

A CULTURA DO SAMBA NA PRÁTICA EDUCATIVA DA GEOGRAFIA: Uma proposta para implementação da Lei 10.639/2003

Altair Caetano¹

RESUMO

Este artigo fundamenta-se em uma pesquisa qualitativa exploratória que investiga se e como a cultura do samba pode ser aproveitada na prática educativa da Geografia, contribuindo para implementação da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas por ela. A cultura do samba tem suas raízes nas culturas negras africanas e na cultura afro-brasileira, construída e reconstruída em nosso país. Seu aproveitamento na prática educativa da geografia pode contribuir com as propostas instituídas pela referida lei? Como os sujeitos pesquisados avaliam esta proposta? A análise inicial dos dados coletados desvela quão é necessário o desenvolvimento de uma educação antirracista em todos os níveis de ensino. Esta pesquisa foi desenvolvida baseada em Cucho (2002), Guimarães (2002), Lopes (2001; 2005), Hall (2006), Oliveira (2007), Sandroni (2008), Cunha Jr. (2008), Munanga (2009; 2010), entre outros estudiosos.

Palavras-chaves: cultura do samba; Lei 10.639/03; prática educativa em Geografia.

Apenas na segunda metade do século XX, o governo brasileiro sensibilizou-se no sentido de combater as raízes da grande desigualdade social existente no país. Pressionado pela luta dos movimentos sociais (entre eles o movimento negro), pelas pesquisas de parte dos intelectuais da academia e pela agenda internacional, que priorizava combater toda forma de desigualdade social, o governo brasileiro organizou uma agenda interna para promoção da igualdade enfrentando as raízes da acentuada discrepância social visível no país.

Neste sentido, o movimento negro conseguiu sensibilizar o poder público quanto à questão negra resultante das relações étnico-raciais construídas no processo histórico, cultural e social brasileiro. Como consequência da luta do movimento negro, algumas medidas voltadas à comunidade negra² brasileira passaram integrar a agenda governamental, especialmente, nos últimos dezessete anos, nos governos dos presidentes Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva (OLIVEIRA, 2007). Nesses dois governos, o combate à desigualdade racial³ foi institucionalizado, através da criação de grupos de debate sobre a questão e de órgãos governamentais (como, por exemplo, a Secretaria Especial para Promoção da Igualdade Racial no

¹ Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio).

² Segundo Santos (2009) o padrão brasileiro de relações raciais, baseado nas diferenças, constrói socioculturalmente a imagem do grupo negro no Brasil.

³ Apesar de a ciência demonstrar que o conceito de raça não é apropriado para espécie humana, este conceito assim como suas categorias reificam nas relações étnico-raciais fundamentadas no processo de construção sociocultural (GUIMARÃES, 2002).

governo Lula), e foram implementadas ações ou políticas afirmativas⁴ voltadas à comunidade negra. Tais medidas deram maior oportunidade de ascensão aos negros brasileiros porque iniciaram um processo de enfrentamento às causas da alarmante desigualdade social no país, fortemente influenciada pela questão racial.

Como forma de combater as raízes da desigualdade racial, o movimento negro defendia o espaço escolar enquanto locus do debate para desconstrução da ideologia racista existente na sociedade, (OLIVEIRA, 2007), que no Brasil apresenta características bem particulares em seu desenvolvimento histórico e sociocultural.

Em 09 de janeiro de 2003, foi sancionada a Lei 10.639, que alterou os artigos 26, 26-A e 79-B da LDB (Lei 9.394/96), que tornou obrigatório, nos estabelecimentos de ensino 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. Devendo valorizar a participação do povo negro nas áreas social, econômica, política e cultural, pertinente à História do Brasil. Essa lei também determinou a inclusão no calendário escolar do dia 20 de novembro como o “Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 2010a).

A sanção da referida lei teve desdobramentos fundamentais para a inserção de temas próprios às relações étnico-raciais na educação nacional (SILVA, 2007). Em 17 de junho de 2004, o Conselho Nacional de Educação (CNE) através da Resolução 01, 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, 2010b).

Apesar da referida lei mencionar que os conteúdos relacionados à cultura⁵ e história negra africana e afro-brasileira deveriam ser ministrados nas disciplinas de artes, história e língua portuguesa, é imperioso lembrar que é dever de todos lutar contra as causas da desigualdade e por uma sociedade mais justa e tolerante. Como disciplina regular do currículo escolar, a geografia pode contribuir no processo de desconstrução da ideologia racista a partir do que é preconizado pela lei.

⁴ Políticas voltadas para um grupo social específico com objetivo de combater desigualdades históricas e socioculturais verificadas na sociedade.

⁵ A partir de Cuche (2002) e Eagleton (2006), pode-se definir cultura como conjunto de símbolos normativos e representações materiais e imateriais que orientam as ações e o comportamento de um grupo determinado social.

Neste sentido, o aproveitamento da cultura do samba na prática educativa⁶ da geografia seria uma proposta viável? Como dialogar esta cultura e a geografia?

A partir do século XX, a geografia passou pelo embate teórico, metodológico e prático em três frentes: entre a nova geografia e a geografia tradicional, entre a geografia crítica e a geografia tradicional e entre a nova geografia e a geografia crítica (OLIVEIRA, 2005). Neste grande embate a nova geografia, que busca suas raízes na filosofia e relaciona-se com os demais conhecimentos da área das ciências humanas, é a corrente mais influente no campo da geografia, apesar da coexistência das demais correntes teóricas e metodológicas. Ela orientou a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) neste componente curricular para o ensino básico.

