



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

BEATRIZ GREENHALGH DE MELO BRAUN

**“EU VOU SEGUIR CANTAROLANDO PRA PODER CONTRA-ATACAR”:
VIDEOCLIPES DO BAIANASYSTEM E O ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL
EM REPRESENTAÇÕES ANTICOLONIAIS**

FORTALEZA

2024

BEATRIZ GREENHALGH DE MELO BRAUN

**“EU VOU SEGUIR CANTAROLANDO PRA PODER CONTRA-ATACAR”:
VIDEOCLIPES DO BAIANASYSTEM E O ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL
EM REPRESENTAÇÕES ANTICOLONIAIS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós graduação em Ensino de História do Instituto de História da UFC como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Dr. Edmilson Alves Maia Júnior

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecido pelo(a) autor(a)

B835" Braun, Beatriz Greenhalgh de Melo.

"Eu vou seguir cantarolando pra poder contra-atacar": : Videoclipes do BaianaSystem e o ensino de História do Brasil em representações anticoloniais / Beatriz Greenhalgh de Melo Braun. – 2024. 187 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Mestrado Profissional em Ensino de História, Fortaleza, 2024.
Orientação: Prof. Dr. Edmilson Alves Maia Júnior .

1. Ensino de História. 2. videoclipes. 3. música afrodiaspórica. 4. Baianasystem. 5. representações anticoloniais. I. Título.
CDD 907.220711

BEATRIZ GREENHALGH DE MELO BRAUN

“EU VOU SEGUIR CANTAROLANDO PRA PODER CONTRA-ATACAR”:
VIDEOCLIPES DO BAIANASYSTEM E O ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL
EM REPRESENTAÇÕES ANTICOLONIAIS

Tese ou Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Ensino de História. Área de concentração: Ciências Humanas.

Aprovada em: 29/05/2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Edmilson Alves Maia Júnior (Orientador)
Universidade Estadual do Ceará (UECE/Prof História UFC)

Prof. Dr. João Ernani Furtado Filho
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Leandro Santos Bulhões de Jesus
Universidade Federal do Ceará (UFC)

AGRADECIMENTOS

Às pessoas que antes ou ao mesmo tempo que eu existo no mundo compartilharam direta ou indiretamente palavras, afeto, sabedorias, coragens, que contribuíram nesta pesquisa, que surgiu graças a muitas mãos.

À minha mãe, Ada, à minha madrinha, Adriana, e minha avó, Bernardete. Mulheres que se alegram ao ver meus caminhos de pessoa que cresce. Ao meu pai, Paulo, com quem vivenciei o interesse pela leitura e pelo aprender até meus 14 anos, e já ali lhe dizia que ia cursar História.

Ao meu marido e amigo Leonardo Lopes Lourenço do Rio, com quem, desde o dia que nos conhecemos, partilhamos sobre a nossa realidade enquanto professores e recém pesquisadores. Leo que, com muito amor, me incentiva todos os dias e me encoraja quando me desmotivo ou estou cansada da nossa realidade de sobrecarga. Obrigada por segurar minha mão e por toda a presença e cuidado.

Ao professor Dr. Edmilson Alves Maia Júnior, meu orientador, que, com tanta generosidade, atenção e uma leitura cuidadosa, contribuiu para a elaboração deste trabalho e para a conclusão desta etapa da minha vida. Que foi presente mesmo que em cidades distintas. Eu, em Fortaleza. Ele, em Quixadá.

Ao professor Dr. Jailson Pereira da Silva que, ao me ver entrando na licenciatura após fazer bacharelado também na Universidade Federal do Ceará, disse, ao me perceber feliz por esse retorno, que a partir de ali não havia mais volta: eu me tornaria professora. Essa que trabalha com a educação das filhas e filhos de outras pessoas, que descobrem o mundo que vivemos. Que crescem.

À professora Dra. Ana Carla Sabino Fernandes, a quem admiro e sou grata por toda sua dedicação, zelo e amor ao tocar o projeto do ProfHistória e à licenciatura de História na UFC. Sua dedicação é muito bonita e importante para nós.

À professora Dra. Adelaide Maria Gonçalves Pereira, que recebeu nossa turma do Mestrado Profissional de 2022 em seu Plebeu Gabinete de Leitura, incrível biblioteca idealizada por ela, que abre suas portas generosamente para as pessoas. Na disciplina de Teoria da História, Adelaide partilhou conosco livros e ideias, no que percebo que pude caminhar alguns passos mais rumo ao amadurecimento intelectual e ampliação da minha visão de mundo.

Ao professor Dr. Leandro Santos Bulhões de Jesus, que, desde a primeira vez que vi falar, ainda de modo remoto nas reuniões do grupo de estudos do Caldeirão - Confluências Anticoloniais -, instigou em mim a vontade de aprender mais, de ler mais, de escutar mais. De ler o que eu não tinha lido na graduação: autoras/es que passam a ser

de extrema importância na minha caminhada de pesquisadora-professora. Foi quem pela primeira vez ouvi falar de Nego Bispo, no que lemos nas reuniões do Caldeirão o seu Quilombos: Modos e Significações, divisor de águas em minha compreensão da História do Brasil.

Ao professor Dr. João Ernani Furtado Filho, a quem agradeço pelo partilhar de conhecimentos, de músicas e artistas do Brasil, entendendo, a partir deles, nossa história. Agradeço pelo trabalho que ele passou na licenciatura, na disciplina de Oficina de Ensino de História do Brasil, no que pesquisei sobre Clementina de Jesus. Ali, foram jogadas sementes do que veio a se tornar esse trabalho que agora concluo.

À professora Dra. Ana Luiza Rios Martins, que me orientou no TCC da especialização em História do Brasil pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) em 2019-2021. Ela foi fundamental para o começo de meu estudo sobre música e audiovisual. Agradeço as suas indicações de leituras, as conversas, inclusive durante o difícil período da pandemia, e por toda a confiança no meu trabalho e no que escrevo.

Às e aos estudantes com quem compartilhei vida, tempo e aprendizados ao longo dessa trajetória ainda em início, em especial nas escolas municipais Professora Maria José Macário Coelho, Raimundo Soares de Sousa, Manuel Cordeiro Neto, no Colégio Estadual Justiniano de Serpa e na Escola Vila.

