

O racismo contra o negro no Brasil: o que pode fazer a educação musical escolar?

Thaís Lobosque Aquino¹¹

Resumo: O presente ensaio busca refletir sobre possibilidades para um trabalho pedagógico-musical escolar comprometido com o enfrentamento intencional e sistemático do racismo contra o negro no Brasil. Para isto, analisa-se a recente reestruturação do contexto político-legislativo brasileiro, a marginalização do negro e, ao final, é feita uma aposta relacionada a um trabalho pedagógico-musical escolar com saberes musicais sensíveis capazes de promover a experiência do sofrimento. A constatação de que a desigualdade e a invisibilização do negro estejam institucionalizadas na legislação escolar brasileira e ratificadas por dados extraídos de pesquisas estatísticas não deve conduzir a posturas conformistas. Pelo contrário, a tomada de consciência só tem sentido se direcionada a propostas e ações que impulsionem novas configurações para uma educação musical escolar humanizadora e, nesta qualidade, imbuída de gerar experiências musicais que confrontem o racismo reiteradamente imposto aos negros no Brasil.

Palavras-chave: racismo, negros, educação musical escolar, saberes musicais sensíveis.

Resumen: El presente ensayo busca reflexionar sobre posibilidades para un trabajo pedagógico-musical escolar comprometido con el enfrentamiento intencional y sistemático del racismo contra el negro en Brasil. Para ello, se analiza la reciente reestructuración del contexto político-legislativo brasileño, la marginación del negro y, al final, se hace una apuesta relacionada a un trabajo pedagógico-musical escolar con saberes musicales sensibles capaces de promover la experiencia del sufrimiento. La constatación de que la desigualdad y la invisibilización del negro están institucionalizadas en la legislación escolar brasileña y ratificadas por datos extraídos de investigaciones estadísticas no debe conducir a posturas conformistas. Por el contrario, la toma de conciencia sólo tiene sentido si se dirige a propuestas y acciones que impulsen nuevas configuraciones para una educación musical escolar humanizadora y, en cuanto tal, imbuida de generar experiencias musicales que enfrenten el racismo reiteradamente impuesto a los negros en Brasil.

Palabras clave: racismo, negros, educación musical escolar, conocimientos musicales sensibles.

Abstract: This essay aims to reflect upon the possibilities for a school musical and pedagogic work, compromised with the intentional and systematic confrontation of racism against black people in Brazil. For this purpose, will be made analysis about the recent restructuring of the political and legislative context in Brazil, the marginalization of black people and, at the end, it is made a bet related to a school musical and pedagogic work with sensitive knowledges which are capable to promote the experience of suffering. The verification that inequality and invisibility of black people are institutionalized in Brazilian scholar legislation and ratified by statistical researches should not lead to conformist postures. On the contrary, the tanking of consciousness only has a meaning if aimed at proposals and actions that can promote new configurations for a humanizing school music

¹¹ Professora adjunta na Emaç/UFG. Tem doutorado em Educação pela UFRJ e mestrado em Música e em Educação, ambos pela UFG. É especialista em Formação de Professores pela PUC-GO e possui graduações em Educação Musical (UFG) e em Pedagogia (PUC-GO). Foi Representante Estadual (Goiás) da Abem entre 2013 e 2015 e Representante Regional (Centro-Oeste) do Fladem Brasil entre 2015 e 2017. Homenageada no Consuni 2018 da UFG e vencedora da 8ª edição do Prêmio Professor Rubens Murillo Marques da FCC.

education and, as such, imbued to generate musical experiences which confront the racism repeatedly imposed to black people in Brazil.

Keywords: racism, black people, school music education, sensitive musical knowledges.

Considerações iniciais

A atual (e obscura) conjuntura político-social brasileira nos leva a inquietações acerca das condições de possibilidade de uma educação musical humanizadora e, nesta qualidade, comprometida com a justiça social¹² nas escolas de educação básica brasileiras.

Professores empenhados em confrontar a lógica de dominação, de desigualdade e de racismo legitimada pelo *status quo* de nossa sociedade, encontram-se diante de inúmeros questionamentos. Seguindo esta tendência, o presente ensaio propõe-se a debater acerca do seguinte problema: afinal, é possível confrontar o racismo contra o negro¹³ mediante o trabalho pedagógico-musical escolar, tendo em vista o contexto político e educacional materializado nos dispositivos legais em vigor?

Note-se que o referido problema é composto por três assuntos principais: a legislação brasileira, a questão do negro e o trabalho pedagógico-musical escolar. De forma a contemplá-los, parte-se para uma análise voltada a estabelecer campos de tensão entre: i) a recente reestruturação da legislação educacional brasileira, enfocando especialmente a Emenda Constitucional nº 95/ 2016, a Lei nº 13.415/2017 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o intuito de perceber em que medida concorrem para o desiderato da justiça social; ii) a questão do negro através de dados estatísticos evidenciados pela publicação “Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2015” lançada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2015, visando examinar o vínculo entre a desigualdade e as relações raciais brasileiras; e iii) o trabalho pedagógico-musical com saberes musicais sensíveis contidos em obras em cuja estrutura residem elementos capazes de propiciar uma experiência do sofrimento pessoal, de uma comunidade e/ou do outro.