Os PCN preconizam que a geografia poderia realizar estudo diferenciado do espaço através da interdisciplinaridade e flexibilidade. Reforçando a valorização do aproveitamento do patrimônio sociocultural do povo brasileiro e o respeito a sociodiversidade, os PCN instituem que “na música também 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, 2010c, p. 44). Na prática educativa da geografia “fugir das atitudes padronizadas, que congelam as multiplicidades de situações em que a relação professor/aluno e área, torna-se um grande desafio”. (BRASIL, 2010c, p. 133). Neste sentido, seria o aproveitamento do samba na prática educativa da geografia uma opção para implementar o que é preconizado pelos PCN e a Lei 10.639/2003, assim como suas diretrizes?

A cultura do samba já existia no país antes do século XIX, mas não era assim chamada e reconhecida pelos segmentos da sociedade brasileira. Em sua obra *Dicionário do Folclore Brasileiro*, Luiz da Câmara Cascudo afirma que o batuque de Angola ou do Congo, devido à sua umbigada (tipo de dança), veio denominar-se *semba*, que é o eufemismo com que se exprime o toque das partes sexuais, em certas passagens da dança. (MUNIZ JR., 1976, p. 35-36). A origem da cultura do samba relacionada ao *semba* africano é a mais aceita pelos pesquisadores da área. Assim, o samba brasileiro tem suas raízes nas práticas culturais dos povos da região centro-sul da África e pode aparecer como alternativa para atender o que é preconizado pela Lei 10.639/2003 e pelos PCN nas aulas de geografia.

O 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. O

⁶ Pode-se considerar prática educativa o conjunto de métodos, técnicas e ações aproveitadas pelo professor que facilitam o processo de ensino e consequente aprendizagem dos conteúdos ministrados na aula.

batuque era uma identidade das culturas negras⁷ que aqui chegaram (MUNIZ JR., 1976). Assim, negros africanos trouxeram suas culturas para o Brasil, e aqui foi criada e recriada uma cultura afro-brasileira (GONÇALVES, 2009), a partir da mistura das culturas africanas e da influência de elementos culturais de outros grupos humanos.

No século XIX, o Rio de Janeiro era um grande caldeirão cultural que misturava elementos da cultura branca europeia, negra e indígena, refletindo nos gêneros musicais (TINHORÃO, 1966). As danças, os instrumentos, os gêneros musicais entre outros elementos da cultura europeia 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 essa parte da população.

Segundo Lopes (2001; 2005) e Sandroni (2008) o batuque baiano, que chegou ao Rio de Janeiro com os negros migrados da Bahia devido à decadência das atividades econômicas nordestinas, foi fundamental para moldar o samba na antiga capital. Inicialmente, eles migraram para a região do Vale do Paraíba onde trabalharam na cafeicultura, mas o esgotamento do solo dessa região liberou esses trabalhadores para outras atividades no Rio de Janeiro. Na capital, eles eram, em parte, empregados nas atividades portuárias.

Sendo assim, no início do século XX, existia grande concentração de negros no centro da antiga capital, residentes em cortiços, casebres e favelas que se estendiam da região portuária até a praça Onze. A área próxima à praça Onze ficou conhecida pelo nome de Pequena África, síntese da presença negra na capital. (LOPES, 2001; SODRÉ, 1998). Nesse espaço, eram comuns as manifestações culturais da população negra, mas sempre reprimidas, com extrema violência, pela polícia.

O papel das tias baianas foi fundamental para a preservação e resistência da cultura negra na capital (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 batuques, ocorria nos fundos da casa, enquanto em outras partes tocava-se e dançava-se o que não era marginalizado pela polícia. Em reverência à luta dessas personagens na preservação do samba, anos mais tarde, quando foi instituído o desfile de escolas de samba, criou-se a ala das baianas.

Nessas festas circulavam e participavam os principais sambistas da época, como Donga, Pixinguinha e Sinhô, além de muitos anônimos amantes do samba. Muitos sambas surgiam nesses

⁷ A expressão cultura negra 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.

momentos sociais, marcando a influência da cultura negra devido à construção coletiva ou comunitária da letra (SODRÉ, 1998; ALENCAR, 1968). A gravação de “Pelo telefone” em 1917, samba que foi registrado por Donga gerando muitas discussões, foi um marco histórico para o samba no país. Depois de “Pelo telefone” a cultura do samba foi conquistando cada vez mais seguidores na antiga capital refletindo para todo país, e se constituindo como legítima representante da cultura nacional, mas muito ligada ao carnaval. Segundo Alencar (1968), o grande termômetro do samba era a Festa da Penha, no subúrbio do Rio de Janeiro. Lá eram lançados os sambas que poderiam fazer sucesso no próximo carnaval. Se caíssem no gosto popular, já era um indício do sucesso e reconhecimento. Muitas brigas verbais e físicas aconteceram entre sambistas, como também vários plágios de sambas.

O avanço da radiodifusão e da indústria fonográfica produziu grandes artistas que compravam letras de samba de compositores pobres para gravá-las, nesse momento direitos autorais eram muito incipientes no Brasil. O samba transformou-se em grande produto.

Então, a cultura do samba teve suas origens no meio rural e na cultura negra e, mais tarde, moldou-se no meio urbano carioca uma referência dessa cultura, baseada na mistura de vários gêneros musicais, danças e cantos, muitos ligados à cultura negra. Essa cultura estabeleceu seus próprios códigos, símbolos e representações construídas socialmente, principalmente, nos lugares em que é cultuado e serve de elemento identitário. Contudo, como toda cultura, o samba está em constante processo de construção e reconstrução devido ao contato com outras culturas (CUCHE, 2002).