Aos meus queridos amigos da turma de 2022 do ProfHistória UFC: Auriene, Fábio, Germana, Isaac, Isick, Marley, Rodrigo, Savyo e Tayná. A nossa amizade foi uma coisa linda que me aconteceu. Agradeço nossa solidariedade e vontade de partilha, tornando a experiência do mestrado verdadeiramente coletiva. Os momentos juntos em aula, os intervalos, os encontros na casa de Marley, da professora Ana Carla, os aniversários na casa de Tayná, o congresso do Prof História no Rio de Janeiro, e os mais variados lugares que nos propomos a ir juntos, são das coisas mais marcantes desses dois últimos anos. Sou feliz por ter ganho a amizade de cada um e agradeço por agora carregar um pouco de vocês em mim.

À professora-pesquisadora Juliana Meato e às queridas pessoas do Círculo Freiriano Dialogicidade, grupo que se reunia para ler autores da Pedagogia Crítica feito por pessoas com quem, mesmo remotamente, compartilhamos coisas tão importantes acerca do educar e do viver. Juliana, organizadora do Círculo, é uma inspiração de educadora e pensadora, e um dia espero poder encontrá-la pessoalmente, trocar uma ideia, agradecer.

Às minhas mais antigas amigas de infância e adolescência, que me acompanham há tantos anos. Que incentivam, que compartilham suas próprias pesquisas, em áreas tão diferentes, e se interessaram pela minha. À Flávia Ximenes,

minha amizade mais antiga e parte imprescindível de mim. À Isabelle de Almeida e Gabriellen Melo, que, em meio aos seus próprios mestrados, me incentivaram, aconselharam, falaram de suas experiências e ouviram as minhas, no que fomos acompanhando o processo umas das outras. Às queridas e queridos Stella Marte, Lucas Pascoal, Lucas Martins, Naiana Rodrigues e Josué Mendes, amigos cuja docência também se fez realidade em suas vidas, no que, ao longo dos anos, trocamos vivências, desabafos, ideias, e que tanto botam fé no que faço na pesquisa e na Escola.

Às minhas amigas que iniciaram em locais de trabalho e continuaram mesmo que tenhamos seguido para lugares diferentes. Pessoas que me apoiaram bastante nesse processo dos últimos dois anos. À Adaiza Gomes, Paloma Delfino, Jonas Ramos, Luis Henrique Lopes e Samara Maia, da Escola Professora Maria José Macário Coelho: educadores sensacionais com os quais tive a felicidade de ter passado um ano trabalhando e aprendendo junto, assim como sendo acolhida em meu primeiro ano de sala de aula. Aos queridos e amados Thiago Sena, Heloisa Fonseca, Gessica Mesquita, Lara Roseno, Leonardo Gadelha, Anderson Rodrigues, Bruno Costa e Gisliane Oliveira, que, em nosso trabalho nos bastidores da feitura dos mais variados materiais didáticos, compartilharam convicções de mundo e de uma educação crítica, formando uma verdadeira rede de apoio para o trabalho que cada uma/um seguiu nas novas etapas de nossas vidas profissionais e acadêmicas.

Às minhas camaradas do Coletivo Feminista Classista Ana Montenegro (CFCAM), em especial à Elandia, Carol, Daiana, Edvania, Gabi e Manu. Vocês me presentearam com a força e a crença na transformação da nossa realidade enquanto somos coletivo, mesmo em meio a cenários tão hostis para as e os trabalhadores em toda sua heterogeneidade. Aprendi muito durante o tempo que participei do CFCAM e trago comigo um carinho e admiração por todas vocês. O que construímos juntas ecoa no que faço e quero ser no hoje.

À bell hooks e Paulo Freire, que me acompanham há anos em leitura e palavra, com as quais me transformo enquanto educadora e gente. Pessoas que me fizeram querer continuar esse percurso da indignação e da esperança na educação.

À mestre Nego Bispo, a quem tive a honra de ver em pessoa no Porto Iracema das Artes em fala pública, em 2023, meses antes dele partir desse mundo que aqui vemos. Lembro de sua pessoa, de sua voz, sorriso, sua roupa colorida, seu jeito ao falar de seu pensamento e sua vida. Penso muito na riqueza que é viver no mesmo tempo que Bispo viveu e ainda vive.

À Beatriz Nascimento e Lelia González, essas mulheres autoras tão fundamentais para estudarmos nossa própria História, que definitivamente mudaram

minha forma de ver quem sou, quem somos, que lugares ocupamos aqui, Brasil, América. Fortaleza, Ceará.

À todo mundo que constrói junto o projeto musical do BaianaSystem, em especial a Russo Passapusso, pela maneira como vê o mundo, como fala e constrói sua música, como entrelaça suas histórias de vida no que faz, como acrescenta pontos entre pessoas de diversos lugares e vai transformando tudo isso em bonita teia poética. Às e aos educadores e educandos que virei a conhecer nesse caminho já iniciado.

“[...]”
E acredito, acredito sim
que os nossos sonhos protegidos
pelos lençóis da noite
ao se abrirem um a um
no varal de um novo tempo
escorrem as nossas lágrimas
fertilizando toda a terra
onde negras sementes resistem
reamanhecendo esperanças em nós.”
(Evaristo, Conceição, 2008, p. 46).