Conforme se depreende, muitos assuntos são trazidos a lume, indo desde legislações e dados estatísticos macros até aspectos mais específicos relacionados às aulas de música em escolas de educação básica. Esse tráfego é vital para conferir às ponderações aqui expressas um caráter de movimento perene, bem como para expressar

¹² Aqui, a busca pela justiça social é apreendida como um processo em que a lógica distributiva dominante, que pressupõe a concentração de muito nas mãos de poucos, seja continuamente afrontada em prol de uma distribuição de renda e de bens sociais melhor proporcionada.

¹³ A opção pelo uso da grafia “negro” no singular e masculino não acontece em detrimento da pluralidade e do feminino. Ambas as noções estão contidas no referido termo que foi escolhido por assim aparecer nos referenciais utilizados, por adequações e preferências estilísticas e, ainda, para reforçar seu caráter categorial.

que as condições de possibilidade de uma educação musical humanizadora estejam tanto no interior dos contraditórios aspectos da totalidade político-legislativa quanto em ações críticas mobilizadas por professores de música em suas atividades cotidianas de ensino.

A expectativa é de compor um mosaico explicativo que, ao compreender os sentidos implícitos nos documentos legislativos e em pesquisas estatísticas, evidencie a institucionalização do racismo contra o negro no Brasil e, ao mesmo tempo, aponte para caminhos que emergem do trabalho pedagógico-musical em sala de aula com saberes musicais sensíveis capazes de engendrar a experiência do sofrimento.

A recente reestruturação da legislação educacional brasileira: educação para a justiça social?

Desde o ano de 2016, temos pelo menos três normativas legais sobre as quais precisamos nos ater: i) a Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), para instituir um novo regime fiscal que limita o crescimento das despesas primárias federais à variação da inflação nos próximos 20 anos (BRASIL, 2016b); ii) a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, e estabelece novas configurações para o ensino médio no Brasil (BRASIL, 2017); iii) a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que orienta os sistemas de ensino na elaboração de suas propostas curriculares cuja versão final, contendo a etapa do Ensino Médio, foi homologada pelo então Ministro da Educação Rossieli Soares em dezembro de 2018 (BRASIL, 2018).

A Emenda Constitucional nº 95, popularmente conhecida como a *Emenda do Teto de Gastos Públicos*, é oriunda das controversas Propostas de Emenda Constitucional (PEC) nº 241 da Câmara dos Deputados e nº 55 do Senado Federal. Inclui os artigos 106 a 114 no ADCT da Constituição da República Federativa do Brasil (CRF) e, indiretamente, restringe direitos sociais ao congelar por 20 (vinte) anos todas as despesas primárias da união – dentre as quais estão educação, saúde, previdência e assistência social –, sem limitar os gastos com o pagamento da dívida pública.

Conforme levantamento da Auditoria Cidadã da Dívida¹⁴, o orçamento federal executado de 2015 foi de R\$ 2,268 trilhões, dos quais 42,43% destinaram-se ao serviço da dívida pública e 57,57% às demais despesas, sendo 3,91% para educação¹⁵.

Mais recentemente, a associação trouxe os dados do orçamento geral da união em 2016, que correspondeu a R\$ 2,572 trilhões. Destes, 43,94% correspondem a juros e amortizações da dívida pública e 56,06% à previdência social, assistência social, saúde, educação, trabalho, transferências a estados e municípios, dentre outros¹⁶. Ressalte-se que a Emenda Constitucional nº 95 se debruça essencialmente sobre esses 56,06%, dos quais 3,7% foram destinados à educação.

Como se vê, de 2015 para 2016, antes mesmo que já houvesse uma imposição de limitação ao gasto público, pois a PEC em comento ainda tramitava no Congresso Nacional, muito embora tenha havido um incremento da arrecadação em valores absolutos, houve uma diminuição proporcional no investimento social e, mais especificamente, em educação. O que pensar de um governo que imprime pesadas restrições aos gastos públicos voltados ao bem-estar do cidadão brasileiro, incluindo os investimentos em educação, antes de tomar qualquer medida para solucionar a dívida pública junto a bancos, investidores, enfim, a parcela mais rica da população?

Outra distorção diz respeito ao fato de o Brasil ser a 9ª (nona) economia do mundo em 2016¹⁷, conforme lista disponibilizada pelo Instituto de Pesquisa de Relações Internacionais (IRPI) com base nos dados obtidos do *World Economic Outlook Database* do Fundo Monetário Internacional (FMI) e, em contrapartida, ocupar a 79ª (septuagésima nona) posição¹⁸ na lista de países por Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)¹⁹, conforme Relatório do Desenvolvimento Humano (RDH) de 2016, lançado mundialmente em março de 2017 pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

¹⁴ Disponível no seguinte sítio eletrônico: <http://www.auditoriacidada.org.br/blog/2016/11/09/explicacao-sobre-o-grafico-do-orcamento-elaborado-pela-auditoria-cidada-da-divida/>. Acesso em: 12 de julho de 2019.

¹⁵ Para a análise dos dados supracitados em articulação com diagramas que elucidam as finanças públicas brasileiras foi consultado o detalhado levantamento do professor Everton Sotó Tibiriçá Rosa, professor de economia da Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas (FACE) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/0B13DzA4hcQxIREVoUTQ4cjBnVkk/view>. Acesso em 11 de julho de 2019.