Inicialmente, todos os elementos integrantes da cultura do samba eram rejeitados na sociedade brasileira, porém, mais tarde, muitos deles caíram no gosto popular independente do grupo étnico-raciais, grau de instrução ou classe social, muitas vezes servindo para demonstrar uma suposta integração social.

Analisando a cultura do samba apenas pelo viés de gênero musical observa-se que suas letras, muitas vezes, são crônicas que descrevem lugares, pessoas e relações socioespaciais. Além de crônicas de vida, os sambas podem adquirir forma de protesto ou denúncia e diversão. O samba esteve em constante mutação devido às influências de outros gêneros musicais nacionais e estrangeiros, fato que se estende até os dias atuais. Não obstante, suas raízes na cultura negra não podem ser negadas ou escondidas.

A associação entre a cultura do samba e carnaval (festividade de origem europeia) aprofundou-se nas primeiras décadas do século XX, com os antigos desfiles dos ranchos e cordões

impregnados de representantes das camadas mais pobres, majoritariamente compostas por negros e mestiços. Essa era forma pela qual as camadas populares conseguiam participar dos festejos carnavalescos na antiga capital. Essa associação foi ficando cada vez mais intensa, tanto que atualmente não se consegue pensar carnaval e samba separados.

Para as autoridades policiais, sambista era sinônimo de marginal, existindo forte perseguição a quem praticasse a cultura do samba (SODRÉ, 1998). Ratificando esse preconceito, nas áreas influenciadas pelo samba existiam personagens da ordem social paralela como malandros e prostitutas, entre outros. A repressão ao samba era intensa.

No final da década de 1920, o grupo de sambistas do Estácio, liderado por Ismael Silva, criou a primeira escola de samba, sob o nome Deixa Falar, para fugir da repressão policial e desfilar no carnaval (SANDRONI, 2008). Mais tarde, surgiram outras escolas de samba nos morros, favelas e subúrbios cariocas como a Estação Primeira de Mangueira e Vai Como Pode, que deu origem à Portela. Segundo Sodré (1998) o uso da expressão escola marcou a inserção e subordinação do samba e dos sambistas a ordem e lógica social branca existente no país. Para Farias (2004):

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).

O samba que apareceu no Estácio diferia do samba moldado na Pequena África. Analisando a estrutura melódica e rítmica, o samba moldado na Pequena África era menos complexo, o que facilitava a dança em pares. Já o samba que apareceu no Estácio era muito mais complexo, sendo exclusivamente utilizado para desfilar na festa do carnaval (SANDRONI, 2008).

O fato é que a cultura do samba ganhou status de elemento representativo da cultura nacional, e passou a ser identidade do Brasil associado ou não à grande festa do carnaval, sendo utilizado pelo estado brasileiro no projeto de homogeneização cultural do país.

METODOLOGIA DA PESQUISA E ANÁLISE INICIAL DOS DADOS

Nesta pesquisa, queremos⁸ investigar como e se o samba pode ser utilizado como ferramenta pedagógica na prática do ensino de geografia. Com este objetivo, até o momento, foram aplicados

⁸ Utilizo a primeira pessoa do plural nesta pesquisa, porque a proposta do samba nas aulas de geografia foi inspirada no texto criado a partir da palestra do cantor, compositor e pesquisador Nei Lopes, realizada no Campus Guarujá da Universidade de Ribeirão Preto, em 2007. O texto da palestra “O samba na sala de aula” pode ser lido acessando: <www.academiadosamba.com.br/memoriasamba/.../artigo232htm>. Acredito, como o referido pesquisador, que o

54 questionários nos sujeitos de escolas públicas do ensino fundamental, sendo 46 alunos e oito professores, formando nosso campo de pesquisa. Fundamentados nas informações dos sujeitos pesquisados sobre o aproveitamento do samba na prática do ensino de geografia como ferramenta pedagógica, procuraremos identificar quais os sentidos, significados e representações incorporadas nelas, através de uma análise dentro do circuito hermenêutico-dialético (MINAYO, 2007). Para obter os dados do campo de pesquisa aplicamos questionários semiestruturados baseados em técnicas de elaboração de entrevistas (BONI; QUARESMA, 2005; GASKEL, 2002). Apesar das críticas em relação a esse instrumento, não podemos o desprezar como forma funcional de inserção e obtenção de dados do campo de pesquisa.

A escolha por escolas públicas fundamenta-se no fato delas receberem a maior parte da população discente, principalmente, de origem negra. Já opção pelo ensino fundamental baseia-se na questão da formação inicial do educando.

Neste sentido, escolhemos alunos do sexto ano que corresponde ao último ano do segundo ciclo de formação ou primeiro ano do segundo segmento do ensino fundamental, além de professores de geografia que lecionam nos anos de formação do mesmo segmento de ensino, constituindo nosso campo de pesquisa.

Assim, aplicamos questionários em 46 alunos da Escola Municipal General Mourão Filho, localizada no bairro de Jardim Anhangá no município de Duque de Caxias, importante município da Baixada Fluminense, região baixa do estado do Rio de Janeiro banhada por vários rios e estigmatizada pela pobreza e violência.

O bairro caxiense de Jardim Anhangá possui grande concentração de mestiços e negros confirmando a separação socioespacial existente no país, fortemente influenciada pela variável racial (GARCIA, 2009). Instituída simbolicamente a partir de variáveis como poder aquisitivo e grau de instrução, ela estabelece os espaços para cada grupo social.