RESUMO

Esta pesquisa-ação em Ensino de História buscou trabalhar com vídeos da banda BaianaSystem destacando, em sua linguagem artística e narrativa, agências afrobrasileiras e indígenas contestatórias à lógica colonial e as suas reminiscências na contemporaneidade. As experiências desenvolvidas em turmas de duas escolas do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Fortaleza (SME) e uma escola do Ensino Médio da rede pública estadual (SEDUC-CE), buscaram a construção do entendimento da produção da banda inserida em um contexto de música afrodiaspórica, realizada por sujeitos que se localizam no tempo e no espaço, no que esses lugares dialogam com a arte que produzem. Com os vídeos de música, foram trazidas para reflexão e ação em sala de aula, juntamente às/aos estudantes, questões próprias de nossa história enquanto país colonizado e pertencente à periferia do mundo, entendendo-a de maneira relacional a outras experiências no mundo a partir da Modernidade. Para tanto, entram em conversa as ideias de autoras/es como Achille Mbembe, Beatriz Nascimento, bell hooks, Gersem Baniwa, Grada Kilomba, Lélia González, Paulo Freire e Frantz Fanon. Neste percurso, destaca-se a importância da efetivação nas escolas brasileiras das Leis 10.639/03 e 11.645/08, em escuta e articulação com as pautas dos movimentos negros e indígenas, fazendo um breve apanhado de avanços e desafios trazidos por educadoras/es pesquisadoras/es. O vídeo, nesta investigação, é visto como documento, produção artística e recurso pedagógico, sendo um produto da contemporaneidade que dialoga com temporalidades outras. Ao trabalhar pelo entendimento de suas especificidades enquanto linguagem, é buscada, por fim, a articulação do ensino-aprendizagem de História com a sensibilização através da arte que possa levar a uma compreensão crítica de mundo e dos lugares que nele ocupamos, educadoras/es e educandas/os, em uma sociedade atravessada pelo racismo enquanto mecanismo de exploração e opressão que deve ser cotidianamente combatido. Os resultados obtidos no percurso de investigação docente são analisados a partir das vivências em aulas-oficina para o Ensino Fundamental nas escolas municipais Professora Maria José Macario Coelho e Raimundo Soares de Sousa em 2022 e 2023 e na culminância da eletiva "Memória e cultura afrobrasileira e indígena" ministrada em 2023 para duas turmas de 2º ano do Ensino Médio no Colégio Estadual Justiniano de Serpa.

Palavras-chave: Ensino de História; vídeos; música afrodiaspórica; BaianaSystem; representações anticoloniais.

RESUMEN

Esta investigación-acción en la Enseñanza de la Historia buscó trabajar con videos musicales de la banda BaianaSystem destacando, en su lenguaje artístico y narrativo, agencias afrobrasileñas e indígenas que cuestionan la lógica colonial y sus reminiscencias en la época contemporánea. Las experiencias desarrolladas en clases de dos escuelas primarias de la red pública municipal de Fortaleza (SME) y de una escuela secundaria de la red pública estatal (SEDUC-CE), buscaron construir una comprensión de la producción de la banda en un contexto de música afrodiaspórica. realizadas por sujetos que se ubican en el tiempo y el espacio, cuyos lugares dialogan con el arte que producen. Los clips musicales llevaron a la reflexión y a la acción en el aula, junto con los estudiantes, acerca de cuestiones propias de nuestra historia como país colonizado y perteneciente a la periferia del mundo, entendiéndola de forma relacional con otras experiencias en el mundo a partir de la Modernidad. Para ello, entran en conversación las ideas de autores como Achille Mbembe, Beatriz Nascimento, bell hooks, Gersem Baniwa, Grada Kilomba, Lélia González, Paulo Freire y Frantz Fanon. En este recorrido, se destaca la importancia de implementar las Leyes 10.639/03 y 11.645/08 en las escuelas brasileñas, escuchando y articulando las agendas de los movimientos negros e indígenas, haciendo un breve panorama de los avances y desafíos traídos por los educadores/investigadores. El video musical, en esta investigación, es visto como un documento, producción artística y recurso pedagógico, siendo un producto de la contemporaneidad que dialoga con otras temporalidades. Trabajando para comprender sus especificidades como lenguaje, buscamos, finalmente, la articulación de la enseñanza-aprendizaje de la Historia con una conciencia a través del arte que pueda conducir a una comprensión crítica del mundo y de los lugares que ocupamos en él, educadores y estudiantes. en una sociedad permeada por el racismo como mecanismo de explotación y opresión que debe ser combatido diariamente. Los resultados obtenidos en el recorrido docente-investigador se analizan a partir de experiencias en las clases-taller en las escuelas municipales Profesora Maria José Macario Coelho y Raimundo Soares de Sousa en 2022 y 2023 y en la culminación de la electiva "Memoria y cultura afrobrasileña e indígena" impartido en 2023 a dos turmas de 2º grado de secundaria del Colégio Estadual Justiniano de Serpa.

Palabras-clave: ensino de la História; videoclips; música afrodiaspórica; BaianaSystem; representaciones anticoloniales.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Texto livro do ABC - Colégio Stella Maris 2001.....	23
Figura 2	Cenas do videoclipe Xondaro Ka'aguy Reguá (Guerreiro da Floresta) - Owerá.....	61
Figura 3	Capa de trabalho de História sobre a artista plástica Arissana Pataxó com 61 reprodução da obra “Indígenas em Foco” (2016) - Estudante do 9º ano da Escola Professora Maria José Macário Coelho.....	61
Figura 4	Cenas do videoclipe Gita - Raul Seixas (1974).....	83
Figura 5	Cenas do videoclipe “América do Sul” - Ney Matogrosso (1974).....	85
Figura 6	Cenas do videoclipe “Diário de um Detento” - Racionais MC's (1997).....	89
Figura 7	Shows do BaianaSystem retratando fãs utilizando a máscara de papel inspirada nos caretas.....	106
Figura 8	Show do BaianaSystem com destaque para as projeções no palco.....	107
Figura 9	Russo Passapusso em show trajando uma manta com a bandeira do Brasil pintada em preto e branco e com os dizeres “demarcação já”.....	111
Figura 10	BaianaSystem ao lado do Olodum durante show no Festival de Verão Salvador.....	111
Figura 11	Capa do videoclipe “Reza Forte” (2021).....	132
Figura 12	Cenas de “Reza Forte” (2021).....	134
Figura 13	Cenas de “A mosca” (2023) - BaianaSystem.....	146
Figura 14	Exposição “Blues” - feito pelo Grêmio Panteras Negras - Colégio Estadual Justiniano de Serpa.....	151
Figura 15	Culminância da eletiva “Memória e cultura afrobrasileira e indígena” ministrada para os 2ºs anos A e B.....	154
Figura 16	Imagens escolhidas para vídeo feito para a música “Duas cidades”, de BaianaSystem. Culminância da eletiva. Equipe do 2º ano B.....	155