¹⁶ Disponível em: <http://www.auditoriacidada.org.br/wp-content/uploads/2017/05/02-CONSULTA-NACIONAL-SOBRE-REFORMAS-1.pdf>. Acesso em: 12 de julho de 2019.

¹⁷ Disponível em: <http://www.funag.gov.br/ipri/index.php/o-ipri/47-estatisticas/94-as-15-maiores-economias-do-mundo-em-pib-e-pib-ppp>. Acesso em: 12 de julho de 2019.

¹⁸ Disponível em: <https://nacoesunidas.org/relatorio-do-pnud-destaca-grupos-sociais-que-nao-se-beneficiam-do-desenvolvimento-humano-brasil-estagnou-no-idh/>. Acesso em: 12 de julho de 2019..

¹⁹ Informações obtidas no sítio eletrônico do PNUD revelam que, para o cálculo do IDH, são combinados três pilares: “uma vida longa e saudável” (saúde), “acesso ao conhecimento” (educação) e “padrão de vida decente” (renda). Disponível em: <http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/conceitos/o-que-e-o-idh.html>. Acesso em: 12 de julho de 2019..

Os números expostos revelam uma discrepância entre a riqueza do país e a situação de vida da maioria de seus cidadãos. Se este contrassenso já era evidente em 2016, imagine-se o que acontecerá com o congelamento dos gastos em políticas públicas nos próximos 20 (vinte) anos conforme preconiza a Emenda Constitucional nº 95? Diante desse cenário, quais serão as condições de possibilidade de uma educação básica comprometida com a justiça social? E, mais especificamente, haverá ensejo para uma educação musical escolar humanizadora para os alunos nas escolas públicas de nosso país?

Ainda neste quadro preocupante, temos a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 – conversão da Medida Provisória (MP) nº 746/2016 – que, ao menos declaradamente, propõe uma reestruturação do ensino médio de modo a propiciar a esta etapa da escolarização maior diálogo com a juventude, com o setor produtivo e com as demandas do século XXI. Na exposição dos motivos que levaram à elaboração da então MP nº 746/2016 aparece uma série de dados quantitativos que atestam os péssimos resultados educacionais dos jovens matriculados no ensino médio.

Valendo-se de dados publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o documento atesta que 41% (quarenta e um por cento) dos alunos com idade entre 15 e 19 anos têm resultados educacionais aquém do mínimo previsto. Revela, ainda, uma queda das notas dos jovens no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) ao se comparar os resultados de 1995 e 2015 tanto na proficiência da matemática quanto da língua portuguesa (BRASIL, 2016a).

Estas e outras informações alarmantes sugerem a urgência de uma reestruturação. Todavia, há que se destacar o fato de a proposta do governo federal, já transformada em lei, ter uma orientação claramente neoliberal e, em consequência, estar comprometida com uma política de resultados que vem sendo materializada nas escolas por meio de currículos instrumentais ou de resultados imediatos.

Tais currículos se caracterizam como um conjunto de conteúdos mínimos necessários ao trabalho e ao emprego ou, dito de outra forma, “um kit de habilidades de sobrevivência social para empregabilidade precária” (LIBÂNEO, 2016a, p. 57). No máximo de suas potencialidades, os currículos instrumentais voltam-se ao intento de treinar os alunos para testes, vestibulares ou avaliações governamentais, como é o caso do SAEB e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Para Libâneo (2012, 2014, 2016a), a lógica neoliberal vem trabalhando no sentido de minimizar o papel do estado junto às políticas públicas – nelas inseridas as políticas educacionais – conferindo maior poder ao mercado que passa a defini-las com base em critérios econômicos. Nesse contexto, “os conteúdos e métodos de educação estão a

serviço da satisfação às necessidades básicas de aprendizagem dos indivíduos de modo a se tornarem aptos a enfrentar problemas mais urgentes do desenvolvimento econômico” (LIBÂNEO, 2014, p. 36).

No interior desta lógica, os conhecimentos artísticos e, mais especificamente, musicais parecem supérfluos, tanto que a MP nº 746/2016 propôs, inicialmente, a retirada da arte como componente curricular obrigatório do ensino médio, o que acabou não se concretizando na Lei nº 13.415/2017, não sem esforço empreendido pelo campo da educação musical²⁰.

Em sintonia com o processo de instrumentalização dos currículos escolares, está a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento possui caráter normativo e define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, sob a forma de conhecimentos e competências, que todos os alunos devem desenvolver ao longo das modalidades e etapas da educação básica. O objetivo último é somar aos propósitos que direcionam a educação brasileira para “a formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p. 7).

Na BNCC, os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências gerais, que se inter-relacionam e perpassam toda a base, bem como de competências específicas de cada área do conhecimento e de cada componente curricular.

Para a educação infantil, são estabelecidos cinco campos de experiências: o eu, o outros e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Em cada campo de experiência, são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos de faixas etárias: 0 a 1 ano e 6 meses, 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, 4 anos a 5 anos e 11 meses.

O ensino fundamental está organizado em cinco áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso) e em nove componentes curriculares (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Matemática, Ciências, Geografia, História e Ensino Religioso). São descritas competências e habilidades esperadas para cada área e componente dos anos iniciais (1º ao 5º ano) e dos anos finais (6º ao 9º ano).