Outro fato importante nessa comunidade é a forte influência de segmentos evangélicos fundamentalistas, do novo movimento funk e do novo pagode, que exploram a sexualidade. Essas expressões culturais, assim como outras que coexistem no bairro, contribuem para compor as identidades dessa comunidade. Assim, as identidades encontradas nessa comunidade foram construídas a partir da mistura de diferentes símbolos e representações culturais, ou seja, são híbridas e, muitas vezes, contraditórias (HALL, 2006).

samba deva ser mais utilizado em sala de aula, porque é uma referência da cultura negra brasileira, que pode refletir positivamente no ensino.

O bairro recebeu 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, qualitativa e quantitativamente, a infraestrutura do bairro e os serviços oferecidos não atendem a demanda da comunidade.

A Escola Municipal General Mourão Filho é reflexo do que pode ser observado no bairro. Sua precária estrutura física (do tipo pré-fabricada) foi montada em uma área muito úmida. A forma que a escola foi montada no terreno dificulta a circulação de ar e a luminosidade nos ambientes internos. A sala de leitura é improvisada e o espaço não é apropriado porque está atrás da escola onde a luminosidade e ventilação são ainda menores.

Contudo, é a única escola da região do segundo segmento e funcionam os três turnos, sendo à noite com Educação para Jovens e Adultos (EJA). 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 têm quarenta alunos em um espaço muito reduzido. Outro fato marcante nessa estrutura da escola é a ausência de recreio, devido à violência entre os alunos. Essa ação tem se tornado comum nas escolas atingidas pela violência, reduzindo os horários comuns dos alunos no espaço escolar.

Nessa escola, realizamos nosso trabalho docente na rede pública do município. Sendo assim, escolhemos duas turmas do sexto ano do ensino fundamental do nosso compromisso profissional para implementar a pesquisa.

A aplicação dos questionários no segmento aluno das turmas escolhidas foi realizada nos dias dois (alunos da turma 601) e três (alunos da turma 604) de dezembro de 2010. Apesar de ser celebrado no dia dois de dezembro o “dia nacional do samba”, os alunos da turma 601 não fizeram qualquer relação com a festividade. Assim, a data em que foi realizada a entrevista não teve interferência direta nos resultados da pesquisa.

As turmas escolhidas para aplicação do questionário no segmento aluno tinham perfis diferentes. A turma 601 era composta por 31 alunos com idade entre 10 e 11 anos, novos no ano de formação e dentro da faixa etária apropriada ao sexto ano de formação no ensino fundamental, também existia certo equilíbrio de gêneros na composição da turma. No dia da aplicação do questionário faltaram oito alunos, totalizando 23 alunos pesquisados. Já a turma 604 era composta por 34 alunos com idade entre 12 e 13 anos, muitos repetentes no ano de formação e fora da faixa etária apropriada ao sexto ano. Outro fato marcante nessa turma era o desequilíbrio de gênero na

composição da turma, predominando meninos. No dia da aplicação do questionário faltaram treze alunos, totalizando 21 alunos pesquisados. Também aplicamos o questionário em dois alunos pertencentes a turmas diferentes, sendo um deles do sétimo ano, que foi importante na composição das entrevistas cujos dados não foram dispensados, totalizando 46 questionários aplicados no segmento aluno na referida escola.

Dos dados da pesquisa pudemos observar o desconhecimento dos alunos em relação à Lei 10.639/2003, porque todos os alunos entrevistados afirmaram que desconheciam a referida lei. Analisando esse dado, podemos tirar algumas conclusões sobre as práticas pedagógicas das escolas da região responsáveis pela formação dos alunos até o quinto ano, ressaltaremos duas: elas não inseriram qualquer trabalho que contemplasse a referida lei em sala de aula; elas inseriram trabalhos que contemplassem a referida lei, mas os alunos não fazem relação com o processo formal de ensino, caindo no esquecimento. Longe de procurar possíveis responsáveis e causas para esse quadro de desconhecimento, apenas uma pesquisa mais aprofundada em tempo maior poderia esclarecê-lo e trazer à tona toda realidade.

Se por um lado os alunos entrevistados desconhecem a Lei 10.639/2003 e, conseqüentemente, as diretrizes curriculares estabelecidas por ela, por outro a maioria vê como legítima a referida lei. Porém, aqui se faz necessário lembrar algumas expressões usadas pelos alunos que refletem o quão é importante uma educação antirracista. Alguns alunos escreveram para justificar a importância da referida lei as seguintes expressões “... eles são seres humanos como a gente” (adaptado de X, 13 anos, turma 604), “... porque são iguais a gente” (adaptado de Z, 13 anos, turma 604). Em um bairro marcado pela mestiçagem e presença negra, tais expressões mostram distanciamento entre os alunos pesquisados e a comunidade negra colocando o negro como o outro, deixando evidente o ideal de branqueamento (GUIMARÃES, 2002). Certo grupo de alunos não soube ou não quis justificar. Mas também apareceram justificativas nas quais os alunos demonstraram a importância da lei no sentido de o Brasil se conhecer através de sua história (BRASIL, 2010b).

Verificamos que grande parte dos alunos não sabe descrever ou citar qualquer aspecto da história e cultura negra, africana ou afro-brasileira. Esse dado nos levaria a investigar as práticas pedagógicas existentes nas escolas da região, responsáveis pela formação dos alunos até o quinto ano do ensino fundamental. A investigação nos permitiria saber se as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas da região responsáveis pela formação até o quinto ano contemplam o que é preconizado pela referida lei e por suas diretrizes. Contudo, esse não é objeto desta pesquisa e o

tempo exíguo não permite aprofundar nessa questão. Só uma pesquisa mais profunda poderia desvelar o que realmente ocorre.