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Respostas da sondagem realizada em jun de 2023, 7 ^{os} anos tarde com a pergunta: “O que é um videoclipe?”.....	98
Tabela 2	Atividade registrada 30/10/23 - 2 ^o ano do Ensino Médio com a pergunta: “Quais os intuitos de se fazer um videoclipe?”.....	100
Tabela 3	Gêneros musicais mais escutados pela turma 1 (2 ^o ano - EM) (Ago 2023).....	118
Tabela 4	Gêneros musicais mais escutados pela turma 2 (2 ^o ano - EM) (Ago 2023).....	118
Tabela 5	Respostas de estudantes do 2 ^o A e 2 ^o B sobre a culminância da eletiva ao “Espaço para sugestões, críticas e elogios”.....	158

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APIB	Articulação dos Povos Indígenas do Brasil
BNCC	Base nacional comum curricular
CONAQ	Coordenação nacional da articulação de quilombos
ENEM	Exame nacional do Ensino Médio
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
MUSICOM	Encontro de Pesquisadores em Comunicação em Música
NEM	Novo Ensino Médio
UFBA	Universidade Federal da Bahia
PAIGC	Partido Africano para a Independência de Guiné Bissau e Cabo Verde

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	REFLEXÕES, DESAFIOS E PROPOSTAS PARA UM ENSINO DE HISTÓRIA ANTICOLONIAL	24
2.1	“Já aconteceu com você, aconteceu comigo”: memórias escolares e as narrativas ainda dominantes sobre a História do Brasil	24
2.2	“A mão que assina a sentença da desgraça”: A escola como espaço de reprodução da ideologia dominante e o fortalecimento das direitas no Brasil contemporâneo	32
2.3	“Quarto, sempre se unir”: Acúmulos, ações e diálogos para além das fronteiras criadas	45
3	A LINGUAGEM DO VIDEOCLÍPE E O ENSINO DE HISTÓRIA	58
3.1	Primeiras experiências e inquietações com clipes de música em sala de aula	58
3.2	Indústria cultural do século XX: representação e poder	70
3.3	“Grooves, graves, movies, fecha os olhos, acende as luzes”: dos filmes promocionais de canções ao videoclipe de música	79
3.4	<i>O clipe representa de uma forma audiovisual o sentimento da música</i>”: o entendimento da linguagem do videoclipe pelas estudantes	96
4	BAIANASYSTEM E A ARTE CONTRA HEGEMÔNICA NO ENSINO DE HISTÓRIA	106
4.1	“Russo Passapusso agradece, merci beaucoup”: o BaianaSystem e a indústria cultural da música e do audiovisual contemporânea	108
4.2	“Da Bahia-Jamaica, Jamaica-Bahia”: O BaianaSystem e suas conexões sonoras e poética	117
4.3	“Quando invadiram nossas terras, roubaram nossas riquezas”: Clipes do BaianaSystem e experiências em sala de aula	129
5	CONCLUSÃO	161
	REFERÊNCIAS	168
	APÊNDICES	176

1 INTRODUÇÃO

Sempre que começo meu trabalho com uma nova turma, seja do Ensino Fundamental, seja do Médio, faço a pergunta base para o processo de ensino-aprendizagem que vamos desenvolver ao longo de nosso tempo juntas/os: “o que a História estuda?”.

Com essa pergunta, quero entender não só conhecimentos prévios que as/os estudantes têm sobre a disciplina História, mas o que elencam como seus objetivos, temáticas, sujeitos e objetos. Busco, com isso, caminho para a elaboração de entendimentos de por que estudá-la.

A História enquanto disciplina escolar, segundo Circe Bittencourt em acordo com André Segal, deve contribuir, principalmente, para a formação do indivíduo comum:

que enfrenta um cotidiano contraditório, de violência, desemprego, greves, congestionamentos, que recebe informações simultâneas de acontecimentos internacionais, que deve escolher seus representantes para ocupar os vários cargos da política institucionalizada. (Segal, p. 103 *apud* Bittencourt, 2005, p. 20).

Para além, esse indivíduo tem seus sonhos, suas subjetividades e identidades em meio ao caos da vida cotidiana. Esses que são nossas/os estudantes têm suas próprias questões e inquietações, que devem ser consideradas parte crucial do que estamos propondo em sala de aula com o ensinar-aprender História.

Procuro ouvi-las/os em suas respostas sobre a pergunta acima feita, ao passo que vou anotando-as no quadro para depois conversarmos juntas sobre o que foi dito e escrito. Baseio-me, neste momento, no ensinamento de bell hooks (2013) de que a presença de todas e todos precisa ser reconhecida, estimulada e valorizada em sala de aula.

Esses momentos de escuta inaugurados logo nos primeiros contatos com as/os estudantes podem ser preciosos para o estabelecimento de confiança, respeito, vontade de partilha e de participação. Aqui, cabe a sensibilidade de incentivá-las/os à fala e escuta, com acolhimento às respostas por elas encontradas, assim como o respeito por quem não se sente confortável em falar - ou simplesmente não quer fazê-lo naquele momento -.

Em meus registros feitos ao longo de 2022 e 2023 nas escolas nas quais desenvolvi a presente pesquisa, duas palavras que apareceram praticamente em todas as vezes que fiz esta dinâmica foram “escravidão” e “colonização”, o que é um indicativo importante sobre a percepção que as/os estudantes têm da História, não só do que seria a História do Brasil, mas da própria disciplina.

Esses conceitos fazem parte, pois, de sua memória histórica e do que aprenderam previamente dentro e fora da escola. Ambos os termos, colonização e escravidão, são mencionados, inclusive, nas turmas de estudantes mais novas/os, dos 6º e 7º anos, embora haja uma diferença na precisão com a qual podem defini-los e contextualizá-los em relação aos anos posteriores.

Constato que pouquíssimas/os adolescentes fizeram uma associação positiva da história dos povos originários, africanos e afrobrasileiros nesse exercício, mencionando esses grupos, de forma majoritária, em sua relação com o sofrimento da colonização e da escravidão, ou de forma generalizada.