No ensino médio são definidas quatro áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa), Matemática e

²⁰ A Associação Brasileira de Educação Musical (Abem) e o Fórum Latino-Americano de Educação Musical, seção Brasil (Fladem Brasil) lançaram cartas/notas públicas de repúdio a MP nº 746/2016, disponíveis, respectivamente, em: <http://abemeducacaomusical.com.br/artsg.asp?id=138> e <https://www.fladembrasil.com.br/manifestos>. Acesso em: 11 de julho de 2019.

suas Tecnologias (Matemática), Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia), bem como itinerários formativos em que se inclui a formação técnica e profissional. Expressam-se competências específicas e habilidades em cada área do conhecimento a serem desenvolvidas ao longo dos três anos do Ensino Médio. Em Linguagens e suas Tecnologias, são expressas habilidades para Língua Portuguesa.

Descritores relacionados à música aparecem em três campos de experiência da educação infantil: corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação. Mais diretamente, a música desponta como linguagem ou unidade temática, ao lado das artes visuais, do teatro e da dança, no interior do componente “Arte” que compõe a área de Linguagens ao longo de todo o ensino fundamental (BRASIL, 2018). No Ensino Médio, a música aparece apenas no interior de uma habilidade de Linguagens e suas Tenologias e diluída em habilidades de Língua Portuguesa. Mas sob quais concepções de educação, de escola e de currículo estão assentadas as habilidades musicais requeridas pela BNCC?

Em entrevista, Libâneo (2016b) afirma que o documento proposto pelo governo confirma a lógica de uma educação economicista e ligada ao interesse do mercado, à medida que reforça a prevalência de um modelo de currículo instrumental baseado na meritocracia, em que todos têm a oportunidade de competir, porém em condições desiguais. O intelectual brasileiro arremata que este não é o melhor tipo de currículo para os interesses da sociedade, especialmente das camadas mais pobres, pois no fim das contas, a escola meritocrática legitima as desigualdades sociais.

Como se vê, o objetivo de “formação humana integral para a construção de uma sociedade justa democrática e inclusiva” é meramente retórico. Se articularmos a BNCC com os dois documentos ora examinados, a Emenda Constitucional nº 95 e a Lei nº 13.415/2017, vê-se que uma educação voltada para a justiça social não passa de discurso vazio e que a música, entendida enquanto saber escolar, é mero adorno incorporado a uma lamentável alegoria.

A desigualdade social e a questão do negro no Brasil

No decorrer da obra *A tolice da inteligência brasileira: ou como o país se deixa manipular pela elite*, Souza (2015) afirma a necessidade de as análises sociais brasileiras se concentrarem na escravidão como instituição total que cobriu todo o território nacional com consequências até os dias de hoje.

A julgar pelo empenho deste ensaio em trazer à tona possibilidades para um trabalho pedagógico-musical escolar comprometido com o enfrentamento intencional e sistemático do racismo contra o negro, é essencial centralizar o fato de o Brasil ter se estruturado econômica, política e culturalmente sob as bases de uma sociedade escravocrata, em seu bojo desigual. Para Souza (2015),

O desafio para a compreensão de sociedades desse tipo, hoje em dia chamadas de “emergentes” e com crescente influência internacional, é compreender o amálgama entre inegável dinamismo social e econômico e padrões de desigualdade permanentes, pobreza e marginalização social de partes significativas da população (SOUZA, 2015, p. 148).

A desigualdade é, pois, elemento estruturante da sociedade brasileira, posto que arraigado consciente ou inconscientemente em nossos comportamentos, relações e representações. E mais, a desigualdade tem vínculo de origem com a escravidão que em nosso território apoiou-se na cor como índice visível e absoluto da situação forçosamente servil de negros por, pelo menos, três séculos, com efeitos que perduram até os dias atuais.

A fim de apreciar estes efeitos em termos estatísticos, a seguir serão examinados dados referentes à configuração das relações étnico-raciais presentes na publicação

“Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2015” lançada pelo IBGE em 2015, tendo por base a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de 2014 (BRASIL, 2015).

Mesmo consciente das críticas feitas ao sistema classificatório de “cor e raça” do IBGE (ROCHA e ROSEMBERG, 2007) – que nesse documento subdivide a população brasileira em branca, preta, amarela, parda ou indígena – utilizaremos os indicadores de suas pesquisas com o propósito de tornar manifestas algumas assimetrias nas relações raciais brasileiras.

Segundo a publicação, em 2014, 45,5% da população brasileira se declarou branca, 53,6% preta ou parda, não sendo explicitado o percentual de amarelos ou indígenas (BRASIL, 2015, p. 13). Em outro gráfico, vê-se que 71,7% da população branca entre 20 e 22 anos de idade concluiu o ensino médio ou níveis posteriores, número que cai para 52,6% entre os pretos ou pardos (BRASIL, 2015, p. 51). Quando o assunto é a proporção de estudantes entre 18 e 24 anos que frequentam instituições de ensino superior (IES) temos o percentual de 71,4% da população branca em IES. Da população de pretos e pardos nessa faixa etária, apenas 45,5% estão no Ensino Superior (BRASIL, 2015, p. 62).