Alguns alunos citaram na pesquisa como elementos culturais negros a capoeira e a contribuição na culinária. Pouquíssimos alunos fizeram referências ao candomblé, dentro dos aspectos da cultura religiosa negra. Tal fato pode ser atribuído à forte influência dos segmentos evangélicos fundamentalistas na comunidade, que entre outras práticas realiza verdadeira “guerra santa” contra os cultos afro-brasileiros. Isto pode ser observado nas falas de parte dos alunos dentro da escola que rejeitam tais práticas, visto que o racismo brasileiro dirige-se ao fenótipo negro assim como sua cultura (CUNHA JR., 2008, p. 88).

Alguns alunos pesquisados enfatizaram a escravidão dentro dos aspectos da história e cultura negra, africana ou afro-brasileira. Poderia ser um dado positivo, mas não pode ser visto dessa forma. Por trás da citação da escravidão está a carga da estereotipização do negro em cima do trabalho escravo no passado com reflexos no presente racista e a ausência do negro como senhor de sua história. Por isso torna-se imperioso a implementação eficaz da referida lei e de suas diretrizes para criarmos uma nova visão sobre história e cultura negra.

Grande parte dos alunos pesquisados relacionou o samba à história e cultura negra. Em um primeiro momento também achamos que estávamos no caminho certo, ou seja, o samba poderia ser um mecanismo para implementação da referida lei nas aulas de geografia. No entanto, após a exibição inicial de nossa pesquisa em grupos de debate dentro da universidade, as críticas nos forçaram perceber que tal dado pode ser muito perigoso porque revela outra estereotipização: o negro sambista.

A pós-modernidade vem destruindo os conceitos estáticos e as limitações que bloqueiam o entendimento sobre o comportamento humano, mostrando na questão da construção das identidades que elas estão cada vez mais híbridas, transitórias e, em alguns casos, contraditórias (HALL, 2006). Fortalecer o estereótipo do negro sambista poderia tonificar os obstáculos simbólicos enfrentados pelos negros no Brasil. Hoje, preconiza-se que é salutar combater todas as formas de estereótipos e preconceitos. Contudo, esse discurso pós-moderno pode minar os movimentos que lutam pela afirmação e autoestima negra.

É válido ressaltar que nós queremos ver mais cultura negra na escola para que os alunos tenham contato com a diversidade cultural do país, e o samba pode ser boa opção pedagógica neste sentido.

A proposta apresentada foi a adequação da letra de alguns sambas ao conteúdo programático, podendo servir de ferramenta pedagógica ou didática nas aulas de geografia. Neste sentido, a cultura do samba não seria explorada em sua totalidade, e sim apenas a expressão musical. A maior parte dos alunos pesquisados discorda do uso do samba nas aulas de geografia porque pode “tirar atenção ou concentração”, “criar confusão” ou “não tem nada a ver” (expressões usadas pelos alunos pesquisados). Através dessas expressões observa-se que o samba não é legitimado no espaço escolar ou, em outras palavras, a escola não é espaço para o samba, apesar de ser reconhecido como elemento da cultura negra pelos próprios alunos.

O que poderia ser contraditório explica-se pelo fato do samba ter sido marginalizado durante anos, assim como os sambistas na maioria negros e mestiços (LOPES, 2001; 2005). Esse gênero musical era, preconceituosamente, sinônimo de pobreza poética e melódica devido suas origens na cultura negra. Ao conquistar a classe média branca, o samba ganhou novos caminhos, mas que dificilmente passaram pelo ambiente escolar. Por isso, ainda hoje, existe certa resistência de diferentes segmentos formadores da comunidade escolar quanto o samba nas práticas de ensino.

Os oito professores pesquisados trabalham no segundo segmento do ensino fundamental, lecionando a disciplina de geografia em diferentes escolas públicas das redes municipais do Rio de Janeiro e de Caxias. Os dois referidos municípios destacam-se no cenário estadual pela pujança de suas políticas públicas em educação.

Os professores participantes da pesquisa demonstram grande conhecimento quanto à questão da desigualdade racial existente no país. Norteados pela história, na qual destacam o passado escravista e opressor, buscam as raízes da desigualdade racial no Brasil, mas não fazem referências diretas ao racismo e ao preconceito.

Os professores pesquisados conhecem a lei e defendem sua legitimidade no espaço escolar. Reforçam o quanto é importante mostrar a diversidade brasileira. Contudo, denunciam que pouco ou nada tem sido feito para a efetiva implementação da lei nas escolas em que estão lotados. Quais seriam as razões para esse quadro de negligência nas escolas quanto à lei e suas diretrizes? Para tentar explicar esse quadro, devemos atentar para o conjunto de obstáculos que tem dificultado a efetiva implementação da lei nas escolas, impregnados nas relações sociais e nas políticas públicas em educação. O mito da democracia racial, o ideal do branqueamento (GUIMARÃES, 2002; 2004), as políticas neoliberais na educação (GENTILI, 1996) e a pós-modernidade (CUNHA JR., 2008) são alguns obstáculos enfrentados pela lei, muitas vezes, articulados entre eles.

