ramos, no subúrbio da Leopoldina, que tinha como referências simbólicas as rodas de samba e os sambistas das escolas de samba, construindo prática musical baseada no comunitarismo e amadorismo.

Nomes como Zeca Pagodinho, Almir Guineto, Fundo de Quintal e Jovelina Pérola Negra apareceram neste movimento musical denominado pagode. A expressão pagode já era conhecida no mundo do samba visto que as festas realizadas no fundo de quintal das tias baianas, regadas de cantos, danças, comidas e bebidas, recebiam este nome.

Além dos instrumentos característicos do samba como o pandeiro, o surdo, o tamborim, a cuíca, a flauta, o cavaquinho e o violão, formadores da sequência rítmica e integrantes do imaginário socioculturalmente construído deste gênero ou categoria musical (TROTTA, 2011, p. 63-64), o movimento do pagode incluiu o banjo, o tantã e o repique de mão, imprimindo uma nova sonoridade.

“Aos poucos, o termo pagode passou a designar não apenas uma reunião informal, mas um jeito específico de fazer samba e, mais do que isso, a classificar um determinado grupo de sambistas no universo comercial.” (TROTTA, 2011, p. 126). Desse modo, houve novo encontro do samba com o mercado através da categoria pagode. Os pagodeiros do movimento do Cacique de Ramos ao lado de nomes já consagrados nesta categoria como Alcione, Martinho da Vila, Paulinho da Viola, Beth Carvalho e Dona Ivone Lara, deram um novo impulso ao samba. Todavia,

[...] o termo samba, prestigiado por uma longa história de afirmação social e disseminado em diversas searas e categorias da música popular brasileira, tinha muito mais prestígio do que o novo “pagode”, associado às noções de informalidade, populações de baixa renda, subúrbio, fundo de quintal. Dessa informalidade derivam, no imaginário compartilhado sobre as categorias de música popular, noções de “vadiagem”, “bagunça”, “desrespeito”,

“barulho”, “confusão” e inúmeros termos depreciativos comumente associados à categoria *pagode*. A separação entre as duas nomeações estabelece um marco de qualidade no interior da categoria samba, que, nos anos 90, ganharia outras cores. (TROTТА, 2011, p. 129). (idem ao original).

Também na década de 1980,

[...] outro episódio curioso foi o surgimento de um tipo de Samba que, pela temática que aborda e a imitação de seus intérpretes, ficou sendo conhecido como *sambandido*. Dicro (Carlos Roberto de Oliveira) e Bezerra da Silva são seus propagadores. A maioria dos compositores que criaram e desenvolveram esta linha, reside na Baixada Fluminense e retrata, em suas obras, os personagens e vivências da região. Dosando felicidade, humor e crítica de costumes, o *sambandido* tornou-se uma realidade no panorama geral do Samba contemporâneo. É a crônica de uma população que, para muitos, sequer existe. (COSTA, 2000, p. 236). (idem ao original).

A expressão *sambandido*, apenas por ela, nos mostra o panorama de preconceito em relação a este estilo de samba e grupos sociais pobres residentes na periferia, majoritariamente negros e mestiços, que satirizavam e descreviam seu violento e duro cotidiano.

Após o efêmero sucesso do pagode, vários sambistas cariocas migraram para a cidade de São Paulo e sua região metropolitana porque o consumo do samba pelo setor de entretenimento era grande, dando, assim, continuidade à carreira artística. São exemplos de sambistas que fizeram a ponte Rio-São Paulo: Almir Guineto, Reinaldo e Leci Brandão.

Nos anos 1990, o samba teve novo fomento impulsionado pelas mudanças na categoria musical. Dessa vez a referência geográfica para as mudanças não foi a cidade do Rio de Janeiro e sim a cidade de São Paulo e sua região metropolitana. Neste período, houve a introdução de mais instrumentos no samba, especialmente, do teclado eletrônico marcando a sonoridade do novo estilo; o amor se tornou tema recorrente nas músicas, imprimindo, ao movimento, o nome de pagode romântico; foi criada forte estrutura empresarial para dar suporte na produção do espetáculo e cuidar da imagem do grupo.

Estas mudanças permitiram que o samba conquistasse mais público, dialogasse com a música internacional, adquirisse legitimidade no mercado musical brasileiro e estrangeiro, ou seja, uma música moderna (TROTТА, 2011, p. 194- 195). As transformações promovidas pelo pagode romântico permitiram também que os sambistas gravassem canções de outros gêneros musicais, como o rock, forró e o novo sertanejo, baseados no padrão rítmico e estilístico da categoria samba, dialogando com outras práticas musicais existentes.

Aliás, neste período, as misturas rítmicas deram origem a produtos de grande apelo comercial. Por exemplo, a mistura entre samba e diferentes ritmos afro-brasileiros,

condensada no Carnaval de Salvador após vários anos, resultou em um estilo de samba nomeado, pelo mercado, de *axé music* (COSTA, 2000, p. 254).

Nos grupos que surgiram do movimento do pagode romântico, com origem nas periferias paulistas, existia forte mistura do samba com o *pop jovem*, tendo como referências Jorge Benjor e Tim Maia. Os grupos de pagode romântico conseguiram combinar o samba, as estratégias de comunicação de massa e os interesses do mercado, resultando em fórmula de grande sucesso. Devido ao sucesso comercial desses grupos de pagode romântico, o samba aumentou sua capilaridade no mercado da música, contribuindo também para valorização dos artistas do gênero, principalmente, daqueles associados à tradição, devido à alteridade.

Nos anos 1990, movimento negro priorizou, entre outras formas de luta contra o racismo no Brasil, o orgulho negro, exaltando aspectos da negritude. Muitos grupos de pagode aproveitaram este momento histórico da luta usando nomes a ele alusivos como Raça Negra, Negritude Jr., Grupo Raça, Só Preto Sem Preconceito, entre outros.

Era um processo de posicionamento político e ideológico de parte desses grupos que, em algumas de suas letras, denunciavam a exclusão racial e social da população da periferia e exaltavam a negritude. Contudo, muitos desses grupos, apesar do nome, não entravam na discussão racial porque faziam um produto universal que seria consumido por todos (TROTТА, 2011, p. 237-242).

Apesar do processo de desafricanização dos referenciais dos grupos do pagode romântico e da frágil relação que eles tinham com o profícuo debate sobre a questão racial brasileira naquele momento, este movimento mostrou um outro caminho na trincheira de luta contra o preconceito e racismo fundamentado na ascensão social de pessoas pobres, majoritariamente negras e mestiças, e notoriedade no mercado musical. Em outras palavras, um outro modelo de orgulho negro.

Não obstante, o pagode romântico sofreu com o preconceito de diferentes segmentos sociais. A categoria pagode ficou marcada com clichê negativo definindo o juízo de valor da crítica musical, ficando em posição inferior ao samba no mercado musical.

Até hoje, ser classificado como ‘pagodeiro’ é altamente pejorativo no campo da música popular urbana brasileira, e essa categoria está associada a barulho, incômodo, baixa qualidade musical e pobreza, além do aspecto étnico⁵⁷ que perpassa como pano de fundo todo o universo da canção brasileira. (TROTТА, 2011, p. 213-214).

⁵⁷ Na verdade a questão é racial porque a rejeição não está limitada à cultura de determinado grupo negro.

Outro fato importante para o demérito do pagode romântico dos anos 1990 foi a antiga rivalidade entre Rio e São Paulo. Este estilo de samba teve grande impulso em São Paulo, principal mercado consumidor brasileiro de bens materiais e imateriais no final do século passado, sendo também referência de prosperidade.

Gradativamente, a identidade geográfica do samba com as referências do Rio de Janeiro foi desterritorializada⁵⁸, mexendo no orgulho dos sambistas cariocas relacionados à tradição. Assim, além da tensão entre cariocas e paulistas, temos a tensão entre a tradição e a modernidade. Como já foi apontado no corpo dessa dissertação, na categoria samba o pagode tem valorização menor que o samba relacionado à tradição. Ainda hoje, a rivalidade entre tradição e modernidade no samba é visível. Entretanto, o que é tradição? Existe tradição no samba? Ela é real ou inventada?

Fundamentados em Hobsbawm (1984) e Santos (1998), entendemos tradição como conjunto de práticas cimentadas em histórias, narrativas e memórias do passado. Considerando as culturas negras, a tradição centra-se no culto à ancestralidade ou anterioridade, que rege as relações sociais. A “estabilidade” gerada pela tradição regula as relações de gênero, geracionais, socioculturais, entre outras, diminuindo os conflitos, contudo, também pode impedir que o grupo social avance para novas etapas em diferentes setores e legitima relações assimétricas de poder.

A tradição pode ser real ou genuína cuja essência se mantém com o tempo. Contudo, a tradição é, muitas vezes, inventada e devemos entendê-la como

[...] conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente; uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado. (HOBSBAWM, 1984, p. 9).

De acordo com Santos (1998, p. 120), “[...] o samba não tem uma só tradição a ser preservada. Não há um padrão ou modelo de samba a ser sacralizado”. Portanto, também no que se refere aos estilos de samba, construídos e reconstruídos em nosso país, “[...] as defesas

⁵⁸ Esta expressão está relacionada ao processo de desterritorialização. De acordo com Haesbaert (2007, p. 58-63) o conceito de desterritorialização é multidimensional. Entretanto, ele é aqui entendido “[...] como perda de referenciais espaciais, concretos, sob o domínio das relações imateriais. O território aqui é visto, sobretudo, como o fundamento material/espacial da sociedade, confundido assim com a idéia de espaço geográfico” (HAESBAERT, 2007, p. 59). Fundamentado em Claude Raffestin, Haesbaert (2007) esclarece que o espaço antecede ao território visto que o último resulta da apropriação do primeiro. Portanto, o território é uma construção sociocultural realizada sob relações de poder. É oportuno ressaltar que território é conceito central na Geografia.

de tradição e modernidade estão associadas a uma questão de poder” (SANTOS, 1998, p. 120).

No entanto, apesar de todas as tensões e disputas no interior desta categoria musical e de suas variações estilísticas (samba canção, samba de raiz, pagode, samba enredo, partido-alto, ...) o samba é produto de sucesso comercial no mercado, ocupando espaço nas mídias. Como desdobramento, algumas novelas criaram trilhas sonoras associadas à categoria. Contudo,

[...] apesar dessa grande exposição midiática, é importante destacar que o gênero aparece nas novelas como representação sonora e simbólica de bairros pobres, personagens populares e situações engraçadas ou embaraçosas... Sintomaticamente, são esses núcleos pobres que abrigam os poucos atores negros que participam das telenovelas da Rede Globo, cristalizando uma associação entre populações pobres, negros e samba. O ambiente cultural do gênero parece indissociável desse estereótipo. Mesmo quando é tratado com carinho pelos personagens e valorizado em diálogos elogiosos (o Sobradinho de Celebridade foi cenário de muitas cenas que buscavam legitimar o gênero e seus artistas), a prática do samba ainda tem lugar muito específico no imaginário oficial da nação, compartilhado pelas telenovelas. Trata-se de uma prática musical de negros, pobres, moradores de subúrbios e bairros onde as relações sociais comunitárias prevalecem. (TROTTA, 2011, p. 274-275).

Assim, com a ajuda dos meios midiáticos, a construção sociocultural dos ambientes, onde o samba é cultuado, e dos sambistas reificam no imaginário das pessoas, e este processo alimenta e é alimentado pelos interesses mercadológicos.

O samba adquiriu certa valoração quando a classe média branca enveredou na sua composição e interpretação, sendo exemplos Noel Rosa nos anos 1920 e 1930, o pessoal do movimento da bossa nova nos anos 50 e Chico Buarque nos anos 1960 e 1970. Não obstante ao espaço conquistado na mídia e no gosto das pessoas de diferentes classes sociais, além de ser referência de brasilidade, o samba continua tendo valoração subestimada no mercado musical⁵⁹ e na sociedade brasileira porque ele é estigmatizado por referências consideradas negativas devido aos valores preconceituosos e racistas que norteiam esta classificação, que passa pela questão das relações étnico-raciais e interracialis construídas no Brasil. Desse

⁵⁹ Neste sentido, um excelente exemplo desta valoração foi no Reveillon de 1996 no qual a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro promoveu uma homenagem à Tom Jobim, falecido em 1994. Neste evento, artistas da MPB como Chico Buarque, Caetano Veloso, Gal Costa e Milton Nascimento receberam cachê quase 3 vezes superior ao cachê de Paulinho da Viola. Na saia-justa criada pela situação, algumas explicações para tamanho disparate passaram pela tensão entre estrutura empresarial dos artistas da MPB e o “fundo de quintal”, ou seja, a informalidade dos sambistas.

modo, o samba é referência de bagunça, barulho, pobreza musical, atraso, malandragem, marginalidade, informalidade, favela, morro, subúrbio e “coisa de negro”.

Gostaríamos de ratificar que independentemente de suas variações estilísticas, “samba é samba” como afirma Lopes (2002, *on line*). O mercado alimenta na categoria diferenças estabelecendo rótulos, até porque o capitalismo é um sistema que se alimenta das diferenças, sendo um processo recíproco com a construção sociocultural. Ainda hoje, a mistura do samba com outros ritmos e categorias musicais tem gerado produtos atrativos para o mercado. Um bom exemplo é o movimento do *samba-rap* em São Paulo e no Rio de Janeiro que, entre outros temas, foca na crítica às desigualdades e na denúncia das mazelas existentes no país. Nesta linha da mistura, também surgiram o *sambanejo* e o *forrogode*.

Todavia, no imaginário social, persiste a ideia que o samba é sinônimo do carnaval.

3.4 Carnaval e samba: o encontro que deu certo

A associação entre o samba e carnaval⁶⁰ aprofundou-se nas primeiras décadas do século XX, com os antigos desfiles dos ranchos, cordões e blocos impregnados de representantes das camadas mais pobres, majoritariamente compostas por negros e mestiços. Esta era a forma pela qual as camadas populares conseguiam participar dos festejos carnavalescos na antiga capital e em outras cidades do país, visto que a circulação de negros, mulatos e pobres não era permitida nas ruas centrais neste período (SANTOS, 1998, p. 124-125).

Os ranchos tinham por base as procissões religiosas nordestinas especialmente baianas. Na Bahia, os negros apropriaram-se das festas católicas e encontraram nos santos católicos correspondências e identidades associadas aos orixás nagôs ou iorubás. Estes eram homenageados não só em cerimônias privadas, mas também com toda exuberância na festa católica, que apresentava sincretismo religioso, nas ruas, nas praças, nos mercados e mesmo nas igrejas, principalmente, na cidade de Salvador (MOURA, 1995).

De acordo com Moura (1995), nestas procissões religiosas, que viravam a noite, eram comuns danças e cantos negros. A africanização das festas católicas desagradou os setores mais conservadores da sociedade e, gradativamente, estas festas dominadas pelas manifestações negras foram deslocadas para o período do carnaval (MOURA, 1995, p. 88). Na comunidade baiana que veio para o Rio de Janeiro, estas manifestações culturais foram

⁶⁰ Festividade de origem europeia que chegou ao Brasil com os colonizadores portugueses através do entrudo que consistia em uma “brincadeira” na qual foliões atiravam bolas de água de cheiro e farinha em outros.

recriadas. Nas freguesias da Gamboa e da Saúde, onde se concentrava esta comunidade, foram criados os primeiros ranchos carnavalescos.

As principais lideranças baianas que comandavam os ranchos das freguesias próximas à região portuária eram frequentadores dos terreiros de candomblé aí existentes, sendo o mais famoso o terreiro do pai de santo João Alabá, do qual Tia Ciata era integrante, entre outras figuras expoentes da comunidade negra.

Como já foi pontuado nesta dissertação, as reformas urbanísticas promovidas pelo prefeito Pereira Passos no Rio de Janeiro, no início do século XX, parte da comunidade negra migrou para a freguesia da Cidade Nova, onde reconstruiu suas referências simbólicas e seus laços familiares. Nas casas das tias baianas eram comuns festas regadas a muita comida, bebida, canto e dança, que duravam dias. Porém, a repressão policial nestas festas era forte.

Estas festas também serviam de laboratório para o carnaval do próximo ano. Demonstrando a importância das tias baianas para o samba, mais tarde, com a oficialização dos desfiles e a formação das escolas de samba, instituiu-se a ala das baianas.

No carnaval, os desfiles dos blocos, cordões e ranchos concentravam-se Praça Onze de Junho, nome em alusão à batalha do Riachuelo na Guerra do Paraguai, conhecida simplesmente por Praça Onze, que se transformou no grande palco dos desfiles carnavalescos (LOPES, 2001, p. 12). Os blocos eram grupos espontâneos e temporários. Os cordões consistiam em agrupamentos de populares mascarados e diferiam dos ranchos, pela desorganização (SANTOS, 1998, p. 124-125).

Em 1911, o Jornal do Brasil patrocinou o desfile de ranchos dando uma “feição competitiva” e criando “preocupações artísticos-musicais além do antigo sentido místico e comunal da festa” (MOURA, 1995, p. 94). Nos desfiles realizados da Praça Onze, os foliões cantavam e dançavam diferentes ritmos que deram origem ao samba como maxixe, partido-alto, lundu, marcha, entre outros.

Com a consolidação do samba como gênero musical, ele ocupou o período do carnaval porque os antecessores do samba encontravam ambiente propício nesta festividade e o ato de sambar, ou seja, dançar o samba, era considerado libidinoso pelos setores mais conservadores da sociedade, sendo tolerado neste período, mas visto como profano. As principais áreas de celebração popular do carnaval eram a Praça Onze e a freguesia da Penha (devido à festa) onde a presença negra era intensa, atraindo a repressão policial.

Em 1928, o grupo de sambistas do morro de São Carlos, também conhecido como Bambas do Estácio, liderado pelo sambista e compositor Ismael Silva, fundou a primeira

escola de samba do país sob o nome Deixa Falar (SODRÉ, 1998, p. 94) (COSTA, 2000, p. 59).

Não foi por acaso que a primeira escola de samba surgiu no Estácio. A freguesia estava impregnada dos personagens urbanos que viviam estrutura social paralela à estabelecida, como malandros, cafetões e prostitutas, recebendo forte repressão policial. Como os ranchos eram mais aceitos devido à organização, o grupo do Estácio inspirou-se neles para organizar sua participação nos desfiles que ocorriam no carnaval na Praça Onze, diminuindo a perseguição das autoridades policiais no bairro.

Além da escola de samba, o grupo do Estácio criou uma variação estilística do samba. Como já foi pontuado no corpo desta dissertação, de acordo com Sandroni (2008), o samba que apareceu no Estácio tinha ritmo muito mais complexo, sendo exclusivamente utilizado para desfilar na festa do carnaval. Contudo, Trotta (2011) demonstra que estas transformações proporcionadas pelo pessoal do Estácio tornaram o samba em um produto mais comercial, interessando aos atores do mercado musical.

O termo Escola de Samba foi adotado pelos sambistas para satirizar a Escola oficial, reconhecida como propagadora do conhecimento. O intuito era legitimar o samba como peça didática para tirá-lo da marginalidade, considerando-o matéria tão importante quanto as que eram ensinadas na Escola Normal. (FARIAS, 2004, p. 9).

A reflexão de Farias (2004) reforça a tese propagada pelos bambas do Estácio que a expressão escola de samba era autêntica do grupo e foi inspirada na Escola Normal do Estácio de Sá. Quanto a este fato, existem controvérsias.

No início do século XX, como consequência do deslocamento populacional provocado pelas reformas urbanísticas do centro da cidade, surgiram em diferentes freguesias, morros e favelas, os antepassados das escolas de samba.

Blocos, embaixadas e ranchos-escolas, inspirados nos antigos cordões e ranchos das freguesias da região portuária, formaram agremiações que além de transmitir os ensinamentos do samba para as novas gerações, também proporcionava a participação popular nos desfiles carnavalescos. Assim, alguns pesquisadores de samba, como Jota Efegeê, questionaram o surgimento da organização e expressão escola de samba no Estácio, mostrando inclusive que esta expressão já era usada em vários redutos do samba (MUNIZ JR., 1976, p. 118-120). Contudo, a expressão escola de samba foi um eufemismo que serviu para diminuir a repressão policial não apenas na referida área, mas sobre esta forma de manifestação cultural negra porque a instituição escola era valorizada e respeitada.

Para Sodré (1998, p. 36-37), o surgimento da palavra escola evidencia uma transformação ideológica, porque abandonava as características mais negras dos cordões e ranchos em favor das representações mais integradas à sociedade branca. Em outras palavras, era uma forma de procurar aceitação da/na estrutura social formal.

Anos mais tarde, apareceram a Estação Primeira de Mangueira no morro da Mangueira, a Unidos da Tijuca no morro do Borel e Vai como pode (que deu origem à Portela), no subúrbio, reunindo os bairros de Osvaldo Cruz e Madureira, acompanhando a linha férrea. O estilo de samba do Estácio, identificado por Sandroni (2008) como paradigma do Estácio, foi espalhado por todos os ambientes e lugares onde o samba era cultuado, visto que a circulação de sambistas pelas comunidades era muito comum.

As primeiras competições envolvendo o desfile de escolas de samba ocorreram no início dos anos 1930, estimulando a organização de vários blocos nos moldes de escolas de samba que queriam participar dos concursos e ter sua própria identidade. Em 1932, o Jornal Mundo Esportivo promoveu e organizou o evento, sagrando-se campeã a Estação Primeira de Mangueira (COSTA, 2000, p. 94).

Na gestão do prefeito Pedro Ernesto⁶¹ foi fundada a União das Escolas de Samba (UES) e o governo passou a subvencionar o desfile das escolas porque havia interesse de se aproximar dos movimentos e manifestações populares, com intuítos eleitoreiros, e enquadrá-los na nova ordem política, criada em 1930.

No plano federal, após o golpe de 1937 que implantou o Estado Novo pelo governo Vargas, foi criado o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) que, entre outras funções, regulamentava os desfiles das escolas e a composição dos sambas (CABRAL, 1979, p. 57-64). Os sambas deveriam contemplar valores defendidos pelo poder político, sendo exemplo o trabalho em oposição à malandragem.

Com o estabelecimento dos enredos, que deveriam contemplar personalidades ou aspectos da história e cultura nacional, as escolas de samba desfilavam descrevendo temas. A confecção das fantasias, alegorias e adereços seguiam o enredo proposto para o carnaval daquele ano, com forte influência governamental. Para dar suporte ao desfile das escolas sobre o enredo proposto eram elaborados sambas específicos, conhecidos como sambas-enredo.

⁶¹ O prefeito Pedro Ernesto administrou a cidade do Rio de Janeiro de 1931 a 1936. Inicialmente indicado pelo presidente Getúlio Vargas, sendo eleito para a função em 1935. Em 1936 foi cassado sob acusação de ser comunista. Era adorado pelas lideranças do samba por tudo que fez em sua gestão para ajudar aos desfiles das escolas de samba.

Grande parte das pessoas das comunidades espalhadas pela cidade, influenciadas pelo samba, se envolvia nas etapas do processo que resultavam no desfile da escola no carnaval (confeção de fantasias, alegorias e adereços, arrecadação de recursos, escolha do samba,...). Podemos também considerar que era uma forma pedagógica das camadas populares, relacionadas às escolas de samba, conhecer e aprender sobre temas brasileiros, desenvolvendo identidade nacional e patriotismo.

Devido à construção da avenida Presidente Vargas, em 1944, houve nova onda de demolição e remoção no centro da cidade, sendo marcante neste processo a destruição da Praça Onze, mas sua importância simbólica na cultura negra brasileira se manteve (LOPES, 2001, p. 11-12). A destruição da Praça Onze promoveu o deslocamento dos desfiles das escolas de samba para outras vias do centro da cidade, como a própria avenida Presidente Vargas, até, anos mais tarde, voltar para as proximidades da antiga praça, na avenida Marquês de Sapucaí.

De acordo com Lopes (1981), apesar da estrutura comunitária existente nas escolas de samba, vários sambistas sonhavam em ascender socialmente através delas, conquistando prestígio e visibilidade com suas músicas. Para alguns desses sambistas, o único lugar em que podiam mostrar sua arte eram os terreiros das escolas de samba, lugares relacionados à religiosidade afro-brasileira.

Nas escolas de samba, o gênero era cultuado todos os dias da semana obedecendo uma perspectiva comunitária. Até o início da década de 1960, as escolas de samba eram dirigidas por sambistas (TROTТА, 2011, p. 86). A partir da década de 1960, mudanças representativas ocorreram nos desfiles das escolas de samba e em sua organização. O governo parou de subvencionar as escolas de samba, rompendo a aliança. Concomitantemente, os bicheiros invadiram as escolas de samba, criando uma nova relação de aliança entre o samba e o poder público.

Apesar do jogo de bicho ser proibido desde 1946, seu dinheiro transformou a estrutura das escolas, investindo em organização e modernização (SANTOS, 1998, p. 133-134). A relação entre as escolas de samba e o jogo de bicho é antiga, sendo exemplo o caso de Natal na Portela.

Esta relação entre contravenção e escolas de samba proporcionou nova estética aos desfiles, impondo mais luxo e requinte. Os lugares para assistir ao desfile das escolas de samba passaram a ser cobrados, gerando muito lucro para o grupo dirigente das agremiações envolvidas.

De acordo com Tinhorão (1966), a entrada de artistas plásticos de formação erudita no planejamento, na elaboração e na execução dos desfiles das escolas de samba, profissionalizou o carnaval, retirando sua descontração e alegria. Neste sentido, ele também afirma que o movimento de erudição dos desfiles das escolas de samba engendrou um processo de profissionalização, concomitantemente a sua capitalização. Conseqüentemente, o carnaval e os desfiles das escolas de samba transformaram-se em produtos culturais muito interessantes para o setor da indústria de entretenimento, ou seja, um grande negócio.

Neste momento, ficam evidentes as tensões pelas quais passa o samba ao longo de sua história, sendo a principal aquela gerada entre tradição e modernidade. Tinhorão (1966) é militante do movimento da “tradição” do samba e de seus referenciais simbólicos, ou seja, a organização comunitária negra e o amadorismo.

Entretanto, a modernização do carnaval e dos desfiles das escolas, a partir de um gerenciamento empresarial, estabeleceu maior credibilidade e legitimidade à festividade.

Esse debate entre tradição e modernidade tem múltiplos significados, e, para muitos dos que participam dos desfiles das escolas, a oposição valorativa entre esses dois termos simplesmente não existe. As escolas estão hoje mais bonitas e mais ricas, e passado é passado. Se há alguma nostalgia de outros carnavais, há também muita admiração pelos atuais. (SANTOS, 1998, p. 118).

Contudo, gradativamente, a modernização do carnaval foi promovendo a desafricanização dos desfiles das escolas de samba e da festividade porque, com sua excessiva organização empresarial, criou obstáculos para a participação dos negros e mestiços no grande espetáculo, porque eram, na maioria, pobres. Por exemplo, as fantasias para o desfile no carnaval passaram a ser vendidas pelas alas e outros segmentos das escolas de samba. Outro fato importante para entender a desafricanização dos desfiles e do carnaval é que este produto deveria ser universal, para o consumo de “gregos e troianos”.

De acordo com Lopes (1981), Muniz Jr. (1976) e Vargens (1987) expoentes sambistas dos anos 1960 e 1970, como Candeia e Elton Medeiros, relacionados ao movimento de tradição do samba, perceberam e questionaram os rumos do carnaval e dos desfiles das escolas de samba que estavam cada vez mais distantes das camadas populares, onde predominavam negros e mestiços, e das referências simbólicas das culturas negras. Para o grupo associado a este movimento, as mudanças foram provocadas pela infiltração de elementos de “fora” do mundo do samba.

Como desdobramento deste movimento político e ideológico, em 1975, foi inaugurado o Grêmio Recreativo de Arte Negra Escola de Samba Quilombo que tinha entre outros objetivos: desenvolver um centro de pesquisas de arte negra; lutar pela preservação das “tradições fundamentais”; atrair os verdadeiros representantes e pesquisadores da cultura brasileira, destacando a importância negra; organizar uma escola que servisse de teto para os sambistas, irmanados em defesa do autêntico ritmo brasileiro (VARGENS, 1987, p. 72-75).

A Empresa de Turismo do Município do Rio de Janeiro (Riotur), criada pelo governo municipal em 1972, passou a investir no carnaval como atividade turística, deixando a política de subvenções. A Liga Independente das Escolas de Samba (LIESA), criada em 1984 sendo dissidência da Associação das Escolas de Samba do Rio de Janeiro (AESRJ), tinha como objetivo diminuir as influências do governo e dos bicheiros na organização dos desfiles, fato que não se concretizou (SANTOS, 1998, p. 136) visto que a LIESA foi ocupada e administrada pelos bicheiros que comandavam as escolas de samba.

Do final do século XX até os dias atuais, o carnaval, o samba, os ensaios e desfiles das escolas samba consolidaram-se como produtos de grande potencial comercial, vendidos pela grande indústria do entretenimento. Estes produtos movimentam uma cadeia produtiva extremamente rentável, principalmente, no segundo semestre do ano até o período do carnaval. Cada vez mais, os interesses do mercado, entre eles do setor midiático, estruturam o desfile das escolas de samba e o carnaval, transformando-os em grandes espetáculos.

Nos últimos anos, no carnaval e no desfile das escolas de samba, as tensões entre tradição e modernidade, ficam evidentes. De um lado, as referências simbólicas da comunidade negra, de outro as referências do mercado. Contudo, também observa-se que, cada vez mais, as primeiras procuram se compatibilizar com as últimas e vice-versa, minimizando as referidas tensões. Nota-se que as escolas de samba, na busca da qualidade do espetáculo, transitam nos dois lados, mantendo aspectos da tradição ao lado de aspectos das demandas da modernidade.

A letra do samba-enredo do ano de 1990 da GRES São Clemente, “E o Samba Sambou”, é uma crítica ao processo de modernização do carnaval e do desfile das escolas de samba. Vejamos:

Vejam só! O jeito que o samba ficou ... e sambou
Nosso povão, ficou fora da jogada
Nem lugar na arquibancada, ele tem mais pra ficar
Abram espaço nesta pista, e por favor não insistam,
Em saber quem vem aí!
O mestre-sala foi parar em outra escola

Carregada por cartolas, do poder de quem dá mais
 E o puxador vendeu seu passe novamente,
 Quem diria minha gente! Vejam o que o dinheiro faz
 É fantástico, virou Hollywood isto aqui
 Luzes, câmeras e som
 Mil artistas na Sapucaí
 Mas o show tem que continuar
 E muita gente ainda pode faturar
 Rombositores, mente artificial
 Hoje o samba é dirigido, com sabor comercial
 Carnavalescos e destaques vaidosos, dirigentes poderosos
 Criam tanta confusão e o samba vai perdendo a tradição!
 Que saudades, da Praça Onze
 E dos grandes carnavais
 Antigo reduto de bambas
 Onde todos curtiam o verdadeiro samba. (CHOCOLATE; HELINHO 107;
 NINO; MAIS VELHO; ALCEU. **E o Samba Sambou**. 1990).