Se nos ativermos para a proporção de pessoas de 16 anos ou mais de idade ocupadas em trabalhos informais, os brancos compõem 35,3% e os pretos ou pardos 48,4% do total de entrevistados em 2014 (BRASIL, 2015, p. 72). Com relação à distribuição das

peessoas de 10 anos ou mais de idade com rendimento entre os 10% com menores rendimentos temos 22,8% de brancos contra alarmantes 76% de pretos ou pardos. Por outro lado, entre o 1% com maiores rendimentos temos 79,6% de brancos e apenas 17,4% de pretos ou pardos (BRASIL, 2015, p. 90).

Embora a publicação traga outros dados importantes para analisarmos as discrepâncias do quesito “cor e raça” no Brasil, os números explicitados acima são suficientes para ilustrar a desigualdade racial, econômica e social entre “brancos” e “pretos e pardos” (negros) ²¹ em nosso país tanto nas instituições de ensino quanto no mundo do trabalho. A partir deles é possível concluir que i) nossa população é majoritariamente negra, ii) os negros estão em situação de desvantagem no que concerne ao acesso e à permanência nas diversas etapas da educação básica e do ensino superior, iii) os negros ocupam postos de trabalho de maior informalidade e, portanto, em condições laborais mais precárias, provavelmente menos seguras e qualificadas, que as dos brancos; iv) os negros auferem renda inferior à percebida pelos brancos.

Como se vê, amplamente marginalizados e, inclusive, no documento que normatiza os currículos das escolas básicas brasileiras, a BNCC.

Conteúdos relacionados às diferenças raciais, às desigualdades sociais, à escravidão e ao negro são expressos explicitamente apenas nos componentes de Geografia, a partir do quarto ano; de História, a partir do sexto ano; e de Ensino Religioso, a partir quinto ano do ensino fundamental.

No que tange à música, não há qualquer menção direta a estes conteúdos nem nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil, tampouco nas competências específicas sobre a arte, ou nas habilidades musicais consideradas essenciais aos alunos do ensino fundamental. Reitere-se a inexistência de menção específica a termos como: músicas, canções e/ou ritmos de matriz africana (BRASIL, 2018).

²¹ Sobre a classificação cor/raça, Rocha e Rosemberg (2007) argumentam: “Edward Telles (2003) distingue, também, três modos de classificação racial: o modo oficial (IBGE), o popular múltiplo e o binário. De acordo com Telles, o modo oficial de classificação é o que tem sido utilizado pelo IBGE e que adota as cinco categorias: branco, preto, pardo, amarelo e indígena. O segundo modo seria o popular, que se caracterizaria por uma grande quantidade de termos que descrevem raças e cores. Telles (2003), como outros pesquisadores, sustenta sua argumentação sobre a ocorrência de modo múltiplo de classificação no amplo vocabulário utilizado pelos brasileiros para descrever os matizes de cor (...). O terceiro modo apontado por Telles (2003) é o que vem sendo utilizado pelos Movimentos Negros que, de há muito, usam um sistema de classificação com apenas dois termos – negro e branco – adotando, dessa forma, o modo binário de classificação racial. Segundo Telles (2003), tal sistema de classificação, nos últimos tempos, tornou-se amplamente aceito pela mídia, mas sem angariar unanimidade pelos formuladores de políticas públicas, pelos acadêmicos e pesquisadores” (ROCHA e ROSEMBERG, 2007, p. 765).

Contudo, não é possível afirmar que estes temas estejam completamente abandonados pela BNCC que, sob a forma de um discurso generalista, apregoa dentre as nove competências específicas da arte no ensino fundamental:

1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades. (...)
3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte. (...)
7. Problematicar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas. (...)
9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2018, p. 198).

Dentre as cinco habilidades musicais requeridas aos alunos do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental há:

Identificar e apreciar diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana (BRASIL, 2018, p. 203).

Duas das oito habilidades musicais requeridas aos alunos do sexto ao nono apregoam o seguinte:

Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.
Identificar e analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical (BRASIL, 2018, p. 209).

Como se percebe, não é possível afirmar que o documento deixe de lado a questão da diversidade, já que dentre as competências requeridas estão o conhecimento de matrizes estéticas e culturais distintas; a problematização de questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais; a valorização do patrimônio artístico nacional e internacional; a apreciação de diversas formas e gêneros de expressão musical; a análise de diferentes estilos musicais.

Todavia, à menção da diversidade em geral corresponde a omissão da desigualdade e de temáticas relacionadas ao negro e à diversidade racial numa lógica de invisibilização que, além de clara afronta ao parágrafo segundo do artigo 26-A da LDB²², reafirma uma prática tão perniciosa quanto corriqueira de ocultar para não confrontar. Trata-se de prática que, historicamente no Brasil, vêm propiciando a manutenção do *status quo*, ou seja, de uma ordem social, econômica, cultural e educacional racista, porém mascarada por discursos universalizantes aparentemente comprometidos com a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

A experiência do sofrimento do negro e o trabalho pedagógico-musical com o saber musical sensível: uma aposta

O breve esboço da situação social e educacional brasileira, ainda que revele um cenário pouco alentador, não pode levar-nos à imobilização. Pelo contrário, sua exposição e o consequente processo de tomada de consciência só têm sentido se direcionados à construção de propostas e ações que, embebidas pela crítica permanente, impulsionem novas configurações para a educação, de modo amplo, e para educação musical, mais especificamente, nas escolas básicas brasileiras.

