

Educação Musical e Negritudes: Perspectivas Críticas e Antirracismos

Simpósio

GTE 05 – Educação Musical e Relações étnico-raciais

Eduardo Guedes Pacheco

UERGS

eduardo-pacheco@uergs.edu.br

Beatriz de Souza Bessa

UNIRIO

beatriz.bessa@edu.unirio.br

Wend Silva Oliveira Rodrigues

UFRR/UFC

wendoliveira@gmail.com

Djenane Vieira dos Santos Silva

IFBA

djenane_vieira@ifba.edu.br

Resumo: Este simpósio explora a relação entre educação musical e negritude no Brasil, sob lentes críticas e antirracistas. O primeiro texto questiona a pedagogização da música percussiva negra, defendendo seu caráter político e existencial e propondo seu papel dissonante na escola. O segundo aborda o afrofuturismo na educação musical, visando preencher lacunas curriculares sobre o futuro negro com práticas que unam ancestralidade e tecnologia. O terceiro analisa as "Leis anti-Oruam" como manifestações racistas que instrumentalizam pânico morais para silenciar expressões culturais afro-diaspóricas, impactando negativamente currículos antirracistas. Finalmente, o quarto texto examina a Pedagogia Hip Hop, ressaltando seu caráter educador no empoderamento de jovens periféricos e na valorização de saberes negros, desafiando currículos hegemônicos. Juntos, os artigos sublinham a complexidade racial na educação musical e a potência da cultura negra como forma de resistência e aprendizado.

Palavras-chave: Negritudes em Educação Musical; Racismo em Educação Musical; Antirracismos; Pedagogias musicais afrodiaspóricas.

Por uma (des)pedagogia do ritmo

Simpósio

GTE 05 – Educação Musical e Relações étnico-raciais

Eduardo Guedes Pacheco

UERGS

eduardo-pacheco@uergs.edu.br

Resumo: Este ensaio tem por intenção tomar o fazer musical percussivo, em especial, aquele produzido pela população negra da diáspora, para problematizar uma possível (des)pedagogização do fazer musical no contexto da Educação Musical. Para tanto, toma como referência trabalhos que discutem sobre as questões que envolvem o racismo, a luta antirracista, o afro-pessimismo e o pensamento da antinegitude para pensar sobre como o fazer musical negro se apresenta como uma forma de enfrentamento ao autoritarismo do modos de ser e pensar do mundo ocidental (liberal, capitalista, heternormatizado, transfóbico, etc...). O convite aqui realizado passa por propor que a música percussiva negra atua como uma forma de expressão que faz da sua presença estética possibilidade de produção de um pensamento político que atua no enfrentamento das violências contra a negritão através da performance coletiva, que no caso desse texto, escolhe como principal referência, aquela música produzida pelos não letrados (os não doutores, os não acadêmicos). Esse caminho vai na direção de criar situações problematizadoras que possam minar o pensamento pedagógico, já que para este ensaio, a pedagogia se apresenta como mais uma faceta do mundo que escolhe a violência e exclusão para tratar da negritão.

Palavras-chave: (Des)pedagogia do ritmo; negritude; pensamento afro-diaspórico.

Tomar a música feita por instrumentos de percussão, tratar da música feita pelas pessoas negras, sejam elas Africanas ou Afro-diaspóricas, é, através do fazer musical percussivo, problematizar sobre as possibilidades de enfrentamento às violências produzidas contras as pessoas negras. O cenário para a apresentação dessas problematizações é o contexto da Educação Musical, em especial, aquela que é realizada nas Escolas de Educação Básica e que toma o pensamento pedagógico como um dos seus principais caminhos de atuação.

Este trabalho deseja, ao discutir sobre a música de percussão, problematizar a hegemonia da vontade de pedagogização do fazer musical. Cabe mencionar que a Educação como a entendemos no contexto contemporâneo, assim como os espaços escolares, são

fruto de uma longa elaboração ocidental, por sua vez, branca. Nesse sentido, a proposição aqui compartilhada é que a pedagogização do ritmo seja sinônimo de enfraquecimento das potências geradas pela “ritmologias” dos povos africanos e afro-diaspóricos..

Ritmo I

Evidentes são as situações nas quais o enfraquecimento da força rítmica foi estratégia de ataque às possibilidades de existência da vida negra. Podemos citar o surgimento, por volta dos anos 1940, do "cool jazz", nos Estados Unidos da América. Uma das principais marcas desse estilo/forma musical é o enfraquecimento da força rítmica desta música, a qual passa a ser tratada como mais sofisticada e assume no contexto da vida social um lugar de privilégio em relação à música negra através da pretensão de se dizer mais complexa e evoluída. Leroi Jones, no seu livro intitulado "Blues People: negro music white América (1969) nos convida a dedicar atenção para essa situação.

A problematização acima apresentada tem por objetivo lançar atenção para um aspecto que compõe o fazer musical percussivo. O ritmo não é somente um dos parâmetros que fazem parte do que se entende por música. Quem sabe, aqui, já se fazem presentes alguns ingredientes que compõem as problematizações que serão apresentadas. Gostaríamos de propor que o ritmo seja um dos elementos que integram as formas de ser e estar no mundo, de qualquer povo. No entanto, essas formas ocupam lugares diferentes nas possibilidades de existência. Sendo assim,

todo o ritmo é uma síntese (de tempos), o ritmo negro é uma síntese de sínteses (sonoras), que atesta a integração do elemento humano na temporalidade mítica. Todo o som que o indivíduo humano emite reafirma a sua condição de ser singular, todo o ritmo o que ele adere leva a reviver *um saber coletivo* (grifos meus) sobre o tempo, onde não há um lugar para a angústia, pois o que advém é a alegria transbordante da atividade, do movimento induzido (Sodre, 2007, p. 78)

Basta lançar um olhar para o modo como o mundo ocidental escolheu tratar o ritmo, por exemplo, ao longo da história da música ocidental, por sua vez e em especial, da música chamada de erudita. A música do ocidente escolhe tratar o ritmo de forma subalternizada as

forças melódicas e harmônicas. Isso é facilmente percebido quando a escolha é abolir os instrumentos rítmicos-percussivos do seu fazer. O principal domínio do fazer musical é transportado para o predomínio das alturas. O ritmo passa a não ter autonomia e a centralidade rítmica dá lugar ao suporte das melodias harmonizadas. Estas escolhas estéticas que envolvem o fazer musical revelam escolhas filosóficas e ontológicas sobre o viver.

Ritmo é, também, a expressão das possibilidades de atuação no tempo e no espaço, indicando formas de presença, as quais revelam escolhas dedicadas a tratar sobre como os seres se relacionam entre si e com as coisas do mundo. Tirar a potência do ritmo é limitar as possibilidades de invenção dessa atuação. Sendo assim, fica evidente que as sociedades que escolheram tirar do ritmo o protagonismo no fazer musical também escolheram determinadas formas de relação com as suas corporeidades. Essas formas são conduzidas por regras que desfavorecem o movimentar-se e o inventar-se. Como nos chama a atenção Oyeronke Oyewumi, na sua obra "A invenção das mulheres" (2021), transita nas discussões sobre o corporeidade que o ocidente, de modo geral, escolheu não dar atenção ao corpo. A autora nos provoca a pensar que é justamente o contrário, é por dedicar muita atenção ao corpo que o mundo ocidental elaborou, através das mais distintas formas, possibilidades de controle desse. Por isso, a música sincopada (termo colonial para a música africana), expressa uma forma de presença. Segundo Muniz Sodré (2007)

síncopa, a batida que falta é a ausência no compasso de marcação de um tempo (fraco) que, no entanto, repercute no outro mais forte [...] De fato, tanto no jazz quanto no samba, atua de modo especial a síncopa, incitando o ouvinte a preencher o tempo vazio com a marcação temporal - palmas, maneios, balanços, dança. É o corpo que também falta - no apelo da síncopa. Sua força magnética [...] vem do impulso (provocado pelo vazio rítmico) de se completar a ausência de tempo com a dinâmica do movimento no espaço (Sodré, 2007, p.14)

Movimento provocado pela falta, modo de presença negra, que acontece a partir da sua exclusão do mundo humano.

Educação Musical

No livro intitulado "Infantis" (2009), René Schérer, ao tratar a infância como uma invenção da modernidade, discute sobre a necessidade de serem criados modos de organização social, que entre suas novas demandas, exige a necessidade de educar a massas para as novas responsabilidades sociais

Para o autor, a pedagogia é um dos elementos que constituem a elaboração do mundo moderno. Importante demarcar que o que se entende por pedagogia, neste contexto, é a vontade de educação, ou seja, espalhar de forma universalizada informações e conhecimentos entendidos como necessários para a construção de um tipo de sociedade. A pedagogização da vida se coloca como um projeto de poder. O mundo pedagogizado é o mundo no qual, por meio de um determinado tipo de convivência, as coisas do viver passam a ser moldadas, não só para dar conta dos aprendizados necessários ao contexto das novas realidades, mas também, para moldar corpos. Como isso afeta a relação com o conhecimento, em especial o conhecimento musical?

Se o mundo passa a ser pedagogizado, isso acontece a partir de um entendimento sobre Educação. Nesse sentido, pedagogizar é tomar os conhecimentos e informações e atribuir um determinado tipo de forma, em nome da possibilidade de produzir um material ensinável.

As formas de acesso ao conhecimento necessário para tocar instrumentos de percussão no contexto das comunidades negras, acontece através do convívio, do olhar e da atenção de quem deseja tocar. Evidentemente, isso não exclui momentos de conversa, de trocas e explicações. No entanto, os processos de aprendizagem nesses grupos acontecem, na maioria das vezes, a partir do convívio. Nessas situações, a relação com o conhecimento não se dá a partir de uma suspensão do tempo, ou seja, se aprende a tocar pandeiro de samba tocando samba. O corpo é convidado a aprender imerso na vivência proposta pela roda. Aqui, um importante aspecto: a musicalidade dos instrumentos de percussão do povo negro, quando expressam a sua musicalidade, dizem muito mais que a música que fazem soar. Sendo assim, aprender a tocar pandeiro é aprender sobre as regras, os valores e

entendimentos sobre modos de existência. As frases percussivas de um pandeiro, as "ritmologias" dos tambores do Batuque, a força do bloco sonoro de uma bateria de escola de samba, não fazem soar somente música, mas por meio de toda a sua musicalidade expressam um mundo possível, o que só é apreendido e aprendido através do vivenciado. Segundo Tiganá Santana,

para muitas civilizações negras, a estética não é um acessório ou um sentido posterior [...] a estética é uma dimensão tradutória das estéticas ancestrais do ser, ou seja, os traços de um tecido, um Oriki, um instrumento de cordas do Mali, uma máscara, um gesto de realização, a geometria da comida num recipiente traduzem a proposta de Kalunga (Tiganá, 2019, p. 49).

O que acontece quando as tramas sonoras dos instrumentos de percussão são moldadas através de explicações pedagógicas que transformam esta força estética em contagens baseadas na pretensa naturalidade acentos tônicos ocidentais?