Quando anoto nomes próprios citados, temos, principalmente: Pedro Álvares Cabral, Dom Pedro I, Dom Pedro II, Napoleão Bonaparte, Princesa Isabel. E quando anoto no quadro o nome de uma/um dos estudantes que respondeu à pergunta e coloco ao lado daqueles para ver o que acontece? Pergunto-lhes, nesse movimento, se acham que Rodrigo, que Júlia, também pode fazer parte do conjunto de palavras. Respostas diversas, mas, muitas vezes: “Não! Porque não fizeram nada importante!”; “Mas e se fizerem?”; “Quer dizer que só se fizerem algo considerado importante fazem parte da História?”. Assim, rumo para o objetivo final dessa aula, que é a de caminhar para a construção da percepção das/os educandos como parte da história enquanto sujeitos, sobre os quais o passado lhes diz respeito, e que entendem que a constroem no presente.

Nessa sondagem inicial, é possível perceber os ecos da educação escolar que tive, que nós, professoras/es, tivemos. De uma história eurocêntrica e repleta de concepções racistas acerca dos sujeitos que nos formam enquanto país e território. Portanto, a perspectiva aqui adotada para a construção de uma compreensão histórica desenvolvida em sala de aula é nomeada anticolonial ao entender que é a escolha por um ensino que se posiciona perante a questões não resolvidas do mundo que, hoje, habitamos. Questões que não são, portanto, apenas sequelas de um passado distante, mas realidade viva, de um colonialismo que convive, que cria, e é alimento do sistema capitalista no qual nos encontramos, em sua periferia.

Essa dificuldade de enxergar a si na história que se estuda, de não ver sentido na disciplina escolar, de ela parecer algo muito distante da realidade cotidiana, são sintomas dessa educação colonizada que convive, ainda hoje nas escolas, com iniciativas de professoras/es que, alinhadas/os e pertencentes a movimentos populares, negros, indígenas, de mulheres, LGBTQIA+ e de outras comunidades e grupos historicamente minoritários em nossa sociedade, vêm construindo e trabalhando com contranarrativas, em meio a muitos obstáculos.

É preciso constatar que nossas/os educandos enfrentam desafios próprios das juventudes e dos lugares dos quais fazem parte na sociedade na qual vivemos. Esses sujeitos, dos quais acima fala Bittencourt (2005), que muitas vezes tentam dar sentido à vida em sua confusão, suas injustiças históricas, através da música que escutam nos fones de ouvido e da arte que, de maneiras não só diversas como desiguais, consomem.

Portanto, para a construção, junto às/aos estudantes, de saberes anticoloniais, antirracistas e antisexistas em sala de aula, esta pesquisa-ação foi buscar o diálogo com a arte, a música, o videoclipe, o trabalho com e sobre agências anticoloniais na História do Brasil. Assim, foi escolhida a banda Baianasytem para análise, apreciação e a problematização da linguagem audiovisual de seus videoclipes, entendendo seu potencial na construção dessas contranarrativas e de outros referenciais para e com as/os estudantes. A linguagem audiovisual, a produção da banda, o processo e os resultados do trabalho com os videoclipes em sala de aula serão apresentados ao longo dos capítulos.

No primeiro capítulo, há o entrelaçamento entre o exercício de análise de minhas memórias escolares enquanto estudante e professora, percebendo-as em meio à busca de embasamento teórico e metodológico juntamente com autoras/es que desenvolveram suas ideias a partir ou em diálogo com o pensamento anticolonial, também antirracista e anticapitalista, nos territórios onde atuaram/atuam, constatando a necessidade de transformação social nas realidades onde estavam inseridas/os.

Nem todas as pessoas aqui referenciadas trabalharam diretamente com a prática pedagógica na educação formal, contudo, elas pensaram sobre a educação e a cultura como elementos chave para a construção de outras sociedades. Nelas apoiada, busco compreender como conjugar esses ensinamentos atuando em espaços da educação básica levando em consideração contextos socioeconômicos e culturais em um território tão amplo e diverso, e onde nele atuo diretamente, a dizer, dentro da cidade de Fortaleza, no estado do Ceará.

É importante destacar que, enquanto estudo as/os intelectuais aqui trazidas/os, também entendo nossa intelectualidade enquanto professoras-pesquisadoras. Além disso, defendo que, a partir de nossas próprias experiências como educadoras/es, aliando-as com experiências de educação em outros contextos e mesmo territórios, podemos e devemos nos radicalizar quando nos deparamos com as dificuldades enfrentadas ao trabalhar com educação no Brasil hoje.

Enquanto faço esse estudo, deparo-me, portanto, com meu próprio contexto de trabalho e pesquisa. Parto de uma experiência profissional ainda em seus primeiros anos. Levo, até o momento de feitura deste mestrado, pouco mais de dois anos trabalhando na

Educação Básica enquanto professora, mas já passei por nove escolas da rede pública e duas escolas da rede privada, em diversos bairros da cidade de Fortaleza. Encontrei-me, no trajeto, com diversas realidades e territórios. Cada espaço, com suas especificidades.

Também faz parte, não só das condições de pesquisa, como das condições de trabalho, essas entrelaçadas na realização de um mestrado profissional, constatar que, enquanto professora substituta das redes públicas estadual e municipal, passei por muitas mudanças bruscas. Nessa atual conjuntura educacional brasileira na qual temos, por exemplo, um percentual de 51,6% de professoras/es temporários nas redes estaduais de ensino no Brasil (Jornal Nexo, 2024), nós, substitutas/os e temporárias/os, estamos muitas vezes em várias escolas ao mesmo tempo, sem saber quantas turmas teremos, quanto tempo passaremos em cada lugar.

Temos nossos vínculos com as/os estudantes e demais colegas passíveis de quebra a qualquer momento. Temos projetos interrompidos e precisamos começar tudo de novo em outro lugar. Podemos ficar meses sem nova lotação, a depender das carências nas escolas. Podemos assumir muitas turmas em muitas escolas, tendo dificuldades para a locomoção, devido à distância ou dificuldade de mobilidade entre lugares, ou poucas turmas, tendo dificuldades financeiras.