Antes de enveredarmos nesta direção, cumpre retomar a questão basilar deste ensaio, enriquecendo-a com os apontamentos até então colocados: afinal, quais as condições de possibilidade de uma educação musical escolar²³ humanizadora e, como tal, comprometida com o enfrentamento do racismo institucionalizado contra o negro nos dispositivos legais em vigor? Lembrando que, em nosso país, a noção de humanização está em profunda relação com a de justiça social, que, por sua vez, está imbricada com a questão racial.

Para seguir na problematização dessa questão, valemo-nos de dois alertas contundentes de Adorno. Na obra *Educação e Emancipação* o pensador frankfurtiano expressa: “O defeito mais grave com que nos defrontamos atualmente consiste em que **os homens não são mais aptos a experiência**, mas interpõem entre si mesmos e aquilo a

²² Este parágrafo foi introduzido na LDB pela Lei nº 11.645/2008 e diz: “§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (BRASIL, 1996).

²³ A expressão “educação musical escolar” vem sendo utilizada por pesquisadores do campo da educação musical quando tratam dos processos pedagógico-musicais em escolas regulares de educação básica, em oposição àqueles que ocorrem em ambientes não formais e informais tais como conservatórios, escolas especializadas, cursos técnico-profissionalizantes, espaços alternativos, dentre outros (ÁLVARES, 2005; AQUINO, 2016, 2017; BARBOSA e FRANÇA, 2009; BEINEKE, 2011; DEL-BEN, 2012, 2013; DEL-BEN e HENTSCHKE, 2002; HUMMES, 2004; SANTOS 2012; SEBBEN e SUBTIL, 2010).

ser experimentado aquela camada estereotipada a que é preciso se opor” (ADORNO, 1995, p. 148-149, *grifo nosso*). Em outra obra, na *Minima Moralia*, declara: “Toda adesão, toda humanidade na convivência e na participação é mera máscara para a tácita aceitação do desumano. **Cabe unir-se ao sofrimento das pessoas**: o menor passo na direção de suas alegrias segue no rumo de enrijecer o sofrimento” (ADORNO, 2008, p. 22, *grifo nosso*).

Nestes dois trechos, Adorno denuncia a inaptidão do homem de seu tempo em realizar experiências significativas e traz à tona a importância de encarar o sofrimento caso haja aspirações humanizadoras. É preciso considerar que o autor alemão realizou suas reflexões em um contexto histórico peculiar, todavia seria equivocado considerá-las datadas ou caducas. Longe disso, suas ponderações têm adquirido especial sentido no momento atual brasileiro, marcado pelo empobrecimento de experiências reais, em oposição ao sem número de experiências virtuais superficiais, e por uma despreocupação generalizada com o sofrimento pessoal, de uma comunidade e/ou do outro, denunciado quando muito de forma espetacularizada por uma mídia que trivializa a miséria. Experienciar o sofrimento: eis um adágio que propostas de fundo crítico e humanista não podem abandonar.

Ainda que se defenda a importância de que a questão do racismo contra o negro seja colocada em movimento sob diversas formas e em múltiplos contextos educacionais mais ou menos formais, há que se destacar o papel fundamental da escola básica e da sala de aula como espaços onde se materializam práticas educativas intencionais, sistematizadas e com amplo alcance social.

Nesses espaços, mais particularmente em processos de ensino e de aprendizagem da música, é possível confrontar o racismo contra o negro pela via de projetos inclusivos, da ampliação ou mudança radical do repertório selecionado para as aulas, da reformulação das práticas pedagógicas dos professores, da reestruturação das relações entre todos os envolvidos com o trabalho musical escolar; para citar alguns exemplos. Mesmo apostando na diversidade de perspectivas de ação, bem como de abordagens pedagógicas, importa ponderar sobre o vínculo essencial entre o trabalho pedagógico-musical, o racismo, a experiência do sofrimento e o saber musical escolar.

O pressuposto é de que o cerne do trabalho pedagógico-musical nas escolas de educação básica seja o trabalho pedagógico-musical com os saberes musicais, impulsionado por obras preñes de significação social, cultural, estética e musical. Em vista disso, abordar o racismo contra o negro em atividades musicais escolares passa por um trabalho pedagógico com os saberes musicais, por meio de obras em cuja estrutura há

elementos que guardam ampla significação musical e social e, por conseguinte, mostram-se capazes de promover experiências significativas com o sofrimento pessoal e alheio.

Em recente tese de doutorado, Aquino (2016) defende que o saber musical escolar é um tipo de “saber sensível”. É saber porque está para além de “conhecimento”, palavra que carrega em si uma forte tradição cientificista. É sensível porque trabalha com emoções, com os sentidos, com o corpo inteiro, com a sensibilidade. Em suma, é “saber sensível” graças a características peculiares por tender: i) a integrar dicotomias historicamente construídas, tais como: saber e emoção, mente e corpo, técnica e reflexão; ii) a colocar em xeque o modo de conhecer dominante nos sistemas escolares ocidentais tradicionais que considera a construção do pensamento abstrato e generalizante como desiderato das aspirações educacionais.