O enredo percussivo é tramado a partir do encontro de um conjunto de instrumentos de percussão, entre eles, os tamborins, os chocalhos, as caixas, cuícas e surdos. Estes últimos organizados a partir de grupos com afinações distintas. Temos os surdos de primeira, os quais executam a sua nota principal no segundo tempo do compasso binário. O surdo de segunda, que tem sua nota executada no primeiro tempo do compasso binário. E o surdo de terceira, que executa frases entre os sons proferidos pelos outros dois. Sobre este último que gostaríamos de realizar nossos comentários. As frases feitas por esses instrumentos seguem uma lógica de criação no e do instante e, seus fraseados, os quais acontecem a partir da repetição que não repete o mesmo, produzem uma sensação de movimento sonoro, pequenos solos produzidos pelos tambores, os quais, no contexto do grupo instrumental, são os mais graves. A proposição que fazemos é que estes fraseados são inapreensíveis por partituras e pela codificação expressa por contagens numéricas. As formas de apreensão dessa musicalidade, quando colocadas em contextos de pedagogização, esvaziam essa potência. As contagens (numeração dos tempos a partir da concepção de divisão comum e acentuação natural dos tempos musicais) tiram do fazer musical a energia produzida quando a sonoridade acontece enquanto fluxo, por sua vez,

força estética. A contagem faz da música uma medida e, no lugar do ritmo, temos o ritmado. Por sua vez, o ritmado é uma forma de esvaziar a negritude do fazer musical percussivo.

Por uma (des)pedagogia do ritmo

A proposta deste texto foi pensar sobre a música de percussão a partir das potências que o ritmo pode produzir. Argumentamos que, ao modo da pedagogização da modernidade, os ritmos dos instrumentos de percussão, em especial os da música negra, quando "pedagogizados", perdem suas forças expressivas fazendo com que o ritmo dê lugar ao ritmado. A construção das nossas ideias acolhe os entendimentos que atribuem à escola um papel que é conduzido pelas vontades pedagogizantes, as quais, ao escolher determinados tipos de relação com o conhecimento, despotencializa os mesmos a partir da busca por linearidade e formatação, isso para tornar as coisas do mundo ensináveis. Cabe mencionar que essas escolhas têm se apresentado, também, como ferramentas de produção de violência contra as pessoas negras.

Do mesmo modo, buscamos construir argumentos para dizer que a força da percussão executada pela música negra é aquela que tem na repetição a sua maior potência, ou seja, é por meio dos ritornelos sonoros que a diferença salta. Essa sonoridade acontece a partir de algo que as partituras não conseguem apreender. Determinados tipos de relação com esta música interrompem seus fluxos e, no lugar do ritmo, temos a medida (quantificável, contável, controlável) como referência para o fazer musical.

Arriscamo-nos a dizer que a escola é um lugar de medidas. Por isso, os riscos de que a música percussiva perca sua força no contexto escolar é grande. Nossa proposição passa por criar possibilidades para que a música de percussão atue como um elemento dissonante, ou seja, atrapalhe as regras escolares, as normas e os lugares de conforto que o exercício do poder encontra nas instituições. A proposta passa por encontrar caminhos de relação com o conhecimento musical que desfaçam o lugar da docência tradicional e se inspirem em lugares nos quais a relação com o conhecimento exige um envolvimento do corpo que ultrapasse a passividade normalmente exigida nos bancos escolares.

A música é uma das formas de expressão que o povo negro usou/criou para produzir modos de vida. Quando escolhemos pensar a música feita por estas pessoas, procuramos alimento nas cenas de rebelião (PINHO, 2021), as quais espelham, através da presença negra, possibilidades de existência. Um ritmo tocado num tambor nunca é só a expressão de ondas sonoras, é também, o compartilhamento de vivências que expressam sonoramente existências. Quando reduzimos estas possibilidades à execução de notas musicais conduzidas afastadas dos demais aspectos que envolvem este fazer musical estamos alimentando as forças que produzem as violências as quais desejamos enfrentar.

Considerações Finais

(Des)pedagogizar o ritmo é buscar um tipo de relação com o conhecimento musical que permita a experimentação deste fazer tomando como referência a vontade de, numa aula, compartilhar situações desejáveis do viver. As situações que propomos são aquelas que, através da relação com o conhecimento musical, o corpo possa experimentar situações que produzam fugas das normas, das regras majoritárias. Nossa proposta é que uma aula de música na escola possa acontecer assim como um pandeiro é executado numa roda de samba. A escola, um lugar de repetição (dias, meses, trimestres, semestres, anos, conteúdos, currículos, conselhos de classe, etc...), possa produzir repetições que façam nascer diferenças, do mesmo modo que um pandeiro é executado, que ao repetir a mesma frase nunca repete o mesmo.

Referências

JONES, Leroy. *Blues People: Música negra em la América Latina*. Disponível em: <https://revista.latorredelvirrey.es/LTV/article/view/1332>. acesso em: 12/09/2023.

OYÈÙMI, Oyèrónké. *A invenção da mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero*. Tradução: Wanderson Flor do Nascimento. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo; 2021

PINHO, Osmundo. *Cativeiro: antinegitude e ancestralidade*. Salvador: Editora Segundo Selo, 2021.

SANTANA, Tiganá. *Traduções, interações e cosmologias africanas*. Florianópolis: Cadernos de Tradução, 2019.

SODRÉ, Muniz. *Samba: O dono do corpo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

SCHÉRER, René. *Infantis: Charles Fourier e a infância para além das crianças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

Afrofuturismo nas práticas musicais da sala de aula

Simpósio

GTE 05 – Educação Musical e Relações étnico-raciais

Beatriz de Souza Bessa

UNIRIO

beatriz.bessa@edu.unirio.br

Resumo: A partir da pesquisa sobre o conceito de afrofuturismo e sua expressividade no campo musical, investiga-se como ele pode ser fomentado em instituições escolares. Tendo em vista a promulgação em 2004 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil e a carência da palavra “futuro” nesse documento é urgente que tal temática esteja presente na sala de aula. Através de atividades que unam a cultura ancestral ao uso de tecnologias, na união de tambores e remixes, se almeja construir práticas pedagógicas antenadas com a produção musical afrofuturista de artistas negros. Essa pesquisa qualitativa tem como referência autores como Kodwo Eshun, Ytasha Womack e Joni Acuff, e vem promovendo em uma escola do Rio de Janeiro ações criativas e antirracistas por meio da música, pelo passado, no presente e para o futuro.

Palavras-chave: Educação Musical, Afrofuturismo, Antirracismo, Música Brasileira, Educação Étnico-Racial.

Introdução

As Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico Raciais de 2004 é um documento importante na luta do povo preto por maior representatividade na educação brasileira. As Diretrizes são uma das políticas públicas de Estado, de cunho institucional e pedagógico, que visa o reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros. Esse documento faz parte de um processo de anos de luta pela valorização da cultura preta nos currículos escolares.

No entanto, lendo o texto das Diretrizes (Brasil, 2004) percebe-se uma presença marcante das palavras história (aparece 104 vezes), escravizados (aparece 6 vezes), passado (aparece 4 vezes), origem (aparece 5 vezes), raízes (aparece 3 vezes), ancestralidade (aparece 2 vezes), mas a palavra “futuro” surge apenas uma vez em todo o documento no parágrafo:

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas. (Brasil, 2004, p.20)

O documento ressalta a importância de trazer para a educação a voz dos silenciados e os conhecimentos ancestrais, mas e quanto ao futuro da população preta que até hoje ainda é marginalizada? Combater o racismo também é a sociedade se responsabilizar para promover um futuro mais digno para todos. Não podemos esquecer que a maioria dos jovens nas escolas públicas do Brasil são pessoas de pele preta e que o último Censo realizado pelo IBGE (2022), mostrou que mais da metade da população do Brasil se considera preta ou parda. No entanto, nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica¹ (2013) a palavra “futuro” aparece 37 vezes. Por que essa diferenciação quando se trata da educação étnico-racial?

A ausência da palavra futuro em um documento de objetivo pedagógico voltado para a cultura negra é uma das muitas lacunas das Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico Raciais de 2004. No entanto, no campo da cultura africana e afrodiaspórica o termo futuro tem despontado em diferentes frentes de expressão artística: O AQUILOMBAR², evento organizado pela Coordenação Nacional de Articulação de Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) ocorreu do dia 16 de abril de 2024 com a temática *Ancestralizando o Futuro*; a exposição *Munguengue: O Futuro é dos Crias*,³ fruto da parceria entre o Coletivo Kambacua e a Área de Educação e Ação Social do Instituto Moreira Salles, vem ocupando a galeria do Parque Madureira no Rio de Janeiro com o objetivo de mostrar como a arte produzida em contextos periféricos têm apontado novos futuros para esses territórios. Em

¹ São estas diretrizes que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras.

² [Aquilombar 2024 reúne milhares de Quilombolas em Brasília, mostra a beleza da cultura afro-brasileira e unifica a luta pela demarcação de Territórios \(dgmbrazil.org.br\)](https://dgmbrazil.org.br/)

³ [Exposição 'Munguengue – O Futuro é dos Crias' leva arte dos subúrbios ao Parque de Madureira \(globo.com\)](https://globo.com/)

junho de 2024 o Museu Afro Digital da Bahia⁴ apresentou seu novo logotipo nas redes sociais, baseado na máscara geledé, salientando que sua nova marca vislumbra o futuro, mas sem deixar de lado as raízes africanas. Assim, a partir da pesquisa sobre o futuro do povo negro, surge em minha busca o termo afrofuturismo.

Afrofuturismo

Assim, intersecções entre afrofuturismo e educação musical, a fim de criar práticas em sala de aula é o objetivo dessa pesquisa. Afrofuturismo é um termo cunhado em 1994 por Mark Dery, crítico cultural branco norte-americano, no ensaio intitulado *Black to the future*. A publicação questionava a invisibilidade de artistas negros e negras no cinema, na literatura e na ficção científica dos EUA. Essa constatação de Dery surge durante entrevista com o escritor Samuel R. Delany, o crítico cultural Greg Tate e a pesquisadora e professora Tricia Rose. Dery se questionava por que os negros estão tão “visivelmente ausentes das histórias que contamos a nós mesmos, como sociedade, sobre utopias tecnológicas e possibilidades pós-humanas?” (Dery, 1994). No entanto, o movimento afrofuturista já era vivo em *performances* artísticas negras desde os anos 50, com seu principal expoente sendo o músico Sun Ra. No longa-metragem *Space is the place*, de 1974, do diretor John Coney, Sun Ra interpreta a si mesmo, e viaja à Terra para recrutar pessoas negras através da música, pois apenas o espaço sideral poderia oferecer a essas pessoas segurança e liberdade. Entretanto, enquanto conceito, o afrofuturismo foi se expandindo e foi enfim apropriado pela população negra após a publicação do artigo de Dery. Atualmente, tal conceito e suas *performances* ocupam espaços para além da produção ficcional norte-americana: estão no cinema, na literatura, nas artes visuais, na música e na dança em várias partes do mundo. Nesse sentido, campos artísticos diversos já têm representatividade de artistas negros que inventam e recriam futuros especulativos. Há muitos autores que nos apresentam seus entendimentos sobre o afrofuturismo: Yaszek afirma que “o afrofuturismo é a ficção especulativa ou a ficção científica escrita por autores afrodiaspóricos e africanos, um movimento estético global que abrange arte, cinema, literatura, música e academia.” (Yaszek, 2013, p. 1). Para Freitas e Messias o afrofuturismo envolve “criações artísticas que exploram futuros possíveis para as populações negras por meio da ficção

⁴ [Home - \(uni-bayreuth.de\)](https://www.uni-bayreuth.de)

especulativa” (Freitas; Messias, 2018, p. 405). Já Mosley pontua que “a ficção científica pode derrubar paredes e janelas, os artifícios e as leis mudando a lógica, capacitando os desprivilegiados” (Mosley, 1998, p. 32). Eshun define o Afrofuturismo como “um programa para recuperar as histórias de contra futuros criados num século hostil à projecção afrodiaspórica” (Eshun, 2003, p. 301). Ytasha Womack (2013) o define como “uma interseção entre a imaginação, a tecnologia, o futuro e a liberação” (Womack, 2013, p. 9). Na perspectiva do Afrokut, um coletivo *online* que se intitula como Rede Social da AfroHumanidade na internet, o afrofuturismo é “uma nova tecnologia de cura, memória e justiça, que desestabiliza noções de tempo linear ocidental” (Afrokut, 2024).