Somos tratadas/os, a depender do lugar, como *menos professoras/es*. Como descartáveis. É a secretaria de educação que nos coloca em quatro, cinco escolas por vezes distantes, em situações em que nos é dito que “*é pegar ou largar*” no referente à carga horária. São as/os estudantes que às vezes me perguntavam: “*tia, mas a senhora é a professora mesmo, né?*”, genuinamente preocupados, ao que eu respondia que sim, era professora, mas substituta, e eles mesmos, a depender dos laços que tínhamos construído, reagindo com tristeza, por saber que eu poderia sair a qualquer momento da escola, o que também é bastante maléfico para seus próprios processos de aprendizagem.

Enquanto desenvolvia esta pesquisa-ação, lidei, também, com a incerteza no início dos anos letivos. O nervosismo de não saber onde ficaria naquele ano nem até quando, de não saber ainda a realidade dos entornos das novas escolas que ia chegando. Lidei com a falta de autonomia para escolher materiais didáticos, uma vez que muitas vezes já chegamos depois que o ano letivo se inicia e precisamos trabalhar a partir das decisões de outras pessoas. Enfim, convivi com a insegurança em meio aos caminhos que começava a traçar na área do ensino.

Neste cenário, fez sentido para a minha pesquisa e para o meu entendimento enquanto trabalhadora, pesquisadora e gente, me questionar sobre o trabalho docente e sua

precarização em meio a um cenário mundial neoliberal e sobre saúde mental no processo em meio a tantas mudanças e incertezas. Fez sentido, pois, me radicalizar em leituras tendo esses aprendizados como apontadores de caminhos para minha docência. Com isso, indago constantemente sobre como o que li vai se encontrando com as minhas experiências na Escola e como essas, por sua vez, me levaram a determinadas leituras. Possuo, então, a compreensão de que minha prática assim se transforma e seguirá se transformando ao longo dos anos.

Com as leituras selecionadas neste momento da investigação, busco direcionar e significar meu trabalho visando à construção em sala de aula da compreensão crítica do nosso processo de formação como país, mas que também busque mecanismos para falarmos da construção de futuro que supere a exploração e opressão que encontramos no hoje. Para tanto, é essencial adotar uma perspectiva crítica anticolonial (entendendo o que isto significa no tempo presente), antirracista, anticapitalista e antissexista que atravesse todos os conteúdos de História.

Torna-se imprescindível, para esta finalidade, trabalhar o ensino-aprendizagem dos conceitos de colonialismo, colonialidade, e seus mecanismos, mas também entender a história a partir das elaborações que surgiram contra esses projetos excludentes de sociedade, de agências e narrativas negras e indígenas, entendendo-as para além do resistir.

Na construção desta pesquisa, dá-se o diálogo com Lélia Gonzalez ao se discutir sobre o racismo e sexismo na formação da(s) sociedade(s) e cultura(s) brasileiras, buscando-se traçar paralelos com produções de Achille Mbembe, Amílcar Cabral, Angela Davis, Antônio Bispo, Audre Lorde, Frantz Fanon, Gersem Baniwa, Grada Kilomba e Stuart Hall para entender que essas experiências de violência e dominação, diáspora forçada e imposições culturais, assim como todas as respostas e elaborações a elas e para além delas, se dão em um contexto amplo do que chamamos de América, embora tragam suas especificidades em cada país formado a partir do sistema colonial.

É necessário, portanto, para esses objetivos, assumir que nossa história se constituiu em meio a violências contra povos e grupos não brancos e outros sujeitos excluídos pelos grupos que detém o poder, mas também foi feita das múltiplas elaborações de quem criou possibilidades de existência contra hegemônicas, construindo espaços e transformando as culturas e a própria sociedade na qual nos inserimos. Também se faz importante lembrar que inúmeros sujeitos se beneficiaram e ainda se beneficiam deste sistema de exploração e opressão que tem o racismo como base.

Portanto, é crucial entender quem são/somos esses sujeitos e quem não somos, para de forma mais profunda compreender, sentir, mobilizar e nomear sentimentos para com a

História aprendida e ensinada. É parte de um processo comprometido com a construção de conhecimento crítico aqui proposta, que envolve o letramento racial e a discussão sobre questões sensíveis, trabalhar com múltiplos sentimentos que nos surgem individual e coletivamente: revolta, raiva e indignação, vergonha, assim como também admiração, orgulho, amor e solidariedade, a partir da percepção de si e dos outros como sujeitos da história, como nos mostram as autoras Audre Lorde (2019), bell hooks (2013, 2020) e Grada Kilomba (2019).

É importante para este trabalho de pesquisa-ação, portanto, a compreensão do papel das/dos professoras/es historiadoras/es no tempo presente em meio aos desafios e sérias dificuldades que temos que encarar em nosso cotidiano, entendendo a importância do espaço da escola como lugar de formação que precisa ser disputado. Com essa compreensão, propõe-se um ensino insurgente em diálogo com Paulo Freire, bell hooks, Leandro Bulhões e Sidiney Peterson.

Esse fazer pedagógico para o ensino de História deve ser traçado de forma a respeitar o conhecimento prévio das/os estudantes e encaminhá-las/os a reflexões cada mais complexas, olhando para si, para os outros e para o mundo, possibilitando que aprendam também a comunicar essa aprendizagem de diversas maneiras ao longo e fora das aulas.

No segundo capítulo, trago um apanhado reflexivo acerca da linguagem do videoclipe inserido na indústria cultural e dos agentes do processo comunicacional, além de nossas especificidades de produção artística comunicacional na periferia do mundo, a partir dos diálogos entre Jesús-Martín Barbero (1997), Néstor García-Canclini (1995) e Stuart Hall (2016).

É traçado um caminho para o entendimento da indústria cultural relacionando linguagem, representações e poder. Com isso, trago o pensamento de Walter Benjamin acerca da história da recepção na cultura de massas, percebendo o papel ativo dos sujeitos que consomem as produções culturais, a relação dessas produções enquanto experiências das coletividades, e de que maneira as transformações sociais também são expressas em mudanças das sensibilidades no ver-ler-ouvir (Barbero, 1997).