Não obstante todo movimento alarmista propagado pelos militantes da tradição, conforme pode ser visto na letra do samba citado, a modernização ganha cada vez mais espaço, contudo, não significa afirmar que esta disputa terminou.

Esta tensão é alimentada e realimentada pelos interesses mercadológicos dos atores envolvidos e pelos movimentos sociais, políticos e ideológicos ligados ao gênero, ou seja, ela é criada e está subordinada às relações de poder.

A modernização do carnaval, e do desfile das escolas de samba, reduziu os espaços das manifestações relacionadas à “tradição”, como por exemplo os grandes desfiles de fantasias em espaços de prestígio nas cidades (sendo um bom exemplo os desfiles nos hotéis da zona sul da cidade do Rio de Janeiro) e os coretos armados nos bairros na época do carnaval (onde a população local reunia-se para brincar), são cada vez mais raros.

Os blocos de foliões seguiam a mesma direção, porém alguns membros da classe média e da elite intelectual iniciaram um processo de revitalização desta “tradição” do carnaval, ou seja, eles recriaram esta “tradição”, principalmente na cidade do Rio de Janeiro.

O carnaval ficou restrito ao desfile das escolas de samba, nos espaços criados especificamente para este fim. Devido ao excesso de regulamentação e a limitação de recursos, o governo e os grupos dirigentes reforçam as tensões entre tradição e modernidade no carnaval.

A excessiva capitalização e profissionalização do carnaval, que refletiu nos desfiles das escolas de samba, afastou as classes mais pobres (majoritariamente negras e mestiças) da “festa popular”, visto que os acessos aos espaços do carnaval e as fantasias das escolas de samba ficaram cada vez mais caras, impossibilitando sua aquisição por parte das pessoas pertencentes a este segmento social. Este processo está promovendo a desafricanização do

carnaval e dos desfiles das escolas de samba, fato que contribuiu para o visível “branqueamento” da festa e das agremiações. Portanto,

[...] o samba é refém do racismo. Primeiro, sofreu um processo brutal de desafricanização. Estabeleceram um gueto para o que seria o samba africanizado, que é exatamente a escola de samba. Só que o gueto das escolas de samba foi desafricanizado também. Como diz um amigo meu, a sociedade brasileira conseguiu um negócio impressionante, que é criar uma cultura negra sem negros. As pessoas, de modo geral, não se dão conta disso. Pensam que escola de samba ainda é uma manifestação de cultura africana. Não é mais. O que havia de substrato africano no samba foi diluído. E o mais doloroso é que não há um carnaval em que esses supostos conteúdos africanos não sejam evocados pelas escolas de samba. Tem sempre uma coisa de orixás, de África, a África distante, esse é o chavão, não é? A África não está distante coisa nenhuma, a África está dentro da gente. (LOPES, 2011, *on line*)

Cada vez mais, há o branqueamento dos referenciais simbólicos para o desfile das escolas de samba, dos grupos que organizam o carnaval e, inclusive, das associações onde o samba é cultuado. Uma parte destes grupos que se infiltram nas associações e no carnaval almeja conquistar prestígio e poder, principalmente, restringindo seu interesse pelo samba apenas como produto. Fato que não é recente. Aliás, Lopes (1981, p. 14-15) chama nossa atenção para este movimento que coloca de lado o sambista, a partir do instante que o samba transformou-se em produto comercial lucrativo. A riqueza gerada e movida pelo samba não é gozada pelos atores responsáveis pelo espetáculo.

Na organização das escolas de samba e de seus desfiles nota-se as relações interraciais desiguais que dominam a estrutura da sociedade brasileira. Nos destaques dos carros alegóricos e nos setores responsáveis pela captação e administração dos recursos das escolas de samba, há um forte processo de branqueamento, enquanto que nos setores subalternos, muitas vezes invisíveis (como as pessoas que empurram os carros alegóricos), predominam pessoas negras e mestiças.

Assim, as tensões nas relações sociais dentro das escolas de samba ficam iminentes, tendo como elemento constituinte a questão racial. Contudo, o discurso hegemônico construído nas escolas de samba estabelece que grupos integrantes das agremiações ocupam atividades “complementares”, escamoteando a hierarquização e a dominação. Porém, o poder político decisório não está nos setores subalternos das escolas de samba, que também não são os que mais ganham com processo de modernização do carnaval e do desfile.

Não obstante ao processo de modernização do carnaval e do desfile das escolas de samba e todo lucro gerado no setor de entretenimento movimentando enormes cifras em

outros setores, em grande parte do imaginário social, o samba e o carnaval ainda são sinônimos de bagunça, barulho, libidinagem, profano e “coisa de negro”, tendo valorização negativa devido a um conjunto de fatores onde devemos destacar o preconceito e o racismo.

Contudo, como nos ensina o sambista Nelson Sargento (19[78]) o samba “agoniza mas não morre, [porque] alguém sempre te socorre, antes do suspiro derradeiro”. E, neste contexto, o samba continua sendo referência das culturas negras em nosso país.

Seria possível o aproveitamento do samba no ensino da Geografia, diante dos aspectos apontados sobre o samba nesse capítulo e/ou diante das contradições percebidas, como modo de resgate e implementação das diretrizes curriculares instituídas pela Lei 10.639/03? Na próxima seção, veremos que relações podem ser construídas e estabelecidas entre o ensino da Geografia e o samba.

CAPÍTULO 4

A LEI Nº 10639/03 E O ENSINO DA GEOGRAFIA

4.1 Considerações Iniciais sobre a Lei Nº 10639/03

No final do século XX, o governo brasileiro engendrou ações para combater a desigualdade social no país. Tais ações aprofundaram o profícuo e caloroso debate sobre este problema brasileiro. Não obstante, ele já existia e envolvia diferentes atores sociais, políticos e econômicos, nacionais e internacionais.

Combater a desigualdade significava atacar suas causas nas complexas relações sociais estabelecidas no país, sob tensas relações de poder. Os marcadores raça, gênero, classe social, orientação sexual, entre outros, permearam a construção das relações sociais brasileiras, sendo decisivos para formação de uma sociedade desigual. Como ensina Santos (2009, p. 118), o modo de produção capitalista valeu-se também desses marcadores para hierarquizar e dominar grupos socioculturais.

No que tange à raça, o governo reconheceu que este marcador estava no cerne da desigualdade social brasileira e implementou determinadas ações, especificamente, para atender a população da raça negra.

Contudo, a sensibilização governamental quanto à questão negra não aconteceu ao acaso. Ela foi consequência de anos e anos de luta do Movimento Negro (MN) que denunciou as condições de vida da maioria da população negra e reivindicou ações de reconhecimento, reparação e justiça social, dos compromissos internacionais assumidos pelo país em conferências e convenções internacionais⁶² quanto ao combate à desigualdade e suas causas e das pesquisas científicas (da academia e de órgãos especializados) que evidenciaram as raízes do problema e forneceram instrumentos para mapeá-lo e combatê-lo.

Devemos ratificar a importância das lutas históricas dos movimentos sociais, em especial do MN, no sentido de reconhecimento e valorização de suas identidades e de denúncia aos vários tipos de violência sofridos pelos grupos sociais subalternizados. Sendo assim, nos governos dos presidentes Fernando Henrique Cardoso (1995-98/1999-2002) e Luís Inácio Lula da Silva (2003-06/2007-10), foram implementadas ações ou políticas

⁶² Neste sentido, foram eminentes a Convenção da UNESCO de 1960 e a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001.

afirmativas⁶³ voltadas à demanda da população negra (OLIVEIRA, 2007b). Tais medidas deram maior oportunidade de ascensão social aos negros e combateram as causas da vergonhosa desigualdade social e racial existente no país. Neste sentido, foram exemplos emblemáticos as atividades dos GTI's (Grupos de Trabalho Interministerial) no governo Fernando Henrique, que eram encarregadas de propor e coordenar ações contra a discriminação racial.

No governo Lula, destacamos a atuação da SEPPIR (Secretaria Especial para Políticas de Promoção da Igualdade Racial), com status de ministério cujo nome revela seu propósito, criada para articular e coordenar ações entre diferentes ministérios e secretarias dos três níveis de governo. No campo educacional, a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) que orienta, através de conferências e publicações, para a educação inclusiva.

As medidas governamentais contemporâneas para promover a igualdade racial decorrem do reconhecimento de parte do governo de que a discriminação racial está presente no cotidiano brasileiro e de que há necessidade de políticas particularmente orientadas para corrigir as desigualdades raciais que têm origem histórica e são ratificadas por fatores contemporâneos que precisam ser eliminados. (OLIVEIRA, 2007b, p. 270).

Como forma de combater as raízes da desigualdade racial e promover a construção de uma sociedade mais equitativa e tolerante à diversidade, o MN defende o espaço escolar enquanto lócus do debate para desconstrução da ideologia racista existente na sociedade (OLIVEIRA, 2007b), que no Brasil apresenta características bem particulares devido a sua complexa construção.

Em 09 de janeiro de 2003, o então presidente da república, Luís Inácio Lula da Silva, atendendo a demanda do MN, de parte dos intelectuais da academia e cumprindo a agenda internacional, sancionou a Lei N° 10639 que alterou os artigos 26, 26-A e 79-B da LDB N° 9394/96, criando novos rumos para o ensino básico.

A referida lei tornou obrigatório, nos estabelecimentos de ensinos fundamental e médio, oficiais e particulares, o ensino de História e Cultura Afro-brasileiras, contemplando 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. O estudo deve valorizar a participação

⁶³ “Políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de *ações afirmativas*, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória”. (BRASIL, 2010d, p. 4). Em nossas palavras, são políticas voltadas para um grupo social específico com objetivo de combater desigualdades históricas, verificadas na sociedade.

do povo negro nas áreas social, econômica, política e cultural, pertinente à História do Brasil. Esta lei também determinou a inclusão no calendário escolar do dia 20 de novembro como o “Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 2010c, *on line*).

Cinco anos mais tarde, no dia 10 de março de 2008, também foi sancionada pelo então presidente reeleito, Luís Inácio Lula da Silva, a Lei Nº 11.645 que alterou a Lei Nº 10639/03 e estabeleceu, além da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica, a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena.

Contudo, Souza (2009, p. 2, *on line*) nos mostra que a Lei Nº 11.645/08, quando reúne questões negras e indígenas, não é capaz de atender a especificidade de cada grupo que, por sua vez, tem suas demandas particulares que corroboram para construção, afirmação e reconhecimento de suas identidades. Assim, nesta dissertação usamos como marco de referência a Lei Nº 10639/03, porque ela incrementou a discussão sobre formas de inserir a cultura e história negra na escola, desencadeando uma série de medidas institucionais e político-pedagógicas.

De acordo com Silva (2007), a sanção da referida lei teve desdobramentos fundamentais para a inserção de temas próprios às relações étnico-raciais na educação nacional. Em 17 de junho de 2004, o Conselho Nacional de Educação (CNE)/Conselho Pleno (CP) através da Resolução nº 1, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, fundamentada no Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004 (BRASIL, 2010d, *on line*). No plano político-pedagógico, o referido parecer aprovado pelo CNE/CP, estabeleceu princípios, determinações e providências que deveriam ser acolhidas pelos segmentos envolvidos no processo educativo para efetivação da Lei Nº 10639/03.

De acordo com o referido documento, que fundamentou a resolução que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, elas são “[...] dimensões normativas, reguladoras de caminhos [, e] não visam a desencadear ações uniformes”, cabendo a cada Conselho de Educação aclimatá-las as suas especificidades (BRASIL, 2010d, p. 16, *on line*).

Notamos que a referida lei não é um mecanismo para “[...] mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira” (BRASIL, 2010d, p. 8, *on line*). No entanto, ela “[...] exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para

aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas” (BRASIL, 2010d, p. 8, *on line*).

A elaboração do parecer foi pautada nos marcos legais presentes na LDB (9394/96) e na Constituição Federal vigentes, que garantem o direito à educação democrática, inclusiva, solidária, cidadã e tolerante, e penalizam o racismo. Edificada sob fortes relações de poder, a educação brasileira manteve um caráter elitista, monocultural, hegemônico e excludente, em todas suas instâncias, refletindo nas instituições de ensino e nos artefatos pedagógicos. No plano das subjetividades, ela atuava negativamente na construção das identidades e da autoestima dos grupos socioculturais “diferentes” que foram subalternizados (GOMES, 2008, p. 67-89).

As políticas afirmativas na educação, como são aqui entendidas a lei e suas DCNs proporcionaram uma nova negociação pelo poder e um rearranjo de forças, no contexto de disputa política e ideológica.

A sociedade brasileira é multirracial e multicultural, portanto a diversidade é sua marca. A diversidade é aqui entendida e ratificada como a construção histórica, cultural e social das diferenças, que ultrapassa as características biológicas visíveis (GOMES, 2007, p. 17). Entretanto, a diversidade não era contemplada no setor educacional, em especial, no currículo. Com a instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) a questão da diversidade chegou à escola como tema transversal, sob o nome de pluralidade cultural, assunto que será tratado no próximo capítulo dessa dissertação.

A referida lei e suas DCNs introduzem na educação o debate sobre a história e cultura africana e afro-brasileira no currículo, que favorece o (re)conhecimento da participação ativa da população negra no processo de construção do país, e de nossas heranças africanas. Através desse (re)conhecimento espera-se que os descendentes afro-brasileiros se orgulhem do seu pertencimento étnico-racial e que ocorra a desconstrução do pensamento racista nos demais grupos, contribuindo para que as relações entre os diferentes grupos étnico-raciais ou socioculturais brasileiros sejam mais respeitadas e equilibradas.

O parecer, que fundamenta as DCNs, canaliza atenção para construção e desenvolvimento da educação para as relações étnico-raciais e interraciais, considerando que a diversidade “está na base da escola” (CANDAUI, 2008). Tal caminho consubstancia não apenas a luta contra o racismo, o preconceito e as formas de discriminação, que são maneiras negativas de se relacionar com as diferenças, mas também é contingente no projeto de sociedade mais justa, solidária, respeitosa e tolerante.

Sendo assim,

[...] pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. (BRASIL, 2010d, p. 16, *on line*).

Portanto, a lei e suas DCNs permitem “[...] reposicionar o negro e as relações raciais no mundo da educação [...]” (SANTOS, 2009, p. 109), criando novas perspectivas sociais, culturais, políticas, ideológicas e identitárias no Brasil. No entanto, promovendo a implementação da lei em sala de aula, os professores devem problematizar, contextualizar, dialogar, indagar, exercitar, enfim, devem fazer com que a proposta da lei esteja para além dos conteúdos, propiciando a mudança de comportamentos socioculturalmente construídos e naturalizados e a transformação social.

Muito mais do que um conteúdo curricular, a inserção da discussão sobre a África e a questão do negro no Brasil nas escolas da educação básica têm como objetivo promover o debate, fazer circular a informação, possibilitar análises políticas, construir posturas éticas e mudar o nosso olhar sobre a diversidade. (GOMES, 2008, p. 81).

Não obstante a instituição das DCNs para atender a Lei Nº 10639/03, percebemos que ainda existe uma longa trajetória a ser percorrida. Apesar dos avanços, como o aumento da produção de material didático específico, ainda é necessário superar os vários obstáculos presentes em seu caminho. A forma como foram acolhidas nas redes de ensino brasileiras, e consequentemente nas escolas, difere por múltiplas questões, estimulando o florescimento de pesquisas por todo país. Este processo tem sido muito produtivo para os debates em congressos e outros encontros científicos na área educacional e áreas afins.

Indubitavelmente, várias experiências positivas de aplicação da lei e suas DCNs aconteceram em todo país e a socialização de tais experiências seria muito importante para seu avanço. Vencer as barreiras que procuram silenciar e isolar estas experiências é um desafio. Não obstante, aprofundar as questões filosóficas, teóricas e epistêmicas desencadeadas pela lei e suas DCNs tornou-se tarefa excitante para estudiosos do campo cujos trabalhos subsidiam discursos e práticas de professores que foram sensibilizados pela questão negra e enfrentam as relações assimétricas de poder dentro e fora da escola.

A lei e suas DCNs modificaram a dimensão político-pedagógica do currículo visto que ele incorporou novos conteúdos relacionados ao ensino da cultura e história negra, mas

para além dessa ação mecânica exigiu e exige-se outra postura política e ideológica por parte dos profissionais de educação.

Através da lei e suas DCNs, espera-se criar um novo imaginário nacional, ou seja, uma nova forma da sociedade se pensar, identificar e representar (BRANDÃO, 2007, p. 34). Entretanto, a lei e suas DCNs encontram resistências nas dimensões prática e oculta do currículo que acontecem na escola e, especialmente, dentro da sala de aula, sendo estas dimensões curriculares mediadas pelos(as) professores(as), diretores(as), coordenadores(as), entre outros sujeitos do processo educacional.

Os ramos do pensamento racial brasileiro, onde destacamos a ideia da democracia racial, e o paradigma neoliberal na educação colonizam representações sociais, discursos e práticas, dentro e fora do processo de ensino. Estes, entre outros fatores, reforçam o “mito da igualdade racial” e engendram resistências à efetiva implementação da lei e de suas DCNs.

Contudo, como nos ensina Gomes (2008, p. 71-87), não devemos ficar centrados nos limites impostos à lei e sim em suas possibilidades. É neste sentido que inserimos o samba no ensino da Geografia, como forma de trabalhar os conteúdos curriculares e as novas necessidades de ensino instituídas pela lei.

4.2 A Lei Nº 10639/03, o Ensino da Geografia e o Samba

A Lei Nº 10639/03 e suas DCNs asseveram que o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira deve acontecer no “[...] âmbito de todo o currículo escolar” (BRASIL, 2010c, *on line*). A Geografia, área de conhecimento voltada para a compreensão do mundo, ocupa posição relevante no processo de implementação e desenvolvimento do que é preconizado pela lei e suas DCNs, ou seja, uma educação para a igualdade étnico-racial e desconstrução da ideologia racista.

Neste momento de relações cada vez mais complexas, o ensino da Geografia assume papel estratégico na leitura do mundo através do desenvolvimento do “raciocínio geográfico” (FILIZOLA, 2009, p. 6). Não obstante, Santos (2009, p. 110) afirma que o ensino da Geografia tem como objetivo político e ideológico levar o indivíduo/grupo “se posicionar no mundo” num duplo entendimento: conhecer a sua posição no mundo e tomar posição neste mundo.

Já a Lei Nº 10639/03 e suas DCNs promovem não apenas a inserção de conteúdos referentes à história e cultura africana e afro-brasileira, mas, como defende Santos (2009, p. 109), reposicionam o negro e as relações interracial e étnico-raciais no mundo da educação.

Neste sentido, pode-se relacionar o ensino da Geografia às necessidades instituídas pela lei e suas DCNs, como atestam diferentes trabalhos⁶⁴.

Tratar da diversidade cultural brasileira num contexto geográfico, visando, portanto, reconhecer, valorizar e superar a discriminação aqui existente, é ter uma atuação sobre um dos mecanismos estruturais da exclusão social, componente básico para caminhar na direção de uma sociedade mais democrática, na qual os afro-descendentes se sintam e sejam brasileiros. (ANJOS, 2005, p. 177).

Para Anjos (2005, p. 178), uma das possibilidades para o trabalho do professor de Geografia trabalhar com a lei e suas DCNs é através da elaboração do seu próprio material didático, visto que o currículo oficial desta área marginaliza os conteúdos relacionados à história e cultura africana e afro-brasileira. Como prova disso, podemos observar que

[...] nos livros didáticos de geografia geral e nos atlas geográficos, o continente africano está colocado nas partes finais da publicação e geralmente com um espaço bem menor que os outros blocos continentais. Sendo o último a ser estudado, muitas vezes o tempo escolar fica esgotado para o cumprimento do programa e, muitas vezes, a África não é estudada. Verificamos aí um paradoxo estrutural no sistema escolar uma vez que a África, como berço dos antepassados do homem, deveria ser estudada em primeiro lugar. (ANJOS, 2005, p. 175).

De acordo com Santos (2009, p. 122), para atender a lei e suas DCNs tornam-se necessárias revisões conceituais e estruturais no ensino da Geografia, focando a desconstrução de suas referências eurocêntricas ou eurocentradas. Neste sentido,

[a] [...] distribuição espacial dos grupos raciais (no espaço agrário e no espaço urbano); [a] Geo-grafia dos comportamentos e das práticas nas relações raciais; [o] mapeamento de distribuição de populações tradicionais, [os] grupos étnicos com suas matrizes culturais; [as] Geo-grafias simbólicas; [as] Geo-grafias de lutas; todas são importantes contribuições que a Geografia – suas reflexões e seu ensino – trazem para o cumprimento da Lei 10639. (SANTOS, 2007, p. 38).

Fundamentado em seus estudos, que dialogam com a referida lei e suas DCNs, com as práticas e dificuldades de professores de Geografia e com o currículo oficial orientado dos PCNs, Santos (2009) em um primeiro momento, listou seis conjuntos temáticos que podem ajudar neste processo de desconstrução da hegemonia do pensamento eurocêntrico no ensino

⁶⁴ Ver Anjos (2005), Vazzoler (2006), entre outros.

da Geografia. Eles introduzem conteúdos e debates preconizados pela lei e suas diretrizes para a educação antirracista.

São eles: a) o debate raça e modernidade, que aponta a raça como marcador importante nas relações sociais e socioespaciais para consubstanciar o capitalismo; b) a influência de narrativas eurocêntricas no ensino da África; c) o branqueamento da população e do território, sendo o primeiro entendido como uma política do segundo; d) as comunidades quilombolas, que são marcas espaciais de lutas dos negros escravizados; e) as experiências de espaço de diferentes indivíduos e grupos, visto que a percepção e uso do espaço são diferenciados; f) as marcas históricas da presença negra, através da toponímia⁶⁵ (SANTOS, 2009, p. 122-132).

Os eixos temáticos propostos por Santos (2009) abrem caminhos para a efetiva implementação da lei e de suas DCNs nas aulas de Geografia, trazendo à luz debates há muito tempo silenciados no/pelo currículo oficial. São debates que servem para enfrentar e desconstruir o racismo e empoderar os grupos negros subalternizados. Entretanto, neste caso, também será necessário que o professor elabore seu material didático visto que estes conteúdos elencados por Santos (2009) não são contemplados nos livros didáticos que chegam às escolas do ensino fundamental, produzidos pelo mercado editorial.

Fundamentada em sua pesquisa na qual dialogou com professores da rede de Vitória (ES), Vazzoler (2006, p. 215) elencou alguns conteúdos curriculares para ensino da Geografia onde podem ser desenvolvidos estudos raciais, a partir das indicações dos sujeitos. De acordo com a referida pesquisadora, são eles: o Planeta Terra (paisagens naturais e culturais); migrações; ocupação espacial; meio ambiente (interrelação homem-natureza-espaço-relações de trabalho); globalização e geopolítica; formação do povo brasileiro; colonização; população brasileira; miscigenação racial no Brasil; conflitos raciais; urbanização; regiões brasileiras.

Todavia, Vazzoler (2006) não propõe mudanças estruturais no currículo de Geografia frente às exigências da lei e de suas DCNs. Ela adequa os estudos raciais ao temário curricular oficial desta área de conhecimento, inclusive aproveitando seus conceitos centrais.

Não obstante, os PCNs para ensino da Geografia oportunizam caminhos que podem ser contingentes para práticas curriculares críticas, reflexivas e inclusivas, relacionadas à lei e suas DCNs. Por exemplo, no campo da educação geográfica brasileira, os PCNs alertam no tema transversal pluralidade cultural para o “[...] trabalho que busca explicar, entender e conviver com procedimentos, técnicas e habilidades desenvolvidas no entorno sociocultural

⁶⁵ Definição dos nomes dos lugares (SANTOS, 2009, p. 130).

próprio de certos grupos sociais, como as produções das culturas indígena e negra brasileiras” (BRASIL, 1998b, p. 44-45).

Deste modo, os PCNs atentam para a diversidade sociocultural e de saberes construídos. Por conseguinte, o trabalho reflexivo, crítico e inclusivo com a diversidade sociocultural e de saberes é forma de visibilizar e valorizar a produção de procedimentos, técnicas e habilidades dos grupos étnico-raciais subalternizados nas/pelas relações de poder.

Esta perspectiva de trabalho possibilita o fortalecimento da autoestima e identidade dos grupos subalternizados, assim como o seu empoderamento em várias questões materiais e/ou simbólicas. Logo, é uma forma de fazer frente às relações socioculturais assimétricas. No que tange às culturas negras, este trabalho permite perceber a imensa contribuição africana em diferentes setores do Brasil visto que ela não se restringe apenas ao setor sociocultural.

Os PCNs para ensino da Geografia também orientam para o aproveitamento da música, da literatura, entre outras linguagens, no processo de apreensão do espaço. Deste modo, o aproveitamento do samba no ensino da Geografia, que é um bem cultural eminentemente negro, para além de contemplar parte da diversidade existente em sala de aula é um enfrentamento à “condição branca” e europeia presente no currículo desta área de conhecimento escolar.

No parecer aprovado pelo CNE/CP em 2004, que instituiu princípios para a educação em relações étnico-raciais e ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, o seu princípio de ações educativas de combate ao racismo e discriminações encaminha “[...] para educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e a difundi-lo” (BRASIL, 2010d, p. 10-11).

O mesmo documento expressa determinações, das quais destacamos duas:

[...] O ensino de Cultura Afro-Brasileira destacará o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia a dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras; [...]

O ensino de Cultura Africana abrangerá: - as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; - as universidades africanas Timbuktu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; - as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro) política, na atualidade. [...] (BRASIL, 2010d, p. 12).

Deste modo, é no contexto engendrado pelos PCNs e pela Lei 10639/03 e suas DCNs que se abre um conjunto de possibilidades para aproveitar o samba no ensino da Geografia,

fundamentadas na concepção do multiculturalismo crítico ou intercultural. Vejamos algumas destas possibilidades, sem a pretensão de pensar que conseguiremos esgotá-las neste trabalho.

Inicialmente, seu aproveitamento como recurso didático e pedagógico é uma forma de reconhecer e valorizar uma linguagem vinculada à história e cultura africana e afro-brasileira, e desconstruir os preconceitos acerca desse gênero musical. Nesse sentido, é imprescindível sua problematização, em especial, desvelando que muitos preconceitos em relação a este gênero afro-brasileiro resultam das representações simbólicas socioculturalmente construídas que o vinculam ao grupo étnico-racial negro.

Devido ao racismo, tudo que está relacionado à cultura e população negra é considerado inferior, de mau gosto, feio, exótico, estranho, primitivo e, usando do eufemismo, folclórico. Com o samba não é diferente, apesar de em determinado espaço-tempo ter sido içado à condição de elemento da brasilidade e de bem cultural lucrativo. Entretanto, a maioria dos compositores e cantores negros ficou à margem deste processo rentável desencadeado pelo samba, distante do poder e prestígio. Os compositores e cantores de samba também poderiam servir como alvo de discussão a partir de suas características socioculturais e socioespaciais.

Estes exercícios podem engendrar e provocar debates, conflitos, indagações, desconstruções, reconstruções, posicionamentos e reposicionamentos acerca do consumo do samba, e despertar nos sujeitos, sejam eles pertencentes a quaisquer grupos étnico-raciais constituintes da sociedade brasileira, a consciência da nossa herança negra.

Portanto, uma possibilidade de aproveitando do samba seria sua contextualização com os conteúdos previstos para o ensino da Geografia. Neste sentido, descortina-se que muitos sambas podem ser explorados como recursos curriculares, didáticos e pedagógicos. Urbanização, migração, problemas socioeconômicos, meio ambiente, entre outros, são temas versados pelos sambistas em suas composições, há muito tempo. Estes temas são subjacentes aos eixos temáticos instituídos pelos PCNs para o ensino da Geografia, do 6º ao 9º ano no ensino fundamental.

Por outro lado, a história do samba no século XX está associada à evolução urbana da cidade do Rio de Janeiro e o desenvolvimento do modo capitalista. Os projetos de modernização e ordenamento urbano implementados na cidade forçaram o deslocamento de pessoas, principalmente negras e mestiças, para os subúrbios e favelas.

Como nos ensina Abreu (1987), a dinâmica capitalista na cidade impôs a estrutura centro-periferia e promoveu a hierarquização socioespacial. A Geografia do Samba, que está vinculada à migração da população negra e mestiça pobre na cidade, acompanhou as

mudanças na Geografia Carioca. Problematizados, estes fatos podem ser explorados no ensino da Geografia.

Uma outra possibilidade pode ser a seleção de sambas que fazem descrição e crítica de espaços, territórios, paisagens, regiões, lugares e da sociedade, ou seja, conceitos e categorias centrais dessa área de conhecimento. Através desta possibilidade teríamos condições de demonstrar a importância desses conceitos e categorias para a identidade da Geografia enquanto saber científico e escolar, a partir de uma linguagem vinculada à história e cultura afro-brasileira.

Seguindo o caminho das possibilidades, o samba pode mobilizar o “raciocínio geográfico” (FILIZOLA, 2009, p. 6), problematizando-o com o contexto sociocultural, histórico, geográfico, político e econômico. Podemos comparar a descrição ou crítica contida no samba com outros sambas e linguagens, entre outras atividades.

De fato, se pensarmos em um currículo escolar nesta área de conhecimento em qualquer ano de formação, não encontramos estilos de samba lençol⁶⁶ capaz (es) de atendê-lo a contento. Mas podemos fazer alguns questionamentos. Qual a função do currículo? Quem determinou que estes conteúdos e não outros são importantes na formação do educando? Que experiência, narrativa e visão de mundo incorporam e estruturam este currículo? Este currículo dialoga com a diversidade cultural dos sujeitos?

Enfim, estes e outros questionamentos surgem fundamentados nos estudos de Moreira & Silva (2008), Moreira & Candau (2007), Gomes (2007), Apple (2008a; 2008b), Santos (2007; 2009), entre outros, que nos levam num processo de reflexão sobre o currículo no ensino da Geografia.