Afrofuturismo e educação

Carlos Henrique Garcia de Souza e Helena do Socorro Campos da Rocha, no artigo *Afrofuturismo e os elementos para pensar uma educação decolonial* (2024), realizaram o mapeamento e a síntese das produções acadêmicas sobre Afrofuturismo e decolonialidade na perspectiva da educação, utilizando o Banco de Teses & Dissertações da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no período que compreende os anos de 2003 até 2023. Os autores constataram que os estudos que discutem e têm em seu escopo a perspectiva do movimento Afrofuturista somente começam a ser produzidos a nível de teses e dissertações a partir do ano de 2016, o que reflete “um avanço tímido nas discussões sobre este movimento estético, político e filosófico no âmbito acadêmico (pesquisas) no Brasil” (Souza, Campos, 2024, p. 151). Já Fábio dos Santos Coradini e Edméa Oliveira dos Santos, no texto *Afrofuturismo na educação: um estado da arte* (2024), realizaram um estudo de natureza bibliográfica analisando as descobertas resultantes do mapeamento das produções acadêmicas, dissertações e teses, realizado nas interfaces de domínio público Portal de Periódicos da Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), relacionando as pesquisas realizadas na episteme Afrofuturismo na Educação no período de 2012 a 2024. Os autores constataram que “os resultados revelaram que trabalhos sobre Afrofuturismo na Educação ainda são poucos, porém estão sendo elaborados em Programas de Pós Graduação das mais diversas áreas de conhecimento” (Coradini, Santos, 2024, p. 124). No campo da Educação Musical nenhum dos textos apontou nenhum trabalho, somente no campo da Música em si,

com a presença de 12 resultados para afrofuturismo + música nos resultados da busca no Catálogo de Teses e Dissertações do site da CAPES⁵. A Associação Nova Escola⁶, que se intitula como “uma organização de impacto social sem fins lucrativos que trabalha para o Brasil ter professores da Educação Básica fortalecidos em suas práticas, contribuindo para a melhoria da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes” apresenta em seu site de materiais didáticos apenas um plano de aula com a referência a afrofuturismo, no componente curricular de Geografia. A plataforma é composta por mais de seis mil planos de aula e acessada por mais de três milhões de usuários.

Afrofuturismo: experiências possíveis nas aulas de música

Pesquisas realizadas pelas instituições Comitê Gestor da Internet no Brasil⁷ (CGI.br) em 2021 e Potências Negras Tec⁸ em 2022 apontam tanto a ausência de pessoas negras nas áreas da tecnologia, principalmente mulheres negras, como a dificuldade de acesso a bens digitais pela população afrodescendente no Brasil. Ser ativo dentro da perspectiva da era digital, rompendo com a imagem generalista que retrata nós negros como pessoas ligadas somente a práticas artesanais e à informalidade, também é um dos pontos que alimenta o pensamento afrofuturista. “Com o poder da tecnologia e liberdades emergentes, os artistas negros têm mais controle sobre sua imagem mais do que nunca. Bem-vindo ao futuro”. (Womack, 2013, p.28).

O professor há de considerar as distintas faixas etárias das etapas do ensino básico e selecionar o repertório que a turma irá experimentar a partir de seus objetivos pedagógicos. De qualquer forma, há muita música de inspiração afrofuturista que pode ser utilizada. A música negra na escola deve ir além das apresentações nos períodos de carnaval, festa junina e no mês da consciência negra. Um currículo de arte afrofuturista explora “contranarrativas futurísticas que falam das interseções da história e do progresso, da tradição e da inovação, da tecnologia e da memória, do autêntico e da engenharia, do analógico e do digital nos espaços da cultura

⁵ <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#>

⁶ <https://novaescola.org.br/>

⁷ <https://forbes.com.br/forbes-tech/2020/05/negros-e-pobres-sofrem-com-exclusao-digital-durante-a-pandemia/>

⁸ <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/pesquisa-inedita-mostra-desigualdade-racial-no-mercado-de-tecnologia/>

diaspórica” (David, 2007, p. 698), desenvolvendo contrapráticas que descentram a branquidade no mundo da música.

Rocha (2020) aponta que o álbum *Afrociberdelia*⁹, de Chico Science e Nação Zumbi, lançado em 1996 já flertava com aspectos afrofuturistas, anunciando “um universo que emerge do encontro do baque do maracatu com guitarras distorcidas do rock, do Rap e batidas de música eletrônica” (Rocha, 2020, p. 4). O samba de roda, também seria, segundo Rocha (2020) uma sonoridade afrofuturista, pois traz uma tecnologia sonora inovadora a partir do uso do prato-e-faca como instrumento percussivo, trazendo timbres imprecisos e exprimindo “uma forma de enfrentamento das forças colonizadoras da tonalidade” (Rocha, 2020, p. 6).

Baianasystem, Orquestra Afrosanfônica, Abufela, Foli Griot Orquestra, Rita Benneditto, Naná Vasconcelos, Djalma Correa, Juçara Marçal, Xênia França, Larissa Luz, OQuadro, Radiola Serra Alta, Abayomi Afro Beat Orquestra, B Negão, Aláfia, Afroelectro, Orquestra Rumpilezz, entre centenas de outros artistas do Brasil, atuais e passados, bebem de fontes sonoras de nossos antepassados e mesclam-se às inovações em diferentes matizes da tecnologia sonora. Gilberto Gil¹⁰ em 1991 lançou *Parabolicamará*, mesclando a ginga da capoeira à trama das inovações via satélite de então. Jorge Ben Jor em 1974 na letra de *Errare humanum est*¹¹ traz as figuras das viagens espaciais, dos astronautas, dos deuses de outras galáxias. Inclusive ele é apontado por Oliveira (2020) como o pioneiro do afrofuturismo na MPB. Segundo o autor, o músico carioca é “responsável por fundar um novo paradigma que conduz a música brasileira por lugares bem diferentes daqueles possibilitados pela bossa nova” (Oliveira, 2020), que era a música de referência na época, pois o violão de Jorge trazia renovações nas levadas, na forma de tocar.

Desde 2008 leciono Educação Musical em uma escola na favela do Vidigal, no Rio de Janeiro e desde ano passado venho fomentando a escuta e prática desse repertório em sala de aula. A escola foi fundada em 1945 pelas Filhas de Jesus, congregação criada pela espanhola Cândida Maria de Jesus em 1871 que tinha como objetivo promover a educação cristã de meninas de classes menos favorecidas. A chegada ao Brasil foi em 1911, quando a

⁹ [Chico Science & Nação Zumbi - Afrociberdelia \[Full Album\] \(youtube.com\)](#)

¹⁰ [Parabolicamará \(youtube.com\)](#)

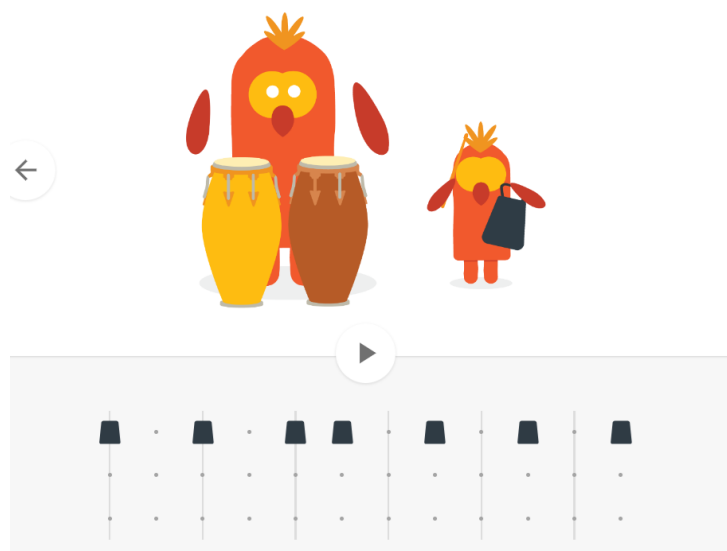
¹¹ [Errare Humanum Est \(youtube.com\)](#)

já nomeada Madre Cândida enviou seis Filhas de Jesus, freiras, ao nosso país para aqui fundar escolas. No Rio de Janeiro, começou no Leblon, atendendo apenas a garotas, mas em seguida se instalou no morro do Vidigal, quando ainda não existia o processo de favelização do território. Durante muitos anos atendeu às famílias de elite do Leblon e abriu as portas também para meninos. Mas em janeiro de 2001, fundou-se o Centro Popular de Educação e de Assistência Social Stella Maris, conhecido na vizinhança como Colégio Stella Maris, e passou a atender apenas a alunos em situação de vulnerabilidade social moradores do Vidigal, da Chácara do Céu e da Rocinha. Hoje em dia são as outras escolas da Rede Filhas de Jesus, espalhadas pelo Brasil, que sustentam o Stella Maris, já que todos os alunos são bolsistas, pagando conforme sua comprovação de renda.

Eu leciono música para o Ensino Fundamental I há 15 anos nessa instituição e sempre tive bastante autonomia durante as aulas e no meu planejamento. Por ser uma escola católica, tem boa infraestrutura e é bem equipada: salas de aula grandes, muitos instrumentos musicais disponíveis e sala de informática. Por ser uma favela, mais da metade dos alunos é afrodescendente e não tem acesso fácil à bens digitais. Certo dia fiz a opção didática de levar os estudantes à sala de informática e utilizar a ferramenta Chrome Music Lab: trata-se de um site que oferece experimentos musicais online construídos com tecnologia web de acesso gratuito. Utilizei a aba Rhythm na plataforma para desenvolver a prática de um padrão de clave bastante presente em comunidades de África, no Brasil e em musicalidades afrodiaspóricas da América Central, em compasso 12x8, conhecido como barravento. A partir desse padrão rítmico diversos ritmos se estruturam, normalmente utilizando um instrumento percussivo de timbre agudo, como o gonguê. Apresentei a tela desse padrão rítmico e realizamos inúmeras atividades de acompanhamento com percussão corporal. Depois, manuseando o computador, os estudantes puderam manipular o conteúdo e reinventar outras sequências rítmicas a partir desse compasso.