Ainda na tese, discutiu-se epistemologicamente sobre as perspectivas, as dimensões e os fundamentos do saber musical escolar. As perspectivas compreendem as articulações que estabelece com outras vias compreensivas, com outros campos do saber. As dimensões, aos seus aspectos artísticos, filosóficos e científicos, uma vez que a música é uma linguagem da arte que pode ser elaborada filosófica e/ou cientificamente, embora não seja *stricto sensu* nem ciência, nem filosofia. Os fundamentos dizem respeito aos eixos medulares que constituem seus alicerces éticos, cognitivos, emocionais e corporais.

Com base nestas categorias, parece interessante, pois, uma tentativa de aproximação entre os saberes musicais escolares, compreendidos enquanto saberes sensíveis, e uma experiência significativa com o sofrimento do negro, por intermédio de uma obra musical com profundos e polissêmicos sentidos sociais, culturais, estéticos e musicais. E a riqueza da música brasileira dá ensejo a uma multiplicidade ricamente plural de gêneros, estilos e obras capazes de realizar este intento.

Se nos detivermos apenas no samba – manifestação musical e coreográfica caracteristicamente brasileira, oriunda de várias danças de origem africana como o lundu e o maxixe e, portanto, com relações indissolúveis com a atuação de personagens negros (SANDRONI, 2001) – seria possível eleger obras representativas de samba amarrado, samba de roda, samba batido, samba batucado, samba de chula ou chulado, samba corrido ou de primeira, samba de almocreve, samba de breque, samba de caboclo, samba de chave, samba de embolada, samba de enredo, samba de gafieira, samba de matuto, samba de morro, samba de parada, samba de partido-alto, samba de raiz, samba de terreiro, samba de velho, samba de viola, samba duro, samba esquema novo, samba moderno, samba santo-amarense, samba-choro, samba-exaltação, samba-house, samba-jazz,

sambalanço, samba-lenço, samba-reggae, samba-rock, samba-soul, sambangola e samba trançado²⁴.

De um samba-canção como o “Canto das Três Raças”, composto em 1976 por Mauro Duarte e Paulo César Pinheiro, e recentemente reinterpretada pela cantora Mariene de Castro²⁵, podem emergir inúmeros “saberes musicais sensíveis” capazes de impulsionar um trabalho pedagógico-musical em sala de aula que dialogue com a experiência do sofrimento do negro no Brasil.

A partir da obra podem emergir muitos questionamentos, dos mais simples aos mais complexos, sobre os quais podem se debruçar professores e alunos em sala de aula. Cada questionamento pode dar ensejo a uma ou várias abordagens epistemológicas e metodológicas, bem como fomentar o trabalho pedagógico-musical com múltiplos saberes musicais sensíveis. A experiência impulsionada pela apreciação crítica da obra pode suscitar: qual a relação entre o caráter subversivo da letra e a organização sonora da obra? Em que medida a instrumentação afronta a instrumentação tradicional da música ocidental? Como a questão racial é tratada tanto na letra quanto na organização sonora dos elementos musicais? Quais as representações sociais do gênero “samba”, que recentemente comemorou 100 anos, no Brasil? Quais foram as conjunturas sociais e musicais que deram condições para a produção da obra? Qual a situação social de seus compositores e intérpretes? Qual a importância de conhecer e estudar uma obra como esta em um país, ao mesmo tempo, tão desigual e com uma riqueza musical tão diversa, como o Brasil? A obra permite uma aproximação com a experiência de sofrimento das raças minoritárias no Brasil através de seus elementos musicais?

As questões não param por aí. Poderiam ser geradas outras com caráter mais ou menos complexo, em consonância com a faixa etária dos alunos. Importante é perceber que uma obra como esta carrega em si ampla gama de saberes musicais sensíveis, que podem potencializar um trabalho pedagógico-musical orientado para uma experiência significativa com o sofrimento do negro, algo que importa a uma educação musical voltada ao humano e orientada para a luta por justiça social.

O sofrimento de uma minoria, seja de uma pessoa ou de um coletivo, tem peso social, econômico, cultural, ideológico e encontra eco nas mais ínfimas células da obra musical em apreço, que segue marginalizada, assim como o negro, assim como o ensino de música nas escolas, assim como propostas comprometidas em essência com a justiça social.

²⁴ Modalidades de samba descritas por Lopes e Simas (2015).

²⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qe9jBXcGLp8>. Acesso em 11 de julho de 2019.

Considerações finais

Não é demais lembrar que a configuração de grupos minoritários não acontece por parâmetros numéricos, quer dizer, não se trata de uma minoria devido ao seu exíguo quantitativo. Os dados do IBGE demonstrados anteriormente revelam que a população negra é maior numericamente que a branca no Brasil, por exemplo. Temos, portanto, uma minoria majoritária, que vêm historicamente experienciando o sofrimento devido a relações de dominação.

Tais relações estão postas tanto em termos macro, quanto micro, tanto na conjuntura legislativa brasileira, quanto nas salas de aula dos diversos níveis, etapas e modalidades da educação básica. Conforme se pôde depreender, a desigualdade, a injustiça e o racismo, ainda que disfarçados sob o véu de um discurso aparentemente progressista, encontram-se institucionalizados em dispositivos legais como a Emenda Constitucional nº 95/ 2016, a Lei nº 13.415/2017 e a BNCC e tornam-se evidentes quando nos debruçamos sobre dados estatísticos. Desigualdade, injustiça e racismo são elementos estruturantes da sociedade brasileira em cujo passado não muito distante vigorava uma estrutura escravocrata baseada no elemento distintivo e aparente da cor da pele com consequências nefastas que se prolongam até os dias atuais.