O currículo para o ensino da Geografia obedece à lógica de dominação. Seus conteúdos baseiam-se em conceitos construídos na espacialidade e temporalidade branca e europeia, que se fizeram hegemônicas. Portanto, as narrativas, visões e experiências do mundo ensinadas são eurocêntricas, distorcendo e anulando as outras, como salienta Santos (2007; 2009).

A transgressão dos(as) professores(as) a todos mecanismos de dominação e opressão existentes na escola, entre eles o caráter monocultural hegemônico do currículo, é uma ação política e ideológica que se faz necessária para além de atender à diversidade, promover justiça e o exercício da cidadania em sala de aula.

⁶⁶ De acordo com Lopes (2001, p. 119), era um estilo de samba que predominou no carnaval carioca composto para cobrir todo enredo escolhido para o desfile.

Por fim, mas não esgotando as possibilidades de aproveitamento do samba no ensino da Geografia, podemos usá-lo para discutir aspectos da história e cultura africana e afro-brasileira. Neste sentido, a interdisciplinaridade é uma metodologia defendida pelos PCNs que muito contribuiria para a problematização e contextualização do samba, em diferentes enfoques. Considerando que as marcas no espaço resultam de processos socioculturais e históricos imbricados às relações de poder, conhecê-los torna-se imperioso para a leitura do mundo e posicionamento nele, como nos ensina Santos (2009).

O samba, em seus diferentes estilos e ecologias, é uma linguagem que pode expressar a forma como parte da população pobre, majoritariamente negra e mestiça, experimenta e percebe o mundo, ou seja, uma forma de ler/ver as geo-grafias socioculturalmente construídas no mundo.

O samba propicia diferentes formas de aproveitamento no contexto escolar, dependendo da abordagem acolhida pelo professor. No caso do currículo para o ensino da Geografia, esta linguagem multidimensional propicia um denso trabalho sobre cultura, história e população africana e afro-brasileira. Não obstante, problematizar, dialogar e contextualizar o samba em seu aproveitamento para o ensino da Geografia é condição para trabalhar conteúdos curriculares e atender aos objetivos da lei e suas DCNs de educar para as relações étnico-raciais e interraciais e combater o racismo.

4.3 O pensamento dos alunos sobre a Lei 10.639/03 e seus desdobramentos

Inicialmente, pedimos para que os sujeitos pesquisados, do segmento estudante, escrevessem aspectos da cultura e história negra (africana e afro-brasileira) conhecidos por eles, trabalhados ou não na/pela escola. Dos 79 sujeitos pesquisados, neste segmento, 72⁶⁷ escreveram que não conheciam qualquer aspecto da cultura e história negra e 7 escreveram que conheciam.

No grupo que escreveu, foram citados os seguintes aspectos: Trabalhadores Escravos (4), Capoeira (2), Candomblé, Comida (como acarajé), Samba, Danças (que servem para comemorar aniversários, casamentos e etc), Trabalhos Artesanais (alguns coloridos que servem de enfeite ou decoração), Pinturas Corporais, Zumbi dos Palmares e Resistência à escravidão.

⁶⁷ Mais uma vez, torna-se necessário explicitar que a quantificação aqui aproveitada procura registrar a frequência que determinadas respostas aparecem no grupo de estudantes pesquisados. Também, devemos considerar que os números criam um impacto sobre a pesquisa.

Estabelecendo uma categorização para os aspectos citados pelos estudantes, a partir de nossa ótica, temos o seguinte quadro:

ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
Capoeira (2), Candomblé, Comida (como acarajé), Samba, Danças (que servem para comemorar aniversários, casamentos e etc), Trabalhos Artesanais (alguns coloridos que servem de enfeite ou decoração), Pinturas Corporais, Zumbi dos Palmares e Resistência à escravidão.	Trabalhadores Escravos (4)

No mapa das representações sociais dos alunos pesquisados, os aspectos, por eles citados, são identitários da história e cultura negra. A categorização em aspectos positivos e negativos é relativa, dependendo da “visão de mundo” de cada ator. Entretanto, aqui aproveitamos esta categorização para indicar aspectos do imaginário social relacionados à história e cultura negra e que podem contribuir positivamente ou negativamente na construção da identidade negra.

É válido pontuar que até o início do século passado todos os aspectos culturais e históricos negros eram marginalizados. Contudo, o complexo padrão de relações interraciais e étnico-raciais socioculturalmente criado no país (SANTOS, 2007), possibilitou que alguns desses aspectos ascendessem à posição de símbolos da brasilidade, mas passando por processos de desafricanização (LOPES, 2011) e branqueamento (MUNANGA, 2010) que estão subordinados às relações de poder. O samba foi/é um desses aspectos culturais visto que no processo que o levou à posição de bem cultural viável, economicamente falando, ele teve que tornar-se “um produto de/para todos” (TROTA, 2011), dissimulando sua identidade étnico-racial.

Todavia, os mais de 300 anos de escravidão pelos quais passaram os negros, ainda hoje, servem para estigmatizar este grupo e seus descendentes espalhados pelo mundo. O trabalho escravo tem reflexos no presente racista e a ausência do negro como senhor de sua história, contribuindo para a construção de representações sociais negativas, ou seja, do negro submisso, inferior, incapaz, entre outras, que corroboram práticas sociais assimétricas imprescindíveis no controle social e na manutenção da estrutura social.

Neste sentido, torna-se importante a ressignificação do trabalho escravo e/ou da escravidão visto que no imaginário social, especificamente no segmento pesquisado, este aspecto é identitário do grupo negro. Este processo de ressignificação já foi iniciado pelo MN em diferentes aspectos identitários afrodescendentes, como por exemplo a própria palavra

negro (BRASIL, 2010d, *on line*). Neste sentido, o MN evidencia as múltiplas formas de resistência negra à escravidão e aproveita a expressão cativo em substituição a escravo.

Vários aspectos da história e cultura negra podem ser ambíguos no imaginário social, porque envolvem afetividade, identidade, entre outros elementos constituintes da “visão/leitura de mundo” ou da “consciência humana” dos sujeitos, entretanto, o mais importante em todo processo de conhecimento acerca da história e cultura negra é desvelar que interesses fundam tais aspectos (por que as pessoas devem vê-los assim?) e compreender as relações de poder que contribuem para construção de suas representações sociais.

As comunidades nas quais estão inseridas as escolas dos estudantes pesquisados, apesar da multiplicidade de influências culturais, apresentam significativo domínio de segmentos neopentecostais. Este fato é importante para compreensão da construção de determinadas representações sobre aspectos da história e cultura negra ou a ausência dessas representações. Em sua maioria, estes segmentos são conservadores e sectários, e desqualificam as representações culturais negras estigmatizando-as como demoníacas e inferiores.

A escola tem importante papel neste processo epistêmico de desconstrução de preconceitos e de relações assimétricas e promoção de relações étnico-raciais e interraciais mais democráticas, inclusivas e respeitadas. Entretanto, devemos considerar que os conflitos inerentes a este processo podem levar os estudantes à reflexão crítica sobre a temática.

A própria escola e seus artefatos foram/são construídos dentro da lógica das relações de dominação e subordinação (MOREIRA; SILVA, 2008) (MOREIRA; CANDAU, 2007). Conscientes disso, cabe aos sujeitos do processo educativo, o enfrentamento a esta lógica perversa e ditatorial, através da reflexão crítica e transgressão dos mecanismos de poder (ARROYO, 2007). No entanto, estas não são tarefas nada fáceis dentro das estruturas educacionais permeadas pelo paradigma neoliberal (CANEN, 2008).

Os sete alunos que escreveram aspectos da cultura e da história negra são da escola caxiense. Este fato pode ser explicado quando comparamos como redes de ensino caxiense e carioca percebem e recebem o currículo. Nesta escola caxiense, o planejamento curricular anual é elaborado pelo grupo de professores após período diagnóstico com corpo discente, nas primeiras semanas do ano letivo. Nele são estabelecidos conteúdos prioritários baseados no plano político-pedagógico (PCNs, DCNs, orientações, livros, entre outros instrumentos), relacionando conhecimento universal e local, centrados nos levantamentos diagnósticos.

Neste contexto, parte do grupo de professores⁶⁸ e a equipe pedagógica vêm a importância da Lei Nº 10639/03 e de suas DCNs no processo de construção positiva das identidades do corpo discente e de desconstrução da ideologia racista, incorporando-as no planejamento. Portanto, este grupo de professores, para além da implementação da lei, enfrenta as relações étnico-raciais e interraciais assimétricas.

De acordo com Arroyo (2007), os coletivos de professores têm interferido no currículo para aproximá-lo da realidade dos alunos, sendo assim tornam-se coprodutores da proposta curricular, fato que pode ser percebido na escola caxiense. Ou seja, é uma renegociação de poder no currículo escolar, que é um artefato de ensino dominado pela(s) cultura(s) hegemônica(s).

Dando continuidade à pesquisa, aproveitamos a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) para interpretar os dados coletados das unidades de análise. Como foi pontuado na introdução dessa dissertação, o DSC é uma metodologia que nos permite investigar o que pensa ou acha determinada população sobre determinada temática, através de suas representações sociais. Ou seja, esta metodologia nos permite

[...] através d[o] discurso, que é o modo como naturalmente as pessoas pensam, o acesso a dados da realidade, de caráter subjetivo, isto é, “ideias, crenças, maneiras de pensar, opiniões, sentimentos, maneiras de atuar, conduta ou comportamento presente ou futuro; razões conscientes ou inconscientes de determinadas crenças, sentimentos, maneiras de atuar ou comportamentos”. (LEFEVRE; LEFEVRE; TEIXEIRA, 2000, p. 16).

Não obstante, “ao mesmo tempo que o sujeito enquanto ator social revela dados que são modelos culturais interiorizados, este mesmo ator “experimenta e conhece o fato social de forma peculiar”” (LEFEVRE; LEFEVRE; TEIXEIRA, 2000, p. 16). Portanto, de acordo com Lefevre, Lefevre e Teixeira (2000, p. 16), é necessária a seleção de variados discursos para que consigamos compor um quadro global e assim compreender os dados do campo pretendido.

Também, segundo os autores citados (2000, p. 17-25), no processo de construção do DCS destacam-se figuras metodológicas, como a ancoragem, a ideia central, as expressões-chave e o Discurso do Sujeito Coletivo, ou seja, a elaboração do DSC.

⁶⁸ Referimo-nos ao grupo de professores sensibilizados pela questão étnico-racial e interracial e que a vê como importante na formação dos sujeitos. Este grupo trabalha em diferentes áreas de conhecimento do currículo escolar e pertence a diferentes grupos socioculturais e/ou étnico-raciais. Contudo, também se percebe que este grupo tem intensa relação com a cultura negra.

A ancoragem do discurso está fundamentada na existência, quase sempre, de pressupostos, teorias, conceitos e hipóteses, que o subsidiam. A ideia central é a essência do conteúdo do discurso. As expressões-chave são transcrições literais de parte do discurso, que permitem o resgate do conteúdo. Na construção do DCS, a categorização dos discursos, a principal das figuras metodológicas, é feita a partir de palavras e expressões adequadas para representá-los.

O DCS é “uma estratégia metodológica com vistas a tornar mais clara uma dada representação social e o conjunto das representações que conforma um dado imaginário”. (LEFEVRE; LEFEVRE; TEIXEIRA, 2000, p. 19).

A análise inicial dos dados coletados nos apontou diferentes caminhos pelos quais poderiam seguir a pesquisa. Nos eventos científicos, dentro e fora da instituição, os questionamentos, críticas e sugestões ao projeto nos fizeram perceber que, epistemologicamente, nosso objeto de estudo e os fenômenos a ele relacionados estão subordinados às relações de poder e dominação.

Este processo nos forçou a procurar novas referências teóricas “suleadas⁶⁹” pela abordagem crítica. Neste sentido, entendemos que a teoria ou abordagem crítica

[...] é essencialmente relacional: procura-se investigar o que ocorre nos grupos e instituições relacionando as ações humanas com a cultura e as estruturas sociais e políticas, tentando compreender como as redes de poder são produzidas, mediadas e transformadas. Parte-se do pressuposto de que nenhum processo social pode ser compreendido de forma isolada, como uma instância neutra acima dos conflitos ideológicos da sociedade. Ao contrário, esses processos estão sempre profundamente vinculados às desigualdades culturais, econômicas e políticas que dominam nossa sociedade. (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 139).

Centrados nesta concepção filosófica e epistêmica, passamos a considerar que as representações sociais e sentidos atribuídos pelos sujeitos sobre o objeto de pesquisa e fenômenos a ele relacionados não são “coisas soltas” ou “fruto da cabeça” das pessoas visto que as construções sociais resultam de relações assimétricas que envolvem múltiplos interesses, controle social e poder. Neste contexto, procuramos analisar as representações sociais dos DSCs construídos, considerando as relações de dominação e subordinação que permeiam as práticas sociais.

Dessa forma, mostramos que a Lei Nº 10639/03 obriga que a História e a Cultura Negra, Africana e Afro-brasileira, sejam trabalhadas nas escolas. Assim, perguntamos aos 79

⁶⁹ A expressão “suleada”, aqui aproveitada, é uma forma de contemplar o movimento epistêmico e de produção de conhecimentos de estudiosos que não estão nos principais centros da colonialidade do saber.

sujeitos, do segmento estudante, se eles achavam que estudar a história e cultura negra era importante e pedimos para justificar. Dos 79 respondentes, 58 assinalaram que “sim” e 21 assinalaram que “não”. O grupo dos 58 respondentes que assinalaram “sim” nos permitiu construir os seguintes DSCs.

Ideia Central	Expressões-chave	DSC 1 do grupo que respondeu “sim”
Conhecer a cultura negra	sobre a cultura negra - saber mais dos africanos - a cultura negra, africana e afrobrasileira, todos têm que saber - conhecer melhor a cultura negra - ajuda a conhecer mais a cultura negra	Porque fala sobre a cultura negra e isso é muito trabalhado nas escolas [ou] deveria ser trabalhada matéria da cultura negra [visto que] as escolas têm que falar mais sobre a cultura negra, faz parte da cultura brasileira. É importante porque a gente pode aprender muitas coisas com a história e a cultura negra etc. É importante nós sabermos da cultura africana e afro-brasileira, saber mais dos africanos... uma história muito interessante e devemos aprender sobre culturas, [assim] podemos conhecer melhor a cultura negra. Aí, os alunos vão conhecer mais dos africanos [visto que] os alunos os professores devem saber sobre o Brasil e a África [e] as outras pessoas podem também ter conhecimento dos africanos e conhecer mais a sua história. A gente tem que aprender isso porque muita gente não sabe o que é isso. Nos ajuda a conhecer mais a cultura negra, não só a cultura, mas como outras coisas também. [porque] a cultura negra, africana e afro-brasileira, todos têm que saber. Sem história não sabemos nossa cultura.[Não] importa o país em que vivemos ou a cultura que temos, devemos aprender sobre países novos, gentes novas e culturas diferentes, e a afro-brasileira é uma que devemos aprender.

Percebemos que parte dos sujeitos pesquisados no segmento estudante acredita que a lei é uma forma de conhecer a cultura negra (africana e afro-brasileira), visto que ela é constituinte da cultura brasileira e devemos saber mais sobre ela. Neste sentido, a referida lei e suas DCNs são mecanismos que permitem “[...] reposicionar o negro e as relações raciais no mundo da educação [...]” (SANTOS, 2009, p. 109), criando novas perspectivas.

A Lei Nº 10639/03 e suas DCNs introduziram na educação o debate sobre a história e cultura africana e afro-brasileira, que favorece o reconhecimento da participação ativa da população negra no processo de construção do país, e de nossas heranças africanas, fato menosprezado e desprezado no/pelo currículo escolar, assim forçando uma renegociação de poder. Portanto, a referida lei “[...] exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas”. (BRASIL, 2010d, p. 8, *on line*).

Ideia Central	Expressões-chave	DSC 2 do grupo que respondeu “sim”
Enfrentar o racismo	deve ensinar por causa do preconceito - a Historia negra não pode se apagar - Eu sou negro e essa lei ensina os alunos a não serem racistas	Porque deve ensinar por causa do preconceito. As crianças aprendem a não fazer racismo [porque] têm muitas pessoas que são racistas. [Com a] escravidão o negro não tinha direito a nada. Eles [negros] sofrem muito e eles vão sofrer mais. [Mas] a Historia negra não pode se apagar – tem que se aprender, assim diminui o preconceito. Vemos a história dos nossos antepassados e a gente vendo nosso antepassado, por exemplo, a independência dos escravos, nós não devemos destruir a nossa raça. O Brasil é um país de todos os negros [e] não podem ser discriminados. Eu sou negro e essa lei ensina os alunos a não serem racistas, é muito bom que os alunos aprendam isso, para no futuro ser um pessoa de bem.

Como revelado pelo discurso construído pelos alunos, as práticas antissociais tais como o racismo, o machismo e/ou sexismo, a homofobia, a xenofobia, o preconceito, entre outras, são mecanismos importantes no projeto de dominação e poder dos grupos hegemônicos. Neste sentido, de acordo com Quijano (2007), a ideia de raça, que estrutura o racismo, é a mais eficiente ferramenta de dominação social inventada nos últimos 500 anos, contribuindo para a classificação dos povos do mundo.

No que tange à sociedade brasileira, a complexidade das relações raciais, que mistura momentos de horizontalidade a momentos de verticalidade (SANTOS, 2007), criou um quadro no qual é difícil identificar o racismo, apontando que a questão é social, e não racial.

Contudo, a observação do cotidiano de diferentes territórios ou análise de dados de pesquisas confirma que o racismo permeia diferentes estruturas e cria obstáculos à ascensão social e acesso da população negra a bens imprescindíveis, construindo geo-grafias (PORTO-GONÇALVES *apud* SANTOS, 2009) marcadas pela desigualdade. Este racismo é peça do mecanismo de controle social e manutenção do jogo das relações de poder.

No campo da educação, os estudos de Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva no final da década de 70 demonstraram que os conteúdos desenvolvidos nos ambientes de ensino estabelecidos pelo currículo escolar desprezavam os elementos das culturas negras (GUIMARÃES, 2004, *on line*).

A referida lei e suas DCNs são formas de renegociar as relações de poder no currículo escolar, desconstruir a ideologia racista e enfrentar o poder hegemônico constituído. Por outro lado, elas contribuem para a promoção de relações étnico-raciais e interraciais positivas (BRASIL, 2010d, p. 16, *on line*) e mais democráticas, em prol do real exercício da cidadania. Sendo assim, o grupo de estudantes, que respondeu que era importante estudar a

história e a cultura negra, acredita que a Lei 10639/03 é uma forma de enfrentar e desconstruir o racismo.

Apesar de 21 estudantes terem assinalado que “não” era importante estudar a história e cultura negra, eles não justificaram ou suas alegações não nos permitiram construir um DSC.

4.4 O que pensam os professores

Inicialmente, afirmamos que dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), entre outras instituições de credibilidade na pesquisa, mostram que os negros no Brasil tem menor escolaridade, maior índice de repetência e de evasão escolar. Assim, perguntamos aos sujeitos a que eles atribuam tal realidade.

As respostas dadas pelos 19 professores apontam para os seguintes motivos: reflexo da construção histórica e sociocultural do país; desigual acesso à educação; a desigualdade social como consequência da desigualdade racial e a existência de práticas antissociais. Essas respostas proporcionaram a construção de quatro DSCs.

. Primeiro DSC

Ideia Central	Expressões-chave	DSC 1
Reflexo da construção histórica e sociocultural do país	a formação histórica do nosso país sempre omitiu a importante contribuição dos negros neste processo - a população afrodescendente foi submetida ao longo dos séculos a vários mecanismos de exclusão social.	As históricas injustiças sociais que nasceram junto com o Brasil datam do período colonial, uma herança da colonização. A formação histórica do nosso país sempre omitiu a importante contribuição dos negros neste processo, [onde] os negros, que de certa forma, saíram do nada. A população afrodescendente foi submetida ao longo dos séculos a vários mecanismos de exclusão social. Os negros, desde o período abolicionista, não foram integrados socialmente, mesmo “livres” não tiveram os mesmos direitos sociais e econômicos que o restante da população [e] a população negra se vê num patamar de subordinação diante à hierarquia do poder branco, masculino e católico. [Portanto] os negros foram escravos e nos dias de hoje sofrem, com maior ou menor quantidade, algum tipo de discriminação.

Por esse discurso percebe-se que os professores relacionam a desigualdade racial na educação ao processo de construção histórico e sociocultural do país.

A construção das relações interraciais e étnico-raciais no Brasil foi realizada sob assimetria, subalternizando o negro no jogo de poder. Após sua emigração forçada da África, a travessia transatlântica em condições sub-humanas e a imigração forçada no Brasil dos grupos negros na condição de cativo, foram fatores que serviram para desestruturá-los nos

aspectos psicológico, social, político e econômico. Sua condição de cativo não permitiu o direito à cidadania nas terras do novo mundo, todavia, contribuiu para formar algumas instituições comuns, sob fortes relações de poder, que serviam para confortar da escravidão e da distância em relação às terras de origem e a família (MINTZ & PRICE, 2003).

Apesar das várias formas de resistência negra ao trabalho cativo, ele ficou como clichê do grupo sociocultural negro mesmo após a abolição. Este fato funcionou como obstáculo para o acesso do negro aos bens simbólicos e materiais imprescindíveis ao fortalecimento psicológico, sociocultural, identitário e ideológico. Esta marca histórica é uma forma de controle social dentro das relações de poder socialmente construídas, que mantém o negro “em seu devido lugar”.

Várias pesquisas do IBGE, do DIEESE, entre outros órgãos de pesquisa, e da própria academia, mostram a grande quantidade de negros em funções subalternas ou de subemprego, muitas relacionadas a trabalhos braçais e de baixa escolarização, que oferecem os menores rendimentos. Estas informações são importantes para entender a construção de geo-grafias no processo de ocupação do espaço, como demonstrou Garcia (2009) nas cidades de Salvador e do Rio de Janeiro. Neste contexto, devemos considerar os desdobramentos da relação entre a população negra e o trabalho escravo, ou melhor cativo, na construção das identidades negras dentro do próprio grupo sociocultural e das relações étnico-raciais e interraciais.

. Segundo DSC

Ideia Central	Expressões-chave	DSC 2
Desigual acesso à educação	o abandono do Estado que não garantiu acesso à educação de qualidade - precariedade da escola pública – necessidade de trabalhar para ajudar na renda familiar.	Não é só exclusivamente da herança colonial. O ingresso tardio dos afro-brasileiros na rede de ensino oficial do país, não alfabetização e/ou letramento dos indivíduos negros na língua do colonizador português, o abandono do Estado que não garantiu acesso à educação de qualidade, a precariedade da escola pública [e] o descaso com a educação do nosso país, que ao meu ver é a principal causa desse “apartheid” social e racial que vivenciamos hoje. Faltam investimentos em educação básica por parte do governo, isto ainda não mudou e tem reflexo direto no desempenho escolar/educacional dos afrodescendentes de nosso país. O estudo não é visto como meio de ascensão social. [Há] falta de modelo intelectual na família e em seu meio e não há estímulo educativo em casa, [além da] necessidade de trabalhar para ajudar na renda familiar.

Por esse discurso percebe-se que parte dos professores relaciona a desigualdade racial na educação ao desigual acesso à educação.

Mesmo após a abolição, o acesso da população ex-cativa à educação foi pífio, mesmo existindo alguns casos de negros na sociedade brasileira, no período imperial, cuja

ascensão estava associada ao acesso ao estudo formal. Nos anos 30 do século passado, a Frente Negra Brasileira defendia o acesso à educação como forma de promoção social e política do negro no país (GUIMARÃES, 2002).

Os recursos aplicados na educação não são suficientes para atender a demanda da população e, conseqüentemente, os grupos subalternizados, entre eles negro e indígena, são os que mais sofrem com este quadro. Contudo, é importante lembrar que o universalismo, a homogeneidade e a monoculturalidade são características da escola que surgiu no período moderno, cujo desenvolvimento atendia aos interesses do Estado e das classes dominantes, em especial, na manutenção da ordem e controle social. A instituição escolar é regida por relações de poder e dominação cuja cultura eurocêntrica se fez hegemônica (CANDAUI, 2008), e o reconhecimento desta situação permite aos sujeitos modos de enfrentamento e construção de novas relações de poder.

A escola, por muitos reconhecida como espaço democrático e equitativo, foi desvelada por Bourdier como uma ferramenta política e ideológica de/para manutenção da ordem e controle social (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009). O processo educativo é também cultural e ideológico, obrigando que os grupos diferentes assimilem a cultura hegemônica.

No que tange à questão racial, as culturas negras e, conseqüentemente, os estudantes negros não estavam incluídos nas práticas de ensino desenvolvidas pela/na escola. A construção da identidade individual e coletiva negra não era considerada nas práticas escolares. Quando as culturas e os personagens negros eram incluídos nas práticas e atividades de ensino, era feito de forma superficial e pejorativa, refletindo negativamente na autoestima dos educandos negros. Como consequência direta destes fatos, citamos a repetência de milhares de estudantes negros nos diferentes níveis de ensino, que também abandonavam a escola, em muitos casos. Dessa forma, a escola tida como ambiente democrático era uma forma de manter as estruturas étnicas, raciais e sociais inalteradas, através da exclusão e/ou subalternização dos “diferentes”.

Portanto, maior acesso à educação, da maneira que ela foi concebida e estruturada, para população negra não representaria, necessariamente, acesso a melhores condições de vida visto que a escola e seus artefatos foram construídos e organizados para atender aos interesses de determinados grupos socioculturais nas relações de poder. Nesta perspectiva, a educação escolar obriga que os negros assimilem valores, atitudes, crenças e saberes, da cultura hegemônica, no caso, branca europeia.

Neste contexto, a Lei Nº 10639/03 e suas DCNs são instrumentos para repensar a escola e seus artefatos, não no sentido de “[...] mudar um foco etnocêntrico marcadamente de

raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira” (BRASIL, 2010d, p. 8, *on line*). Dessa forma, estabelece nova relação de poder na escola e em seus artefatos, em especial, no currículo.

. Terceiro DSC

Ideia Central	Expressões-chave	DSC 3
A desigualdade social como consequência da desigualdade racial	resultado de uma política excludente decorrente do processo do fim da escravidão que submeteu os negros libertos à condições subumanas - em função do menor nível de renda, os negros em sua maioria foram segregados através da periferização e favelização o que dificulta o acesso a determinados produtos e serviços	Atribuo à falta de oportunidades. O Brasil, ao longo de sua história, estabeleceu um modelo de desenvolvimento excludente e concentrador, onde muitos não têm acesso à educação, saúde, moradia e, principalmente, à igualdade de condições para alcançarem um futuro melhor. Infelizmente isso é resultado de uma política excludente decorrente do processo do fim da escravidão que submeteu os negros libertos a condições subumanas, sem formação educacional e profissional adequadas para concorrer com o branco sob igualdade de condições, [ou seja] a abolição da escravidão no Brasil não significou a igualdade de condições sociais ao negro. A estrutura social construída, a partir da chegada dos negros e sua posterior libertação, não rompeu as desigualdades e opressões, não inseriu, de nenhuma forma, a população ex-escrava nos planos de educação, saúde, moradia, mercado de trabalho, e muito menos atribuiu algum respeito à sua cultura. Às populações negras foram delegadas funções menos “nobres” no processo de desenvolvimento do país [e] em função do menor nível de renda, os negros, em sua maioria, foram segregados através da periferização e favelização o que dificulta o acesso a determinados produtos e serviços. Esses fatos podem ser sentidos até os dias atuais, quando temos a maior parte da população brasileira, de negros e mestiços, proletários, sem acesso à educação ou/e em situações precárias de sobrevivência, dificultando a sua permanência nas salas de aula, perpetuando as desigualdades, não havendo uma possibilidade de “disputa” igual por posição social e econômica no Brasil.

O terceiro DSC construído com as falas dos professores nos revela que existe relação direta entre a desigualdade social e a desigualdade racial, sendo a primeira desdobramento da segunda.

As desigualdades brasileiras foram historicamente construídas dentro das relações sociais travadas no país. No que tange à desigualdade racial, o fim do trabalho cativo tornou os negros em indivíduos livres e de direitos, muitas vezes ignorados, o que fez o racismo adaptar-se a nova ordem social. De acordo com Santos (2007), no cotidiano das relações sociais brasileiras, marcado ora pela horizontalidade ora pela verticalidade, construiu-se um complexo padrão de relações interracialis e etnico-raciais. Contudo, Santos (2007) afirma que

a raça era/é o princípio regulador e ordenador das relações sociais, contribuindo para a desigualdade.

A assimetria no processo de construção das relações interracialis e étnico-raciais brasileiras tiveram desdobramentos socioespaciais como a favelização e periferização de grande parte da massa negra. Estes fatos foram levantados e estudados por Rolnik (2007), Neto & Riani (2007), Garcia (2009), entre outros pesquisadores da academia. Todavia, o racismo à brasileira é uma construção tão complexa que, ainda hoje, confunde se as raízes da desigualdade no/do país são raciais ou sociais.

Entretanto, uma análise mais sensível à temática racial, visto que parte da sociedade insiste em não ver e reconhecer o que múltiplas pesquisas demonstraram, desvela que a desigualdade social brasileira foi/é fortemente influenciada pela desigualdade racial. A raça foi um princípio que facilitou ou dificultou o acesso aos bens simbólicos e materiais imprescindíveis à construção, desenvolvimento e afirmação, identitária, político-ideológica e socioeconômica, dos diferentes grupos socioculturais formadores da população brasileira.

No entanto, a desigualdade racial brasileira é mascarada pelos/nos discursos da democracia racial, ainda hoje, hegemônicos no senso comum. Não obstante, desde meados do século XX, diferentes estudos foram desenvolvidos na academia e desvelaram quão era falsa a democracia racial brasileira. Contudo, no campo do senso comum, estes discursos têm maior capacidade de representação porque estão escorados no poder hegemônico das classes dominantes interessadas na manutenção do *status quo*.

O reconhecimento da profunda desigualdade social obrigou ao governo brasileiro adotar mecanismos de combate às suas causas. Este reconhecimento não surgiu por acaso, sendo fruto da agenda internacional assumida pelo país, da luta do MN e das pesquisas acadêmicas e dos órgãos de fomento.

A participação do governo no processo de combate às causas da desigualdade social, em especial no combate ao racismo, é uma forma de, parte dele, reconhecer que uma sociedade, que se diz democrática, deve atuar contra práticas antissociais historicamente construídas e reforçadas culturalmente.