Figura 1 - Print da clave na página Rhythm do site Chrome Music Lab.

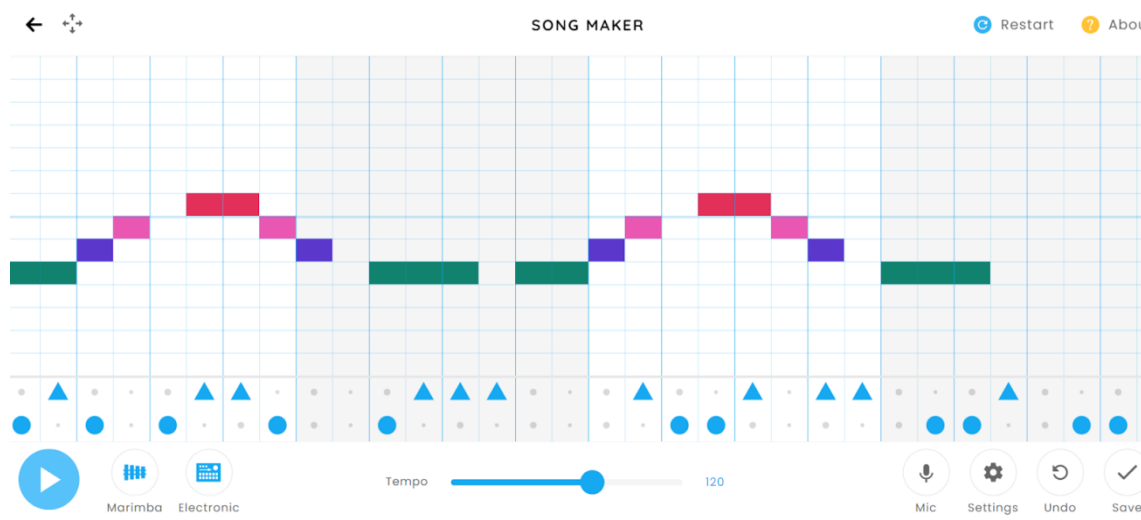
RHYTHM



Fonte: Print do autor, 2024, <https://musiclab.chromeexperiments.com/Rhythm/>

No mesmo website há a aba Song Maker, onde é possível realizar a notação musical utilizando cores em degraus de uma escada, escrevendo assim melodias. Optei em usar a música Paranaúê, canção de domínio público usada na capoeira. Na mesma interface, depois da escrita melódica dessa canção, os estudantes adicionaram um instrumento rítmico acompanhante, tendo a opção em se colocar som de marimba (instrumento originário dos povos ambundos), ou de conga (tambor popularizado em Cuba mas criado em África) ou mesmo um sintetizador para produzir beats. Nas configurações, as crianças conseguiram modificar a escala para cromática ou pentatônica, alterar o modo, o tom, o compasso, a oitava entre outras personalizações. Em outra aula, já na sala de música, a turma tocou a música Paranaúê na flauta doce e já a havia tocado no xilofone. Também já havíamos vivenciado uma roda de capoeira em sala de aula, com a presença de uma das irmãs Filhas de Jesus que até entrou na roda com os alunos e fez muitas gingas em sua *performance*.

Figura 2 - Canção *Paranauê* criada na página Rhythm do site Chrome Music Lab.



Fonte: Print do autor, 2024, <https://musiclab.chromeexperiments.com/Song-Maker/song/5402633184083968>

Outra alternativa pedagógica que faz essa ponte entre ancestralidade e futuro é usufruir do funk em sala de aula. A partir do funk carioca, preferência de inúmeros jovens da atualidade, pode-se vivenciar o maculelê. A célula rítmica do chamado funk tamborzão, que provém da fusão entre o ritmo “volt mix” e tambores afro-brasileiros, é a mesma célula rítmica do atabaque do maculelê. O maculelê é uma dança que surgiu no Recôncavo Baiano, que simula uma luta com bastões de madeira, ou facões, praticada ao som de atabaques e cânticos. Há quem sustente, no entanto, que o maculelê tem também raízes indígenas, sendo então de origem afro-indígena. Mestre Popó, principal ícone da disseminação do maculelê no país, deixa clara a sua opinião de que o maculelê é uma invenção dos escravizados no Brasil, sendo assim uma tática de resistência, como a capoeira. A apropriação do maculelê ao cenário da black music no país na década de 1990 é um dos processos de nacionalização do funky, originário dos Estados Unidos.

Figura 3 - Partitura rítmica do maculelê.

MACULELÊ



Fonte: BESSA, Beatriz, 2023, Artes Musicais Afrobrasileiras: experiências na educação básica.

Em 1994, o DJ Alessandro, da Equipe Laser Rio, que também é capoeirista, utiliza o toque maculelê em uma montagem intitulada Macumba Lelê e desvela um processo de continuidade que parece sublinhar as possibilidades de usos inovados de um toque observado tanto no Candomblé de Caboclo, no maculelê, quanto em uma produção musical associada aos bailes funk.(MOUTINHO, 2022, p. 32)

Outras possibilidades de aula estão sendo experimentadas a partir da série documental The Beat Diáspora¹² e do uso do site Polymatic¹³.

Finalizando por enquanto...

As atividades descritas nesse trabalho são apenas uma amostra de inúmeras possibilidades de estratégias pedagógicas que podem ser realizadas, tendo o afrofuturismo como provocação. Existe uma cultura musical negra na humanidade, no ciclo que une passado, presente e futuro, de extrema diversidade e experimentação sonora que pode ser desenvolvida nos espaços escolares, tanto para alunos negros como alunos não-negros. Saber ancestral não é antônimo de futuro, pois essa oposição entre os tempos representa muito mais o conhecimento ocidental do que aqueles cultivados em comunidades africanas. É urgente desnaturalizar a incompatibilidade entre músicas de diversos tempos, criada pelo povo preto em diferentes contextos e épocas, para nos fortalecermos enquanto grupo e

¹² https://youtube.com/playlist?list=PLvYox0xue0MW5R9MSZywwOXga597z39ks&si=i3BRi1J-M_CrrQRz

¹³ <https://polymatic.ciberterreiro.org/#/>

para fortalecer as gerações que surgem. A escola é um espaço profícuo para investimento em performances coletivas e acesso a tecnologia computacional, que não são entidades opostas. O que fazemos hoje é herança do que já foi feito e visa um futuro mais potente, justo e representativo do que ainda é a atualidade.

É importante frisar a influência de nós, educadores, na forma de trilhar essas experiências educativas. Nosso discurso pode instigar os alunos a refletir por vários caminhos. Não devemos menosprezar a existência de pressupostos teóricos que normalmente fazem as crianças pensar na África apenas como uma região rústica e pensar o rústico somente como sinônimo de artefato ultrapassado e obsoleto. O afrofuturismo na educação musical inventa formas musicais que devem estar intrinsecamente conectadas a questões como a eliminação de preconceitos, a reflexão sobre a tecnologia e o conhecimento de nossa história. E quando a música eclode, o som afrofuturista se entoa num ponto de Xangô e num verso de Criolo, num canto de chegança e num remix da Ellen Oléria, na palma do jongo e no reverbe vocal do Abufela!. E a educação é um meio poderoso através do qual essas forças incessantes se unem, atingindo em cheio nossos ouvidos, mentes, palavras, ideias e corações.

Referências

ACUFF, Joni Boyd. Afrofuturism: Reimagining Art Curricula for Black Existence. *Art Education*, Londres, v. 73, p.13-21, 2020. Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00043125.2020.1717910>. Acesso em 15 de abril de 2024.

AFROKUT. Rede Social da AfroHumanidade. Disponível em: <https://afrokut.com.br/>. Acesso em: 20/03/2024.

ASSIS, Kleyson Rosário; SOUZA, Esdras Oliveira de. O Afrofuturismo como dispositivo na construção de uma proposta educativa antirracista. *Entheoria: Cadernos de Letras e Humanas*, Serra Talhada, 6: 64-74, Jan./Dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica [...]. *Diretrizes curriculares nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura*

Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 18 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

DAVID, Marlo. Afrofuturism and post-soul possibility in Black popular music. *African American Review*, Baltimore, 41(4), 695–707, 2007.

DERY, Mark. Black to the future: interviews with Samuel R. Delany, Greg Tate and Tricia Rose. *Flame Wars: the discourse of cyberculture*. Durham: Duke University Press, 1994.

DOS SANTOS CORADINI, Fábio; OLIVEIRA DOS SANTOS, Edméa. Afrofuturismo na educação: um Estado da Arte. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 78, p. 124–146, 2024. DOI: 10.12957/teias.2024.84408. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/84408>. Acesso em: 16 jul. 2025.

ESHUN, Kodwo. Further considerations on Afrofuturism. *The New Centennial Review*, v. 3, n. 2, 2003.

FREITAS, K.; MESSIAS, J.. O Futuro Será Negro ou Não Será: Afrofuturismo versus Afropessimismo - as distopias do presente. *Revista de la Asociación Argentina de Estudios de Cine y Audiovisual*, n. 17, p. 402-424, 2018.

KABRAL, Fábio. [Afrofuturismo] O futuro é negro o passado e o presente também. Portal Geledés. São Paulo, 29/03/2016. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/afrofuturismo-o-futuro-e-negro-o-passado-e-o-presente-tambem/>. Acesso em: 12 dez. 2023.

LIMA, H. P.; MELO, W. Ferreira de; VASCONCELOS, Á. M. Araújo de. *O fio d'água do quilombo: uma narrativa do Zambeze no Amazonas?* São Paulo: Prumo, 2012.

MOSLEY, Walter. Culture zone; black to the future. *New York Times Magazine*, 1 de novembro de 1998.

MOUTINHO, Renan Ribeiro. Montagens de funk carioca: processos afrodiaspóricos com o ciclo rítmico do congo, a capoeira e o maculelê. *Opus*, v. 28, p. 1-40, 2022.

OLIVEIRA, Acauam. De qual afrofuturismo precisamos? *Revista Bravo!* Aug 27, 2020. Disponível em: <https://medium.com/revista-bravo/de-qual-afrofuturismo-precisamos-ed9bce0796e7>. Acesso em: 10 mar. 2024.

RA, Sun. *Space is the place*. John Coney. Youtube: 1974. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=owCPrlEliZc&t=2s>. Acesso em: 10 dez. 2023.

ROCHA, P. G. M.. *O som afrofuturista: elaboração da ficção sônica Impactitos por Disco Duro*. 2021. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

WOMACK, Y. *Afrofuturism: The world of black sci-fi and fantasy culture*. Chicago: Lawrence Hill Books, 2013.

YASZEK, Lisa. Race in Science Fiction: The Case of Afrofuturism and New Hollywood. *A Virtual Introduction to Science Fiction*. Ed. Lars Schmeink. Web, 2013.