O “mito da democracia racial” foi elemento importante na construção da ideologia racial brasileira. Segundo Guimarães (2004, *on-line*) o estudioso Oracy Nogueira foi o criador dessa expressão que mostra uma falsa ideia do processo de construção das relações raciais brasileiras. Com base nesta ideia, as relações entre os diferentes grupos raciais formadores da sociedade brasileira foram horizontais e pacíficas. Ela também mostra uma suposta igualdade entre brancos, índios e negros, principais grupos formadores da sociedade brasileira. Contudo, foi através dos estudos de Gilberto Freyre que procuravam desvelar o *ethos* brasileiro, no início do século XX, que encontramos sua base teórica. Assim, o Brasil era o país no qual raças diferentes misturavam-se de forma harmônica e pacífica. Em outras palavras, um país que apesar da diversidade não existia racismo. Apesar de diferentes estudos demonstrarem o “mito da democracia racial” como grande farsa, muitas pessoas de diferentes classes sociais acreditam que todos têm as mesmas oportunidades e condições, sendo assim não acreditavam que existisse racismo no país.

O ideal do branqueamento, presente na sociedade brasileira, é outro obstáculo para a lei. Existe uma ambiguidade na sociedade que é paradoxal: por um lado louva a mestiçagem que deu origem aos tipos brasileiros representativos (ex.: mulata), por outro estabelece como meta a estética e cultura branca (MUNANGA, 2009; 2010; CUNHA JR., 2008). O branqueamento foi política demográfica de estado no Brasil, após a abolição, que financiou a vinda de milhões de imigrantes europeus. Acreditava-se que a miscigenação melhoraria a sociedade com a absorção e desaparecimento do elemento negro. No entanto, não foi o que aconteceu. Dados censitários recentes mostram que a população negra brasileira continua crescendo.

Apesar dos avanços em alguns setores da sociedade, que procuram mostrar a diversidade brasileira, o ideal de branqueamento continua presente atingindo níveis materiais e imateriais da estrutura sociocultural.

Nas escolas, a influência do “mito da democracia racial” e do ideal de branqueamento desmobilizam professores, coordenadores, funcionários de apoio, responsáveis e alunos, que não atentam ou não veem necessidade de desenvolver qualquer trabalho sistemático ligado à cultura negra. Contudo, a promulgação da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação nas Relações Étnico-raciais e História e Cultura Africana e Afro-brasileira forçaram significativa mudança desta realidade, porém ainda existe longo caminho a percorrer.

As políticas neoliberais constituem em outro obstáculo que, em alguns momentos, articula-se com o “mito da democracia racial”.

Após a profunda crise capitalista provocada pela forte centralização e rigidez, esse modelo político/econômico (re)aparece como alternativa para recuperação mundial. O princípio neoliberal é o da flexibilização ou desregulamentação, deixando que o mercado estabeleça o padrão das relações.

As políticas neoliberais modificaram a organização da educação introduzindo os princípios do mercado em prol da produtividade, eficiência e eficácia. Estabeleceu-se o mercado educacional, no qual as escolas funcionam como empresas com metas concretas que devem ser atingidas e 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. A educação de direito social passou a ser tratada como mais uma peça no jogo do mercado (GENTILI, 1996).

Neste sentido, o planejamento escolar considera o cumprimento do currículo socialmente aceito (SOUZA, 2009; SANTOS, 2009), impregnado pela cultura branca hegemônica (CARVALHO; SILVA; PASSOS, 2007), para atender as metas pré-estabelecidas com objetivo de aumentar a qualidade na educação, e assim subvaloriza as atividades referentes à lei.

Articulados, a política neoliberal no campo da educação, ideal de branqueamento e “o mito da democracia racial” desestimulam que as comunidades escolares implementem qualquer atividade referente à lei, porque as metas que visam a qualidade na educação são prioridades nas escolas, e muitos membros das comunidades escolares não acreditam na existência de racismo, não questionam a natureza cultural do currículo e também vislumbram que todos somos iguais e temos as mesmas oportunidades.

As políticas neoliberais também interferem nas estruturas sociais, refletindo na escola. O individualismo é reforçado em detrimento da coletividade, e a meritocracia passou a premiar os mais capazes. Em um país onde parte das pessoas acredita que todos têm as mesmas condições, a meritocracia neoliberal veio fortalecer a ideia de igualdade na qual todos recebem a mesma educação, porém mais capazes conquistam seu espaço.

Neste contexto, os estudantes são preparados para que sejam competitivos no mercado, focando os conhecimentos e atributos que a sociedade mais valoriza. A cultura negra não é prioridade, ficando em segundo plano e, muitas vezes, é tratada de forma estanque, desconectada e superficial.

Os casos de alunos negros que conseguem superar a estrutura racista construída na escola (HASENBALG, 1979 *apud* GUIMARÃES, 2004, *on-line*), assim como em outros ambientes de

aprendizagem, servem para legitimar uma suposta equidade do sistema de ensino (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009).

O individualismo e a competitividade estimulados pelas políticas neoliberais no campo da educação acirram disputas e tonificam diferenças, reforçando conflitos de diferentes naturezas (inclusive racial) dentro do espaço escolar, em uma sociedade que necessita de solidariedade e tolerância.

As políticas neoliberais também estabelecem a redução da aprendizagem de conteúdos, nos cursos de formação de professores (ARCE, 2003). A necessidade de uma formação rápida e útil para o mercado reduz o conteúdo a um conjunto de informações superficiais e de ações previamente determinadas. Assim, sem conhecimento para trabalhar com história e cultura negra e a educação nas relações étnico-raciais em sala de aula, visto que nada aprendem no processo de formação, muitos professores optam por negligenciá-la.