Entendendo que mudanças tecnológicas também são sociais, e as técnicas dos meios de comunicação e difusão da produção artística vão se alterando, assim como as sociabilidades a eles relacionadas, busco traçar um breve mapeamento da história do que virá a se constituir o audiovisual. Do cinema, ainda quando mudo, que, no entanto, já surge entrelaçado com a música para a ampliação de suas narrativas, passando para o cinema de

sons e cores, à televisão e ao universo do virtual. Essas mudanças trazem mudanças nos regimes de contrato audiovisuais.

[...] ao mesmo tempo que foi-se “vendo melhor” (do preto-e-branco para o colorido), também foi-se ouvindo melhor o espetáculo cinematográfico, gerando assim, matrizes de contratos audiovisuais que eram constituintes dos novos regimes audiovisuais. (Soares, 2013, p. 43, grifo nosso)

Esses “contratos audiovisuais” são, portanto, uma compreensão juntamente com construção de referenciais por parte do público em relação ao que propõem as linguagens audiovisuais. Aqui, corroboro com a ideia do pesquisador em comunicação George Ulysses Rodrigues de Sousa (2021), de que, se a fruição das imagens (e das áudio-imagens) gera referenciais. Logo, consumir essas produções não seria tão diferente de produzi-las.

Com isso, pretendo refletir sobre como utilizar outros referenciais em sala de aula, a partir dos vídeos do BaianaSystem, pode gerar novas formas de estudarmos nossa história, em confronto com narrativas eurocentradas, racistas e estereotipadas acerca da população afrobrasileira e indígena.

É necessário explicitar que o ensino de História a partir de vídeos visa trabalhar conjuntamente com as/os estudantes acerca de narrativas sobre elaborações anticoloniais em múltiplas temporalidades, como forma de entender os outros e a si no tempo histórico. Quando a/o estudante estabelece uma relação de empatia, de reconhecimento de sujeitos - e de si enquanto sujeito - , é possível que esta/este consiga explicar e entender motivações, crenças e valores de outros tempos históricos (Lee; Dickinson; Ashby, 1998 *apud* Pereira, 2013), assim como relacioná-los com problemáticas que nos são contemporâneas e que nos dizem respeito.

Na perspectiva de uso do vídeo como fonte principal, é imprescindível o trabalho do comunicólogo Thiago Soares para entender mais acerca de sua linguagem, sua estética e suas transformações, fora e dentro do Brasil, entendendo-o como produto de nosso tempo.

Já no terceiro e último capítulo, dedico-me à análise da produção do BaianaSystem para possibilitar sua mobilização em sala de aula, percebendo-a inserida em uma construção musical e artística afrodiaspórica, transatlântica, que conversa com sujeitos, artistas e grupos não só de Bahia e Brasil, mas de América e África.

Para tanto, busquei entender esse projeto musical a partir de quem o constrói, entendendo-os como agentes do processo de produção artística que se inserem dentro de um contexto. Para este capítulo, são cruciais as leituras de Beatriz Nascimento (2022) e Amailton Magno de Azevedo (2021) na compreensão da arte afrodiaspórica e transatlântica.

Aqui se faz importante perceber as mediações e apropriações dos sujeitos envolvidos na produção e divulgação cultural e artística, sabendo que, embora inseridas em meio a lógicas mercadológicas, há também outras articulações possíveis, de resistências e contestação, de afirmação de identidades, como coloca Stuart Hall (2003).

Para entender a relação da arte com a construção de conhecimento, utilizo, principalmente, a leitura de Lev Vygotsky em seu *Psicologia da Arte* (1999), de que há um movimento dialético entre a cognição e as emoções humanas, não devendo, esses aspectos psicológicos, serem postos de maneira dual. Com isso posto, a atuação de Grada Kilomba como pesquisadora e artista muito nos ajuda a entender essas duas dimensões da construção de conhecimento sobre o mundo, sobre Si e - os ditos - Outros. Com esses momentos de sensibilização para a arte, busco pensar sobre como esta pode abrir caminhos para o ensino de História.

O que propus enquanto possibilidade metodológica de uso em sala de aula dos vídeos escolhidos se traduz na criação de sequências didáticas que busquem coser as aulas-oficina em conceito pensado por Isabel Barca (2004) com as ideias da arte-educadora Ana Mae Barbosa (*apud* Silva; Lampert, 2017) e sua abordagem triangular.

Portanto, aliando a perspectiva da educação dialógica desenvolvida por Freire e hooks, trabalho com a aula-oficina de Barca (2004) enquanto uma proposta pedagógica na qual a/o estudante é visto como um dos agentes do próprio conhecimento e as/os docentes trabalham, também, como investigadores sociais, interpretando o mundo conceitual da/o educanda/o para lhe ajudar a modificar e adquirir meios para conceitualizações e a aprendizagem histórica. A partir dessa dinâmica, abrem-se possibilidades de compreensão das/os estudantes acerca de elementos fundamentais para a aprendizagem histórica, como percepção de temporalidades, conexão entre temáticas, levantamento de hipóteses, interpretação de fontes como parte da pesquisa histórica e comunicação do aprendizado (Barca, 2004).

Já com Barbosa (*apud* Silva; Lampert, 2017), propus que as aulas-oficina pudessem ser desenvolvidas em contato com a abordagem triangular da arte educação, que trabalha a percepção da arte enquanto produção de sentidos e de seu conhecimento do “ler-fazer-contextualizar”. A ideia é que possamos fruir e analisar a linguagem artística na sala de aula, em um duplo movimento de leitura e entendimento de que ela faz parte de um contexto. Partindo dessa compreensão, as/os estudantes podem experimentar, por fim, a sua própria produção artística a partir de novos referenciais.

Quando nos reunimos para usufruir da arte e ao mesmo tempo dialogar seus significados, deparamo-nos, portanto, com olhares que trabalham com aspectos presentes no cotidiano (no nosso ou em outros). Temos, aí, uma possibilidade catalisadora de compreensão de realidades e de nós mesmos, como põe Vygotsky, que reflete sobre a arte enquanto técnica social do sentimento e das relações entre o social e o pessoal na vivência de uma obra de arte (1999, p. 315).