. Quarto DSC

Ideia Central	Expressões-chave	DSC 4
A existência de práticas antissociais	Brasil (Colônia, Império e República) sempre teve uma postura ativa e/ou permissiva	Pois o Brasil (Colônia, Império e República) sempre teve uma postura ativa e/ou permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população negra. O padrão de beleza, que não contempla o fenótipo africano, influencia seu ingresso no mundo do trabalho. [Assim] existe no país grande preconceito racial que não dá o poder, na

	diante da discriminação e do racismo que atinge a população negra - existe no país grande preconceito racial que não dá o poder	atualidade mascarado pela hipocrisia social que nega tais fatos e a falta de oportunidades para as classes menos favorecidas. O preconceito racial contribuiu com a baixa autoestima deste segmento da sociedade.
--	---	---

O último DSC construído com as respostas dos professores sobre essa questão nos mostra que eles percebem a existência do racismo e o quanto ele interfere na formação das subjetividades dos sujeitos.

O racismo desenvolveu sua base científica a partir do século XIX, influenciado pela teoria evolucionista, que foi distorcida para este propósito. O conceito de raça, fundamentado na construção biológica das diferenças, sustentou o racismo científico, que foi movimento político e ideológico que hierarquizava, classificava e diferenciava as pessoas e grupos sociais.

A evolução científica, demonstrou o quão inapropriado era o conceito de raça para a espécie humana. No entanto, este conceito, assim como suas categorias, passaram por um processo de ressignificação, reificando nas relações sociais. De acordo com Quijano (2007), a ideia de raça é a mais eficiente ferramenta de dominação social inventada nos últimos 500 anos. Este conceito serve para reificar relações socioculturais assimétricas e legitimar as relações de poder e dominação.

A construção do racismo à brasileira aconteceu em meio a fortes relações de poder, contudo, este racismo é dissimulado pelo mito da democracia racial, expressão cunhada pelo estudioso Oracy Nogueira, segundo Guimarães (2004, *on line*). Todavia, a base filosófica para a ideia da democracia racial foram os estudos de Gilberto Freyre que contribuíram para formar o pensamento na qual grupos raciais distintos conviviam fraternalmente no país. Não obstante às críticas e denúncias que desvelavam o quão era falsa esta ideia, daí a expressão mito⁷⁰ ser mais apropriada, ela permanece no imaginário individual e coletivo como construção sociocultural hegemônica.

No conjunto de críticas e denúncias à ideia da democracia racial, podemos citar as lutas, nos anos 40 e 50 do século passado, dos intelectuais negros Abdias Nascimento e Alberto Guerreiro Ramos no campo teatral, que culminaram na criação do Teatro

⁷⁰ Ideia fantasiosa, inverossímil, sem correspondente na realidade; crendice. (ABL, 2008, p. 866).

Experimental do Negro (TEN), e as pesquisas da academia, em especial, do grupo onde destacavam-se intelectuais como Florestan Fernandes, Roger Bastide, Costa Pinto, Oracy Nogueira e Fernando Henrique Cardoso, entre outros. Contudo, as pesquisas destes intelectuais acadêmicos apontavam o preconceito de cor como responsável pela desigualdade racial.

Nos anos 60 e 70, a influência marxista no campo das Ciências Sociais, colocou a desigualdade racial no plano da luta de classes, ou seja, uma vez resolvida a desigualdade social também seria resolvido as demais desigualdades.

De acordo com Quijano (2007), o racismo é também um princípio do capitalismo visto que o sistema alimenta-se das diferenças, hierarquias e classificações, para manter relações sociais assimétricas. Todavia, o racismo, assim como outras práticas antissociais, é, principalmente, uma construção sociocultural, que estrutura as relações sociais de poder e dominação. Portanto, a eliminação do capitalismo e da desigualdade social não resolveriam, necessariamente, a desigualdade racial.

O racismo, assim como outras práticas antissociais, adquiriram novas representações simbólicas e signos, permanecendo na estrutura social como elementos reguladores e ordenadores das relações entre os grupos socioculturais, e operando negativamente na construção das identidades dos grupos subalternizados, no caso do grupo negro ou afrodescendente.

Portanto, nas relações interraciais e étnico-raciais travadas no país, sob relações de poder, prevalecem a branquidade e a cultura branca no grupo social (MUNANGA, 2010). Em outras palavras, “[...] os estereótipos racistas se afirmam e os valores esteticamente dominantes e socialmente legitimados pertencem ao pólo branco da sociedade” (BRANDÃO, 2007, p. 27).

Também perguntamos se os 19 sujeitos pesquisados, no segmento professor, conheciam a Lei Nº 10639/03. Dos 19 respondentes, apenas 1 não conhecia a referida lei, contudo afirmou que “se tratando de uma lei deve ser positivo”.

A lei e suas DCNs alimentaram um profícuo debate em diferentes setores da sociedade brasileira. Na arena política, despontam o movimento de apoio lei e suas DCNs que, para além da promoção da identidade e autoestima negra, deseja construir relações interraciais e étnico-raciais mais democráticas, capazes de contemplar a diversidade brasileira, e o movimento contrário que afirma que a lei e suas DCNs trazem para o país problemas antes inexistentes, como a racialização, podendo ser estopim de conflitos internos entre os grupos

raciais (GUIMARÃES, 2002). A disputa ideológica é intensa e tensa, com avanços e recuos para ambos os lados.

Perguntamos se os 19 sujeitos pesquisados consideravam a implementação da Lei Nº 10639/03 importante para as escolas. Do grupo de respondentes, 17 assinalaram que “sim” e apenas 2 “não optaram”. O grupo de respondentes que assinalou “sim” proporcionou a construção de quatro DSCs.

. Primeiro DSC

Ideia Central	Expressões-chave	DSC 1
A importância das matizes africanas no Brasil	Atentar para a história da África é olhar para nossa ancestralidade, buscando referenciais humanos e sociais que valorizem toda e qualquer diversidade - para resgatar valores e verdades postos de lado ao longo da História do Brasil	Durante a construção do Brasil, o conhecimento das raízes africanas não teve o destaque devido. A herança africana deixada na sociedade brasileira é real e não simbólica. Conhecê-la, entender a sua importância no nosso cotidiano, é reconhecer que a cultura africana faz parte da identidade brasileira[e] que a história de formação do povo brasileiro tem o negro como participante. Atentar para a história da África é olhar para nossa ancestralidade, buscando referenciais humanos e sociais que valorizem toda e qualquer diversidade para resgatar valores e verdades postos de lado ao longo da História do Brasil. Os estudos sobre o continente africano são de grande importância, não somente para o Brasil, e sim para o mundo [porque] democratiza as contribuições, não apenas folclóricas e mitológicas, mas também científicas dos negros para o restante da humanidade.

Esse discurso construído pelos professores nos leva a pensar o quão é importante o reconhecimento e valorização de nossas matizes africanas.

A referida lei, como apontam suas DCNs, não é uma forma de substituir nos currículos escolares o foco eurocêntrico pelo afrocêntrico, mas de ampliá-lo atentando para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira (BRASIL, 2010d, *on line*).

A referida lei e suas DCNs introduzem na educação o debate sobre a história e cultura africana e afrobrasileira no currículo, que favorece o (re)conhecimento da participação ativa da população negra no processo de construção do país e de nossas heranças africanas.

. Segundo DSC

Ideia Central	Expressões-chave	DSC 2
Desvelar as relações interraciais e étnico-raciais no Brasil	A formação do povo brasileiro apresenta uma miscigenação que deve ser conhecida. Os negros foram	Na verdade não se trata de implementação de uma lei, e sim de se reativar uma educação que já existia e nos foi tirada (EMC-OSPB-EPB), disciplinas de pós ditadura militar que tinham como objetivos principais a conscientização política e social do nosso povo. Conhecer as nossas raízes era uma delas, pois leva as pessoas a refletir sobre as questões que envolvem o negro no nosso

	oprimidos, mas tiveram papel importante na formação de nossa cultura e de nossa sociedade.	país e que muitos dizem não ter o menor tipo de discriminação, mas basta levantar algumas questões que tudo “cai por terra”. A formação do povo brasileiro apresenta uma miscigenação que deve ser conhecida. Os negros foram oprimidos, mas tiveram papel importante na formação de nossa cultura e de nossa sociedade.
--	--	--

Os professores revelam a importância da lei está no esclarecimento das relações interracialis e étnico-raciais socioculturalmente construídas no país.

A construção das relações interracialis e étnico-raciais na América e, conseqüentemente, no Brasil foram marcadas pela ambigüidade descrita por Mintz & Price (2003), que ora afastava os grupos socioculturais, ora os aproximava no cotidiano das relações sociais. No entanto, o contato social na América favoreceu as trocas e absorções culturais não apenas entre os grupos negros cativos, mas entre estes e os grupos brancos colonizadores e indígenas aborígenes, assim como a miscigenação entre indivíduos dos diferentes grupos socioculturais, dando origem ao grupo mestiço.

No Brasil, a miscigenação não foi pacífica, como defendiam os adeptos da ideia da democracia racial. Neste processo, houve violência, mas também resistência de múltiplas maneiras. Contudo, a miscigenação passou ser a solução para o problema brasileiro: a negritude.

No século XIX, a maior parte da população brasileira era afrodescendente, devido ao grande aproveitamento de africanos no trabalho cativo no país. Assim, parte dos intelectuais, que elaborou o pensamento racial brasileiro, apoiado na eugenia, defendia a imigração europeia e sua miscigenação com os afrodescendentes para branquear a população brasileira. Este projeto de branqueamento da população brasileira foi acolhido por parte das elites econômicas e políticas brasileiras que nele investiu muitos recursos públicos e privados. Todavia, devido a resistências, este projeto não foi capaz de eliminar a presença dos grupos negros africanos e afrodescendentes no país e, tão pouco, apagar, completamente, suas contribuições socioculturais e econômicas em diferentes setores da sociedade brasileira.

Desse modo, a lei é uma forma de debater, desvelar e compreender, no currículo escolar, o complexo processo de formação das relações interracialis e étnico-raciais socioculturalmente construídas no país e seus reflexos nas relações sociais cotidianas, subordinadas a interesses dos grupos hegemônicos.

. Terceiro DSC

Ideia Central	Expressões-chave	DSC 3
Implementação de políticas afirmativas	mobilização de toda a comunidade escolar para o desenvolvimento de ações afirmativas	Porque possibilita de forma mais efetiva a mobilização de toda a comunidade escolar para o desenvolvimento de ações afirmativas que tem por objetivo mostrar que a diversidade não pode ser usada para legitimar a desigualdade. Toda medida que vise diminuir o fosso entre negros e brancos, assim como incluir minorias sociais, é de fundamental relevância.

Corroborando com o pensamento desses professores, a Lei Nº 10639/03 e suas DCNs correspondem ao conjunto de políticas afirmativas implementadas pelo governo brasileiro a partir do fim do século passado, como forma de combater as causas históricas da profunda desigualdade social, que tem no marcador racial um dos seus fatores mais emblemáticos.

O Movimento Negro (MN) defendeu e defende o espaço escolar enquanto lócus do debate para desconstrução da ideologia racista existente na sociedade (OLIVEIRA, 2007b). Desse modo, atendendo a demanda do MN, de parte da academia e de sua agenda internacional, o governo promulgou e sancionou esta lei, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Nº 9394/96, e opera no currículo escolar.

A referida lei, que obriga o ensino da história e da cultura negra em todo currículo, defende que este estudo deva valorizar a participação do povo negro nas áreas social, econômica, política e cultural, pertinente à História do Brasil. Não obstante, esta lei também determinou a inclusão no calendário escolar do dia 20 de novembro como o “Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 2010c, *on line*) Portanto, a lei e suas DCNs tem como objetivo a promoção da educação para as relações étnico-raciais positivas, fortalecendo entre os negros e despertando entre os brancos a consciência negra (BRASIL, 2010d, *on line*).

. Quarto DSC

Ideia Central	Expressões-chave	DSC 4
Conhecer a história para transformação social através da escola	A escola (a educação) constitui-se um mecanismo excelente de transformação de idéias, paradigmas e formação de um povo... porque a escola deve servir como palco para discussão de todas as questões	Porque devemos conhecer a nossa história. Esse conhecimento ajudará a entender fatos relacionados com a questão racial e que temos a oportunidade de fazer escolhas. São ações como essa que vão contribuir para formar uma sociedade que entenda que o “valor” ou o “caráter” de um ser humano não está na cor da pele. Porém, se faz necessário que os currículos escolares sejam efetivamente implementados dentro dos princípios da Lei. Acredito que a implementação desta lei favorece, no mínimo, o debate sobre o assunto nas escolas, o que já é um ponto positivo. A Lei é ou seria um ótimo instrumento no contexto escolar se fosse bem utilizada. A escola (a educação) constitui-se um mecanismo excelente de transformação de idéias, paradigmas e formação de um povo porque a escola deve servir como palco para

	que afetam a sociedade	discussão de todas as questões que afetam a sociedade principalmente uma questão como essa que sentimos na “pele” no nosso dia-a-dia e não entendemos, muitas das vezes, sua origem.
--	------------------------	--

Percebemos por esse discurso que os professores apoiam a implementação da Lei Nº 10.639/03 nas escolas, para promover a transformação social. No entanto, não vimos práticas pedagógicas que caracterizem sua efetiva implementação.

A implementação da lei e de suas DCNs, centrada na indagação, na problematização, na contextualização e no diálogo, proporciona uma renegociação na relação de forças e de poder no currículo escolar. Todavia, sua implementação deve fazer que a proposta da lei vá para além de mais conteúdos trabalhados no/pelo currículo escolar, propiciando a transformação social e a mudança de comportamentos socioculturalmente construídos e naturalizados nas relações interraciais e étnico-raciais.

Perguntamos aos 19 sujeitos participantes, do segmento professor, o que os segmentos da comunidade escolar vem fazendo para implementar a Lei Nº 10639/03 no cotidiano do(s) ambiente(s) de ensino que eles lecionam. Neste contexto, do grupo participante, 1 “não respondeu” e 18 “responderam” o que foi solicitado, contudo, dos 18 respondentes 4 afirmaram que nada tem sido feito enquanto que 14 afirmaram que alguma ação tem sido implementada, proporcionando a construção dos seguintes DSCs.

. Primeiro DSC

Ideia Central	Expressões-chave	DSC 1
Nenhuma atividade tem sido realizada	Nada - Não vejo nenhuma ação relevante realizada - Não tem sido implementado na grade curricular os conteúdos relacionados com esse tema	Nada. Não há por parte das comunidades escolares em que atuo uma real vontade de implementar a referida Lei. Não tem sido implementado na grade curricular os conteúdos relacionados com esse tema. Não vejo nenhuma ação relevante realizada pela comunidade escolar visando amenizar o distanciamento das práticas pedagógicas usadas em relação às práticas preconceituosas e discriminatórias enraizadas na sociedade do nosso país.

Apesar da lei e suas DCNs modificarem a dimensão político-pedagógica do currículo visto que ele incorporou novos conteúdos relacionados ao ensino da cultura e história negra, ainda encontramos professores que não lhe dá importância. Não obstante, para além dessa ação mecânica de inclusão de novos conteúdos exigiu e exige-se outra postura política e ideológica por parte dos profissionais de educação.

Através da lei e suas DCNs espera-se criar um novo imaginário nacional, ou seja, uma nova forma da sociedade se pensar, identificar e representar (BRANDÃO, 2007).

Entretanto, a lei e suas DCNs encontram resistências nas dimensões prática e oculta do currículo que acontecem na escola.

Antigos ranços do pensamento racial brasileiro, como o mito da democracia racial, combinam com paradigma neoliberal na educação (CANEN, 2008) e se fazem hegemônicos no imaginário social como resultado das relações de poder, subdimensionando o respeito à diversidade sociocultural e, conseqüentemente, a questão negra. Portanto, mesmo com a existência da lei e de suas diretrizes, vários sujeitos do processo educacional não vêem a necessidade de realizar qualquer ação que a contemple visto que crêem na existência de uma real democracia racial na qual os mais competentes prosperam.

Não obstante, como desdobramento da luta dos grupos socioculturais subalternizados, o multiculturalismo tornou-se caminho prático e teórico para atender as demandas de diferentes grupos socioculturais que não se viam representados na escola e nos seus artefatos. Entretanto, o multiculturalismo tem sido percebido de diferentes formas na escola, porém destacamos aquela que contempla esta parte do estudo, a partir de Candau (2008): concepção assimilacionista que em nome da cultura comum na escola, balizada na cultura hegemônica, desconsidera-se as expressões culturais dos grupos socioculturais subalternizados.

. Segundo DSC

Ideia Central	Expressões-chave	DSC 2
Poucas atividades tem sido realizadas, destacando-se iniciativas individuais	Acredito que todas as atividades desenvolvidas dentro das unidades escolares são insignificantes - Ainda se faz necessário uma melhor divulgação de tal lei junto à comunidade escolar - pois não parece que as escolas e o próprio poder público tem se voltado verdadeiramente para a construção de projetos pedagógicos que	Pouco. Não sei muito a respeito dessa prática, mas sei que existem trabalhos muito sérios desenvolvidos por professores de História e Artes que acompanho, na medida do possível, nos murais da escola e reuniões pedagógicas. Ainda se faz necessário uma melhor divulgação de tal lei junto à comunidade escolar para que assim todos possam estar conscientemente engajados em práticas que amenizem toda forma de preconceito. Acredito que todas as atividades desenvolvidas dentro das unidades escolares são insignificantes, uma vez que a grande mídia não auxilia devidamente essa prática. Essa implementação ainda não acontece de fato. Apenas pontualmente é realizada alguma atividade ligada à referida lei durante o ano letivo, pois não parece que as escolas e o próprio poder público tem se voltado verdadeiramente para a construção de projetos pedagógicos que considerem ou abram espaços para a história da África e seus povos. O que vejo são ações isoladas de professores na tentativa de trabalhar tais conteúdos em suas turmas. Apesar de já existir algumas ações no sentido de se discutir a cultura Afro-Brasileira, ainda são ações isoladas, realizadas por alguns professores ou em projetos específicos. O que há são esforços isolados em épocas isoladas que até surtem algum efeito, mas, em minha opinião, os efeitos são mínimos e como não sou

	<p>considerem ou abram espaços para a história da África e seus povos - um dos problemas para “implementar” a lei, esbarra na formação do professor, ou seja, se não foi formado e informado não passará, contudo algumas atividades isoladas</p>	<p>pessimista sempre torço para que as “sementinhas” possam crescer e frutificar novas consciências e atitudes. Nas datas relacionadas à cultura negra alguns professores desenvolvem trabalho, como filmes, cartazes, palestras, enfim atividades que mostram que é possível conquistar o seu espaço. As escolas ainda não se adequaram à lei e aos poucos vem construindo uma nova prática, principalmente pela inserção do assunto no currículo. Vejo que um dos problemas para “implementar” a lei, esbarra na formação do professor, ou seja, se não foi formado e informado não passará, contudo algumas atividades isoladas e poucos professores conhecem e reconhecem o valor e a importância das nossas raízes culturais, tentam... Os professores de Geografia de minha escola, somente os dessa disciplina, se interessaram em debater (brevemente) sobre a inserção de novas atividades no planejamento. A escola também realizou exposições de cartazes sobre a cultura afro-brasileira e os diversos tipos de preconceito.</p>
--	---	--

Esse discurso nos revela que não obstante aos obstáculos no processo de implementação da lei e de suas DCNs que operam, principalmente, no imaginário social e, conseqüentemente, chegando até as escolas, várias experiências positivas, no que tange a lei, certamente aconteceram e acontecem de norte a sul do país. São, muitas vezes, práticas isoladas de determinados sujeitos do processo educacional sensibilizados com a questão, independente do seu pertencimento étnico-racial.

Consideramos que estas práticas tratam de posicionamento político e ideológico de professores, diretores, entre outros sujeitos, que percebem as relações assimétricas socioculturais que são travadas dentro da escola e dos artefatos educacionais. Dessa forma, este grupo procura enfrentar e desarticular as relações de poder e dominação presentes em seu cotidiano escolar. O direito à escola, defendido pelos organismos internacionais e institucionalizado pelos governos, pressiona por novas estratégias e práticas neste ambiente e em seus artefatos que sejam, de fato, democráticas e inclusivas.

Como já pontuamos, devido à luta dos movimentos sociais, o multiculturalismo tornou-se caminho prático e teórico para atender às demandas de diferentes grupos socioculturais. Na escola, o multiculturalismo tem sido percebido de diferentes formas, porém destacamos aquela que contempla esta parte do estudo, a partir de Candau (2008): a concepção do multiculturalismo diferencialista, também chamada de monocultura plural, enfatiza o reconhecimento das diferenças existentes na escola, porém defende que sejam criados espaços e momentos próprios para expressão dessas identidades. Nesta concepção, encaminha-se as diferenças para a folclorização e no calendário escolar elas restringem-se as datas “comemorativas”, como 8 de março, 19 de abril, 13 de maio e 20 de novembro.

Portanto, em parte das escolas, as atividades alusivas à lei e suas DCNs limitam-se ao 13 de maio e ao 20 de novembro, muitas vezes, centradas em uma abordagem equivocada. Todavia, devemos considerar a precariedade dos cursos de formação de professores no que tange à temática negra que força aos sujeitos, por ela sensibilizados, procurarem outras formas de aquisição de informações e conhecimentos.

Perguntamos aos 19 sujeitos pesquisados neste segmento, como a prática educativa da Geografia pode contribuir com a implementação da referida lei nas escolas. Os respondentes do segmento professor proporcionaram a construção de mais quatro DSCs.

. Primeiro DSC

Ideia Central	Expressões-chave	DSC 1
Desenvolvimento do pensamento crítico	Esta união deve despertar a atenção do aluno fazendo-o refletir sobre os aspectos abordados - Ao estimular os alunos a desvendarem os processos que explicam a atual organização do espaço geográfico, estamos também discutindo as causas da exclusão social e a sua relação com a questão racial.	Promovendo a união do saber geográfico com os conteúdos da referida lei, esta união deve despertar a atenção do aluno fazendo-o refletir sobre os aspectos abordados. A paisagem geográfica revela as desigualdades sociais. Ao estimular os alunos a desvendarem os processos que explicam a atual organização do espaço geográfico, estamos também discutindo as causas da exclusão social e a sua relação com a questão racial, auxiliando no desenvolvimento do pensamento crítico e direcionando o foco das aulas para a importância de respeitar e valorizar a diversidade cultural em todas as partes do mundo.

Os respondentes percebem o ensino da Geografia como um espaço privilegiado para debater, problematizar e implementar a lei e suas DCNs visto que é uma área de conhecimento voltada para a compreensão do mundo que pode promover uma educação para a igualdade étnico-racial e desconstrução da ideologia racista, contudo, de acordo com a Lei Nº 10639/03, o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira deve ser realizado “[...] no âmbito de todo o currículo escolar” (BRASIL, 2010c, *on line*).

Dentro movimento de renovação da Geografia, o movimento da Geografia Crítica, ou das Geografias Críticas, estabeleceu novos objetivos para o ensino da Geografia, muitos rompendo com o compromisso classista e ideológico da Geografia Clássica. O movimento da Geografia Crítica acolheu os diferentes discursos dos grupos subalternizados, entre eles o

negro, que lutavam por maior espaço de representação social e por mudanças reais na estrutura social, ou seja, uma renegociação das relações de poder. Neste sentido, estudiosos do campo do ensino da Geografia, vinculados à corrente de renovação crítica, estabeleceram novos objetivos para o estudo desta área de conhecimento que estão, de certo modo e muitas vezes, articulados.

Aqui destacamos o enfoque de Filizola (2009, p. 6), no qual o objetivo do ensino da Geografia é desenvolver o “raciocínio geográfico” dos estudantes, ou seja, “uma maneira particular de olhar o mundo e interpretá-lo”, e o enfoque de Santos (2009, p. 110) no qual o objetivo político e ideológico do ensino da Geografia é levar o indivíduo/grupo “se posicionar no mundo” num duplo entendimento: conhecer a sua posição no mundo e tomar posição neste mundo. Entretanto, nos dois enfoques dos referidos estudiosos espera-se que os sujeitos desenvolvam comportamentos, habilidades e atitudes críticas, a partir da apreensão e leitura do mundo ou do espaço vivido.

De acordo com Santos (2009, p. 109), a lei e suas DCNs reposicionam o negro e as relações interracialis e étnico-raciais no mundo da educação, funcionando como instrumentos de promoção de uma educação para as relações étnico-raciais positivas. A Geografia, centrada na apreensão e leitura do mundo ou espaço vivido, é o caminho pelo qual os sujeitos podem perceber que as marcas e diferenças no espaço resultam não apenas da sua apropriação por cada grupo sociocultural, mas de relações sociais assimétricas dentro e entre os grupos socioculturais. Neste contexto, também é importante perceber que a raça é um marcador nas relações sociais, conferindo poder a determinados grupos em detrimento de outros.

Contudo, para real implementação dos princípios da lei e de suas DCNs no currículo de Geografia é imprescindível a revisão dos conteúdos ministrados, revisões conceituais e estruturais, focando a desconstrução de suas referências eurocêntricas que fundam o currículo para ensino da Geografia (SANTOS, 2009) e a apresentação e incorporação de outras leituras e visões de mundo.

. Segundo DSC

Ideia Central	Expressões-chave	DSC 2
Mudanças curriculares para o ensino da Geografia	Ressaltando os aspectos socioculturais, históricos e naturais da África - Em relação ao Brasil, a própria desigualdade na ocupação do	Inserindo-a no conteúdo programático, de modo a levar os alunos à uma reflexão de sua própria realidade social. Ressaltando os aspectos socioculturais, históricos e naturais da África e seu povo, explicitando seu papel na constituição do povo brasileiro, ontem e hoje, levando o aluno a ter um maior conhecimento do espaço territorial africano, suas riquezas naturais, suas diversas culturas, a ocupação colonial, a luta para reconquistar a independência e a busca pelo desenvolvimento do continente. Identificando e localizando geograficamente os principais

	<p>espaço - A formação e presente existência de Quilombos também é outro foco interessante - Assim como, promover debates, fazer manifestações artísticas africanas ou/e afrobrasileiras.</p>	<p>grupos que para aqui vieram. Pesquisar onde esses grupos se fixaram. Traçar as rotas que foram utilizadas, tipos de transportes usados, condições físicas e psicológicas à que foram submetidos nesse transporte, as situações aviltantes que sempre lhes foram impostas, nenhum tipo de lei que lhes dessem dignidade com o fim da escravidão, que deixou como legado a difícil inclusão na sociedade brasileira. Em relação ao Brasil, a própria desigualdade na ocupação do espaço, com a segregação de populações negras, após o fim da escravidão, em geral obrigadas a viver nas encostas dos morros ou em outros locais com condições insalubres. A formação e presente existência de Quilombos também é outro foco interessante. A miscigenação única que ocorreu no Brasil entre negros e demais grupos étnicos viventes no país, em especial a partir do século XX. Em relação ao mundo, o estudo do continente africano em todos os seus aspectos – que já é feito na maioria dos currículos de Geografia – e o êxodo forçado de comunidades negras para outras regiões do mundo, como América Central (com destaque para a o importante processo de independência do Haiti e as condições de vida atuais daquele país) e América do Norte (com ênfase nas lutas pelos direitos civis dos negros estadunidenses na segunda metade do século XX). A Geografia pode ser fator responsável de novas visões de mundo, de um novo olhar na forma de como os indivíduos se veem e veem o outro e para constituição dos referências posicionais que orientam os comportamentos dos indivíduos e/ou grupos. Refletindo e trabalhando junto aos alunos e comunidade escolar como um todo, [atendendo] às demandas sociais que esta comunidade apresenta, relacionando conteúdos escolares com perspectivas diversas. Dessa forma, refletir sobre nossos problemas atuais e relacioná-los em diferentes escalas de tempo e lugar, ou seja, “o que é favela?”, “como ela “se” produz?” “quem somos, de onde viemos?” “o que queremos?” “por que vivemos em situações, ambientes, diferentes de outras pessoas?” e assim por diante.. Assim como, promover debates, fazer manifestações artísticas africanas ou/e afrobrasileiras.</p>
--	---	--

Como se vê, os professores têm compreensão do que pode ser trabalhado em prol da implementação da Lei Nº 10.639/03, não obstante as propostas de diferentes estudiosos para implementação da lei e de suas DCNs no ensino da Geografia, como as propostas dos estudiosos Anjos (2005), Vazzoler (2006), entre outros, elas não rompem com a colonialidade do saber eurocêntrico.

De acordo com Santos (2009), a Geografia como foi concebida e estruturada serve para atender determinados grupos socioculturais, conferindo-lhes poder. Neste sentido, os principais conceitos e categorias aproveitadas nesta área de conhecimento tem como origem a

visão e/ou leitura de mundo dos grupos europeus centrada na sua realidade sociocultural, temporal, territorial e econômica, que, ainda hoje, é a visão/leitura hegemônica, subvalorizando as demais.

Também, segundo Santos (2009), qualquer mudança no ensino da Geografia, sendo o currículo instrumento para sua implementação, exige a desconstrução desta leitura hegemônica do mundo pautada na revisão dos conteúdos e conceitos ministrados neste componente curricular, e na inserção de novos conteúdos e conceitos. Um currículo de Geografia inclusivo e democrático deve considerar as várias vozes, narrativas, leituras e visões que constituem as geo-grafias dos espaços vividos. Portanto, desconstruir a “condição branca” (MCLAREN, 2000), eurocêntrica que há muito tempo coloniza o ensino da Geografia em todos os níveis, torna-se peça constituinte de qualquer agenda que proponha mudanças curriculares.

. Terceiro DSC

Ideia Central	Expressões-chave	DSC 3
Implementar a lei no currículo de Geografia em momentos específicos	propostas de projetos que abordem questões que são tratadas pela referida lei - incluindo em seu conteúdo, informações e/ou atividades que mostrem a cultura afro-brasileira nos diferentes lugares do país - quando abordamos temas como a “formação do povo brasileiro” ou a “Geografia da África”.	A discussão geográfica, em si, já pressupõe uma discussão sobre o assunto, quando abordamos temas como a “formação do povo brasileiro” ou a “Geografia da África”, principalmente quando abordamos questões ligadas à população, aspectos da população brasileira e até mesmo no que diz respeito à formação territorial do Brasil e em outras partes do mundo, esclarecendo ao educando o real valor do elemento negro, dentro do contexto histórico e geográfico da sociedade brasileira. Através de propostas de projetos que abordem questões que são tratadas pela referida lei, incluindo em seu conteúdo, informações e/ou atividades que mostrem a cultura afro-brasileira nos diferentes lugares do país.