O pensamento pós-moderno, também se configura como outro obstáculo para a efetiva implementação da lei nas escolas. A pós-modernidade, expressão defendida por Zygmunt Bauman, ou modernidade tardia, como refere-se Anthony Giddens, é uma resposta da cultura aos princípios da modernidade criados a partir do racionalismo iluminista (CHEVITARESE, 2001). Esse período é marcado pela fluidez, falta de demarcações objetivas e multiplicidade de razões em oposição à rigidez da modernidade ancorada na ciência. A modernidade levou a duas guerras mundiais, elaboração de armas de grande poder de destruição e desequilíbrio ecológico e ambiental, mas a pós-modernidade não pode ser considerada como fim da modernidade e sim como o seu atual estágio sob nova perspectiva cultural (CHEVITARESE, 2001).

Eagleton (2005) afirma que a pós-modernidade trouxe para o centro do debate as palavras hibridez, etnicidade e pluralidade, suplantando liberdade, justiça e emancipação, palavras chaves da modernidade. Não é por acaso que a categoria “raça” está estrategicamente “na geladeira”. Segundo Guimarães (2002), se a ideia de “raça” fosse confirmada como elemento que influenciou as desigualdades no Brasil, reforçaria os movimentos reivindicatórios por justiça e reparação, tudo que a elite brasileira detentora do poder, que tem como referencial a branquitude (MUNANGA, 2009) não quer escutar.

O discurso pós-moderno leva o debate para um plano muitas vezes confuso, de relativização, subjetividade e flexibilidade. Tudo é reconhecido, ao mesmo tempo, poucas coisas ficam esclarecidas. Conceitos e categorias tiveram de se adaptar a este momento. A identidade social – então construída a partir de elementos fixos, como “raça” e cultura –, está cada vez mais mestiça,

flexível e transitória (HALL, 2006). Para Cucho (2002) neste momento o que entra em conflito são as identidades na disputa por espaço.

Alguns intelectuais, aproveitando-se do pensamento pós-moderno, colocam-se contra a qualquer política afirmativa que tenha no componente “raça” elemento norteador para identificar o grupo social beneficiado. Também atestam que a obrigatoriedade da cultura negra nas escolas brasileiras insere um problema antes inexistente no país: a racialização (GUIMARÃES, 2002). Esses defendem a não cientificidade do conceito de “raça”, já que a população brasileira é híbrida e multicultural.

Este debate chega a toda sociedade e, conseqüentemente, dentro das escolas, mas de forma distorcida, refletindo as ambigüidades da pós-modernidade. Se por um lado louva-se a diversidade cultural e mestiçagem da população brasileira, por outro, reforça-se o ideal da branquitude valorizando muito mais a cultura branca em detrimento das demais culturas em vários setores da sociedade (CUNHA JR., 2008), sendo um bom exemplo o currículo escolar. Na verdade, a pós-modernidade serve para que não haja discussão sobre a racialização que sempre privilegiou a branquitude do grupo detentor do poder.

Sendo assim, articulam-se o pensamento pós-moderno, o “mito da democracia racial” e o ideal do branqueamento, dificultando a implementação da referida lei. São comuns, nos espaços escolares, discursos que desconsideram a exclusão vivida pelo negro ou, que diminuem o debate racial, afinal de contas “somos brasileiros mestiços (híbridos) com as mesmas oportunidades” e “há questões mais importantes para discutir” – discursos enraizados na sociedade e comumente reproduzidos no espaço escolar –, como se a questão negra e as relações étnico-raciais não fossem importantes.

De acordo com os professores pesquisados a geografia pode contribuir com a implementação da lei abrindo mais espaço para a África no currículo escolar, analisando seus aspectos históricos, sociais, políticos, culturais, naturais e econômicos, e a sua contribuição para a formação do nosso país. Contudo, não discutem o currículo escolar que determina o conteúdo a ser trabalhado nos anos de formação discente. O currículo escolar apresenta-se hipertrofiado de cultura branca colocando-a no centro do debate, tornando invisível ou subjugando as demais culturas (CARVALHO; SILVA; PASSOS, 2007).

Para parte dos professores pesquisados o samba não é amplamente aproveitado como ferramenta pedagógica porque sofre preconceito devido suas raízes na cultura negra. Neste caso, o preconceito é contra o negro que é o grupo racial identificado por esta cultura (CUNHA JR., 2008,

p. 88). Apesar do combate aos estereótipos, eles persistem nas subjetividades das relações raciais (GUIMARÃES, 2002). Alguns afirmam que a estrutura do currículo não permite o trabalho ou que os professores limitam-se às técnicas tradicionais.

Por fim todos concordam que o samba pode contribuir de forma positiva no processo de aprendizagem da geografia em comunidades onde ele é elemento identitário. Neste momento, existe aproximação entre este componente curricular, cultura, realidade socioeconômica na qual o aluno está inserido através da territorialidade (BRASIL, 2010c).

CONSIDERAÇÕES DA PESQUISA

Fundamentados nos dados coletados no campo de pesquisa formado por 46 alunos do ensino fundamental, sendo 45 do sexto ano e apenas um do sétimo ano, e oito professores de geografia da rede pública de ensino, totalizando um grupo de 54 pesquisados, percebemos: – a necessidade de implementar a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas por ela em todos os níveis de ensino, de forma mais efetiva, para fortalecer a educação em história e cultura africana e afro-brasileira nas instituições de ensino e desenvolver a educação nas relações étnico-raciais e a educação antirracista, vislumbrando uma sociedade mais justa e tolerante, que é marcada pela diversidade étnico-raciais e cultural (BRASILb, 2010); – que a referida lei enfrenta diferentes obstáculos para sua efetiva implementação nas escolas, muitas vezes, articulados entre eles; – que para o samba ser aproveitado nas aulas de geografia constituindo uma forma de implementação da referida lei e de suas diretrizes nesta disciplina tornam-se imperiosas discussões e mudanças sobre/no currículo escolar.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Edigar de. *Nosso Sinhô do Samba*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.