Leis “anti-Oruam”: racismo, educação musical e pânico morais

Simpósio

GTE 05 – Educação Musical e Relações étnico-raciais

Wend Silva Oliveira Rodrigues

UFRR/UFPA

wendoliveira@gmail.com

Resumo: As “Leis anti-Oruam” são projetos de lei que visam proibir o financiamento público de eventos artísticos que supostamente incitam o “crime” ou o “uso de drogas”. Este texto, ainda em pesquisa inicial, argumenta que essas leis são uma manifestação do racismo estrutural e da cegueira de cor, pois miram principalmente expressões culturais afro-diaspóricas, como o *funk* e o rap, usando o *rapper* Oruam como *folk devil* (bode expiatório) para gerar pânico moral. Propostas por partidos de direita, essas iniciativas visam silenciar a produção cultural negra e periférica, impactando negativamente a educação musical ao promover a autocensura e dificultar currículos antirracistas.

Palavras-chave: Leis “anti-Oruam”; racismo em música; educação musical e relações étnico-raciais.

Introdução

As relações étnico-raciais no Brasil são perpassadas por um complexo histórico de silenciamentos, violências e assimetrias que, de modo intrínseco, se manifestam em diversas esferas sociais, incluindo a educação. No campo da educação musical brasileira, a discussão sobre a inclusão e representatividade de perspectivas não hegemônicas tem ganhado relevância, mas ainda se depara com resistências e lacunas significativas. Pesquisadoras e pesquisadores negros/os têm sistematicamente revelado as complexas e perversas operações do racismo no ensino de música brasileiro (Batista, 2018; Silva, 2018; Sodré, 2019; Oliveira, 2022; Santos, 2022). Estas pioneiras análises destacam a preocupante inércia da branquitude acadêmica diante das evidentes diferenciações raciais que persistem nesse campo.

De modo semelhante, de uns anos para cá, muito se tem escrito e falado sobre a necessidade de de[s]colonização das epistemes, das propostas curriculares em música e do

próprio fazer musical. Evidentemente ainda estamos longe disso, afinal, a virada epistemológica – se é que posso chamar assim – perpassa pela extrema necessidade de entender o racismo como elemento fundante da sociedade brasileira e, por conseguinte, das relações de ensino-aprendizagem institucionais em música (Oliveira, 2022). Urge a necessidade, portanto, do reconhecimento de nossa intelectualidade e fazer sonoro como um “potencial político-estético-epistemológico-corporal que carregamos conosco, por meio de nossas memórias Ancestrais tecidas desde a travessia do Atlântico” (Pacheco; Silva; Oliveira, 2022, p. 244).

Nesse sentido, este texto é tecido como um movimento inicial que visa questionar como políticas públicas culturais [ainda] partem do racismo como elemento-chave na subjugação da população negra por meio da criação fantasmagórica de pânicos morais. Assim, busco uma primeira aproximação com atividades legislativas que partem do sintagma “leis anti-Oruam”, que é um neologismo que remete à tentativa de criminalização de manifestações culturais e artísticas consideradas “apologistas” ao “crime”, à “sexualização precoce” e a tráfico de drogas. Esse primeiro movimento já é um convite à reflexão sobre a persistência do racismo estrutural em políticas públicas por meio do controle e deslegitimação de produções artísticas ligadas a grupos étnico-raciais marginalizados, em especial, neste texto, aos grupos negros periféricos.

Neste contexto, este trabalho propõe-se a analisar as intersecções entre o fenômeno das chamadas “Leis anti-Oruam”, o racismo da cegueira de cor (Bonilla-Silva, 2020) que é explicitado por meio de ações racistas de pessoas brancas que negam a existência do racismo e acreditam em uma democracia racial e suas implicações para a Educação Musical, com foco especial nas políticas curriculares. Parto do pressuposto de que a música, enquanto linguagem e prática cultural, é um veículo de afirmação identitária e resistência, mas também pode ser instrumentalizada para a manutenção de estruturas de poder. Desse modo, questiono: como as recentes movimentações legislativas e a crescente criminalização de expressões culturais específicas impactam a construção de currículos musicais que se pretendem antirracistas e inclusivos? Em que medida as políticas educacionais existentes conseguem ou falham em abordar as complexas camadas de racismo que permeiam a produção e o consumo de música no Brasil?

Meu objetivo é iniciar um debate amplo sobre a forma como as políticas curriculares em música podem ser impactadas com essas tentativas de cerceamento da liberdade artística e cultural que emergem sob a justificativa – racista – de “combate ao crime”. Pretendo, nesse primeiro momento, apresentar o levantamento realizado até aqui sobre leis aprovadas e projetos de lei em nível municipal, estadual e federal. Esse levantamento foi, inicialmente, de reportagens no buscador *Google* com a expressão “leis anti-Oruam”. Ao todo, encontrei leis aprovadas e projetos de lei em tramitação nos níveis municipal, estadual e federal, totalizando 28 documentos.

Raça, racismo e a cegueira de cor: perspectivas para a educação musical

Para compreender as complexas intersecções entre as “Leis anti-Oruam”, o racismo e a educação musical, é fundamental ancorar nossa discussão em um arcabouço teórico robusto que desvele as dinâmicas de poder subjacentes. Adotamos, para tanto, uma perspectiva que reconhece a raça não como uma categoria biológica essencial, mas sim como uma construção social e política. Como argumentam Munanga e Gomes (2006), a raça, nesse sentido, é um conceito relacional que historicamente serviu para justificar hierarquias e desigualdades, resultando na racialização de grupos humanos e na atribuição de características que legitimam a dominação. É nesse processo de racialização que o racismo se estrutura, manifestando-se em níveis individual, institucional e estrutural (Almeida, 2019). O racismo não se limita a atos isolados de preconceito, mas opera como um sistema de opressão que distribui desvantagens e privilégios com base em categorias raciais historicamente construídas.

No campo da educação, e de modo particular na educação musical, o racismo muitas vezes se manifesta de formas sutis, mascarado por ideologias que prometem igualdade formal, mas perpetuam desigualdades materiais. Um conceito crucial para analisar essa dinâmica é o de racismo da cegueira de cor, cunhado por Eduardo Bonilla-Silva (2020). Essa ideologia racial dominante sustenta a crença de que, após as lutas por direitos civis nos Estados Unidos, e o fim da segregação legal, a raça não deveria mais ser um fator de consideração, promovendo a ideia de que não se vê cor, apenas se vê pessoas. Bonilla-Silva (2020) nos mostra que é uma forma insidiosa de racismo, pois nega a persistência das

desigualdades raciais e do racismo estrutural na sociedade. Ao invisibilizar a raça, ela impede o reconhecimento das vantagens e desvantagens historicamente atribuídas a diferentes grupos raciais, deslegitimando a necessidade de políticas afirmativas e de ações que visem a equidade racial.

Na educação musical brasileira, o racismo da cegueira de cor se manifesta de diversas formas. Primeiramente, na omissão e sub-representação de estéticas, gêneros e compositores/as negros/as nos currículos e materiais didáticos (Oliveira, 2022; Santos, 2022). A predominância de um cânone eurocêntrico e a desconsideração das sonoridades de matriz africana e indígena reflete a crença de que existe, de fato, uma música universal, e que a raça não deveria influenciar as escolhas pedagógicas. Essa universalização, contudo, é seletiva e privilegia a cultura hegemônica, marginalizando outras expressões musicais e, consequentemente, os corpos e as histórias a elas associados.

Além disso, a cegueira de cor pode levar à negligência de discussões sobre racismo e colonialidade nas aulas de música. Ao se recusar a *ver a cor*, educadoras/es e instituições podem evitar abordar as relações de poder implícitas na produção, circulação e apreciação musical, perpetuando o silêncio sobre o sofrimento e a resistência de populações negras. A falta de preparo para lidar com questões raciais, por vezes, deriva dessa ideologia, reforçando uma branquitude acadêmica que se mantém inerte diante das diferenciações raciais (Silva, 2018; Bonilla-Silva, 2020). Essa inércia se traduz na manutenção de estruturas curriculares e pedagógicas que não desafiam o status quo racial e que, inadvertidamente, podem reproduzir preconceitos e estereótipos.

Em suma, a compreensão desses conceitos – raça como construção social, o racismo em suas múltiplas facetas e, especificamente, o racismo da cegueira de cor – é crucial para analisar como as políticas curriculares de educação musical podem ser permeadas e desafiadas por lógicas racistas. A proposição de “Leis anti-Oruam” serve como um catalisador para expor as tensões raciais que persistem, forçando-nos a questionar se a educação musical está, de fato, preparada para empretecer práticas pedagógico-musicais

As leis “anti-Oruam” – Breve análise dos dados encontrados

Para compreender as complexas intersecções entre as “Leis anti-Oruam”, o racismo e a educação musical, percorri o site de buscas *Google*, especialmente em matérias de jornais eletrônicos cujo tema das reportagens fosse esse. Houve repetição de várias matérias, o que fez com que houvesse, portanto, desconsideração de algumas delas. Das aproveitáveis, foi possível extrair 19 leis aprovadas/projetos de lei em tramitação em 17 municípios brasileiros em diversos estados; 01 projeto de lei no Distrito Federal; 05 projetos a nível estadual e 03 projetos em nível federal. Em anexo, organizei uma tabela com os dados presentes até o momento.

A proliferação dessas iniciativas em diferentes níveis federativos – municipal, estadual e federal – e em diversas regiões do país indica a existência de um movimento coordenado que é produzido por meio de uma ressonância ideológica racista que ultrapassa fronteiras geográficas. O cerne dessas propostas, conforme explicitado nos projetos de lei, reside na proibição de contratação, patrocínio ou apoio a eventos e artistas que supostamente “façam apologia ao crime organizado, ao uso de drogas e/ou incentivem a sexualização precoce”. No entanto, ao acessar o conteúdo desses projetos e suas defesas é possível perceber uma ligação quase que imediata de suas proibições com shows que estejam ligados às sonoridades afrodiaspóricas, como é o caso do *funk*.

Nesse sentido, o sintagma “anti-Oruam” não é acidental. O *rapper* Oruam traz em suas composições, semelhantemente a outros compositores, o cotidiano das zonas periféricas dos grandes centros urbanos brasileiros que, dentre outras coisas, estão imiscuídos em relações de violência, tráfico de drogas e outras tantas coisas que são alicerçadas na desigualdade social e, sobretudo, racial. Assim, o que legisladores provocam, convenientemente, é um pânico moral, que, na descrição de Cohen (2002, p. 1) pode ser entendido como a emergência de uma condição, episódio, pessoa ou grupo que é definido como uma ameaça aos valores sociais, e “sua natureza é apresentada de forma estilizada e estereotipada pela mídia de massa¹⁴”. A figura de Oruam, associada à cultura afrodiaspórica do *rap* e do *funk*, torna-se o *folk devil* (bode expiatório) – a que Cohen se refere – perfeito

¹⁴ No original: “its nature is presented in a stylized and stereotypical fashion by the mass media” (Cohen, 2002, p. 1).

para aglutinar não só a cultura do medo, mas também o reforço ao racismo nas relações culturais.

A análise dos partidos políticos que propõem essas leis é, particularmente, notória. Observa-se uma concentração significativa de propositores filiados a partidos de direita e centro-direita, como União Brasil, MDB (Movimento Democrático Brasileiro) e a imensa maioria do PL (Partido Liberal), partido do ex-presidente Jair Bolsonaro, uma figura líder da extrema-direita brasileira. Essa recorrência não é meramente acidental; ela indica uma agenda política que, sob o disfarce de “defesa da ordem” ou “proteção da infância” instrumentaliza o pânico moral para avançar um projeto de controle social que tem uma base racial bastante forte. Essa estratégia se alinha ao conceito de racismo da cegueira de cor Bonilla-Silva (2020). Ao invés de abordar o racismo diretamente, essa ideologia nega a existência da raça como um fator relevante para as desigualdades sociais e, por consequência, deslegitima a discriminação racial.