Nesse discurso, os professores apontam para uma prática multicultural diferenciada, também chamada de monocultura plural.

O movimento multiculturalista, que surgiu da luta dos movimentos sociais, pavimentou caminho prático e teórico para trabalhar com a diversidade sociocultural nas

escolas e, conseqüentemente, para ensinar a história e a cultura negra. Contudo, o multiculturalismo tem sido percebido de diferentes formas nas escolas e em seus artefatos.

Um currículo multicultural para o ensino da Geografia pode considerar e incorporar as diferentes visões/leituras de mundo, saberes e vozes existentes e socioculturalmente construídas, tratando-as de forma simétrica. Ele também pode ser um espaço de/para representações mais democráticas e de enfrentamento e desconstrução de visões/leituras, saberes e vozes hegemônicas de mundo, seguindo a abordagem do multiculturalismo crítico ou intercultural (CANDAUI, 2008). Nesta perspectiva, torna-se imprescindível a produção sociocultural, que determina visões/leituras do mundo, saberes e vozes, dos grupos subalternizados, e, neste caso, do grupo negro.

. Quarto DSC

Ideia Central	Expressões-chave	DSC 4
A Geografia como espaço curricular propício para implementação da lei	A Geografia é uma ciência profundamente humana e os aspectos culturais, econômicos e sociais da população de origem africana estão obviamente integrados ao ensino da Geografia.	A Geografia é uma ciência profundamente humana e os aspectos culturais, econômicos e sociais da população de origem africana estão obviamente integrados ao ensino da Geografia. Se não é explorado de forma devida com a lei se tornará obrigatório o uso da temática na prática, o que já é facilitado pelo que propõe a Geografia. A ciência humana (Geografia), possui um espaço amplo para implementar a lei, haja vista, os conteúdos pertinentes, como por exemplo: África, Brasil e demografia em geral, contudo, se o profissional por não possuir uma “bagagem” para fazer as ligações necessárias nada acontecerá para a valorização da cultura, seja africana, “índio” e europeia (miscigenação).

Esses professores concordam com Santos (2009), quando ele afirma que a Geografia é o espaço curricular apropriado para o debate sobre a questão racial e, conseqüentemente, sobre os princípios da lei e de suas DCNs, para a promoção de uma educação para a igualdade racial e antirracista. Segundo este estudioso, o conceito de raça é usado como princípio de classificação que ordena e regula comportamentos e relações sociais intranacionais e intercontinentais, tendo assim vinculação direta com a construção das Geografias ou Geografias dos lugares. Sua associação com áreas de ocupação dos grupos socioculturais (raciais) conduz a construção de identidades geoculturais, e, conseqüentemente, ao processo de hierarquização e classificação dos grupos, base das relações de poder e dominação.

O conhecimento destas relações de poder intrínsecas no processo de apropriação e construção do espaço, que tem como marcador a raça, propicia nos sujeitos o

desenvolvimento de pensamento crítico, o (re)posicionamento político e ideológico e o enfrentamento das desigualdades que resultam de relações socioculturais assimétricas.

No próximo capítulo dissertaremos sobre a utilização do samba no ensino de Geografia - principal objeto de estudo desse trabalho - e as concepções dos professores e alunos sobre essa utilização.

CAPÍTULO 5

O SAMBA NO ENSINO DA GEOGRAFIA

5.1 Ensino da Geografia e Currículo

O ensino é aqui entendido como um processo sociocultural pelo qual se transmite saberes, conhecimentos, competências, normas, valores, hábitos, crenças, costumes, atitudes e práticas. Portanto, é um processo mediado por relações de poder e dominação.

De acordo com Forquin (2000, p. 50) “[...] o ensino se inscreve necessariamente em um horizonte de valor e de verdade[...]”, mas podemos questionar que valor e verdade são utilizadas como referências. Todavia, ele também assevera que “[...] o bom ensino abre caminho para o espírito crítico, para a dúvida metódica, para a imprevisibilidade da busca e da reflexão”. (FORQUIN, 2000, p. 50).

O ensino não é exclusividade da escola, porém nas sociedades modernas esta instituição adquiriu preeminência neste processo sociocultural. Neste ambiente, o ensino é sistematizado para atender determinados objetivos no processo de formação dos sujeitos. O ensino escolar fundamenta-se na cultura geral “[...] baseada em saberes geradores, organizadores e integradores[...]”, sendo assim “[...] aberta, flexível e capaz de se estender infinitamente” (FORQUIN, 2000, p. 58).

Não obstante, o ensino escolar afirma um conjunto de saberes e conhecimentos pretensamente universais que, potencialmente, todos têm ou deveriam ter acesso e que são considerados imprescindíveis para o desenvolvimento intelectual e cognitivo dos sujeitos. Entretanto, como nos ensina Candau (2008, p. 33), se investigarmos a fundo, o ensino escolar termina por estar assentado na cultura ocidental e europeia, considerada como portadora da universalidade. Portanto, o ensino é uma prática social fundamental para/na transmissão ideológica e cultural, que pode aprisionar ou libertar os sujeitos.

O caráter universalista do ensino escolar conduz à padronização das práticas em sala de aula e ele é consubstanciado pelo currículo. O conceito de currículo está associado a diferentes concepções sócio-historicamente construídas de funcionamento da educação. Entretanto, aqui entendemos “[...] currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18).

Uma vez assim entendido, podemos identificar três dimensões⁷¹ no currículo: 1. a político-pedagógica, que envolve os documentos oficiais (Lei de Diretrizes e Bases; Parâmetros Curriculares Nacionais; Diretrizes Curriculares Nacionais, Orientação; Projetos Políticos-Pedagógicos, Planejamento; Plano do dia) e os recursos didáticos (livros, livros paradidáticos e todo material elaborado a partir dos documentos); 2. a prática, que envolve as ações pedagógicas e as relações interpessoais (afetividade, comunicação, respeito, solidariedade,...) construídas e desenvolvidas na/para escola; 3. a oculta.

A dimensão oculta do currículo ou o currículo oculto

[...] envolve, predominantemente, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar. Fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por agrupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos(as) professores(as) e nos livros didáticos. São exemplos de currículo oculto: a forma como a escola incentiva a criança a chamar a professora (tia, Fulana, Professora etc); a maneira como arrumamos as carteiras na sala de aula (em círculo ou alinhadas); as visões de família que ainda se encontram em certos livros didáticos (restritas ou não à família tradicional de classe média). (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18-19).

Com o desenvolvimento da Sociologia do Currículo, corrente da Sociologia da Educação, fundamentado na Teoria Crítica de meados do século XX, floresceram diversas pesquisas que desvelaram o verdadeiro propósito do currículo na escola, deixando de ser considerado como um documento meramente técnico, neutro e inocente. Nesse sentido, “[...] o currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares” (MOREIRA; SILVA, 2008, p. 7-8). O currículo é, portanto, “[...] parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo” (APPLE, 2008b, p. 59). (idem ao original).

Na escola, o currículo foi eleito como instrumento de controle social e tinha como função evitar que o comportamento e o pensamento do aluno desviassem de metas e padrões pré-definidos (MOREIRA; SILVA, 2008, p. 9-10). Neste sentido, o currículo é um instrumento de poder importante no processo de dominação dos grupos socioculturais, que define valores, padrões e objetivos a serem atingidos e seguidos.

⁷¹ Aqui seguimos a concepção de dimensões do currículo proferida por Ana Canen em sua palestra “Currículo e Diferença”. A referida estudiosa participou do 19º Seminário Educação promovido pelo PPGGe da UFMT em 2011 cujo tema foi **Relações raciais e educação: dez anos de estudos e pesquisas na UFMT**.

O currículo, os conteúdos, seu ordenamento e seqüenciação, suas hierarquias e cargas horárias são o núcleo fundante e estruturante do cotidiano das escolas, dos tempos e espaços, das relações entre educadores e educandos, da diversificação que se estabelece entre os professores. (ARROYO, 2007, p. 18).

Ainda hoje nas escolas, estabelecem-se programas curriculares com conteúdos para cada disciplina e para cada ano de formação, que em nome da universalidade e do suposto desenvolvimento dos sujeitos, engessam o trabalho implementado em sala de aula pelos agentes da educação, especialmente, dos professores. Portanto, a estrutura escolar “[...] é rígida, disciplinada, normatizada, segmentada, em níveis, séries, estamentos e hierarquias [...]”(ARROYO, 2007, p. 18), influenciando e sendo influenciada pela estrutura do currículo.

O currículo escolar baseia-se, então, na hierarquização dos conhecimentos e saberes, não sendo esta prática apenas uma questão educacional e sim uma questão intimamente ideológica e política que reflete os conflitos sociais e culturais ao longo da história (APPLE, 2008a, p. 39). Deste modo, podemos entender porque no currículo escolar, que está centrado em disciplinas tradicionais, o grupo das disciplinas que mais se aproxima da teoria tem maior valoração frente àquelas relacionadas aos movimentos do corpo e artes (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 25).

Alguns questionamentos são pertinentes. Por que alguns saberes e conhecimentos são tratados e outros não no currículo? Por que determinada seqüência e distribuição de saberes e conhecimentos no currículo? A quem interessa a transmissão dos saberes constituintes do currículo? Como os sujeitos do processo educativo recebem a proposta de currículo? Esses e outros questionamentos podem ser compreendidos quando são feitas relações entre currículo, relações de poder, ideologia e cultura.

No projeto de dominação e poder dos grupos dirigentes, o papel político-ideológico do currículo tem relevância. O processo de construção sociocultural do currículo é marcado por interesses ideológicos inseridos em tensas relações de poder, muitas vezes subjacentes, porém, despertando resistências.

Não obstante a resistência no processo político de construção do currículo, algumas visões de mundo, centradas no componente cultural, conseguem se fazer hegemônicas, colonizando sua elaboração e organização. Sendo assim, o que temos são currículos balizados em visões hegemônicas de mundo que se constituíram legítimas. Portanto,

[...] o currículo é um campo em que se tenta impor tanto a definição particular de cultura de um dado grupo quanto o conteúdo dessa cultura. O currículo é um território em que se travam ferozes competições em torno dos

significados. O currículo não é um veículo que transporta algo a ser transmitido e absorvido, mas sim um lugar em que, ativamente, em meio a tensões, se produz e se reproduz a cultura. Currículo refere-se, portanto, a criação, recriação, contestação e transgressão. (MOREIRA; SILVA, 2008, p. 28).

Nesta perspectiva, currículo não pode ser visto, simplesmente, como um documento desprezioso e neutro na transmissão de conteúdos escolares.

O currículo não se restringe apenas a idéias e abstrações, mas a experiências e práticas concretas, construídas por sujeitos concretos, imersos em relações de poder. O currículo pode ser considerado uma atividade produtiva e possui um aspecto político que pode ser visto em dois sentidos: em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz). Também pode ser considerado um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, participa do processo de constituição de sujeitos (e sujeitos também muito particulares). (GOMES, 2007, p. 23-24).

Neste sentido, o currículo opera no processo de construção das identidades individuais e coletivas dos sujeitos, através de seus princípios explícitos ou implícitos. Ele “[...] conforma [as] vidas dos sujeitos, produz identidades escolares: quem será o aluno bem sucedido, o fracassado, o aprovado, o reprovado, o lento, o desacelerado, o especial. Ser reconhecido como escolarizado ou não e em que nível condiciona até o direito ao trabalho” (ARROYO, 2007, p. 22).

Estabelece tempos e lógicas pré-definidas para aprendizagem dos saberes escolares. “Mas dado que essas lógicas e ordenamentos temporais se tornaram intocáveis, resulta mais fácil atribuir os problemas⁷² [escolares] à falta de inteligência dos alunos e a seus ritmos lentos de aprendizagem. Medimos os educandos pela aprendizagem dos conteúdos curriculares”. (ARROYO, 2007, p. 21).

Entretanto, devemos considerar que, historicamente, a prática assimilacionista orientou as relações socioculturais assimétricas no ambiente escolar que, em nome da universalidade, silenciou vozes e negou visões de mundo e identidades.

Outro fato importante do currículo escolar é a perspectiva reducionista que fomenta suas (re)orientações visto que ela prioriza as “[...] novas exigências que o mundo do mercado impõe para os jovens que nele ingressarão” (ARROYO, 2007, p. 24). Portanto, esta perspectiva reducionista do currículo reforça o universalismo dos saberes escolares, voltados para atender os ditames do mercado, em detrimento da diversidade sociocultural e da formação cidadã.

⁷² Referimo-nos, principalmente, à repetência e à evasão escolar.

A partir das últimas décadas do século passado, o caráter universalista, homogeneizador ou homogeneizante e monocultural do currículo foi potencializado pelas políticas neoliberais que, de acordo com Canen (2008, p. 62), se constituiu em paradigma⁷³ da/na educação nacional.

As políticas neoliberais têm como princípio a flexibilização ou desregulamentação das atividades, deixando que o mercado estabeleça o padrão das relações. De acordo com Gentili (1996), na educação as políticas neoliberais introduziram os princípios do mercado em prol da produtividade, eficiência e eficácia no setor, modificando a organização escolar.

Deste modo, estabeleceu-se o mercado educacional, no qual as escolas funcionam como empresas (com metas concretas que devem ser atingidas) competindo entre elas visto que, segundo os intelectuais defensores dessa ideia, o principal problema da educação era de gestão e não de falta de recursos e um choque de mercado era essencial para equacioná-lo.

Nesse sentido, o currículo também consubstanciaria a implementação das políticas neoliberais na escola desenvolvendo habilidades e competências nos sujeitos, eleitas como fundamentais para inserção no mercado de trabalho. As habilidades e competências fundamentais correspondem àquelas que potencialmente “todos” devem ter para aumentar suas possibilidades de inserção no mercado de trabalho no/do futuro, no mundo competitivo e incerto. A educação de direito social passou a ser tratada como mais uma peça no jogo do mercado neoliberal.

Gentili (1996), Arroyo (2007) e Canen (2008) esclarecem que o currículo na educação neoliberal é um produto que desconsidera a diversidade sociocultural porque ele é construído em uma perspectiva universalista, homogeneizante (padronizadora) e monocultural, contudo, ele é contingente na geração de produtos formatados para os interesses do mercado.

Há muito tempo, pesquisas⁷⁴ no campo educacional denunciam o caráter monocultural e padronizador dos artefatos escolares, travestido de universal. Em países cuja população possui grande diversidade sociocultural, como o Brasil, as referidas pesquisas desvelam que tais artefatos monoculturais e padronizadores, entre eles os currículos, têm efeitos negativos sobre a construção das identidades dos sujeitos.

⁷³ Kuhn considera como paradigmas “as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (KUHN, 2009, p. 13).

⁷⁴ Podemos ressaltar as pesquisas de Carlos Hasenbalg no que refere-se ao negro no espaço escolar, que aqui já foram mencionadas.

Os referidos currículos abalam a autoestima dos grupos marginalizados ou subalternizados (por raça, etnia, gênero, classe social, orientação sexual, entre outros marcadores sociais) porque menosprezam e desprezam seus saberes, vivências e identidades. Concomitantemente, negam e inferiorizam as referências culturais destes grupos e impõem uma cultura que lhes é estranha e opressora. Paradoxalmente, é uma inclusão (devido ao seu caráter universalista) que na verdade exclui.

O mérito ou meritocracia no desempenho escolar está intimamente ligado à assimilação de saberes balizados na(s) cultura(s) do(s) grupo(s) hegemônico(s). Nesta perspectiva, podemos entender a repetência e evasão escolar dos grupos subalternizados ou marginalizados.

Apple (2008b, p. 78-79) chama nossa atenção para a elaboração dos currículos monoculturais mais atuais que mencionam a contribuição dos grupos marginalizados ou “diferentes”, também entendidos como “outros”, de forma periférica, sendo mais um modo para manter as noções hierárquicas sobre o que é importante no saber oficial.

Considerando a existência de sociedades pluriétnicas e multiculturais, associadas aos fluxos migratórios intensificados no mundo a partir do século XV, o currículo escolar deveria contemplar a diversidade sociocultural numa perspectiva inclusiva e democrática, em prol da cidadania. No entanto, a competição estimulada pelas políticas neoliberais na educação acentua as diferenças socioculturais cujas identidades disputam espaços de representação e, conseqüentemente, poder. Um dos desdobramentos desse processo é o crescimento dos casos de violência, simbólica e física, dentro da escola.

Para diminuir a violência escolar e promover a construção de uma sociedade mais justa na qual seus sujeitos respeitem a diversidade, o multiculturalismo foi apontado como alternativa por vários estudiosos do campo educacional, que aqui já foram citados. De acordo com Canen (2008, p. 62-68), a perspectiva multicultural no currículo ganhou força com as transformações políticas, socioculturais, econômicas e científicas, ocorridas no mundo a partir da segunda metade do século XX.

Pensar num currículo multicultural é pensar num currículo que leve em consideração as diferentes memórias sociais (valores, costumes, crenças dos vários segmentos populacionais e, portanto, sociais, que vêm sendo preservados, mesmo que não valorizados), onde os estudantes negros e mestiços, entre outros, possam estar representados, expressando a si próprio na busca da aprendizagem e conhecimento. Isso vai exigir dos educadores uma nova postura, uma nova aprendizagem, um novo conceito de educação. (SOUZA, 2009, p. 9, *on line*).

Entretanto, a abordagem multicultural no currículo opera em três caminhos, de acordo com Candau (2008, p. 20-24) e que aqui já foram descritos.

Entretanto, de forma sintetizada, vamos revê-los. No primeiro, através da assimilação, os grupos marginalizados e discriminados são integrados à cultura hegemônica do currículo em nome do universalismo, como já foi comentado nesta dissertação. No segundo, também chamado de multiculturalismo diferencialista, são criados espaços próprios e específicos que garantem a expressão de diferentes identidades socioculturais coletivamente, com liberdade. No terceiro, denominado multiculturalismo crítico ou intercultural, existe a promoção deliberada da interrelação entre os diferentes grupos socioculturais.

Assim como Candau (2008) e McLaren (2000), Canen (2008) considera que a abordagem do multiculturalismo crítico ou intercultural seja a mais pertinente para a construção de currículos, de fato, inclusivos e democráticos na perspectiva de construir a cidadania.

Nesta abordagem curricular procura-se desconstruir o racismo, as várias formas de preconceito, o machismo, entre outras práticas antissociais, através da sensibilização e respeito à diversidade. Portanto, a valorização da diversidade no currículo, em contraposição crítica às culturas hegemônicas, enseja uma renegociação por representação e, conseqüentemente, não poder. Este processo não está isento de conflitos que marcam as relações socioculturais.

No currículo de Geografia, que sistematiza os saberes e conhecimentos que serão trabalhados pelos sujeitos no contexto escolar, no processo de ensino-aprendizagem, também foi construído em processo assimétrico de relações socioculturais.

Santos (2009, p. 115-119) explica que a Geografia, enquanto conhecimento, jogo de complexas relações socioespaciais e forma de poder e dominação, foi construída sob uma visão e/ou leitura de mundo para beneficiar determinados grupos e regiões que se fizeram hegemônicas. Portanto, a construção de conceitos e categorias do saber geográfico foi realizada sob visão e/ou leitura eurocêntrica ou eurocentrada de mundo que, ainda hoje, coloniza esta área de conhecimento.

No currículo de Geografia, as narrativas de mundo, a construção das espacialidades e temporalidades e a organização política, social e econômica dos territórios tem como referências a Europa, que também são transmitidas como único projeto civilizatório a ser seguido pelos diferentes povos. Deste modo, o ensino da Geografia na forma que foi concebida, corrobora para manter as relações de poder e dominação historicamente

construídas, internacionais e nacionais, privilegiando a Europa e suas representações socioespaciais.

Por conseguinte, podemos “pensar como o ensino de Geografia (e, evidentemente, de História e das outras disciplinas) é instrumento crucial para a reprodução das hierarquias [...], dentre as quais a racial, ao reproduzir e difundir uma visão eurocentrada do mundo” (SANTOS, 2009, p. 119).

Santos (2009, p. 122) explica que qualquer mudança no ensino da Geografia, sendo o currículo instrumento para sua implementação, exige a desconstrução desta leitura hegemônica do mundo pautada na revisão dos conteúdos e conceitos ministrados neste componente curricular, e na inserção de novos conteúdos e conceitos. Portanto, um currículo de Geografia inclusivo e democrático deve considerar as várias vozes, narrativas, leituras e visões que constituem as geo-grafias dos espaços vividos.

Incorporar, de maneira crítica, as novas e múltiplas geo-grafias nos discursos e práticas no/do currículo para ensino desta área de conhecimento é uma forma de confrontar à visão/leitura de mundo hegemônica existente. Desse modo, o multiculturalismo crítico ou intercultural é posto à prova no sentido de desconstruir a “condição branca⁷⁵” (MCLAREN, 2000), eurocêntrica que, há muito tempo, coloniza o ensino da Geografia em todos os níveis.

No entanto, nos anos 1990, o governo brasileiro instituiu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com o objetivo de estabelecer uma base curricular comum para todo país. No ensino da Geografia, os PCNs orientam os saberes e conhecimentos que serão trabalhados, assim como sua sequência, na educação básica. Vejamos os PCNs e sua aplicação no ensino da Geografia na próxima seção.

5.2 Ensino da Geografia e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram elaborados e distribuídos, a partir de 1995, pelo Ministério da Educação, sendo um desdobramento do Artigo 210⁷⁶ da

⁷⁵ McLaren (2000) refere-se à hegemonia cultural branca.

⁷⁶ O referido artigo determina como dever do Estado, para com a educação, fixar “conteúdo mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 2010a, *on line*).

Constituição Federal de 1988, mais tarde corroborado pelo Artigo 26⁷⁷ da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente, LDB nº 9.394/96⁷⁸.

Contudo, a implementação dos PCNs também foi desdobramento de compromissos internacionais assumidos pelo governo brasileiro junto ao Banco Mundial, a Unesco, a Unicef e o PNUD, de “[...] tornar universal a educação fundamental e ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos”. (BRASIL, 1998a, p. 19).

Temos como hipótese que o movimento dos referidos organismos internacionais, envolvidos em congressos e outras ações na área da educação, escondia o real interesse de aumentar o controle social, visto que a crise econômica aumentava as desigualdades e elas poderiam ser precursoras de levantes contrários ao sistema de dominação.

Assim, com as mudanças relativas à crise sistêmica da segunda metade do século XX no modo de produção capitalista, elaborou-se na educação uma forma de alinhar os interesses dos grupos neoconservadores e neoliberais em uma modernização conservadora, garantindo poder aos primeiros e lucros aos últimos (APPLE, 2008b, p. 70).

A escola e a educação, aqui entendida como ensino, são importantes transmissores ideológicos e, em diferentes momentos históricos e socioculturais, foram utilizadas pelos grupos hegemônicos em seu projeto de construção e manutenção de poder. Desse modo, os grupos hegemônicos definiram a escola e o ensino como peças importantes no jogo de poder e dominação.

O conjunto de reformas sugeridas pelos organismos internacionais, no contexto da modernização conservadora, introduziu mecanismos de mercado na educação em busca da qualidade no setor. Estas reformas neoliberais na educação foram defendidas e propaladas pelos seus mentores como solução para os problemas do setor. Contudo, o caráter neoliberal das reformas educacionais foram desveladas e criticadas por Gentili (1999, p. 9-49), Sacristán (1999, p. 50-74), Silva (1999, p. 167-188), entre outros, que demonstraram que a função social da escola não deve estar subordinada aos ditames do mercado.

⁷⁷ Este artigo determina que “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 2010b, *online*).

⁷⁸ A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), sancionada em 20 de dezembro de 1996 sob o Nº 9394, pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso, é o marco institucional que norteia a educação brasileira, criado após anos de calorosos debates entre diferentes setores da sociedade. A Lei nº 9394/96, que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, entre outras ações, estabeleceu competências e regulamentou a educação brasileira. Desde sua promulgação, a referida lei já teve várias alterações para atender determinadas demandas da sociedade brasileira.

Seguindo outro enfoque, Evangelista (2007, *on line*) chama nossa atenção para o projeto de poder mundial contido em determinados discursos e ações, que se fazem hegemônicos, que procuram padronizar valores, hábitos e costumes, através de artefatos jurídicos em todos os setores sociais. Na verdade, mais uma forma de controle social.

A Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, em 1990, promovida e capitaneada pelos já referidos organismos internacionais, aprovou a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, documento que preconizava a universalização do ensino. Esta medida tinha como intuito preparar crianças, jovens e adultos para as transformações que estavam ocorrendo no mundo, fornecendo ferramentas, supostamente, essenciais para o desenvolvimento humano pleno e digno dos sujeitos.

Este documento, assim como os demais documentos que preconizam a universalização do ensino, propõem uma educação ao longo da vida na qual os sujeitos aprenderiam a conhecer, a fazer, a viver com os outros e a ser (BRASIL, 1998a, p. 17). No Brasil, como signatário, a referida declaração desencadeou uma série de ações institucionais e jurídicas no setor da educação para que o país atingisse a meta estabelecida no documento, articulando as diferentes esferas de poder.

A LDB nº 9.394/96, elaborada sob forte jogo de relações de poder e interesses ideológicos⁷⁹, incorporou o ideário da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos e respeitando as deliberações da Constituição de 1988 determinou “[...] como competência da União estabelecer, em colaboração com estados, distrito federal e municípios, diretrizes que norteiam os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum” (BRASIL, 1998a, p. 49). Foi neste contexto que os PCNs foram elaborados no Brasil tendo “como objetivo estabelecer referenciais a partir dos quais a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania” (BRASIL, 1998a, p. 50).

De acordo com os documentos, os PCNs “configuram uma proposta aberta e flexível”, contudo,

[...] é importante que haja parâmetros a partir dos quais o sistema educacional do país esteja organizado, a fim de garantir que, para além das diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla e complexa, estejam também garantidos os princípios democráticos que definem a cidadania. (BRASIL, 1998a, p. 50).

⁷⁹ Devemos considerar os interesses econômicos, político-ideológicos, socioculturais envolvidos no setor educacional, que despertam a atenção de diferentes grupos empresariais, religiosos, sociais e políticos. Nesta perspectiva, no processo de implementação da nova LDB, tais interesses confrontaram-se em projetos de lei apresentados no Congresso Nacional. O projeto de lei elaborado pelo senador Darcy Ribeiro, cuja proposta centralizava a educação nacional nas mãos do Estado, foi aprovado em dezembro de 1996, após período de intensos debates entre os grupos representantes dos referidos interesses.

Além dos objetivos gerais e específicos, critérios de avaliação e orientações didáticas, integram a organização dos documentos constituintes dos PCNs: as áreas de conhecimento, cujas abordagens devem partir das mais amplas para as mais específicas e integrar diferentes saberes; os eixos temáticos, que direcionam a construção dos conteúdos para cada ano de escolaridade; e os temas transversais, que são considerados temas de urgência social que permeiam os conteúdos e, preferencialmente, devem ser desenvolvidos através de abordagens transdisciplinares, multidisciplinares e interdisciplinares (são eles: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo) (BRASIL, 1998a, p. 49-54).

A proposta do governo brasileiro, em torno de um currículo nacional, encontrava-se em posição privilegiada no processo político-ideológico e de relações de poder, engendrando mudanças no planejamento político-pedagógico, no material didático e nas práticas de ensino, enfim, em todo currículo. Todavia, podemos considerar a prévia existência de um currículo nacional disfarçado que é determinado “[...] pela complicada interrelação entre as políticas de adoção de livros didáticos do Estado e o mercado editorial que publica esses livros” (APPLE, 2008b, p. 63).

O currículo nacional é importante para padronizar metas, conteúdos e níveis de aproveitamento naquelas matérias curriculares consideradas mais significativas, mas tem o papel principal de “[...] prover a estrutura que permitirá o funcionamento do sistema nacional de avaliação” (APPLE, 2008b, p. 74).

Moreira (1999) e Apple (2008a; 2008b) pontuam um conjunto de aspectos negativos da implementação do currículo nacional e, entre eles, demonstram que os sujeitos não participam, efetivamente, do processo de elaboração do documento e que um currículo nacional pode corroborar para tonificar a discriminação de alguns grupos e escolas que ficam estigmatizados por não atingirem as metas contidas no documento.

Por outro lado, na crítica ao currículo nacional implementado no Brasil, Candau (2008) demonstra que nos PCNs a pluralidade cultural não deveria ser tema transversal e sim seu conteúdo central porque considera que a diversidade está na base da escola. Não obstante, todas as críticas elaboradas por estudiosos do currículo em relação à implementação de um currículo nacional, os PCNs compõem a política educacional governamental que chega às escolas brasileiras.

Os PCNs em Geografia destacam a relevância desta área de conhecimento na formação de sujeitos conscientes, críticos e autônomos, capazes de exercer a cidadania e atuar

no projeto de transformação social. O documento está fundamentado na(s) corrente(s) crítica(s) do movimento de renovação do pensamento geográfico.

Nos eixos temáticos propostos como ponto de partida para o estudo nesta área de conhecimento, observa-se a hegemonia dos princípios da corrente da(s) Geografia(s) Crítica(s), que será analisada na próxima seção. Contudo, o documento também orienta para o aproveitamento de múltiplas abordagens no ensino da Geografia que ensejam melhor compreensão de seu objeto de estudo: o espaço geográfico. Neste sentido, ele preconiza as abordagens relacionadas à percepção e subjetividade.

Nas representações simbólicas construídas pelo/no imaginário social “[...] as pessoas têm a liberdade de dar significados diferentes para as coisas, e no seu cotidiano elas convivem com esses significados” (BRASIL, 1998b, p. 23). O processo subjetivo é relevante para o ensino da Geografia porque através dele as pessoas elaboram “mapas mentais” que orientam a apreensão e leitura do mundo. Entretanto, devemos considerar as relações de poder subliminares no processo de construção das subjetividades, que interferem neste processo visto que as subjetividades não são “coisas soltas”.

Os temas transversais sugeridos no/pelo documento devem permear o trabalho docente com os eixos temáticos, ampliando a integração do ensino da Geografia com outras áreas de conhecimento. O documento enfatiza que o ensino da Geografia deve ser interdisciplinar, porém o professor tem a tarefa de garantir, frente ao educando, sua identidade como área de conhecimento. Para isso é fundamental a formação básica e continuada do professor. Segundo o documento, espera-se que os sujeitos conheçam os conceitos chaves⁸⁰ do saber geográfico e construam conceitos, atitudes e procedimentos a ele relacionado.