ARCE, Alessandra. neoliberalismo e a formação de professores para a educação infantil no Brasil – uma análise preliminar. In: LOMBARDI, José Claudinei. (Org.). *Temas de Pesquisa em educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. p. 25-37. (Col. Educação Contemporânea).

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista dos Pós-graduandos em Sociologia Política da UFSC*, vol. 2, n. 1 (3), p. 68-80, jan.-jul. 2005.

BRASIL. Lei 10.639, de 9 jan. 2003. Torna obrigatório o ensino da história da África e cultura afro-brasileira nas escolas. *Diário Oficial da União*. Brasília: Poder Legislativo, 10 jan., 2003, p. 01.

_____. MEC. CNE. *Resolução 01, de 17 jun. 2004*. Brasília, 2010b. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 11 jul. 2010.

_____. _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 2010c. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 11 jul. 2010.

- CARVALHO, Carlos R.; SILVA, Luciane N.; PASSOS, Mailsa Carla P. Algumas reflexões sobre a implementação da Lei 10.639/03: a face filosófica, a face teórica e a face epistemológica. In: GONÇALVES, Maria Alice R. *Educação, Arte e Literatura Africana de Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Quartet: Neab-UERJ, 2007. p. 59-86.
- CHEVITARESE, L. As 'Razões' da Pós-modernidade. In: *Análogos*. Anais da I SAF-PUC. Rio de Janeiro: Booklink. 2001.
- CUCHE, Denys. *Noção de Cultura nas Ciências Sociais*. Trad.: Viviane Ribeiro. 2. ed. Bauru: Edusc, 2002.
- CUNHA JR., Henrique. História e cultura africana e os elementos para uma organização curricular. In: BARROS, José Flavio P.; OLIVEIRA, Luís F. (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.
- EAGLETON, Terry. *Ideia de cultura*. São Paulo: Editora Unesp, 2005.
- FARIAS, Julio César. *Aprendendo português com samba-enredo*. Rio de Janeiro: Editora Litteris, 2004.
- GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa em texto, imagem e som*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GARCIA, Antônia dos Santos. *Desigualdades raciais e segregação urbana em antigas capitais: Salvador, cidade D'Oxum e Rio de Janeiro, cidade de Ogum*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e Educação: Manual do Usuário. In: _____; SILVA, Tomaz T. (Org.). *Escola S.A.* Brasília: CNTE, 1996.
- GONÇALVES, Maria Alice Rezende. Diversidade: a cultura afro-brasileira e a Lei 10.639/03. In: SOUZA, Maria Elena V. (Org.). *Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a Lei 10.639/03*. Rio de Janeiro: Rovellet, 2009. p. 91-106.
- GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. *Classes, raças e democracia*. São Paulo. Fundação USP, 2002.
- _____. Preconceito de cor e racismo no Brasil. *Revista de Antropologia*, vol. 47, n. 1, 2004. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-77012004000100001&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 ago. 2009.
- HALL, Stuart. *Identidade cultural na pós-modernidade*. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- LOPES, Nei. *Guimbaustrilho e outros mistérios suburbanos*. Rio de Janeiro: Dantes Editora, 2001.
- _____. *Partido Alto: samba de bamba*. Rio de Janeiro: Pallas, 2005.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.
- MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Col. Cultura Negra e Identidades).
- _____. Mestiçagem como símbolo da identidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura S.; 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.
- NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Claudio M. Martins. *Bourdieu e a Educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- OLIVEIRA, Ariovaldo U. (Org.). *Para onde vai o ensino de geografia?* 9. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2005.
- OLIVEIRA, Iolanda. 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, 2007.
- SANTOS, Renato E. O ensino de geografia e os tensionamentos da Lei 10.639/2003: nótuas para um debate em construção. In: SOUZA, Maria Elena V. (Org.). *Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a Lei 10.639/2003*. Rio de Janeiro: Rovellet, 2009. p. 107-136.
- SANDRONI, Carlos. *Feitiço decente: transformações do samba no Rio de Janeiro, 1917-1933*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar/ Ed. UFRJ, 2008.
- SILVA, Maurício P. Novas Diretrizes Curriculares para o Estudo da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana: a Lei 10.639/2003. *EcoS – Revista Científica*. São Paulo, v. 9, n. 1, p. 39-52, jan./jun. 2007.
- SODRÉ, Muniz. *Samba, o dono do corpo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

SOUZA, Maria Elena Viana. *Diálogos possíveis entre concepções de currículo e a Lei 10.639/2003*. 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.

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. *Mistério do samba*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar; Ed. UFRJ, 2002.

ABSTRACT

This article is based on an exploratory qualitative study explores whether and how the culture of samba can be used in the practice of geography education, contributing to implementation of Law 10.639/2003 and the National Curriculum Guidelines established by it. The culture of samba has its roots in African and black cultures in the afro-Brazilian culture, built and rebuilt our country. Its use in the educational practice of geography can contribute to the proposals introduced by this law? As research subjects evaluate this proposal? The initial analysis reveals how the data collected is necessary to develop an anti-racist education in all levels of education. This research was developed based on Cuche (2002), Guimarães (2002; 2004), Lopes (2001, 2005), Hall (2006), Oliveira (2007), Sandroni (2008), Cunha Jr. (2008), Munanga (2009; 2010), among other scholars.

Keywords: Samba culture, Law 10.639/2003; educational practice in geography.