Frente a um cenário tão desigual e perverso como o que se descortina no Brasil, professores de música comprometidos com uma educação musical escolar humanizadora têm a possibilidade de, por meio de suas ações e reflexões em sala de aula, desatar paulatinamente os nós da totalidade dominante. Afinal, é no campo do habitual e do cotidiano que reside condições de possibilidade para um trabalho pedagógico-musical com saberes musicais sensíveis contidos em obras com significação social e musical e, enquanto tais, capazes de gerar experiências que conduzam à vivência do preconceito e do racismo sofridos pelos negros ao longo dos anos no Brasil.

Referências

ADORNO, Theodor Wiesengrund. *Educação e emancipação*. Traduzido por Wolfgang Leo Maar. 7ª impressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. *Minima Moralia: reflexões a partir da vida lesada*. Traduzido por Gabriel Cohn. Rio de Janeiro: Beco do Azougue Editora, 2008.

ÁLVARES, Sergio Luis de Almeida. A educação musical curricular nas escolas regulares do Brasil: a dicotomia entre o direito e o fato. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 13, n. 12, mar. 2005. p. 57-64.

AQUINO, Thaís Lobosque. *Epistemologia da educação musical escolar: um estudo sobre os saberes musicais nas escolas de educação básica brasileiras*. 2016. Tese (Doutorado em Educação). FE/UFRJ, Rio de Janeiro/RJ, 2016.

_____. Da perspectiva histórica da epistemologia da educação musical escolar: uma análise sobre os saberes musicais na Revista da ABEM e na OPUS – Revista da ANPPOM. *OPUS – Revista Eletrônica da ANPPOM*, v. 23, n. 1, abril 2017. p. 224-255.

BARBOSA, Karla Jaber; FRANÇA, Maria Cecília Cavalieri. Estudo comparativo entre a apreciação musical direcionada e não direcionada de crianças de sete a dez anos em escola regular. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 17, n. 22, set. 2009. p. 7-18.

BEINEKE, Viviane. Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 19, n. 26, jul./dez. 2011. p. 92-104.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, 1996.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2015*. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95011.pdf>. Acesso em: 20 de junho de 2019.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016: exposição de motivos*. Brasília, 2016a.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016*. Brasília, 2016b.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Brasília, 2017.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: a educação é a base*. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 de julho de 2019. 2018.

DEL-BEN, Luciana. Sobre ensinar música na educação básica: ideias de licenciandos em música. *Revista da ABEM*. Londrina, v. 20, n. 29, jul./dez. 2012. p. 51-61.

_____. Modos de pensar a educação musical escolar: uma análise de artigos da Revista da ABEM. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*. Campo Grande, v. 19, n. 37, jan./jun. 2013. p. 125-148.

_____ & HENTSCHKE, Liane. Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 10, n. 7, set. 2002. p. 49-57.

HUMMES, Júlia Maria. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 12, n. 11, set. 2004. p. 17-25.

LIBÂNEO, José Carlos. Internacionalização das políticas educacionais e políticas para a escola: elementos para uma análise pedagógico-política de orientações curriculares para o ensino fundamental. *Anais do XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE)*. Livro 3. Campinas: Junqueira&Marin Editores, julho 2012.

_____. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. In: SILVA, M. A.; CUNHA, C. D. (Orgs.). *Educação Básica: políticas, avanços e pendências*. Campinas: Autores Associados, 2014.

_____. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 46, n. 159, jan./mar. 2016, p. 38-62. 2016a.

_____. Currículo nacional é necessário, mas não do jeito que quer o governo. *Jornal Opção*. 27 de fevereiro de 2016. Entrevista concedida a Marcelo Gouveia. 2016b. Disponível em: <http://www.jornalopcao.com.br/reportagens/curriculo-nacional-e-necessario-mas-nao-do-jeito-que-quer-o-governo-59795/>. Acesso em: 19 de junho de 2019.

LOPES, Nei & SIMAS, Luis Antônio. *Dicionário da História Social do Samba*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

ROCHA, Edmar José da; ROSEMBERG, Fúlvia. Autodeclaração de cor e/ou raça entre escolares paulistanos(as). *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 37, n. 132, set./dez.

SANDRONI, Carlos. *Feitiço decente: transformações do samba no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Zahar, Editora da UFRJ, 2001.

SANTOS, Cristina Bertoni dos. Aula de música e escola: concepções e expectativas de alunos do ensino médio sobre a aula de música da escola. *Revista da ABEM*. Londrina, v. 20, n. 27, jan./jul. 2012. p. 79-92.

SEBBEN, Egon Eduardo; SUBTIL, Maria José. Concepções de adolescentes de 8ª série sobre música: possíveis implicações para a implementação das práticas musicais na escola. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 18, n. 23, mar. 2010. p. 48-57.

SOUZA, Jessé. *A tolice da inteligência brasileira: ou como o país se deixa manipular pela elite*. São Paulo: LeYa, 2015.