Os objetivos gerais, que devem ser atingidos pelos sujeitos ao final dos ciclos do ensino fundamental, estão presentes no documento:

- [...]- conhecer o mundo atual em sua diversidade, favorecendo a compreensão, de como as paisagens, os lugares e os territórios se constroem;
- identificar e avaliar as ações dos homens em sociedade e suas conseqüências em diferentes espaços e tempos, de modo que construa referenciais que possibilitem uma participação propositiva e reativa nas questões socioambientais locais;
 - conhecer o funcionamento da natureza em suas múltiplas relações, de modo que compreenda o papel das sociedades na construção do território, da paisagem e do lugar;
 - compreender a espacialidade e temporalidade dos fenômenos geográficos estudados em suas dinâmicas e interações;

⁸⁰ Os PCNs elencam quatro conceitos: lugar, região, paisagem e território. Contudo, nesta área de conhecimento também considera-se como conceitos centrais, sociedade, espaço e natureza.

- compreender que as melhorias nas condições de vida, os direitos políticos, os avanços tecnológicos e as transformações socioculturais são conquistas ainda não usufruídas por todos os seres humanos e, dentro de suas possibilidades, empenhar-se em democratizá-las;
- conhecer e saber utilizar procedimentos de pesquisa da Geografia para compreender a paisagem, o território e o lugar, seus processos de construção, identificando suas relações, problemas e contradições;
- orientá-los a compreender a importância das diferentes linguagens na leitura da paisagem, desde as imagens, música e literatura de dados e de documentos de diferentes fontes de informação, de modo que interprete, analise e relacione informações sobre o espaço;
- saber utilizar a linguagem gráfica para obter informações e representar a espacialidade dos fenômenos geográficos;
- valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a sociodiversidade, reconhecendo-os como direitos dos povos e indivíduos e elementos de fortalecimento da democracia. (BRASIL, 1998b, p. 35).

No entanto, para que os objetivos sejam atingidos é importante o aproveitamento de diferentes metodologias, práticas e recursos didáticos no ensino da Geografia, fato implícito ou explicitamente mencionado. O aproveitamento de diferentes metodologias, práticas e recursos didáticos no ensino da Geografia foi estimulado pelo movimento de renovação do pensamento geográfico. Na segunda metade do século passado, com a crise no antigo modelo de ensino da Geografia, este movimento fundamentou os PCNs e estruturou o ensino nesta área de conhecimento. Deste modo, faremos uma breve incursão por este movimento.

5.3 O Movimento de Renovação e o Ensino da Geografia

Com raízes no século XIX, o movimento de renovação da Geografia tornou-se realidade após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e continua até os dias atuais. No final do século XIX, Elisée Reclus (1830-1905), estudioso francês de filiação anarquista, fugiu do paradigma utilitário e servil da Geografia Clássica, propondo uma função política e libertadora do saber geográfico, fundamentada em críticas e denúncias da ordem social, política e econômica engendrada pelo capitalismo (GIBBIN, 1989, p. 148). O discurso político e ideológico da Geografia de Reclus foi, estrategicamente, engavetado durante longo tempo, mas ganhou fôlego com o movimento de renovação.

Para Moreira (2009, p. 20-21), o movimento de renovação da Geografia começou na França em meados do século XX, fomentado por estudiosos de filiação marxista que procuravam novos caminhos para o pensamento elaborado por La Blache. Neste sentido, foram emblemáticos os trabalhos e estudos de Pierre George (1902-2005) e, mais tarde, de

seu discípulo Yves Lacoste (1929-), que romperam com o eixo naturalista da Geografia desenvolvida até o momento.

A proposta da Geografia Ativa, idealizada por George, Lacoste, entre outros estudiosos, transformou-se em importante movimento na renovação crítica do pensamento geográfico. Este movimento denunciava as desigualdades e contradições do sistema, e influenciou uma geração de geógrafos. Concomitantemente, segundo Moreira (2009, p. 22) surgiu nos Estados Unidos outro movimento de renovação da Geografia fundamentado na informatização e no conteúdo matemático, que organizava o espaço segundo tipologias que expressavam um padrão matemático, denominado *New Geography*.

Fantin & Tauscheck (2005, p. 38) asseveram que o movimento de renovação da Geografia estava relacionado às transformações políticas, sociais, econômicas e tecnológicas promovidas pelas mudanças no modo de produção capitalista que modificaram as relações socioespaciais em todos os níveis. Contudo, como nos ensina Gibbin (1989) e Moreira (2009), esta renovação também foi fomentada por debates ideológicos e políticos ocorridos neste campo de conhecimento, como: o questionamento do compromisso social da Geografia, existente desde final do século XIX, sendo Reclus seu precursor e os estudos que procuravam redimensionar o pensamento de La Blache, no século XX.

O movimento de renovação do pensamento geográfico concentrou suas críticas na metodologia e nos fundamentos teóricos da Geografia Clássica⁸¹. Contudo, não existe unidade neste movimento porque ele apresenta grande “[...] diversidade de métodos de interpretação e de posicionamentos” (MORAES, 1987, p. 98) dos intelectuais que integram este movimento.

De acordo com Vesentini (1991, p. 35-36), com advento do movimento de renovação, pesquisadores e professores que procuraram renovar sua formação discursiva, seguiram três caminhos distintos: a) da especialização em um ramo (exemplo: profissional especialista em climatologia, em geomorfologia, entre outros), caminho que não atendia a demanda do professor; b) da Geografia Utilitária ou de Planejamento (Pragmática), do interesse das grandes empresas (a geografia servil ao poder); c) da Geografia Crítica ou Radical (fundamentada no Marxismo e no anarquismo), que concebia o espaço como espaço social, construído, pleno de lutas e conflitos sociais.

⁸¹ Fundamentada na corrente positivista, que preconizava a neutralidade científica, na Geografia Clássica os estudos limitavam-se aos fenômenos “[...] visíveis, mensuráveis e palpáveis” (MORAES, 1987, p. 22), tendo como objetivo descrevê-los, enumerá-los e classificá-los. “A geografia foi definida como uma pura forma de descrição da paisagem. Sua tarefa consistia em apreender a morfologia do espaço”. (MOREIRA, 2009, p. 29).

As duas principais correntes de renovação do pensamento geográfico são a Geografia Pragmática e a Geografia Crítica que ganharam força com a já mencionada crise da Geografia Tradicional ou Clássica.

A corrente da Geografia Pragmática está apoiada nos conhecimentos matemáticos (índices, médias, estatísticas,...) e no aparato tecnológico para fazer os levantamentos, sendo reflexo do neopositivismo. Ações técnicas implementadas pela/na Geografia Pragmática expressam a “neutralidade” da ciência, porém subtraem a essência geográfica fundamentada na historicidade e relações sociais (MORAES, 1987, p. 110). Não obstante, ela é continuidade da Geografia Tradicional ou Clássica porque mantém o mesmo vínculo de classe, ou seja, são instrumentos ideológicos e práticos da burguesia (MORAES, 1987, p. 101-102).

A Geografia Pragmática e suas subcorrentes também são conhecidas como *New Geografy* (OLIVEIRA, 1991, p. 26). A *New Geografy* desempenha função utilitária, sendo exemplo a Geografia Quantitativa ou Teorética. Apresentada como revolução para os estudos da/na Geografia, ela troca a paisagem pela geometria, em busca dos padrões de organização do espaço (MOREIRA, 2009, p. 29).

“A Geografia Quantitativa ajudou o capital e o Estado com dados estatísticos sobre sociedade e natureza, devidamente localizados e necessários ao redimensionamento do crescimento econômico” (FANTIN; TAUSCHECK, 2005, p. 41-42). Portanto, a corrente pragmática ratifica os compromissos políticos e ideológicos do estudo e ensino da Geografia com os grupos dirigentes no projeto de dominação e poder.

A corrente da Geografia Crítica ou Radical elaborou um discurso de denúncia, sendo uma vertente de ruptura do pensamento geográfico com os interesses do capital (FANTIN; TAUSCHECK, 2005, p. 46). Sendo assim, a Geografia Crítica defende a ruptura com a Geografia existente, fundamentada em uma postura crítica radical; uma postura frente à realidade construída; um saber militante que funcione como instrumento de libertação do homem (MORAES, 1987, p. 112).

Já na década de 1980, por influência tanto da conjuntura interna quanto da adaptação criativa dos ricos debates que agitam a geografia crítica e a radical, da incorporação do(s) marxismo(s) no discurso geográfico, da assimilação (em alguns casos) do pensamento da nova esquerda etc., temos uma ruptura mais efetiva com o paradigma tradicional e um delineamento mais preciso das visões-de-mundo que norteiam cada proposta de renovação. (VESENTINI, 1989, p. 171).

A Geografia Crítica ou Radical rompeu com o isolamento da Geografia, procurando referências ou recebendo influências de outros campos, principalmente, relacionados às ciências humanas.

Inicialmente, a corrente de renovação crítica do pensamento geográfico tinha forte filiação marxista, todavia, gradativamente, outros discursos e outras propostas epistêmicas (como a Geografia Cultural da corrente humanista) conquistaram espaço, provocando um rearranjo nas relações de poder no interior dessa corrente.

Segundo Vesentini, a derrocada do socialismo real e a ascensão de movimentos sociais, que lutavam por direitos e reconhecimento (neste sentido, podemos citar como exemplos emblemáticos, os movimentos: negro, das mulheres, dos homossexuais, dos trabalhadores rurais sem-terras, ambientalista, indígena, quilombola, etc), “[...]exigiram novos discursos críticos na medida em que não eram compreendidos no discurso marxista ortodoxo a não ser enquanto ‘contradições secundárias’ a ser sanadas pela ‘socialização das forças produtivas’, dentro da visão mecânica do economicismo” (VESENTINI, 1989, p. 171).

“A Geografia Crítica hoje tem no marxismo ‘mais uma filiação ideológica, uma inspiração de ordem geral’ do que uma rígida fidelidade conceitual”. (FANTIN; TAUSCHECK, 2005, p. 52). Portanto, a Geografia Crítica é composta por várias subcorrentes que incorporam instrumentos conceituais de outros campos de conhecimento e diferentes abordagens, por isso podemos falar em Geografias Críticas ou Geografias. Isto possibilitou a Geografia avançar em suas propostas enquanto área de conhecimento científico e escolar.

Na proposta de revisão conceitual, considerando a subjetividade, a cultura e outras racionalidades, a Geografia Crítica

[...] trouxe o debate político, social, econômico, inicialmente para os conceitos de região, natureza e sociedade, mais tarde aprimorando-os e ressignificando os conceitos de lugar, paisagem e território. Afirmou que etimologicamente geografia significa descrição da terra, quem descreve tem pretensão de EXPLICAR, propondo a reflexão crítica/dialética sobre o espaço geográfico. (FANTIN; TAUSCHECK, 2005, p. 46). (idem ao original).

Segundo Fantin & Tauscheck (2005, p. 47), foi neste processo desencadeado pelo movimento de renovação de seu pensamento que a Geografia desenvolveu, paulatinamente, nova(s) identidade(s) como saber científico e escolar.

No entanto, na segunda metade do século XX, a Geografia passou por um momento de intenso embate teórico-metodológico e prático, realizado em três frentes: entre a *New Geography* e a Geografia Tradicional de um lado, entre a Geografia Crítica e a Geografia

Tradicional de outro, e ainda, e cada vez mais intensamente entre a *New Geography* e a Geografia Crítica (OLIVEIRA, 1991, p. 27). Contudo, neste período, o pensamento da Geografia Clássica, que foi hegemônico até meados do século XX, ainda tinha forte repercussão no currículo em todos os níveis ou dimensões, interferindo no ensino da Geografia nas escolas.

Os profícuos debates engendrados pela corrente crítica na Geografia Universitária estavam distantes do currículo ensinado na Geografia Escolar. Entendemos a Geografia Universitária como segmento científico responsável pela elaboração teórica e metodológica deste campo, assim como sua epistemologia (MOREIRA, 2009) (MORAES, 1987).

De acordo com Fantin & Tauscheck (2005) e Filizola (2009), o avanço da Geografia Universitária proporcionou o avanço da Geografia Escolar, segmento que tem objetivos específicos no processo educacional desenvolvido na/pela escola.

A partir dos ensinamentos de Moreira & Candau (2007), concebemos a Geografia Escolar como um produto originário nos “âmbitos de referência provedores de conhecimentos e saberes”, entre eles as Universidades, mas recontextualizado na/para escola. A elaboração da Geografia Universitária e Escolar acontece em meio às relações de poder e disputas ideológicas existentes no interior dos “âmbitos de referência provedores de conhecimentos e saberes”, e dessas instituições com a sociedade, acompanhando o contexto histórico, político, sociocultural e econômico.

No Brasil dos anos 1980, apesar do profícuo debate epistêmico da corrente crítica iniciado nos anos 1970 e que tinha como referência os estudos de Milton Santos (1926-2001) e de outros geógrafos críticos vinculados a AGB e às Universidades, o ensino da Geografia na escola não apresentou grande revolução, até porque sua estrutura estava fundamentada na Geografia Clássica.

Foi apenas em meados dos anos de 1990 que a revisão conceitual elaborada pelos teóricos da Geografia Crítica chegou à escola, balizada pelos fundamentos neoliberais, através da proposta curricular recomendada pelo Ministério da Educação (MEC), ou seja, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), para todo território nacional (FANTIN; TAUSCHECK, 2005, p. 52).

Porém, no referido período, ainda existia certo descompasso entre os fundamentos teóricos e metodológicos preconizados pela Geografia Crítica e os programas de curso da maior parte das instituições de nível superior que formavam professores de Geografia. Devido a isso, muitos docentes não tinham instrumentos teóricos e metodológicos para desenvolver a

proposta de ensino da Geografia Crítica. Cavalcanti (2008, p. 24) demonstra que, muitas vezes, a Geografia era e é ensinada sob a metodologia clássica, perdendo seu caráter crítico.

Para aumentar a confusão, grande parte dos livros didáticos de Geografia, existente no mercado editorial neste período, mantinha a estrutura tradicional de organização e sequência dos conteúdos previstos para cada ano escolar, com pequenas variações. Além disso, a velocidade das mudanças que ocorriam no mundo gerava obsolescência do conteúdo e forçava revisões constantes dos livros.

Também, é importante lembrar que os professores(as) de Geografia e estudantes das redes de ensino não acompanharam e participaram, ativamente, do processo de construção dos PCNs (OLIVEIRA, 1991, p. 28), sendo visto pelos sujeitos como mais um pacote pronto do governo que “cai” em sala de aula. Todavia, após este processo confuso, o movimento de renovação da corrente crítica e suas subcorrentes consolidaram suas propostas de abordagem para ensino da Geografia Escolar. Não obstante, a tarefa de produzir uma Geografia Escolar Crítica

[...] é ininterrupta, o que vale dizer não se deve encontrar uma receita, um modelo acabado para ser constantemente reproduzido, mas sim que o buscar deve ser uma meta sem fim, que o renovar e sempre experimentar novas atividades e conteúdos é condição *sine qua non* para um ensino que não sirva às relações de dominação. (VESENTINI, 1989, p. 178-179).

Portanto, desenvolver ensino da Geografia capaz de promover a transformação social na qual os sujeitos (re)conheçam o mundo e se vejam e sintam integrantes dele de forma criativa e crítica é o desafio docente. Neste sentido, é interessante o aproveitamento de diferentes linguagens, recursos e abordagens que podem promover ensino mais inclusivo e democrático, voltado para o desenvolvimento da cidadania crítica. E deste modo, o samba pode ser um importante recurso curricular, didático e pedagógico, neste processo político e ideológico de ensino da Geografia.

5.4 O Samba no Ensino da Geografia

Frente à nova realidade social, política, tecnológica e econômica mundial cada vez mais complexa e em constante mutação da segunda metade do século XX, impulsionada pelas transformações no modo de produção capitalista, o paradigma da Geografia Clássica ou Tradicional, que norteava o ensino da Geografia na escola, entrou em crise. Entretanto, é

importante lembrar que o movimento de renovação do pensamento geográfico também contribuiu para a crise paradigmática nesta área de conhecimento.

Como consequência, a Geografia passou por profunda revisão conceitual e metodológica, fundamentada no movimento de renovação, que influenciou seu ensino em todos os níveis e rompeu com sua antiga função⁸² no currículo escolar.

Esta tendência da Geografia na verdade acompanha um movimento mais global da sociedade: o processo de democratização, ainda que contraditoriamente embebido num recrudescimento de tendências conservadoras e combinado com o agravamento das desigualdades sociais, vez por outra abre brechas para falar vozes caladas tanto pelas forças conservadoras quanto por aquelas ditas progressistas. (SANTOS, 2009, p.21).

Com as mudanças conceituais e metodológicas promovidas pelo movimento de renovação, ele também incorporou e/ou abriu espaços para diferentes discursos e estabeleceu novos objetivos para o ensino da Geografia, para além daqueles propostos pelos PCNs.

De acordo com Fantin & Tauscheck (2005, p. 24-25), Filizola (2009, p. 6), entre outros estudiosos do campo de ensino da Geografia, o objetivo desta disciplina no currículo escolar é desenvolver o raciocínio geográfico⁸³ com os/nos/dos sujeitos, fundamentado nos conteúdos propostos para cada ano de escolaridade. Já de acordo com Santos (2009, p. 110), o objetivo do ensino da Geografia é levar o indivíduo/grupo “se posicionar no mundo” num duplo entendimento: conhecer a sua posição no mundo e tomar posição neste mundo⁸⁴.

No nosso entendimento os dois objetivos do ensino da Geografia aqui elencados estão interrelacionados visto que o “raciocínio geográfico” permitirá o sujeito “se posicionar no mundo”. Entretanto, nos dois casos ou objetivos espera-se que os sujeitos desenvolvam habilidades, a partir da apreensão e leitura do mundo ou do espaço vivido.

⁸² A Geografia ensinada nas escolas tinha como função estimular o desenvolvimento patriótico dos sujeitos, dentro do discurso nacionalista, priorizando a descrição de aspectos físicos do espaço (BRABANT, 1991, p. 17-18). Neste sentido, Vlach (1991, p. 39-46), Filizola (2009, p. 15), entre outros, afirmam que esta função era inculcar o nacionalismo patriótico nos sujeitos.

⁸³ “O raciocínio geográfico diz respeito a uma maneira particular de olhar o mundo e interpretá-lo. Considerando a dimensão espacial da sociedade, o raciocínio geográfico favorece ou potencializa a capacidade de estabelecer relações, de articular com propriedade os diferentes níveis ou dimensões do espaço e, assim, permitir que o cidadão entenda o mundo a partir de seu lugar. Em outras palavras, propor o desenvolvimento do raciocínio geográfico nas aulas de Geografia significa criar uma nova, promissora e mais rica janela para a realidade”. (FILIZOLA, 2009, p. 6).

⁸⁴ “Conhecer sua posição no mundo”, e para isto o indivíduo precisa conhecer o mundo; “tomar posição neste mundo”, que significa se colocar politicamente no processo de construção e reconstrução desse mundo. Se posicionar no mundo é, portanto, conhecer a sua posição no mundo e tomar posição neste mundo, agir. Saber Geografia é saber onde você está, conhecer o mundo, mas isto serve fundamentalmente para você agir sobre esse mundo no processo de reconstrução da sociedade: se apresentar para participar. (SANTOS, 2007, p. 27 *apud* SANTOS, 2009, p. 110). (grifos do autor)

A partir do movimento de renovação, o ensino da Geografia abriu espaços e incorporou várias tendências que dialogavam (e dialogam) com outros saberes constituídos socioculturalmente ou cientificamente, propiciando maior e melhor apreensão e leitura do mundo pelos sujeitos.

O aproveitamento de diferentes recursos tecnológicos e canais de comunicação pode aproximar o(s) saber(es) geográfico(s) dos sujeitos e ensejar sua cognição visto que as tecnologias e mídias estão cada vez mais acessíveis ao público e não devem ser desprezadas.

Estes diferentes recursos tecnológicos e canais de comunicação constituem formas de linguagem. A partir de Moreira & Candau (2007) e Orlandi (2009), aqui entendemos linguagem como conjunto de sistemas de comunicação composto por codificações e decodificações. A linguagem é uma prática social e, sendo assim, é permeada por relações de poder e dominação.

Os PCNs de Geografia também incentivam o aproveitamento de diferentes linguagens e asseveram que “[...] fugir das atitudes padronizadas, que congelam as multiplicidades de situações em que a relação professor/aluno e área, torna-se um grande desafio” (BRASIL, 1998b, p.133). Deste modo,

[...] é possível aprender Geografia desde os primeiros ciclos do ensino fundamental, mediante a leitura de autores brasileiros consagrados (Jorge Amado, Érico Veríssimo, Graciliano Ramos, Guimarães Rosa, entre outros), cujas obras retratam diferentes paisagens do Brasil, em seus aspectos sociais, culturais e naturais. Também as produções musicais, a fotografia e até mesmo o cinema são fontes que podem ser utilizadas por professores e alunos para obter informações, comparar, perguntar e inspirar-se para interpretar as paisagens e construir conhecimentos sobre o espaço geográfico. (BRASIL, 1998b, p. 33).

Nesta mesma perspectiva, o ensino da Geografia deve acolher múltiplas linguagens existentes dentro e fora da escola, respeitando-as e valorizando-as em seu currículo e suas práticas. Logo, atendendo esses pressupostos, o ensino da Geografia pode facilitar a apreensão e leitura da complexa realidade mundial pelos sujeitos. Mesmo as linguagens construídas fora do ambiente escolar não são incompatíveis a ele e, muitas delas, são expressões (bens) culturais de determinados grupos sociais subalternizados nas relações assimétricas.

A corrente multicultural defende que as diferentes culturas sejam representadas e valorizadas para que, de fato, haja o exercício da cidadania. Na escola, ela estabelece que este processo deva acontecer nos discursos, práticas e ferramentas político-pedagógicas.

No contexto das linguagens, a música é um artefato de comunicação sociocultural, uma prática social repleta de sentimentos, significados, representações simbólicas e diferentes concepções de vida, que perpassa diferentes grupos socioculturais. Entretanto, a linguagem musical também desperta nos sujeitos sentimentos, significados, representações simbólicas e concepções de vida, identificadas ou não com ela.

A música, som ordenado, assim como é uma linguagem universal também é uma linguagem por meio da qual uma idéia é mais bem difundida ao longo dos tempos [...]. Com a música, é possível ainda despertar e desenvolver nos alunos sensibilidades mais aguçadas na observação de questões próprias à disciplina alvo. [...]. A música é por essa razão, um tipo de expressão humana dos mais ricos e universais e também dos mais complexos e intrincados. (FERREIRA, 2005, p. 9-13).

A música, em seus mais diversificados gêneros, entre eles o samba, faz parte da vida dos sujeitos, dentro⁸⁵ e fora da escola, seja pelo seu gosto de entretenimento ou compulsoriamente e pode ser aproveitada como recurso curricular, didático e pedagógico, no ensino da Geografia.

O professor pode utilizar a música em vários segmentos do conhecimento, sempre de forma prazerosa, bem como: na expressão e comunicação, linguagem lógico-matemática, conhecimento científico, saúde e outras. Os currículos de ensino devem incentivar a interdisciplinaridade e suas várias possibilidades. [...] A utilização da música pode incentivar a participação, a cooperação, socialização, e assim destruir as barreiras que atrasam a democratização curricular do ensino. (CORREIA, 2003, p. 84-85).

Os PCNs para ensino da Geografia demonstram, no tema transversal pluralidade cultural, que também na música “[...] a leitura da paisagem expressa a pluralidade, e o professor não deve perder a oportunidade de trabalhar as canções locais, principalmente no trabalho com os jovens tão atentos à expressão cultural nessa fase da escolaridade” (BRASIL, 1998b, p. 44).

É nesta perspectiva que o samba pode ser aproveitado no ensino da Geografia: uma linguagem diferente que pode ensejar a apreensão e leitura da realidade socioespacial pelos sujeitos, podendo contribuir para a construção do “raciocínio geográfico” e levar os sujeitos a “se posicionarem neste mundo”, como nos ensinam, respectivamente, Fantin & Tauscheck (2005) e Filizola (2009) e Santos (2007; 2009; 2010).

Contudo, considerando que os batuques africanos espalharam-se pelo Brasil afora, surgiram vários estilos de samba no país mediante as influências ecológicas, socioculturais e

⁸⁵ A Lei nº 11.769/2008, que alterou a Lei nº 9.394/1996, obriga o ensino de música na educação básica.

geográficas. Tomamos aqui, como referência, estilos de samba (re)construídos na cidade do Rio de Janeiro no início do século XX.

Não obstante, o samba é uma linguagem híbrida visto que recebeu influências das culturas negras, europeias e indígenas, como pode ser comprovado na sua história. Entretanto, as matizes culturais africanas e afro-brasileiras são fundantes e estruturantes desta linguagem multidimensional, tanto que no imaginário individual e coletivo ocorre uma relação, algumas vezes artificial, entre o samba e o grupo social negro.

As relações sociais brasileiras são racializadas e centram-se na diferenciação, hierarquização e classificação dos indivíduos, a partir do fenótipo. Nelas, são estabelecidos estereótipos que marcam os grupos socioculturais. Assim, no imaginário de parte da população brasileira, o negro está associado ao samba, e assim todo negro sabe sambar e gosta de samba.

Entendemos que esta relação entre negro e o samba deve ser ressignificada trazendo para o centro do debate o conhecimento epistêmico dessa relação para que, através dele, os estereótipos e estigmas que cercam esta relação recebam novos signos. A própria categoria racial negro, que foi utilizada em sentido pejorativo pelos senhores de trabalhadores cativos estendendo-se até hoje, foi ressignificada pelo Movimento Negro, incorporando um signo político e ideológico positivo de orgulho e autoestima (BRASIL, 2010d, p. 6-7).

Como recurso didático para introduzir o conteúdo ou como base para o desenvolvimento de conteúdos, o samba também propicia o trabalho com os conceitos-chaves da Geografia em várias letras, como a letra do samba *O meu lugar* (CRUZ; DINIZ, 2008) cujo trecho está presente no início da dissertação.

Neste caso, não se mexeria na estrutura curricular profundamente e, muito menos, se enfrentaria, de fato, as relações culturais assimétricas existentes no currículo para o ensino da Geografia. Contudo, seria mais uma forma dos sujeitos (re)conhecerem o samba como linguagem escolar, (re)negociando espaços de representação dos grupos socioculturais na escolas e em seus artefatos.

Considerando o currículo proposto para a Geografia no ensino fundamental centrado na visão eurocêntrica, o aproveitamento do samba teria seus limites visto que não existem tantas composições no gênero que contemplem os conteúdos. No entanto, quem definiu que estes conteúdos e não outros eram mais importantes e integrassem o currículo de Geografia?

A cultura hegemônica coloniza o currículo dificultando e/ou impedindo a penetração de culturas marginalizadas. Todavia, existem movimentos contra-hegemônicos que

acontecem em vários campos, inclusive no currículo, forçando uma renegociação de espaço pelas forças que disputam representação e poder.

Esta linguagem diferente e multidimensional que o samba representa no currículo escolar para o ensino da Geografia, pode ser aceita ou rejeitada pelos sujeitos envolvidos na prática de ensino, professores e educandos, cabendo, nos dois casos, problematizar a questão para compreender a sua essência. Entretanto,

[...] a rejeição da linguagem do “outro” é a rejeição da própria identidade deste “outro”, o qual não raro a nega, como consequência de um ambiente hostil a sua linguagem e a outros aspectos da sua identidade, provocando conflitos internos no próprio sujeito e com seu grupo de origem, o qual, o sujeito rechaçado, tenta relegar, repassando para este grupo a negação da qual foi vítima. (OLIVEIRA, 2009, p. 211).

Nesta perspectiva, como já foi aqui pontuado, nas representações simbólicas acerca do samba, que contribuem para a construção do mapa mental das pessoas, parte da sociedade vincula o samba à população e à(s) cultura(s) negra(s). Por mais que tenha existido cantores e compositores de samba brancos, no imaginário individual e coletivo prevalece ideia que vincula o gênero musical samba à população e cultura(s) negra(s).

Portanto, fundamentados na concepção e/ou abordagem do multiculturalismo crítico ou intercultural, a inclusão do samba no currículo para o ensino da Geografia de forma problematizadora, rica, política, crítica, criativa e, muitas vezes, conectada à realidade dos sujeitos pode revolucionar o ensino desta área de conhecimento, ainda hoje, centrado na visão/leitura de mundo branca e europeia. Deste modo, o samba no ensino da Geografia é uma forma de trazer para sala de aula outras e novas visões/leituras do mundo e geo-grafias, fundamentadas na construção do grupo social pobre, majoritariamente, negro e mestiço.

Nesta perspectiva, no ensino da Geografia pode-se aproveitar as geo-grafias vividas pelos compositores e cantores sambistas, as suas narrativas de vida, os contextos de criação das composições, as letras e as representações simbólicas (mapas mentais) por parte dos sujeitos.

No currículo de Geografia o samba pode servir para trabalhar sua própria história que se mescla com a história da presença negra no Brasil e com a evolução urbana do Rio de Janeiro. Ou ainda, os conteúdos dos sambas, dos diferentes estilos do gênero desenvolvidos na cidade do Rio de Janeiro, podem se configurar em formas para construir relações com outros aspectos da cultura e história africana e afro-brasileira.

Por fim, também entendemos que o aproveitamento do samba no ensino da Geografia, ou seja, de uma linguagem socioculturalmente relacionada ao grupo social negro, não é apenas uma forma de valorização e divulgação de aspectos culturais deste grupo subalternizado. É, fundamentalmente, posicionamento político e ideológico frente ao currículo que, no jogo das relações de poder, está centrado na cultura hegemônica eurocêntrica. Portanto, é uma visão/leitura de mundo ou do espaço vivido, desenvolvida nos/pelos grupos subalternizados, cuja tenaz influência cultural negra (africana e afro-brasileira) é inquestionável.

5.5 O samba no Ensino de Geografia, na concepção dos alunos

Perguntamos para o grupo de estudantes se o samba faz parte da História e Cultura, Africana e Afro-brasileira. No grupo de 79 estudantes respondentes, 48 assinalaram que “sim” enquanto que 31 assinalaram que “não”. O grupo que respondeu “não”, em sua maior parte, não justificou ou suas alegações, não propiciando a construção de um DSC. Todavia, o grupo que respondeu “sim” proporcionou a construção do seguinte discurso.