As propostas legislativas evitam explicitamente termos como raça ou negritude, mas direcionam suas ações de cerceamento e violência epistêmica para expressões culturais que são intrinsecamente ligadas à população negra periférica. A ideia colocada por detrás de expressões como “apologia ao crime” e “sexualização precoce” se tornam categorias supostamente “neutras” para justificar uma perseguição que é, em sua essência, racialmente motivada. O contraste com a ausência de leis similares para outros gêneros musicais que também podem apresentar letras controversas, mas que não são associados predominantemente a corpos negros e periféricos, é um forte indicativo dessa seletividade racista.

Para a Educação Musical, o cenário é alarmante. A aprovação e disseminação dessas leis e projetos cria um ambiente de autocensura e restrição pedagógica, sobretudo porque projetos como o PL 11/2025, de autoria do deputado potiguar Adjuto Dias (MDB), prevê a vedação de músicas ou vídeos com letras e coreografias que façam apologia ao crime, ao uso de drogas, ou expressem conteúdos verbais e não verbais de cunho sexual e erótico nas unidades escolares da rede de ensino do Estado do Rio Grande do Norte. Isso não só me parece um absurdo – pois pressupõe que nas escolas básicas é esse o repertório veiculado, o que, quase sempre ‘cai na conta’ de docentes – como também é um total

desconhecimento da função do ensino de artes – nele incluído dança e música – na escola, como fruição emancipatória. Do mesmo modo, se os municípios proíbem a contratação ou o apoio a artistas de *funk* e *rap*, por exemplo, e se o discurso político dominante associa esses gêneros à criminalidade, educadores musicais podem se sentir coagidos a evitar sua abordagem em sala de aula. Isso compromete seriamente o desenvolvimento de currículos antirracistas e inclusivos.

Historicamente, a educação musical brasileira institucionalizada tem sido criticada por seu viés eurocêntrico-neocolonial que ampara a ética racista (Sodré, 2019; Oliveira, 2022) em seu funcionamento, o que ocasiona a marginalização de saberes e práticas dos povos negros do Brasil e do mundo. Essas leis “anti-Oruam” aprofundam essa lacuna, ao deslegitimar justamente as expressões culturais que poderiam servir como ponte para o reconhecimento da diversidade e para a demolição do racismo. Ao invés de promover a escuta ativa, o diálogo e a análise crítica dessas músicas – que muitas vezes refletem a complexa realidade social e a resistência –, essas leis as condenam, reforçando a ideia de que existe uma “música boa” (oportunamente a branca e europeia) e uma “música ruim” (atrelado à sonoridade negra e periférica).

Lurian Lima (2022) aponta que uma das preocupações da coroa, ao longo do Segundo Reinado, era de controlar pessoas negras livres, aprovando código de posturas, “elaborado pela Câmara Municipal — que proibiram reuniões, “vadiagem”, “batuques” e “tocatas de negros” — e dos responsáveis por sua aplicação: fiscais de freguesia, chefes de política, vereadores e, em última instância, os ministros do Império” (Lima, 2022, p. 4). Assim como o código penal republicano, em 1890, que “criminalizava a “vadiagem”, o “curandeirismo e a “capoeiragem”” (Lima, 2022, p. 4) e quaisquer práticas sonoras que estivessem envolvidas neles. Qualquer semelhança não é coincidência.

Se acredito que o racismo é fundante das relações sociais brasileiras e culturais (Gonzalez, 2020), não posso deixar de compreender que o sintagma “Leis anti-Oruam” e as investidas desses parlamentares direitas não são apenas tentativas de controle da expressão artística, mas representam evidentemente manifestações de um racismo estrutural que se utiliza do pânico moral para marginalizar e silenciar a produção cultural negra e periférica. Isso permite que “o sujeito *branco* posicione nossos discursos de volta nas margens, como

conhecimento desviante, enquanto seus discursos se conservam no centro, como a norma” (Kilomba, 2019, p. 52). Por isso, o impacto na educação musical é direto e grave, ameaçando grandemente a construção de espaços de aprendizado verdadeiramente diversos e equitativos, e comprometidos com a erradicação do racismo.

Este estudo está em fase inicial, pois ainda há muito que se discutir sobre as ligações entre raça, ensino de música e os impactos desses aparatos legais para nós, educadoras e educadores musicais. É imperativo que estejamos em engajamento ativo para desmascarar a lógica racista por trás dessas propostas e defender as sonoridades do povo negro brasileiro, promovendo a constante denúncia à branquitude como sistema de poder e o combate direto ao racismo.

Referências

BATISTA, Leonardo Moraes. Educação musical, relações étnico-raciais e decoloneidade: tensões, perspectivas e interações para a Educação Básica. Orfeu, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 111–135, 2018.

BONILLA-SILVA, Eduardo. *Racismo sem racistas*: o racismo da cegueira de cor e a persistência da desigualdade na América. São Paulo: Perspectiva, 2020.

Oliveira, Wenderson Silva. *Enviadescer a Educação Musical: Currículos-como-experiências-escrevidas e resistências de bixaspretas cearenses ao racismo e à homofobia no ensino de música*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2022.

SANTOS, Eurides de Sousa. Racismo Acadêmico: Um diálogo com o Manifesto das Pessoas Negras contra o racismo nos cursos de Música. In: SANTOS, Eurides; SANTOS, Marcos; SODRÉ, Luan (Org.). *Música e pensamento afrodiaspórico*. Salvador: Diálogos Insubmissos de Mulheres Negras, 2022.

SILVA, Djenane Vieira dos Santos. *Uma fita de mil graus*: o Movimento Hip Hop na construção de identidades culturais e afrodiaspóricas. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

SILVA, Djenane Vieira dos Santos; PACHECO, Eduardo Guedes; OLIVEIRA, Wenderson Silva. Pondo fim aos cativéis: Pistas-encruzilhadas curriculares em música e a construção de um novo mundo. In: SANTOS, Eurides; SANTOS, Marcos; SODRÉ, Luan (Org.). *Música e pensamento afrodiaspórico*. Salvador: Diálogos Insubmissos de Mulheres Negras, 2022.

SODRÉ, Luan. *Educação Musical Afrodiaspórica: Uma proposta decolonial para o ensino acadêmico do violão a partir dos sambas do Recôncavo Baiano*. Tese (Doutorado em Música), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

Anexo I – Tabela com dados dos projetos de lei

Nível/Localidade	Tipo de Iniciativa	Número	Autoria/Partido	Status/Descrição
Brusque/SC	Projeto de Lei Ordinária Municipal	PLO nº 10/2025	Jean Carlo Dalmolin (Republicanos)	Sancionada. Dispõe sobre a vedação de execução de músicas e vídeos com letras e coreografias que façam apologia ao crime, ao uso de drogas, ou expressem conteúdos verbais e não verbais de cunho sexual e erótico, nas unidades escolares da rede de ensino do Estado de Santa Catarina, e estabelece outras providências.
Cachoeiro de Itapemirim/ES	Projeto de Lei Ordinária Municipal	PLO 19/2025	Coronel Fabrício (PL)	Aprovado. Dispõe sobre a proibição do uso de recursos públicos para eventos ou apresentações que façam apologia ao crime organizado, facções criminosas, uso de drogas e exploração sexual infantojuvenil e dá outras providências.
Campo Grande/MS	Lei Complementar Municipal	Lei Complementar nº 543, de 16 de junho de 2025.	Maicon Nogueira (PP)	Sancionada. Dispõe sobre a proibição de execução musical com letras que façam apologia ao crime, ao uso de drogas e/ou expressem conteúdos sexuais em veículos de recreação que ofereçam passeios para crianças e adolescentes no Município de Campo Grande-MS.
Campo Grande/MS	Lei Municipal	Lei nº 7.405, de 13 de maio de 2025.	André Salineiro (PL)	Sancionada. Dispõe sobre a proibição

				da contratação de shows, artistas e eventos abertos ao público infantojuvenil que envolvam, no decorrer da apresentação, apologia ao crime organizado ou ao uso de drogas e dá outras providências.
Cruzeiro/SP	Lei Municipal	Lei nº 5.463/2025, de 06 de fevereiro de 2025	Paulo Filipe da Silva Almeida (União Brasil)	Sancionada. Proíbe a contratação de shows, artistas e eventos abertos ao público infantojuvenil que envolvam, no decorrer da apresentação, expressão de apologia ao crime organizado ou ao uso de drogas e dá outras providências.
Cuiabá/MT	Lei Municipal	Lei Ordinária nº 7.236/2025	Ranalli (PL)	Sancionada. Proíbe o uso de recursos públicos para a contratação de artistas ou a realização de shows que promovam ou façam apologia ao crime organizado, tráfico de drogas, uso de entorpecentes e à sexualização inadequada no município de Cuiabá e dá outras providências.
Fortaleza/CE	Projeto de Lei Ordinária	PLO 73/2025	Marcelo Mendes (PL)	Atualmente em tramitação - Aguardando a designação de Relator (Maio, 2025). Proíbe a contratação de shows, artistas e

				eventos abertos ao público infantojuvenil que envolvam, no decorrer da apresentação, expressão de apologia ao crime organizado ou ao uso de drogas e dá outras providências.
Fortaleza/CE	Projeto de Lei Ordinária	PL 76/2025	Priscila Costa (PL)	Anexada ao PLO 73/2025. Proíbe a utilização de recursos públicos municipais de fortaleza para shows e apresentações artísticas que promovam ou façam apologia ao crime organizado e estabelece diretrizes para fiscalização e penalidades.
Florianópolis/SC	Projeto de Lei Municipal	PL nº 19450/2025	Bericó (PL)	Em tramitação. Proíbe a contratação de shows, artistas e eventos abertos ao público infantojuvenil que envolvam, no decorrer da apresentação, expressão de apologia ao crime organizado ou ao uso de drogas e dá outras providências.
Guaiçara/SP	Projeto de Lei Municipal	PL nº 0044-2025	João Victor Cerchiari (União Brasil)	Atualmente em tramitação. Veda a contratação, pelo Poder Público Municipal, de artistas que promovam apologia ao crime, ao uso de drogas ou à violência, e dá outras providências.
				Aprovada na