Ideia Central	Expressões-chave	DSC do grupo que respondeu “sim”
Identidade negra do samba	o samba é para todos negros, africanos e afro-brasileiros... - O samba vem da África... a origem do samba é africana... - o samba vem da cultura negra	Porque o samba é um ritmo [e] os negros também curtem o samba, [mas] o samba é para todos negros, africanos e afro-brasileiros. Eu já vi muitos negros dançando samba, até africanos. Os africanos dançam samba, eles dançam muito bem, samba é maneiro e eles gostam de samba. O samba vem da África e a origem do samba é africana, [mas] o samba faz parte da gente também. Os negros do Brasil e da África inventaram essa dança chamada samba. O samba foi inventado por eles. As danças e os instrumentos são um pouco parecidos, Na copa de 2010, os africanos estavam tocando tambor e pandeiro. [É] cultura principalmente dos negros. Os negros têm mais cultura para sambar nas avenidas. A dança pra eles é uma [expressão] de sua cultura. O samba se simpatizou com a cultura negra, vem da cultura negra, faz parte da cultura negra. O samba foi criado no Rio de Janeiro, as músicas já falam.

O discurso construído pelos alunos confirma que a relação entre o samba e a história e cultura africana e afro-brasileira não é artificial. De acordo com Muniz Jr. (1976), Lopes (2005b, *on line*), Costa (2000), Tinhorão (2008) e Moura (1995), o samba brasileiro descende dos batuques africanos que aqui chegaram, desde o século XVII, devido ao aproveitamento do trabalhador cativo negro africano em várias atividades, de diferentes setores. De acordo com Muniz Jr. (1976) e Costa (2000), os batuques diziam respeito à imensa variedade de cantos e

danças, instrumentos e ritmos, originários na África. No Brasil, os batuques africanos espalharam-se por todo território dando origem a diferentes sambas, cada qual com sua ecologia.

Na cidade do Rio de Janeiro, diferentes fatores influenciaram para o surgimento de diferentes estilos de samba. A confluência de culturas na cidade do Rio de Janeiro, visto que como capital do país do final do século XVIII a meados do século XX atraiu diferentes grupos socioculturais, foi importante no processo de diversificação estilística do samba. Contudo, de acordo com Lopes (2001; 2005a), Tinhorão (1966), Muniz Jr. (1976), Costa (2000), Moura (1995) e Sandroni (2008), o batuque baiano, ou seja, parte dos batuques africanos (re)construídos no território brasileiro, foi fundamental para moldar o samba na antiga capital federal.

O batuque baiano aqui chegou devido à migração negra da Bahia para o Rio de Janeiro. No Rio de Janeiro, a comunidade negra baiana concentrou-se nas áreas próximas ao centro da cidade, mantendo como laço identitário suas manifestações culturais como as rodas de samba, as práticas religiosas, as festividades e a culinária.

Como já foi informado, a reforma urbanística do prefeito Pereira Passos, no início do século XX, forçou o deslocamento da comunidade baiana do centro da cidade para outras freguesias, principalmente, da Cidade Nova, onde localiza-se a Praça Onze, e do Estácio (MOURA, 1995).

Devido à grande concentração de negros na região da Praça Onze, o sambista e compositor Heitor dos Prazeres dizia que ali “era uma África em miniatura” (LOPES, 2001, p. 13); (SODRÉ, 1998, p. 16). De acordo com Lopes (2001), o escritor e pesquisador Roberto Moura criou a expressão “Pequena África”, síntese da presença negra na capital, fundamentado nesta afirmação. Nesta região eram comuns as manifestações culturais negras, assim como a repressão contra elas, capitaneada pela polícia.

Nos clubes da Cidade Nova tocava-se, dançava-se e cantava-se diferentes gêneros musicais, muitos híbridos e com fortes influências das culturas negras e que deram origem ao samba, ou melhor, aos sambas cariocas. Portanto, os vários estilos de samba emergidos na cidade do Rio de Janeiro resultam da combinação de diferentes culturas, entretanto, as culturas negras fizeram-se hegemônicas, não sendo este um processo meramente artificial visto que a natureza do samba está a elas relacionada. “O samba é ao mesmo tempo um movimento de continuidade e afirmação de valores culturais negros”. (SODRÉ, 1998, p. 56).

Perguntamos, também, aos 79 estudantes se podemos estudar Geografia ouvindo ou lendo a letra de um samba. No grupo de estudantes respondentes, 25 assinalaram que “sim”

enquanto que 54 assinalaram que “não”. Aqui é válido ressaltar que a atividade foi esclarecida para o grupo participante, no entanto, parte do grupo não a entendeu. As respostas do grupo que assinalou “sim” proporcionaram a construção do seguinte discurso.

Ideia Central	Expressões-chave	DSC do grupo que respondeu “sim”
A possibilidade de estudar Geografia através do samba	tem samba falando muito em geografia, na natureza e em tudo mais - alguns sambas falam sobre a cidade do Rio de Janeiro.- sua letra pode ter várias frases e palavras que ensinam geografia	Porque samba é um ótimo ritmo, tem muitas músicas que as letras delas podem nos ajudar com o trabalho, ajudando a nós mais rápido, [com isso] a gente consegue entender sobre geografia e [vai] absorvendo as coisas, [visto que] tem samba falando muito em geografia, na natureza e em tudo mais. Os sambas falam de lugares de pessoas de quantidade diversas [e] algumas coisas que a gente aprende em geografia também são faladas nas músicas [e] fica engraçado e é legal ouvir a letra de um samba. A música que a gente grava não esquece [e] algumas letras de samba contam a história de negros, e nos ajudaria a aprender mais sobre eles. Alguns sambas falam sobre a cidade do Rio de Janeiro. Samba é um ritmo que muitos gostam, então sua letra pode ter várias frases e palavras que ensinam geografia, uma coisa importante em nossas vidas. Se lermos cada letra vamos entender.

Conforme o discurso dos alunos, muitos sambas fazem descrição e crítica de espaços, territórios, paisagens, regiões, lugares e da sociedade, ou seja, conceitos e categorias centrais da Geografia. Não obstante, a história do samba está imbricada à história e a cultura negra africana e afro-brasileira. No Rio de Janeiro, a história do samba está ligada ao processo de urbanização que, de acordo com Abreu (1987), estabeleceu o modelo núcleo-periferia. Considerando, inicialmente, estes fatos, pode-se desenvolver diferentes atividades nas aulas de Geografia dentro dos princípios defendidos pela Lei N° 10639/03 e suas DCNs.

As múltiplas atividades educativas, que podem ser desenvolvidas a partir do aproveitando do samba, ensinam a construção de uma nova/outra representação dos sujeitos sobre o gênero musical e a valorização de um dos aspectos de nossa herança negra.

Os PCNs para ensino da Geografia colocam em evidência o aproveitamento dos diferentes gêneros e estilos musicais para apreensão do espaço e forma de perceber a diversidade. A música, em seus diferentes gêneros e estilos, “pode incentivar a participação, a cooperação, socialização, e assim destruir as barreiras que atrasam a democratização curricular do ensino” (CORREIA, 2003, p. 84-85), e ser mais aliada no processo educativo.

Portanto, o aproveitamento dos sambas como ferramentas curriculares didáticas e pedagógicas no ensino da Geografia é uma forma de reconhecer e valorizar uma linguagem vinculada à história e cultura africana e afro-brasileira, e desconstruir os preconceitos acerca desse gênero musical, através de uma abordagem crítica.

As respostas do grupo que assinalou “não” proporcionaram a construção do seguinte discurso.

Ideia Central	Expressões-chave	DSC do grupo que respondeu “não”
A impossibilidade de aproveitar o samba no ensino da Geografia	a geografia não tem nada a ver com o samba- Geografia só se estuda lendo... não podemos aprender com uma música - o samba não ajuda no aprendizado.	Porque a geografia não tem nada a ver com o samba, não combina. A geografia é diferente do samba [porque] geografia é uma matéria e samba, dança e música. Geografia só se estuda lendo, não podemos aprender com uma música. O samba não presta para estudar [visto que] música é música e estudo é estudo. Nós estudamos outra coisa que não tem nada a ver, [assim] o samba não ajuda no aprendizado.

Como no questionário perguntamos se era possível estudar Geografia ouvindo ou lendo a letra de um samba, alguns alunos entenderam que a pergunta dizia respeito a estudar Geografia ouvindo música, por isso as respostas dadas por alguns foram “não podemos aprender com uma música”, “música é música, estudo é estudo”.

Mas, para além das respostas dadas, no Brasil, as relações étnico-raciais e interracialis foram construídas sob complexas relações de poder (SANTOS, 2009). O racismo à brasileira tem como alvo não apenas o grupo identificado racialmente como negro, mas também as suas manifestações culturais (CUNHA JR., 2008). Devido ao racismo, tudo que está relacionado à cultura e população negra é considerado inferior, de mau gosto, feio, exótico, estranho, primitivo e, usando do eufemismo, folclórico.

A sociedade tem relação ambígua com a escola, ora valorizando-a, ora desvalorizando-a. Entretanto, ainda hoje, para parte da sociedade, o ambiente escolar e seus artefatos são socioculturalmente vistos como territórios de excelência incompatíveis com expressões inferiores ou de baixa cultura. Não obstante, as relações de poder que estruturam o ambiente escolar e seus artefatos estão sendo questionadas por diferentes atores, dentro e fora do campo educacional.

O samba, devido a sua relação com as culturas negras e com o carnaval, é visto como expressão inferior que não contribui para o processo de ensino. Neste sentido, nas representações socioculturalmente construídas, o samba e a escola não combinam porque o samba além de expressão inferior é para entreter as pessoas enquanto que a escola é um lugar sério, balizado em saberes e conhecimentos imprescindíveis para o bom desenvolvimento intelectual e cognitivo dos sujeitos. De acordo com Candau (2008), tais saberes e conhecimentos estão centrados nas culturas ocidentais e europeias.

Nas comunidades onde moram os estudantes das escolas carioca e caxiense, um outro fator não pode ser desprezado: a forte influência de segmentos neopentecostais que hierarquizam as manifestações culturais a partir de sua visão de mundo. Nas identidades locais, individuais e/ou coletivas, apesar de híbridas, a hegemonia do pensamento neopentecostal é notória em discursos e atitudes dos sujeitos que marginalizam várias expressões culturais, principalmente, relacionados às culturas negras.

As representações sociais construídas por parte destes sujeitos sobre o samba estão fortemente influenciadas pelo pensamento racista que permeia diferentes instituições, assim como por esta visão de mundo que desqualifica as manifestações culturais negras frente outras e, conseqüentemente, o samba frente a outras expressões musicais.

5.6 O samba no Ensino de Geografia, na concepção dos professores

Ratificamos que o samba constitui um dos elementos do patrimônio cultural brasileiro. Contudo, percebe-se que sua utilização como ferramenta curricular, pedagógica e didática nas escolas, é pequena seja na Geografia ou nas demais disciplinas do currículo do ensino básico, mesmo existindo algumas experiências positivas, neste sentido, nas redes de ensino do país. Sendo assim, perguntamos aos 19 sujeitos pesquisados, do grupo de professores, a que eles atribuem este fato. O grupo respondente proporcionou a construção dos seguintes discursos.

. Primeiro DSC

Ideia Central	Expressões-chave	DSC 1
Discriminação e preconceito com o samba devido suas raízes nas culturas negras e populares	Apesar de nas últimas décadas o samba ter ganho status em camadas sociais mais elevadas ainda é visto com preconceito pela sociedade em geral - muitos acham que samba é coisa de favelado e para outros incentiva a prostituição - a imagem "vendida" com o samba é a imagem do carnaval que	Durante muito tempo, o samba ficou relegado a uma pequena parcela da população brasileira. Identificava-se o ritmo, como uma manifestação apenas da cultura africana ligada quase sempre aos rituais africanos como umbanda e candomblé. Apesar de nas últimas décadas o samba ter ganho status, em camadas sociais mais elevadas, ainda é visto com preconceito pela sociedade em geral. Há ainda marginalização sofrida por esse gênero musical, pois atribui-se diretamente à classe marginalizada, mais especificamente ao negro-pobre-morador de comunidade. [Também acontece], principalmente, a falta de informação e ao fato de ser visto como algo de "segunda categoria", muitos acham que samba é coisa de favelado e para outros incentiva a prostituição. As questões religiosas também influenciam muito nesse aspecto, pois de uns anos para cá os adeptos ao protestantismo têm crescido bastante no nosso país e muitas denominações, se não todas, veem no samba algo ligado à promiscuidade, satanismo e coisas que depreciam as pessoas. Também ao preconceito, samba é coisa de negão, nasceu na camada popular, talvez ao

	retrata apenas o divertimento sem compromisso com algo sério ou educativo.	preconceito por parte de professores e alunos que acham o samba um estilo musical que não condiz com o mundo cristão. Mas, como elemento cultural o professor, principalmente, deve se despir dos seus preceitos para usá-lo como instrumento pedagógico. Mesmo na educação ainda persiste a ideia de que algumas manifestações culturais são superiores a outras. Há marginalização desta manifestação também por parte dos meios de comunicação (falo, lógico, do samba de raiz). Devemos mencionar a popularização dos “grupos de pagode” que funcionam mais como deformadores da expressão samba porque a imagem “vendida” com o samba é a imagem do carnaval que retrata apenas o divertimento sem compromisso com algo sério ou educativo.
--	--	--

O primeiro discurso dos professores revela que no imaginário social, ainda hoje, persiste a ideia classista de cultura que hierarquiza e classifica as manifestações socioculturais. Devido as suas origens nas culturas negras africanas e culturas populares, o samba é visto, por parte da sociedade, como algo inferior ou de mau gosto sendo, muitas vezes, relacionado à libidinagem e a festividade carnavalesca. De acordo com Trotta (2011), o samba é referência de bagunça, barulho, pobreza musical, atraso, malandragem, marginalidade, informalidade, favela, morro, subúrbio e “coisa de negro”, estigmas permeados pelo racismo e preconceito.

A escola e seus artefatos, não obstante a todas as críticas e denúncias da academia quanto sua estrutura tendenciosa endereçada à manutenção das relações de poder existentes, permanecem como territórios de excelência para o ensino no imaginário social, marcados pela seriedade. Neste sentido, no imaginário de parte da sociedade, a escola e seus artefatos não são compatíveis com o samba visto que ele é estigmatizado por suas origens socioculturais.

. Segundo DSC

Ideia Central	Expressões-chave	DSC 2
Problemas estruturais	As dificuldades do educador em obter informações mais profundas e precisas sobre o assunto - por não conhecermos os nossos compositores e suas respectivas letras, perdemos esse elemento muito importante de nossa cultura.	Há falta de embasamento profissional, dificuldades do educador em obter informações mais profundas e precisas sobre o assunto e pouco conhecimento sobre o fato e/ou visão pejorativa e folclórica do tema, de forma simplista. A musicalidade é pouco trabalhada em nossas escolas e o samba, em especial, se restringe ao carnaval, e, por não conhecermos os nossos compositores e suas respectivas letras, perdemos esse elemento muito importante de nossa cultura. Ainda não há uma prática predominante entre os professores para a utilização da música como instrumento pedagógico, muito menos do samba. As aulas ainda são muito centradas no livro didático. Provavelmente, esteja relacionado à falta de estrutura do ambiente escolar, onde a maioria das escolas não possuem espaços próprios (salas) para que essas atividades sejam realizadas, onde os alunos

		<p>possam de fato ter uma participação mais ativa, o que inevitavelmente elevaria o barulho. [Outro problema estrutural] é a ausência da figura do Animador Cultural, que é aquele agente munido da sensibilidade necessária para fazer o gancho arte-educação, [mas] não é comum, na rede pública, o uso dessa ferramenta com prática de ensino, mesmo na disciplina de educação artística, não observo o uso da música popular no cotidiano escolar. Há pouco compromisso de todos os envolvidos no aprendizado escolar e as experiências que se tornaram positivas não têm o reconhecimento pleno dos governantes. Governo, professores, escolas, pais e alunos devem estar envolvidos no compromisso de participar positivamente do aprendizado. A sociedade globalizada de hoje está multifacetada, não permitindo, muitas vezes, que valorizemos a identidade local. Os meios de comunicação de massa nos impõem certos modismos musicais em detrimento de outros ritmos como o próprio samba. E isso acaba sendo reproduzido em diversas esferas sociais, como a escola, por exemplo.</p>
--	--	--

No segundo discurso dos professores, percebe-se o quanto eles estão conscientes dos problemas estruturais que dificultam o processo educacional. Todavia, isto não representa, em vários casos, assumir posição de enfrentamento a tais problemas elencados.

Indiscutivelmente, os cursos de formação de professores(as), neste caso de Geografia, carecem de bases filosóficas, práticas e teóricas, que preparem melhor os futuros profissionais para a realidade que será encontrada na escola e dentro da sala de aula. Parte desses cursos baseia-se no modelo de ensino hegemônico que se funda na padronização, homogeneização e universalização das práticas e saberes escolares, fato corroborado pelo paradigma neoliberal no campo educacional (CANEN, 2008).

Não obstante, todos os avanços no ensino da Geografia, impulsionados pelo movimento de renovação do pensamento geográfico e da pedagogia, ainda hoje, prevalecem no seu ensino e em todo campo da educação, visões ou leituras eurocêntricas que desprezam e subvalorizam a diversidade sociocultural.

Mesmo dentro do movimento de renovação do pensamento, que se fez hegemônico no campo de ensino da Geografia, algumas correntes críticas não perceberam ou desvelaram as múltiplas formas de manifestação das relações de poder. Portanto, nas instituições de nível superior, encarregadas pela formação de novos professores(as), o currículo, legitimado sob relações de poder assimétricas, desconsidera ou subvaloriza linguagens, práticas e saberes dos grupos subalternizados, entre eles o grupo negro.

Com o movimento do multiculturalismo no campo da educação, alguns cursos têm reconhecido e aberto, dentro da concepção do multiculturalismo diferenciado ou monocultura plural, espaços específicos para se debater questões relacionadas à diversidade, entre elas a questão negra, contudo, sem mexer de fato nas relações de poder existentes.

Portanto, os professores(as), entre outros profissionais de ensino, sensibilizados(as) pela questão da diversidade na escola, entre elas a questão negra, são compelidos(as) ao estudo voluntarioso em busca de embasamento que propiciará o trabalho com linguagens, práticas e saberes dos grupos subalternizados.

Entretanto, parte das escolas da rede de ensino não está preparada, tanto física como pedagogicamente, para outra forma de linguagem de ensino que não seja o “cuspe e giz” do senso comum.

Mesmo com a Lei Nº 11.769/2008, que alterou a Lei nº 9.394/1996 e obriga o ensino de música na educação básica, muitas escolas não estão estruturadas para esta linguagem.

Por fim, perguntamos aos 19 sujeitos pesquisados, no segmento professor, se o samba pode ser aproveitado como ferramenta curricular, pedagógica e didática, viabilizando a prática educativa da Geografia. Todos assinalaram que “sim”, contudo, não percebemos esta prática nas atividades dos sujeitos. O grupo respondente proporcionou a construção do seguinte discurso.

Ideia Central	Expressões-chave	DSC
Os sambas retratam as Geo-grafias marcadas nos lugares	[...] devemos utilizar as músicas de samba para discutirmos a formação cultural, social e econômica brasileira - a identidade cultural e territorialidade estão presentes no samba e são temas importantes a serem trabalhados pela Geografia, daí a riqueza dessa ferramenta - as letras retratam momentos, características	Não somente podemos, e sim, devemos utilizar as músicas de samba para discutirmos a formação cultural, social e econômica brasileira... [porque] a identidade cultural e territorialidade estão presentes no samba e são temas importantes a serem trabalhados pela Geografia, daí a riqueza dessa ferramenta... O samba... não é africano! Pois o samba é diferente e o samba nascido na Bahia tem elementos próprios da nova cultura, não desconsiderando a importância dos negros africanos e seus instrumentos. O samba é uma das maiores expressões da cultura brasileira, portanto, suas letras estão relacionadas ao cotidiano cultural de uma grande maioria da sociedade o que já é um facilitador para sua utilização em sala de aula. As letras retratam momentos, características econômicas, políticas e sociais do país, além de ser um ritmo genuinamente brasileiro. Assim como outras formas de arte, o samba como qualquer ritmo [ou] como qualquer linguagem artística, pode ser aproveitado como ferramenta pedagógica em sala de aula. Apresentar a letra do samba, cantá-lo, sempre que possível estimular a dança, informar a sua autoria, data da composição, contextualizá-lo, pois muitos sambas estão focados em um momento histórico ou em uma situação na qual a distribuição e a relação do homem com o meio acaba sendo específica para cada momento,

	<p>econômicas, políticas e sociais do país, além de ser um ritmo genuinamente brasileiro - O samba pode ser utilizado, em minha opinião, não só nas aulas de Geografia. Outras disciplinas também se beneficiariam desta prática, pois como já disse os sambas trazem informações riquíssimas em suas letras. Além disso, a música de forma geral atrai a atenção de outra maneira. Não tive experiências negativas em nenhuma de minhas aulas que levei para a exposição e discussão alguma música. Os alunos gostam muito e as aulas ficam mais atrativas</p>	<p>sem contar que muitos têm levantado questões sociais e, como consequência, a crítica de diversos aspectos sociais e econômicos de nossa sociedade, como foi o caso da Beija Flor que em um dos seus desfiles foi do luxo ao lixo. Explorando as mensagens de sua letra seja enfocando as diferenças econômicas sociais ou enaltecendo as belezas naturais e/ou culturais ou como alerta para uma reflexão qualquer, as letras dos sambas são riquíssimas no que diz respeito à história do nosso país, às questões sociais, à cultura popular. O samba constitui-se como importante ferramenta para retratar a herança difícil de ser destruída da escravidão no país, valorando nossa identidade afrobrasileira, otimizando a mais valia do nosso povo e observando-se o real peso artístico desse movimento musical ímpar [onde] existem várias letras que valorizam e divulgam a nossa cultura, por exemplo: “Aquarela” de Martinho da Vila, “Nega” de Roberto Carlos, e, outras letras e compositores (Neguinho da Beija-flor – Alcione – Exaltassamba, ...) que exaltam e divulgam a nossa bela e rica cultura (afro-brasileira). O samba, as danças típicas, a música trazem inúmeras contribuições para o aprendizado. Acredito que toda forma de manifestação cultural deva ser utilizada, pois aproxima o educando as suas verdadeiras origens e o liberta de qualquer tipo de preconceito. O samba está profundamente ligado como exemplo, a Geografia do Rio de Janeiro (existe até livros que abordam este assunto), em especial na construção territorial do Rio de Janeiro. Aspectos culturais são primordiais para entendermos as características da população tanto do ponto de vista social como econômico e o samba pode ser utilizado, em minha opinião, não só nas aulas de Geografia. Outras disciplinas também se beneficiariam desta prática, pois como já disse, os sambas trazem informações riquíssimas em suas letras. Além disso, a música de forma geral atrai a atenção de outra maneira. Não tive experiências negativas em nenhuma de minhas aulas em que levei para a exposição e discussão alguma música. Os alunos gostam muito e as aulas ficam mais atrativas [visto que] a letra de um samba pode fornecer dados, como informações socioculturais que podem ser trabalhadas em qualquer disciplina.</p>
--	---	--

Como vimos, vários são os motivos que levam os professores a concordarem com a utilização do samba em sala de aula. Neste contexto, abrem-se várias possibilidades para aproveitar os sambas no ensino da Geografia. A linguagem musical pode contribuir positivamente para o processo de ensino, de acordo com Correia (2003), e os PCNs para o ensino da Geografia demonstram este fato (BRASIL, 1998b).

Na nossa opinião, o samba, que é uma linguagem musical socioculturalmente identificada com a população negra, também pode atender, de múltiplas maneiras, parte das

demandas educacionais, dentro dos princípios estabelecidos pelos PCNs para o ensino da Geografia e pela Lei Nº 10639/03 e suas DCNs.

A linguagem diferente, que o samba traz para a escola, pode ser aceita ou rejeitada pelos sujeitos envolvidos na prática de ensino, professores e educandos, cabendo nos dois casos problematizar esta questão para compreender a sua essência. A própria relação entre samba e negros, existente no imaginário de parte da população brasileira, por si só já abriria várias possibilidades de debate no ensino da Geografia. No entanto, nestas atividades seria importante a ressignificação desta relação, algumas vezes artificial, combatendo a carga estigmatizante nela intrínseca.

Os sambas podem funcionar como recursos didáticos de incentivo ao conteúdo ou como base para o desenvolvimento de conteúdos, além de propiciar o trabalho com os conceitos chaves da Geografia, em várias letras. Desta forma, não se mexeria profundamente na estrutura curricular e, muito menos, se enfrentaria, de fato, as relações culturais assimétricas existentes no currículo.

Contudo, seria mais uma forma dos sujeitos (re)conhecerem e valorizarem o samba, renegociando espaços de representação dos grupos socioculturais na escola e em seus artefatos. Todavia, a escola e seus artefatos, em especial o currículo, são permeados pela cultura branca, ocidental e europeia hegemônica. O currículo para ensino da Geografia funda-se em linguagens, práticas, conhecimentos e saberes eurocêntricos, que exercem forte colonialidade nesta área de conhecimento.

De acordo com Santos (2009, 2010), as mudanças curriculares para ensino da Geografia envolvem, necessariamente, a desconstrução da visão/leitura eurocêntrica, através da revisão de conteúdos e inclusão de outros conteúdos que considerem outras formas visões/leituras do mundo ou do espaço vivido. Neste sentido, os sambas podem ser contingentes no processo de transformação do currículo para o ensino da Geografia.

Não obstante, o movimento do multiculturalismo presente nas escolas e em seus artefatos possibilitam o aproveitamento dos sambas. Entretanto, Candau (2008), McLaren (2000) e Canen (2008) defendem que a concepção mais apropriada do multiculturalismo é a crítica ou intercultural, na qual se identifica e enfrenta as relações de poder existentes, considerando as tensões inerentes nas relações sociais e a hibridez cultural. Assim, procura-se desconstruir relações sociais assimétricas e promover relações horizontais.

No sentido do multiculturalismo crítico ou intercultural, a inclusão do samba no currículo da Geografia de forma problematizadora, rica, política, crítica, criativa e, muitas vezes, conectada à realidade dos sujeitos, pode revolucionar o ensino desta área de

conhecimento. Como já pontuamos neste trabalho, é uma forma de trazer para sala de aula novas geo-grafias, como por exemplo as geo-grafias vividas pelos compositores e cantores sambistas, as suas narrativas de vida, os contextos de criação das composições, as letras e as representações simbólicas (mapas mentais) por parte dos sujeitos, e enfrentar as relações de poder estabelecidas no currículo.

Por fim, o aproveitamento dos sambas no ensino da Geografia é, fundamentalmente, posicionamento político e ideológico dos sujeitos da prática educacional frente ao currículo que, no jogo das relações de poder, está centrado, como foi dito várias vezes nesse trabalho, na cultura hegemônica branca, ocidental e europeia.

NOSSAS (IN)CONCLUSÕES

Fundamentados nos objetivos dessa dissertação chegamos a determinados conhecimentos que não são regras universais, até porque este não é o objetivo subjacente à abordagem qualitativa, aqui aproveitada.

Neste sentido, compreendemos que o samba é bem cultural eminentemente negro. Concordamos com Trotta (2011) quando afirma que qualquer identificação étnica para os bens culturais é permeada por complexas disputas que estão subordinadas às relações de poder e dominação, que ordenam as relações sociais. Entretanto, a construção sociocultural que vincula o samba ao grupo negro não é fruto do acaso. Ela é desdobramento de um processo histórico e sociocultural com raízes africanas e afro-brasileiras. Estão nos batuques africanos as principais origens do samba brasileiro, que aqui foi (re)construído a partir do contato com outros produtos culturais ou gêneros musicais representativos de outros grupos socioculturais, resultando na hibridez e em grande diversidade de estilo de samba.

Na cidade do Rio de Janeiro, este processo de (re)construção do samba resultou em um produto comercialmente viável para a burguesia urbano-industrial e, devido ao movimento político-ideológico do início do século, chegou a posição de símbolo da brasilidade. Todavia, o samba funda-se em valores socioculturais negros, não obstante as influências socioculturais dos outros grupos e dos interesses do mercado.

O mundo do samba está estruturado em valores das culturas negras, antes e depois da diáspora africana. A anterioridade (respeito aos sambistas mais antigos e as supostas origens do gênero), a essência (baseada na sequência rítmica dos seus instrumentos característicos), entre outros, são valores do pensamento africano notórios na multidimensionalidade do samba.

Neste sentido, o papel do ser humano também é outro valor do pensamento africano fundamental para o/no samba. Com o corpo, os sujeitos participam das atividades através da dança, canto e acompanhamento rítmico. Neste contexto, as rodas de samba representam o princípio negro da circularidade visto que a existência humana é cíclica devido ao seu trânsito entre os planos material e imaterial (princípio da imortalidade).

Outro princípio africano importante para o/no samba, é a concepção de família estendida formada pelo convívio social, pela ancestralidade comum ou pela localização da moradia, ultrapassando os limites impostos pela genética, sendo muito extensa. Um exemplo, neste sentido, é a família Tia Doca em Madureira, formada pelos frequentadores/participantes da roda de samba realizada há anos neste bairro suburbano. Portanto, como afirma Sodré

(1998, p. 56) o samba é, concomitantemente, movimento de continuidade e afirmação de valores culturais negros.

Entretanto, os valores e/ou princípios estruturantes das culturas negras presentes no samba foram sócio-historicamente construídos, permeados por relações de poder proporcionando ordenamento e controle social. Os contatos socioculturais estão colocando à prova as relações de poder dentro e fora do mundo do samba.

Considerando os PCNs para ensino da Geografia e as novas abordagens pedagógicas que floresceram na Geografia com o seu movimento de renovação, pautadas na multidisciplinaridade, o samba pode figurar como ferramenta curricular (pedagógica e didática) para o processo de ensino da Geografia em sala de aula.

Tanto os PCNs quanto as novas abordagens para o ensino da Geografia ponderam sobre a diversidade sociocultural nos processos de construção e apreensão do mundo. Nesta perspectiva, os diferentes estilos de samba (re)construídos na cidade do Rio de Janeiro oferecem aos sujeitos do processo educacional, múltiplas formas de aproveitamento para ensino da Geografia. Neste sentido, é importante lembrar que muitos sambas são crônicas que descrevem, criticam e denunciam situações do espaço vivido, análogas ou não as situações vividas pelos sujeitos.

Não obstante, problematizar o samba na sala de aula é uma forma de aproveitar esta ferramenta no currículo de Geografia, desvelando outras geo-grafias. Neste sentido, é uma maneira de renegociar as relações de poder no currículo para ensino da Geografia, introduzindo uma expressão cultural identificada com os grupos subalternizados, neste caso com o grupo negro.