João Pessoa/PB	Projeto de Lei Ordinária Municipal	PLO 4/2025	Milanez Neto (MDB)	Câmara Municipal de João Pessoa. Dispõe sobre a proibição de patrocínio pela administração pública municipal a shows e eventos culturais que façam apologia ao crime, especialmente ao crime organizado, e dá outras providências.
Juiz de Fora/MG	Projeto de Lei Municipal	PLEI nº 044/2025	Roberta Lopes (PL)	Em tramitação. Proíbe a contratação ou financiamento de shows, artistas e eventos que envolvam, no decorrer da apresentação, expressão de apologia ou incentivo ao crime organizado, a facções criminosas, ao tráfico ou uso de drogas e dá outras providências.
Manaus/AM	Projeto de Lei Municipal	PL nº 026/2025	Raiff Matos (PL)	Atualmente em tramitação para análise e providências. Proíbe a contratação de shows, artistas e eventos abertos ao público infantojuvenil que envolvam, no decorrer da apresentação, expressão de apologia ao crime organizado ou ao uso de drogas no município de Manaus.
Natal/RN	Projeto de Lei Municipal	PL nº 18/2025	Subtenente Eliabe (PL)	Aprovada na Câmara Municipal de Natal. Proíbe a contratação de

				shows, artistas e eventos abertos ao público infantojuvenil que envolvam, no decorrer da apresentação, expressão de apologia ao crime organizado, uso de drogas e práticas delitosas ou de confronto a lei e dá outras providências.
Porto Alegre/RS	Projeto de Lei Municipal	PL nº88/2025	Fernanda Barth (PSC)	Em tramitação. Proíbe a Administração Pública Municipal Direta ou Indireta de contratar shows, artistas e eventos abertos ao público infantojuvenil que envolvam, no decorrer da apresentação, expressão de apologia ao crime organizado ou ao uso de drogas e dá outras providências.
Rio de Janeiro/RJ	Projeto de Lei Complementar	PL nº 16/2025	Talita Galhardo (PSDB) e Pedro Duarte (Novo)	Em tramitação. Proíbe a contratação de shows, artistas e eventos abertos ao público infantojuvenil que envolvam, no decorrer da apresentação, expressão de apologia ao crime organizado ou ao uso de drogas e dá outras providências.
São Carlos/SP	Projeto de Lei Municipal	PL nº 25/2025	Leandro Guerreiro (PL)	Aprovada na Câmara Municipal de São Carlos em fevereiro de 2025. Proíbe o município de São Carlos de contratar shows e artistas em eventos

				abertos ao público infantojuvenil que envolvam no decorrer da apresentação expressões de apologia ao crime organizado ou ao uso de drogas e dá outras providências.
São Paulo/SP	Projeto de Lei Municipal	PL nº 26/2025	Amanda Vettorazzo (União Brasil)	Em tramitação. Proíbe a contratação de shows, artistas e eventos abertos ao público infantojuvenil que envolvam, no decorrer da apresentação, expressão de apologia ao crime organizado ou ao uso de drogas e dá outras providências.
Vitória da Conquista/BA	Lei Municipal	Lei nº 2.982, de 22 de abril de 2025	Edivaldo Ferreira Júnior (PSDB)	Sancionada. Proíbe a contratação de shows, artista e eventos abertos ao público infantojuvenil que envolvam, no decorrer da apresentação, expressão de apologia ao crime organizado ou ao uso de drogas ilícitas e dá outras providências.
Distrito Federal	Projeto de Lei	PL 1520/2025	Eduardo Pedrosa (União Brasil)	Em tramitação. Dispõe sobre a proibição de contratação, pelo Poder Público do Distrito Federal, de shows, artistas e eventos que promovam apologia ao crime organizado ou a atividades ilícitas e dá outras providências.

Rio de Janeiro	Projeto de Lei Estadual	PL nº 4619/2025	Rodrigo Amorim (União Brasil)	Em tramitação. Proíbe a contratação de shows, artistas e eventos abertos ao público infanto-juvenil que envolvam, no decorrer da apresentação, expressão de apologia ao crime organizado ou ao uso de drogas e dá outras providências.
Rio Grande do Norte	Projeto de Lei Estadual	PL 11/2025	Adjuto Dias (MDB)	Veda a execução de músicas e vídeos com letras e coreografias que façam apologia ao crime, ao uso de drogas, ou expressem conteúdos verbais e não verbais de cunho sexual e erótico, nas unidades escolares da rede de ensino do Estado do Rio Grande do Norte.
Rio Grande do Norte	Projeto de Lei Estadual	PL 24/2025	Coronel Azevedo (PL)	Proíbe a contratação de shows, artistas e eventos abertos ao público infantojuvenil que envolvam apologia ao crime, uso de drogas e incentivo à práticas sexuais, no âmbito do Estado do RN.
Rio Grande do Sul		PL nº 61/2025	Guilherme Pasin (PP)	Em tramitação. Altera a Lei nº 13.490, de 21 de julho de 2010, que "Institui o Sistema Estadual Unificado de Apoio e Fomento às Atividades Culturais PRÓ CULTURA, e dá outras

Santa Catarina	Projeto de Lei Estadual	PL 41/2025	Maurício Peixer (PL)	providências". Em tramitação. Dispõe sobre a proibição de apresentações musicais em eventos públicos que contenham músicas que façam apologia ao crime, ao tráfico ou ao uso de drogas ilícitas no Estado de Santa Catarina e dá outras providências.
Senado Federal	Projeto de Lei Federal	PL 65/2025	Pedro Aihara – (PRD/MG)	Em tramitação. Institui a obrigatoriedade de cláusula contratual que proíba expressamente a promoção de apologia ao crime organizado, ao uso de drogas e à violência contra a mulher em shows e eventos abertos ao público infantil nos contratos celebrados pela Administração Pública, e dá outras providências.
Senado Federal	Projeto de Lei Federal	PL nº 1211/2025	Cleitinho (Republicanos/MG)	Em tramitação. Dispõe sobre a proibição da destinação de recursos públicos e patrocínios de estatais, incluindo incentivos à cultura, para escolas de samba e blocos carnavalescos que promovam apologia ao crime, ao tráfico de drogas e à intolerância religiosa, no âmbito da União, Estados e Municípios.
Câmara dos	Projeto de Lei	PL nº 243/2025	Kim Kataguirí	Em tramitação.

Deputados	Federal	(União/SP)	Altera as Leis nº 14.133, de 1º de abril de 2021 (Lei de Licitações), 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), e 8.313, de 23 de dezembro de 1991 (Institui Pronac), para estabelecer medidas de combate ao incentivo e à apologia ao consumo de drogas, ao crime organizado e à prática de condutas criminosas em eventos de qualquer natureza contratados ou incentivados pelos Governos Federal, Estadual e Municipal, bem como estabelecer o crime de exposição de crianças e adolescentes a esses tipos de conteúdos.
-----------	---------	------------	---

Fonte: Autoria Própria

Pedagogia Hip Hop e Educação Musical

Simpósio

GTE 05 – Educação Musical e Relações étnico-raciais

Djenane Vieira dos Santos Silva

IFBA

djenane_vieira@ifba.edu.br

Resumo: A Pedagogia Hip Hop é um conceito criado por Marc Lemont Hill para práticas pedagógicas que usam os elementos da cultura Hip Hop no espaço escolar e que dialoga com estudantes, sobretudo, em contextos socio-econômicos desfavoráveis. A pedagogia hip hop surge como uma resposta à necessidade de uma educação mais inclusiva e contextualizada. Ela reconhece a importância da cultura hip hop como ferramenta de empoderamento e resistência, e busca integrá-la ao ambiente escolar. No ensino de Música, a pedagogia Hip Hop encontra campo fértil na Educação Básica, tanto em contextos de escolas públicas (principalmente), também no contexto de escolas particulares (mesmo encontrando resistência) mas sobretudo em espaços não institucionalizados e também em seu local de origem: a rua. A eficácia dessa pedagogia, já comprovada por inúmeros escritos, mostra como o rap, enquanto música falada/cantada e o DJ enquanto o (des)(re) construtor de sons revelam as potências da juventude preta e periférica. Este texto propõe uma discussão do lugar do caráter educador do Hip Hop enquanto cultura preta periférica e qual seu lugar na Educação Musical.

Palavras-chave: Pedagogia Hip Hop e Educação Musical; Música Afrodiáspórica; Culturas Jovens

Introdução

O Hip Hop enquanto cultura, traz consigo uma história de aglutinação de linguagens artísticas, herança da diáspora africana, representação, pertencimento, apropriação e ressignificação de espaços públicos. Quando Afrika Bambaataa propôs uma mudança de foco nas batalhas violentas entre as gangues dos guetos nova-iorquinos, inclusive a sua, a Black Spades, a mais temida da cidade, compreendeu que a força da juventude estava na criatividade, na improvisação, na capacidade de formulação de ideias e força. Assim, toda aquela energia canalizada para a autodestruição do povo preto e periférico, transformou-se

em Arte. Os jovens do South Bronx e do Harlem, bairros além do centro e abandonados pelo poder público e visados pela especulação imobiliária, não tinham oportunidades de trabalho e nem alternativas de lazer que fossem salutares. Dessa forma, a cooptação desses jovens pelas gangues era a maneira pela qual eles poderiam se sentir pertencentes a um grupo e respeitados por outros.

No início da década de 1970, a periferia de Nova York, habitada principalmente pela população preta e latina, passava por uma crise social e econômica sem precedentes.

Nos prédios devastados, abandonados e incendiados por gangues para que seus proprietários resgatassem o seguro imobiliário, o graffiti e a música eram formas de colorir o cotidiano desses bairros periféricos, principalmente do Bronx.

Esses incêndios encomendados consistiam numa forma de varrer a população afroamericana, jamaicana e latina para cada vez mais longe do centro, até que ficassem isolados do centro social, financeiro e turístico de Manhathan. Para a população dos bairros negros só restava a falta de atenção do poder público e o estigma negativo. A Arte era a resistência a esses rótulos impostos pelo sistema. Assim, as crews surgiram não só como contraponto à violência, mas também como resposta a esses estigmas.

O caráter híbrido do movimento se deve ao caldeirão cultural que eram esses bairros, onde latinos, afroamericanos, jamaicanos e outros grupos conviviam nem sempre de forma harmoniosa, mas compartilhavam os dissabores da segregação e do preconceito. A rivalidade étnica foi o que deu origem às gangues, mas as expressões artísticas que emanavam dessa rivalidade tornaram esse início uma verdadeira mistura cultural.

O abandono do poder público em relação à juventude periférica não é um caso exclusivo dos Estados Unidos de 1970. Acontecia e ainda acontece por lá, assim como em muitos países em todos os continentes. No Brasil podemos ver claramente o descaso com os jovens dos bairros pobres, em geral negros. A violência e o genocídio por parte do braço armado do Estado parece ser a única oferta a esses jovens. Iniciativas culturais que emergem dos jovens periféricos são tentativas de driblar a violência, o uso de drogas e o abandono escolar e se tornam alternativas eficazes para formação da cidadania, garantia de direitos e dignidade humana.

Nesse texto, pretende-se analisar o caráter educador que o Hip Hop possui quando oportuniza a jovens periféricos a saber sobre a história e cultura afro-brasileira e de África, a história dos que lutaram pela abolição e pela garantia de direitos da população negra, dos intelectuais e pensadores que ajudaram a formar uma consciência de negritude e poder político e compreenderem seu papel na sociedade, a conhecer, experienciar, produzir e apresentar o produto de suas produções artísticas e dessa forma comunicar-se com o mundo.

Hip Hop e seu caráter educador

À luz dos escritos de GOMES (2017), compreendemos que os saberes que emergem das lutas sociais proporcionam o exercício da cidadania e valorização da história de um povo e partindo de suas pesquisas sobre o movimento negro educador, sobre os saberes que emergem das lutas por emancipação e que sua força política gera mudanças profundas na sociedade, sobretudo para pessoas negras, a autora traz uma importante análise de como os movimentos sociais educam e reeducam a sociedade, o Estado e a Escola (p.51).