A utilização do samba no ensino da Geografia só pode ser caracterizada como mecanismo de implementação da Lei N°10639/03 e de suas DCNs se esta utilização atender aos princípios da referida lei. Neste contexto, o samba deveria ser parte integrante do currículo escolar para ensino desta área de conhecimento. Isto demandaria a implementação de um conjunto de ações pedagógicas, políticas e ideológicas, para o ensino da Geografia, que obrigaria a profundas mudanças curriculares.

Inicialmente, através da revisão dos conteúdos ministrados nesta área de conhecimento, consciente que eles partem de uma visão/leitura de mundo eurocêntrica. Depois, através da inclusão e valorização de outras visões/leituras de mundo no currículo de Geografia, contemplando a diversidade sociocultural existente no país. Nesta perspectiva, um currículo menos eurocêntrico abriria mais espaços para a real implementação da referida lei e de suas DCNs.

Portanto, a problematização do samba nas aulas de Geografia, é uma forma de levantar e debater múltiplas temáticas relacionadas à história, cultura e população negra, africana e afro-brasileira, promovendo, assim, a educação para as relações étnico-raciais e interraciais. Ou ainda, promover uma educação para igualdade racial e antirracista, nos princípios da lei e de suas DCNs.

Os professores de Geografia participantes da pesquisa recebem muito bem a ideia de aproveitar o samba, como ferramenta curricular (pedagógica e didática) no ensino desta área de conhecimento. Todos percebem que o samba é um modo diferente de fazer a leitura do mundo ou do espaço vivido, sendo assim importante nas relações entre os sujeitos no processo de aprendizagem. Entretanto, percebe-se que esta prática não é implementada no currículo escolar. Uma parte dos sujeitos pesquisados alega que falta conhecimento para que o trabalho com o samba seja realizado com êxito.

Não obstante, no que tange ao aproveitamento do samba para ensino da Geografia, os professores propõem desde abordagens mais tradicionais, fundamentadas no multiculturalismo diferenciado, até abordagens mais avançadas que enfrentam as relações de poder socioculturalmente construídas no currículo desta área de conhecimento, e que trazem novas ou outras geo-grafias para o cotidiano escolar.

Entretanto, parte significativa dos estudantes não reage positivamente à proposta de utilização do samba como ferramenta curricular (pedagógica e didática) no ensino da Geografia. Não obstante a hibridez das identidades dos sujeitos participantes nas comunidades escolares caxiense e carioca, determinados valores são hegemônicos nas suas representações simbólicas devido às relações socioculturais assimétricas.

Não obstante a mistura cultural, o samba é um bem cultural identificado com o grupo sociocultural negro. Este processo não é meramente artificial visto que a historicidade do samba evidencia a preeminência das culturas negras no seu processo de (re)construção no Brasil. No entanto, devido ao racismo e ao preconceito, a relação com grupo sociocultural negro faz com que o samba e suas representações simbólicas sejam estigmatizadas no imaginário social, tidas como de baixa cultura.

Além da sua relação étnico-racial com o grupo negro, em parte do imaginário social, o samba está relacionado ao carnaval, ou seja, não é algo sério. Esta relação produz demérito ao samba, descredibilizando-o como ferramenta curricular.

Apesar da ambiguidade da relação entre a sociedade e a escola, que ora a valoriza e ora a desvaloriza, no imaginário social prevalece a ideia da escola como espaço de excelência incompatível à baixa cultura, logo ao samba.

Neste contexto, a influência de segmentos religiosos neopentecostais nos bairros em que mora a maior parte dos sujeitos das duas comunidades escolares não pode ser desprezada porque parte destes segmentos realiza verdadeira “guerra santa” contra as manifestações culturais negras, classificando-as como demoníacas ou de baixo valor. Esta ação política e ideológica dos segmentos neopentecostais ratifica a intolerância sociocultural e é a raiz de vários casos de violência, dentro e fora das escolas.

Desse modo, nas representações sociais dos sujeitos, que foram construídas sob relações socioculturais assimétricas, predominam ideias que inferiorizam o negro e suas manifestações culturais, entre elas o samba, o que leva à sua rejeição.

Por fim, a presente pesquisa aponta para diferentes aspectos no contexto da temática das relações étnico-raciais e interraciais, socioculturalmente edificadas e subordinadas a relações de poder, entre eles o caráter monocultural do currículo, a “daltônica” formação dos professores e o processo de construção das representações sociais dos sujeitos. Desse modo, esta pesquisa nos instiga a investigar cada um desses aspectos de modo mais profundo para compreender mais a referida temática, atitude que desejamos realizar em outros espaços e instâncias acadêmicas.

REFERÊNCIAS

ABL (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS). **Dicionário escolar da língua portuguesa**. 2ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

ABREU, Maurício de. **A Evolução Urbana do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: IPLANRIO/Zahar, 1987.

ALBIN, Ricardo Cravo. **Dicionário Cravo Albin da Música Popular Brasileira**. Instituto Cultural Cravo Albin. Disponível em: <<http://www.dicionariompb.com.br/>>. Acesso em: 15 out. 2011.

ALENCAR, Edigar de. **Nosso Sinhô do Samba**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais – pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANJOS, Rafael Sanzio Araujo dos. A Geografia, África e os Negros Brasileiros. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), 2005. p. 173-184.

APPLE, Michael W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antonio Flavio Babosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2008a. p. 39-57.

_____. A Política do Conhecimento Oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flavio Babosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2008b. p. 59-91.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Educandos e educadores: seus direitos e o currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (orgs.). **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: Sobre a teoria da ação**. CORREA, Mariza (trad.). Campinas, SP: Papirus, 1996.

BRANDÃO, André. Afirmação da diversidade e criação de uma nova imaginação nacional. In: GONÇALVES, Maria Alice Rezende (org.). **Educação, arte e literatura africana de língua portuguesa: contribuições para a discussão da questão racial na escola**. Rio de Janeiro: Quartet: NEAB-UERJ, 2007. p. 21-38

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. Casa Civil. **Constituição Federal**. Brasília, 2010a. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 11 jul. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB nº 9394/96**. Brasília, 2010b. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 11 jul. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10639/03**. Brasília, 2010c. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 11 jul. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2010d. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 11 jul. 2010.

CABRAL, Sérgio. **ABC de Sérgio Cabral: um desfile dos craques da MPB**. Rio de Janeiro: CODECRI, 1979. (Coleção Edições do Pasquim; v. 55)

CANDAU, Vera Maria. Ênfases e omissões no currículo. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 78, Abril/2002. p. 296-298.

_____. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2ª ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2008. p. 13-37.

CANEN, Ana. A educação brasileira e o currículo a partir de um olhar multicultural: algumas tendências e perspectivas. In: BARROS, José Flavio Pessoa; OLIVEIRA, Luis Fernandes de (orgs.). **Todas as cores na educação. Contribuições para uma reeducação das relações étnico-raciais no ensino básico**. Rio de Janeiro: Quartet-FAPERJ, 2008. p. 59-79.

_____. Dossiê Educação e Desenvolvimento: O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Revista Comunicação & política**, v.25, nº2, 200[?]. p. 091-107

CAVALCANTI, Lana de Souza. A geografia escolar e a cidade: Ensaio sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas: Papirus, 2008.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia Científica: para uso dos estudantes universitários**. 3ª ed. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil, 1983.

CHIZZOTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995. (Biblioteca da Educação. Série 1. Escola; V. 16).

_____. A pesquisa qualitativa nas ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**. Universidade do Minho, Braga – Portugal, vol. 16, nº 2, 2003. p. 221-236.

CORRÊA, Roberto Lobato. Entrevista em 16 de abril de 2005. **Revista Discente Expressões Geográficas**. Florianópolis - SC, nº 01, jun/2005. p. 01-14.

CORREIA, Marcos Antonio. Música na Educação: uma possibilidade pedagógica. **Revista Luminária**. Publicação da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória. União da Vitória – PR, n. 6, 2003. p. 83-87.

COSTA, Haroldo. **Na Cadência do Samba**. Rio de Janeiro: Novas Direções, 2000.

CUCHE, Denys. **A Noção de Cultura nas Ciências Sociais**. RIBEIRO, Viviane (trad.). 2ª ed. Bauru: EDUSC, 2002.

CUNHA JR., Henrique. História e cultura africana e os elementos para uma organização curricular. In: BARROS, José Flavio Pessoa; OLIVEIRA, Luis Fernandes de (Orgs.). **Todas as cores na educação. Contribuições para uma reeducação das relações étnico-raciais no ensino básico**. Rio de Janeiro: Quartet-FAPERJ, 2008. p. 81-128.

DESLANDES, Suely Ferreira. A construção do projeto de pesquisa. In: DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

EAGLETON, Terry. **A idéia de cultura**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

EVANGELISTA, Helio de Araújo. Cultura e Geografia. **Revista geo-paisagem** (on line). Ano 6, nº 11, 2007. Jan/Jun de 2007. Disponível em < <http://www.feth.ggf.br/Cultgeo.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2011.

FANTIN, Maria Eneida; TAUSCHECK, Neusa Maria. **Metodologia do ensino de geografia**. Curitiba: Ibpx, 2005.

FARIAS, Julio César. **Aprendendo Português com Samba-Enredo**. Rio de Janeiro: Editora Litteris, 2004.

FERNANDES, Nelson da Nóbrega. Onde a cidade perde seu nome. In: SANTOS, Milton... [et al.]. **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 197-208.

FERREIRA, Martins. **Como Usar a Música na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2005. (Coleção como usar na sala de aula).

FILIZOLA, Roberto. **Didática da Geografia: proposições metodológicas e conteúdos entrelaçados com a avaliação**. Curitiba: Base Editorial, 2009.

FORQUIN, Jean-Claude. O currículo entre o relativismo e o universalismo. RATO, Catherine (trad.). **Educação & Sociedade**. Ano XXI, nº 73, Dez. 2000.

FRY, Peter. **A Persistência da Raça**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

GIBBIN, Béatrice. A Geografia, disciplina subjugada ou a história de uma batalha perdida para a geografia. In: VESENTINI, José William (org.)...[et al.]. **Geografia e ensino: textos críticos**. GIAN, Josette (trad.). Campinas: Papirus, 1989. p. 135-148.

GOMES, Nilma Lino. **Cultura negra e educação**. Revista Brasileira de Educação, nº 23, Rio de Janeiro, mai./ago. 2003.

_____. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Walter Roberto (Orgs.). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores associados), 2006. p. 21-40.

_____. Diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (orgs.). **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2ª ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 67- 89.

GONÇALVES, Maria Alice Rezende. Diversidade: a cultura afro-brasileira e a lei nº 10639/03. In: SOUZA, Maria Elena V (org.). **Relações Raciais no cotidiano escolar: diálogos com a Lei 10.639/03**. Rio de Janeiro: Rovel, 2009. p. 91-106.

GRIN, Monica. **“Raça” – debate público no Brasil (1997-2007)**. Rio de Janeiro: Maud X/FAPERJ, 2010. GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e Educação: Manual do Usuário. In: _____; SILVA, Tomaz T. (orgs.). **Escola S.A.** Brasília: CNTE, 1999. p. 9-49.

GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. **Classes, Raças e Democracia**. São Paulo. Fundação de Apoio à USP. 2002.

_____. Preconceito de Cor e Racismo no Brasil. **Revista de Antropologia**, vol. 47, nº1, São Paulo, 2004. Disponível em <www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-77012004000100001&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 ago. 2009.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. SILVA, Tomaz Tadeu da Silva; LOURO, Guaracira Lopes (trads.). 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HAESBAERT, Rogério. Concepções de território para entender a desterritorialização. In: SANTOS, Milton... [et al.]. **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 43-71.

HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence (orgs.). **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. p. 9-23.

KI-ZERBO, Joseph. Introdução Geral. **História Geral da África**. São Paulo: Ática/UNESCO, 1982.

KOK, Glória. **Rio de Janeiro na época da Av. Central**. São Paulo: Bei Comunicação, 2005.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14^a .ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. (Antropologia social), 2001.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1986.

LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti; TEIXEIRA, Jorge Juarez Vieira (orgs.). **O discurso do sujeito coletivo: uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa**. Caxias do Sul: EDUCS, 2000.

LOPES, Nei. **O Samba na realidade...: a utopia da ascensão social do sambista**. Rio de Janeiro: CODECRI, 1981. p. 13-15.

_____. **Guimbaustrilho e outros mistérios suburbanos**. Rio de Janeiro: Dantes Editora e Livraria Ltda., nov. 2001.

_____. Samba de raiz não existe. Samba é samba. **Entrevista dada a Revista Comunicativa**, 2002. Disponível em <www.clicknoticias.com.br/entrevista.asp?ent_codigo=4>. Acesso em: 30 set. 2011.

_____. **Partido Alto: samba de bamba**. Rio de Janeiro: Pallas, 2005a.

_____. A presença africana na música popular brasileira. **Revista Espaço Acadêmico**. Nº 50, ano V. Julho/2005b. Disponível em <<http://www.espacoacademico.com.br/050/50clopes.htm>> Acesso em: 20 jan. 2012.

_____. O Samba na Sala de Aula. **Palestra no campus Guarujá, São Paulo, da Universidade de Ribeirão Preto**, 2007. Disponível em <www.academiadosamba.com.br/memoriasamba/.../artigo-232.htm>. Acesso em: 3 ago. 2009.

_____. O elogio da mestiçagem tem sido um empecilho ao avanço dos direitos dos negros. **Entrevista dada a Revista de História**, 2011. Disponível em <www.revistadehistoria.com.br/secao/entrevista/nei-lopes>. Acesso em: 30 set. 2011.

MAIO, Marcos C. & SCHWARCZ, Lilia M. “A Pedagogia Racial do MEC”. In: Tendências e Debates, **Folha de S. Paulo**, 16/6/2005.

MATOS, Cláudia. **Acertei no Milhar: malandragem e samba no tempo de Getúlio**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

MCLAREN, Peter. Desconstruir a condição branca, repensar a democracia. Cidadania crítica na gringolândia. In: MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário**. MORAES, Márcia; COSTA, Roberto Cataldo (trads.). Porto Alegre: Artes Médicas: 2000. p. 237-289.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10^a. edição. São Paulo: Hucitec, 2007.

MINTIZ, Sidney W.; PRICE, Richard. **O nascimento da cultura afro-americana: uma perspectiva antropológica**. RIBEIRO, Vera (trad.). Rio de Janeiro: Pallas: Universidade Cândido Mendes, 2003.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia: pequena história crítica**. 6ª ed. Ed. HUCITEC: São Paulo, 1987.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Parâmetros curriculares nacionais: críticas e alternativas. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz T. (orgs.). **Escola S.A.** Brasília: CNTE, 1999. p. 128-149.

_____; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (orgs.). **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio Babosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 7-38.

MOREIRA, Ruy. **O que é Geografia**. 2ª edição. 2009. Disponível em <
http://www.4shared.com/office/2TK18RB7/O_que__Geografia_-_Moreira_Ruy.htm>.
Acesso em: 10 ago. 2011.

MOTTA, Nelson. **Noites tropicais: solos, improvisos e memórias musicais**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MOURA, Roberto. **Tia Ciata e a Pequena África no Rio de Janeiro**. 2ª ed. Rio de Janeiro; Secretaria Municipal de Cultura, Dep. Geral de Doc. e Inf. Cultural, Divisão de Editoração, 1995.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora (Coleção Cultura Negra e Identidades), 2009.

_____. Mestiçagem como símbolo da identidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

MUNIZ JR, José. **Do Batuque à Escola de Samba**. São Paulo: Ed. Símbolo, 1976.

NETO, Eduardo Rios; RIANI, Juliana de Lucena Ruas. Desigualdades raciais nas condições habitacionais da população urbana. **Diversidade, espaço e relações sociais: o negro na Geografia do Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 91-112.

NOGUEIRA, Maira Alice; NOGUEIRA, Claudio M. Martins. **Bourdieu & a Educação**, 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. Situação e tendências da Geografia. In _____ (org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** 3ª ed. São Paulo: Contexto, 1991. p. 24-29.

OLIVEIRA, Marcio Pinõn de. O retorno à cidade e novos territórios de restrição à cidadania. In: SANTOS, Milton... [et al.]. **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007a. p. 171-196.

OLIVEIRA, Iolanda de. Educação e população negra: especialistas em sala de aula e no contexto escolar. **Cadernos PENESB 6**. Rio de Janeiro: Quartet, Niterói: UFF, 2006. p.179-208.

_____. A construção social e histórica do racismo e suas repercussões na educação contemporânea. In: OLIVEIRA, Iolanda; SOUZA, Maria Elena V (orgs.). **Cadernos PANESB - Educação e População Negra**. Niterói: Quartet, EDUFF, 2007b.

_____. O lugar do negro e de “outros” “outros” em espaços acadêmicos. In: SOUZA, Maria Elena V (org.). **Relações Raciais no cotidiano escolar: diálogos com a Lei 10.639/03**. Rio de Janeiro: Rovel, 2009. p. 209-224.

ORLANDI, Eni P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 8ª ed. Campinas - SP: Pontes, 2009.

QUIJANO, Aníbal. O que é essa tal raça? In: SANTOS, Renato Emerson dos (org.). **Diversidade, espaço e relações sociais: o negro na Geografia do Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 43-51.

RATTS, Alex. Geografia, Relações Étnicoraciais e Educação: a Dimensão Espacial das Políticas de Ações Afirmativas no Ensino. **Terra Livre**. São Paulo/SP. Ano 26, V.1, n. 34. p. 125-140. Jan-Jun/2010.

ROLNIK, Raquel. Territórios negros nas cidades brasileiras: etnicidade e cidade em cidade São Paulo e Rio de Janeiro. **Diversidade, espaço e relações sociais: o negro na Geografia do Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 75-90.

SACRISTÁN, José Gimeno. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz T. (orgs.). **Escola S.A.** Brasília: CNTE, 1999. p. 50-74.

SANDRONI, Carlos. **Feitiço Decente: transformações do samba no Rio de Janeiro, 1917-1933**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.: Ed. UFRJ, 2008.

SANTOS, Douglas. Estado Nacional e capital monopolista. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** 3ª ed. São Paulo: Contexto, 1991. p. 47-80.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. Mangueira e Império: a carnavalização do poder pelas escolas de samba. In: ZALUAR, Alba; ALVITO, Marcos (orgs.). **Um século de Favela**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getulio Vargas, 1998. p. 115-144.

SANTOS, Renato Emerson dos. O Ensino de Geografia do Brasil e as relações raciais: reflexões a partir da Lei 10639. In: _____. **Diversidade, espaço e relações sociais: o negro na Geografia do Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 21-40.

_____. O ensino de geografia e os tensionamentos da lei 10639: nótulas para um debate em construção. In: SOUZA, Maria Elena V (org.). **Relações Raciais no cotidiano escolar: diálogos com a Lei 10.639/03**. Rio de Janeiro: Rovelte, 2009. p. 107-136.

_____. Ensino de Geografia e Currículo: Questões a partir da Lei 10.639. **Terra Livre**. São Paulo/SP Ano 26, V.1, n. 34. p. 141-160. Jan-Jun/2010.

SILVA, Maurício Pedro da. Novas Diretrizes Curriculares para o Estudo da História e da Cultura Afrobrasileira e Africana: a Lei 10639/03. **EcoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 9, n 1. p. 39-52. jan./jun. 2007

SILVA, Tomaz T. O projeto educacional da nova direita e a retórica da qualidade total. In: GENTILI, Pablo; _____ (orgs.). **Escola S.A.** Brasília: CNTE, 1999. p. 167-188.

SODRÉ, Muniz. **Samba, o dono do corpo**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Manuad, 1998.

SOUZA, Maria Elena Viana. **Diálogos possíveis entre concepções de currículo e a Lei 10.639/03**, 2009. Disponível em <www.anped.org.br/reunioes/.../GT21-5547>. Acesso em: 10 jul. 2010.

TINHORÃO, José Ramos. **Música Popular: um Tema em Debate**. Rio de Janeiro: JCM Editores, 1966.

_____. **Os sons dos negros no Brasil. Cantos, danças, folguedos: origens**. 2ª ed. São Paulo: Ed. 34, 2008.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Tecendo africanidades com brasilidades: desafios do cotidiano escolar. . In: SOUZA, Maria Elena V (org.). **Relações Raciais no cotidiano escolar: diálogos com a Lei 10.639/03**. Rio de Janeiro: Rovelte, 2009. p. 15-29.

TROTTA, Felipe. **O samba e suas fronteiras: “Pagode romântico” e “samba de raiz” nos anos 1990**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

VAZZOLER, Leomar dos Santos. As Categorias Geográficas como Fundamentos para os Estudos sobre a População Negra Cadernos. **Penesb – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF**. (n.7) (novembro 2006) Rio de Janeiro/Niterói – Quartet/EdUFF, 2006.

VESENTINI, J. W., A questão do livro didático no ensino da geografia. In: VESENTINI, José William (org.)...[et al.]. **Geografia e ensino: textos críticos**. GIAN, Josette (trad.). Campinas: Papirus, 1989. p. 161-179.

_____. Geografia Crítica e Ensino. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (org). **Para Onde Vai o Ensino de Geografia?** 3ª Edição. São Paulo: Editora Contexto, 1991. p. 30-38.

VIANNA, Letícia C. R. **Bezerra da Silva: produto do morro: trajetória e obra de um sambista que não é santo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

VIANNA, Hermano. **O mistério do samba**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.:Ed. UFRJ, 2002.

VLACH, Vania Rubia Farias. Carlos Miguel Delgado de Carvalho e a “orientação moderna” em Geografia. In: VESENTINI, José William (org.)...[et al.]. **Geografia e ensino: textos críticos**. GIAN, Josette (trad.). Campinas: Papirus, 1989. p. 149-160.

_____. Ideologia do Nacionalismo Patriótico. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (org). **Para Onde Vai o Ensino de Geografia?** 3ª Edição. São Paulo: Editora Contexto, 1991. p. 39-46

YÚDICE, George. **A conveniência da cultura; usos da cultura na era global**. Belo Horizonte; Editora UFMG/Humanitás, 2006.

ZALUAR, Alba; ALVITO, Marcos. Introdução. In: ZALUAR, Alba; ALVITO, Marcos (orgs). **Um século de Favela**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getulio Vargas, 1998. p. 7-24.

REFERÊNCIAS MUSICAIS

ARAGÃO, J.; CARDOSO, F.; REZENDE, P.. **Moleque atrevido**: samba. 19[?]. Letra. Disponível em: <www.vagalume.com.br>. Acesso em: 21 jul. 2010.

BATISTA, Wilson; LOBO, Haroldo. **Emília**: samba. 1942. Letra. Disponível em: <www.vagalume.com.br>. Acesso em: 21 jul. 2010.

BATISTA, Wilson; PEREIRA, Geraldo. **Acertei no Milhar**: samba. 1940. Letra. Disponível em: <www.vagalume.com.br>. Acesso em: 21 jul. 2010.

BRANCO, Nego; PERSONA, Cleitinho; MANU. **Favela Fashion Week**: samba. 2010. Letra. Disponível em: <www.vagalume.com.br>. Acesso em: 21 jul. 2010.

CHOCOLATE; HELINHO 107; NINO; MAIS VELHO; ALCEU. **E o Samba Sambou**: samba. 1990. Letra. Disponível em: <www.vagalume.com.br>. Acesso em: 21 jul. 2010.

CRUZ, Arlindo; DINIZ, Mauro. **O meu lugar**: samba. 2008. Letra. Disponível em: <www.vagalume.com.br>. Acesso em: 21 jul. 2010.

DINIZ, André; SERGINHO 20; PEIXE, Carlinhos do; PETISCO, Carlinhos. **Soy loco por tí, América – A Vila canta a latinidade**: samba. 2006. Letra. Disponível em: <www.vagalume.com.br>. Acesso em: 21 jul. 2010.

DINIZ, Mauro; RATINHO. **O Dia Se Zangou**: samba. 1984. Letra. Disponível em: <www.vagalume.com.br>. Acesso em: 21 jul. 2010.

DONGA; ALMEIDA, Mauro de. **Pelo Telefone**: samba. 1917. Letra. Disponível em: <www.vagalume.com.br>. Acesso em: 21 jul. 2010.

GUARÁ; ROSAS, Jorginho das. **33, Destino Dom Pedro II**: samba. 1984. Letra. Disponível em: <www.vagalume.com.br>. Acesso em: 21 jul. 2010.

JOBIM, Antônio Carlos; MORAES, Vinícius de. **O morro não tem vez**: samba. 1963. Letra. Disponível em: <www.vagalume.com.br>. Acesso em: 21 jul. 2010.

KÉTI, Zé. **A voz do moro**: samba. 1955. Letra. Disponível em: <www.vagalume.com.br>. Acesso em: 21 jul. 2010.

KÉTI, Zé. **Opinião**: samba. 1964. Letra. Disponível em: <www.vagalume.com.br>. Acesso em: 21 jul. 2010.

PADEIRINHO; PESSANHA, Jorginho. **Favela**: samba. 1966. Letra. Disponível em: <<http://www.sambaderaiz.net/padeirinho-biografia/>>. Acesso em: 21 jul. 2010.

SANTANA, Francisco. **Saco de Feijão**: samba. 1977. Letra. Disponível em: <www.vagalume.com.br>. Acesso em: 21 jul. 2010.

SARGENTO, Nelson. **Agoniza mas não morre**: samba. 19[78]. Letra. Disponível em: <www.vagalume.com.br>. Acesso em: 21 jul. 2010.

ANEXOS

1. COLETA DE DADOS DO CAMPO

1.1. Instrumento usado em campo para coleta de dados: segmento aluno.

O presente instrumento de coleta de dados é parte integrante da pesquisa exploratória qualitativa de dissertação de mestrado que procura investigar o samba na prática educativa de Geografia.

QUESTIONÁRIO DE CAMPO (alunos)

I- DADOS DA UNIDADE ESCOLAR:

1- Visita a(ao) _____,
localizada no bairro de _____, em ____/____/20__.

II- DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

1- Nome do entrevistado (opcional) _____
2- Gênero: (M); (F). 3- Data de Nascimento: ____/____/19____. 4- Idade: ____ anos.
5- Você estuda em que fase do ensino básico? () fundamental () médio;
6- Qual o seu ano de formação? _____
7- Qual a sua turma? _____

III- QUESTÕES

- 1- Você já conhecia a Lei nº 10639/03? () sim () não
2- A Lei nº 10639/03 obriga que a História e a Cultura Negra, Africana e Afrobrasileira, sejam trabalhadas nas escolas. Você acha que isso é importante? () Sim. () Não. Por favor, justifique a sua opção de resposta.
3- Escreva aspectos da História e a Cultura Negra, Africana e Afrobrasileira, que você conheça trabalhados ou não na escola.
4- Na sua opinião, o samba faz parte da História e a Cultura Negra, Africana e Afrobrasileira? () Sim. () Não. Por favor, justifique a sua opção de resposta.
5- Na sua opinião, podemos estudar Geografia ouvindo ou lendo a letra de um samba? () Sim. () Não. Por favor, justifique a sua opção de resposta.

Meu Agradecimento:

Aproveito, estes momentos finais, para agradecer sua participação e colaboração nessa pesquisa.

AUTORIZAÇÃO

Autorizo, para os devidos fins, que o mestrando Altair Caetano, vinculado a UNIRIO, utilize as declarações contidas nesta entrevista em sua pesquisa.

_____, ____ de _____ de 20__.

1.2. Instrumento usado em campo para coleta de dados: segmento professor.

O presente instrumento de coleta de dados é parte integrante da pesquisa exploratória qualitativa de dissertação de mestrado que procura investigar o samba na prática educativa de Geografia.

QUESTIONÁRIO DE CAMPO (professores)

I- DADOS DA UNIDADE ESCOLAR:

1- Visita a(ao) _____,
localizada no bairro de _____, em ____/____/20____.

II- DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

1- Nome do entrevistado (opcional) _____

2- Gênero: (M); (F). 3- Data de Nascimento: ____/____/19____. 4- Idade: ____ anos.

5- O(A) senhor(a) leciona a disciplina de Geografia há quanto tempo? _____ anos.

6- O(A) senhor(a) leciona a disciplina em que fase do ensino básico? () fundamental; () médio; () ambos.

7- Em que rede de ensino? () pública; () privada; () ambas.

III- QUESTÕES

1- Dados estatísticos do IBGE, do DIEESE, entre outras instituições de credibilidade na pesquisa, mostram que os negros no Brasil tem menor escolaridade, maior índice de repetência e de evasão escolar. A que o(a) senhor(a) atribui estes fatos?

2- O senhor (a) conhece a Lei nº 10639/03? () sim () não

3- O senhor (a) considera que a implementação da referida lei seja importante nas escolas? () Sim. () Não. Por favor, justifique a sua opção de resposta.

4- O que os segmentos da comunidade escolar vem fazendo para implementar a referida lei no cotidiano do(s) ambiente(s) de ensino que o senhor(a) leciona (ex.: inserção de novos conteúdos no programa, atividades, revisão e utilização do material didático, ações contra práticas preconceituosas e discriminatórias, entre outros)?

5- Como a prática educativa da Geografia pode contribuir com a implementação da referida lei nas escolas?

6- O samba constitui um dos elementos do patrimônio cultural brasileiro. Contudo, percebe-se que sua utilização como ferramenta pedagógica nas escolas é pequena, seja na Geografia ou nas demais disciplinas do currículo do ensino básico, mesmo com algumas experiências positivas nas redes de ensino do país. A que o(a) senhor(a) atribui este fato?

7- Na sua opinião, o samba pode ser aproveitado como ferramenta pedagógica viabilizando a prática educativa da Geografia? () Sim. () Não. Por favor, justifique a sua opção de resposta.

8- O samba pode aproximar a prática educativa de Geografia à realidade dos educandos, em especial, de comunidades onde ele é elemento identitário da cultura local, majoritariamente compostas por negros e mestiços? () Sim. () Não. Por favor, justifique a sua opção de resposta.

Meu Agradecimento:

Aproveito, estes momentos finais, para agradecer sua participação e colaboração nessa pesquisa.

AUTORIZAÇÃO

Autorizo, para os devidos fins, que o mestrando Altair Caetano, vinculado a UNIRIO, utilize as declarações contidas nesta entrevista em sua pesquisa.

_____, ____ de _____ de 20__.

(rubrica do entrevistado)

2. A Lei Nº 10639/03

**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Mensagem de veto

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"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.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 10.1.2003