Os currículos escolares, mesmo com normativas legais por meio de lei federal (Lei 10.639/03) que obriga o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira desde 2003 no Brasil, ainda não refletem a realidade da diversidade cultural do país. A autora ainda levanta questões importantes como, se apenas mudanças estruturais e nas políticas públicas bastariam para ocorrer mudanças significativas na Educação: “(...) Uma intervenção reformista nos bastaria? Ou precisaríamos ser mais radicais e elaborar uma proposta que rompa com a estrutura secular da escola, da universidade e da ciência que temos?” (Ibdem, p.53).

Diante do exposto pela autora, é possível inferirmos que, os currículos escolares (e mesmo dos cursos de formação de professores) ainda insistem em contemplar conhecimentos hegemônicos e desprezam saberes não canônicos. A tensa relação dos conhecimentos acadêmicos com outras formas de saber causam fissuras na sociedade. Isso porque a todo momento os saberes advindos dos povos originários e das comunidades negras não são validados e legitimados e mesmo que haja alguma relação próxima entre

esses saberes, ainda é o conhecimento científico que prevalece nos currículos escolares e práticas pedagógicas (Ibdem, p.53).

Corroborando com o pensamento da autora, QUEIROZ (2019) questiona os currículos dos cursos superiores de música no Brasil, incluindo os cursos de licenciatura e conclui sobre a necessidade de refletir que “a música como fenômeno humano e cultural, é geradora e também resultante da complexa teia que caracteriza a cultura e de tal forma tem papel preponderante na constituição da sociedade”(p.185).

Portanto, as culturas que emergem das favelas, dos morros e das comunidades periféricas são antes de tudo uma forma de ensino, de aprendizagem, de resistência, de manutenção de saberes constituídos nas lutas por sobrevivências, nas formas de construir e perpetuar conhecimentos advindos desses intelectuais orgânicos e constitui também modos de coexistência na sociedade, rompendo com estruturas sociais impostas por modelos tradicionais.

E por que a cultura Hip Hop possui um caráter educador? Existem inúmeras iniciativas de educadores que levaram elementos da cultura Hip Hop para os espaços institucionalizados de educação como ANDRADE (1999), SOUZA (2011), AMARAL e CARRIL (2015), DIAS (2018, 2024), SILVA (2018,2021), PARDUE, DIAS, SILVA (2024), entre tantos outros que ousaram romper e questionar currículos e estruturas e deram espaço para que essa cultura adentrasse no cotidiano escolar. O Hip Hop, por ser uma cultura que abrange várias linguagens artísticas, entre as principais; o grafite, o breaking dance, o MC e o Dj, opera na chave da diversidade de fazeres artísticos, desse modo, todo/a e qualquer estudante tem diante de si alguma linguagem que mais se identifica e atende a toda comunidade escolar. Também existem experiências educativas fora de espaços não escolares e sendo a cultura Hip Hop uma cultura de rua, o próprio espaço público funciona como espaço de transmissão e troca de saberes. As batalhas de breaking, de MCs, os campeonatos de DJ, de grafite, as festas, os festivais, são espaços de aglutinação de pessoas que, em sua maioria, se identificam com a cultura e encontram ali acolhimento num lugar seguro entre os seus.

ANDRADE et. al (1999) apresentam uma diversidade de possibilidades de práticas pedagógicas em espaços tanto escolares quanto não escolares e nesse contexto, os espaços

como associações de moradores, clubes negros, praças, terreiros e igrejas funcionam como campo de atuação e prática dos elementos da cultura Hip Hop. Dentro desse panorama, tanto a autora quanto os demais autores discorrem também sobre a importância de se ouvir a juventude e suas vivências. Afinal, quem melhor para falar sobre suas experiências do que os próprios jovens que estão na linha de frente? Em sua dissertação de mestrado em Educação pela USP, defendida no ano de 1996, e considerada o primeiro escrito acadêmico no Brasil sobre Hip Hop, Elaine Nunes traz como exemplo do caráter educador do Hip Hop e sua experiência com os jovens da Posse Hausa, de São Bernardo do Campo. Outro exemplo de como a Educação e a Cultura Hip Hop comungam interesses é o projeto Rappers, do Instituto Geledés, coordenado por Sueli Carneiro nos anos 1990 em São Paulo e retomado recentemente.

Em março de 2025, os membros do grupo “Racionais MC's” receberam da UNICAMP o Título de Drs. Honoris Causa pelo conjunto da obra e por serem referências para centenas de jovens ao longo de três décadas de existência. A obra do grupo é considerada uma contribuição para a construção social e identitária de jovens periféricos, bem como um compêndio de história da condição do negro periférico brasileiro e de denúncias contra a omissão do sistema. Considerado o maior e mais importante grupo de rap do Brasil, a obra dos Racionais MC's contribuem para o empoderamento, para o conhecimento e pertencimento da população negra periférica. No discurso em homenagem ao grupo, a Profa. Dra. Nilma Lino Gomes enfatiza como o grupo e sua obra ensinam os saberes que emergem das lutas sociais, contribuindo para a luta contra as desigualdades raciais e as violências do Estado, dando efetivamente o caráter do movimento negro educador do Hip Hop brasileiro e em especial, do grupo. Assim, quando falamos em movimento negro educador, nos referimos a toda forma de ação que emerge do povo negro que contribua para seu crescimento intelectual, artístico e enquanto cidadão. Portanto, o samba é um movimento negro educador, o rap, o funk, a capoeira, o samba de terreiro, as agremiações de culturas populares de origem afro, todas essas formas de fazer cultura são movimentos negros que educam e reeducam os seus.

Considerações

O campo da Educação Musical tem apresentado um contingente ainda pouco volumoso de pesquisas que se dedicam ao tema. Alguns trabalhos apresentam poucas referências da área por ter que recorrem de fato única e exclusivamente a outras áreas do conhecimento como a Sociologia, os Estudos Culturais, a Filosofia, a Antropologia, entre outras. Na área da Educação Musical encontramos algumas pesquisas acadêmicas ou relatos de experiências que tratam do tema como: SOUZA, FIALHO, ARALDI (2005); NEVES, (2011); SILVA (2018, 2021); PONCIANO e OLIVEIRA (2023).

Alguns bons trabalhos ainda estão sendo produzidos e aos poucos estão sendo publicados, mas percebe-se que a importância do Hip Hop para o campo da Educação Musical permite uma gama de possibilidades de ensino e aprendizagens em espaços institucionalizados ou não.

A área carece de produções sobre experiências que estão sendo desenvolvidas, mas que ainda não tiveram a oportunidade de serem publicadas.

Nos anais do 35º Congresso da ANPPOM, no ano de 2025, no ST “Música e Pensamento Afrodiaspórico” apresento os dados de uma nova pesquisa que mapeou as produções acadêmicas, livros e artigos sobre pesquisas concluídas ou em andamento, experiências e produções que tratam do Hip Hop e Educação Musical a fim de compreendermos quais os impactos que a temática tem causado nas experiências docentes de professores de Música em diferentes espaços educativos no Brasil. Partimos primeiramente dos anais da ABEM e da ANPPOM na série histórica entre 2000 e 2024 e das revistas das respectivas entidades, bem como livros publicados em que algum capítulo sobre Hip Hop e Educação foi escrito.

Referências

AMARAL, Mônica Guimarães Teixeira do; CARRIL, Lourdes. (orgs.) *O Hip Hop e as diásporas africanas na modernidade: uma discussão contemporânea sobre cultura e educação*. São Paulo: Alameda, 2015.

AMARAL, Monica G. T. do. (et. al) (org). Culturas ancestrais e contemporâneas na escola: novas estratégias didáticas para a implementação da lei 10.639/03. E. Alameda. São Paulo: 2018.

ANDRADE, Elaine Nunes de. Movimento negro juvenil: um estudo de caso sobre jovens rappers de sao bernardo do campo. 1996. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996. . Acesso em: 14 jul. 2025.

ANDRADE, Elaine Nunes de. (org.) *Rap e Educação, Rap é Educação*. Ed. Selo Negro. são Paulo: 1999.

DIAS, Cristiane Correia. *Por uma pedagogia Hip-Hop: o uso da linguagem do corpo e do movimento para a construção da identidade negra e periférica*. 2018. 198 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo: 2018.

DIAS, Cristiane Correia. (org). *Pedagogias hip-hop e as culturas juvenis nas escolas* [livro eletrônico] / São Paulo: Geledés, 2024. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2025/06/GELEDES_HIPHOP_final_interativo2.pdf . Acesso em 13 Jul. de 2025.

GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro Educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação*. Editora Vozes. Petrópolis: 2017.

HILL, Marc Lemont. *Batidas, rimas e vida escolar: Pedagogia Hip-Hop e as políticas de identidade*. Tradução: Paola Prandini e Vinícius Puttini. Ed. Vozes. São Paulo: 2014.

NEVES, Mirian L. S. *Hip Hop e Escola: um Diálogo Possível*. Anais Congresso Regional ABEM Sul. 2011. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais-sul-2011/pdf/gt1_7.pdf Acesso em 10 jul. de 2025.

PARDUE, Derek; DIAS, Cristiane C.; SILVA, Djenane V. S. dos. Hip Hop as “Artivism” in the Anti-Black city of São Paulo, Brazil. In: KELLY, Lauren L.; GRAVES, Daren. *The Bloomsbury Handbook of Hip Hop Pedagogy*. Great Britain: Bloomsbury Publishing, 2024. 255-269.

PONCIANO, A. C S; OLIVEIRA, M.A.W. Juventudes e música nas periferias: a formação sociocultural e política dentro das comunidades. Anais. *XXVI Congresso Nacional da ABEM*. 2023. Disponível em: https://abem.mus.br/anais_congresso/V5/papers/1844/public/1844-7073-1-PB.pdf . Acesso em 11 Jul. de 2025.

QUEIROZ, Luiz Ricardo S. Até quando Brasil? PROA: Revista de Antropologia e Arte | Unicamp | 10 (1) | P. 153 - 199 | Jan - Jun | 2020. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/proa/article/view/17611/12316> . Acesso em 11 jul. de 2025.

SILVA, Djenane V. S. *Uma fita de mil grau: o movimento hip hop na construção de identidades culturais e afrodiaspóricas*. 155 p. Dissertação (Mestrado) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

SILVA, Djenane V. S. *Hip Hop e Negritude: o rap no reforço de identidades culturais afrodiáspóricas*. In. XXV Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. 2021. on-line. *Anais*. disponível em: <https://www.abem-submissoes.com.br/index.php/xxvcongresso/2021/paper/viewFile/1124/793> . Acesso em: 11 jul. de 2025.

SOUZA, Ana Lucia Silva. *Letramentos de Resistência: poesia, grafite, música, dança Hip Hop*. Ed. Parábola Editorial. São Paulo: 2011.

SOUZA, Jusamara FIALHO, Vânia; ARALDI, Juciane. *Hip Hop: da rua para a escola*. Ed. Sulina. Porto Alegre: 2005.