Por fim, o produto foi sendo desenvolvido a partir da elaboração e experimentação de aulas-oficinas em turmas do Ensino Fundamental e Médio com o uso dos vídeos da banda BaianaSystem, para além de outros clipes que também aparecem em relatos neste trabalho para fins comparativos. Ele foi sendo descrito ao longo da dissertação em relatos de experiência e compartilhamento das metodologias utilizadas, que se deram a partir da articulação entre fruição e análise dialogada dos clipes musicais, rodas de conversa, leituras coletivas e sondagens prévias e/ou posteriores.

Por fim, houve o desenvolvimento de uma sequência didática pensada para a disciplina eletiva “Memória e cultura afrobrasileira e indígena”¹ ofertada em duas turmas de 2º ano do Ensino Médio, que culminou na produção de pequenos vídeos musicais pelas/os educandas/os.

A coleta dos dados analisados ao longo da pesquisa contou com sondagens escritas realizadas em turmas escolhidas, diário de campo para relatos de experiência e observações sobre erros, acertos e caminhos que podem ser seguidos, assim como um formulário endereçado às turmas do 2º ano do Ensino Médio, ao término da eletiva.

Ao fim do trabalho, são compartilhados anexos e apêndices com esses dados.

¹ Já presente no chamado “cardápio das disciplinas eletivas” fornecido pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE).

2 REFLEXÕES, DESAFIOS E PROPOSTAS PARA UM ENSINO DE HISTÓRIA ANTICOLONIAL

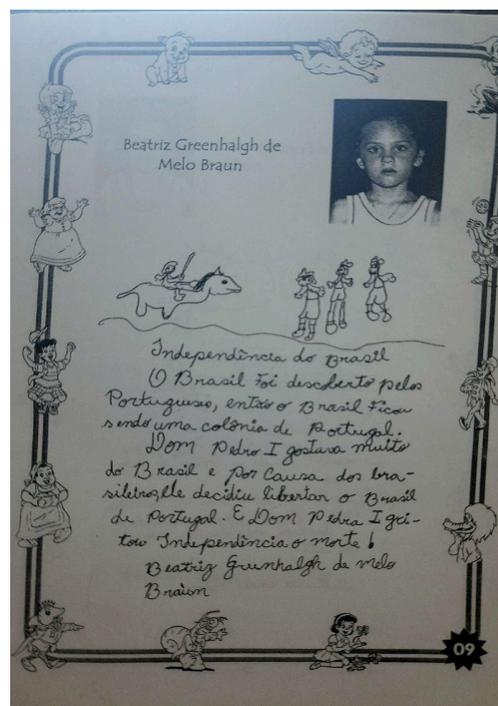
2.1 “Já aconteceu com você, aconteceu comigo”: memórias escolares e narrativas ainda dominantes sobre a História do Brasil

Apreendi a ler e a escrever no primeiro ano do século XXI. Para nós que somos historiadoras/es, não faz muito tempo. Para a história da educação básica no Brasil, também não. Guardo até hoje o livrinho da minha formatura da série que, na época, ainda se chamava alfabetização. Era o chamado “livro do ABC”, onde havia uma foto da turma e textos escritos por nós, crianças estudantes, sobre os mais variados temas.

Nas páginas, acompanhadas de desenhos e de letras feitas por nossos próprios punhos, escrevíamos sobre coisas como nossas férias, amizades ou diversos temas sobre os quais nos interessávamos. Não sei por que, realmente não lembro do ato de escrever sobre, mas o título e tema do meu texto foi “Independência do Brasil”. Dizia eu, recém alfabetizada:

O Brasil foi descoberto pelos portugueses, então o Brasil ficou sendo uma colônia de Portugal. Dom Pedro I gostava muito do Brasil e por causa dos brasileiros, ele decidiu libertar o Brasil de Portugal. E Dom Pedro I gritou “*Independência o morte!*” (Livro da Alfabetização do Colégio Stella Maris, 2001. Acervo pessoal.)

Figura 01 - Texto livro do ABC - Colégio Stella Maris - 2001



Fonte: Acervo pessoal

Com essa evidência, percebo que aprendi na escola - e a partir de outras narrativas históricas - que Dom Pedro I gostava muito do Brasil e queria vê-lo livre. Eis o motivo de nossa independência. Aquele homem heróico, dizendo em voz alta, com espada erguida em punho, que a partir daquele momento o Brasil não pertencia mais à Portugal. Éramos livres, graças a ele! E sua neta, a Princesa Isabel, havia “libertado os *escravos* em 1888”. No dia 19 de abril, vestidos de maneira estereotipada, com cocar desenhado em faixas de papel grampeadas e de rosto pintado, ouvíamos uma música que dizia: “vamos brincar de índio”.

Era e ainda é senso comum, e discurso reproduzido na Escola, afirmar que o Ceará é um estado onde a maioria da população é branca, “já que não houve massiva escravidão de povos africanos neste território”. E também que somos a “terra da luz”, onde primeiro foram libertos “os poucos escravizados que aqui viviam”, mas mal sabemos o nome do jangadeiro abolicionista Chico da Matilde, o Dragão do Mar, quem dirá de seus companheiros e companheiras, quem dirá de Tia Preta Simoa, e de outras pessoas, mulheres e homens, que se engajaram em lutas contra a escravidão e outros tipos de exploração em nosso território e estavam fora dos salões das elites. Sobre a população indígena, aqui tão fortemente presente, pouco aprendemos sobre seu passado, e não falamos sobre sua existência e ações na contemporaneidade.

Era crível para mim, quando criança, que fôssemos em maioria brancas/os, as e os cearenses. Olhava ao redor, nos colégios particulares onde estudei, e via quase todas e todos que nem eu. Aprendi que dormir de rede e comer tapioca, parte dos hábitos cearenses, eram “contribuições indígenas à nossa cultura”. Li que, em nosso léxico, há várias palavras de origem africana e indígena. Que indígenas são os nomes de cidades como “Caucaia”, ou bairros como “Mondubim”. Que indígena é o nome de nosso estado, “Ceará”. *Siará*. Mas onde estavam os povos indígenas do território no tempo presente?

Que nossa música, nossas festas populares, eram fortemente *influenciadas* pela cultura africana e indígena. Essas culturas que pareciam não ter historicidade e que eram únicas. A cultura africana, ao invés de culturas africanas. A cultura indígena, ao invés de culturas indígenas. Desse modo, víamos as chamadas “contribuições” como apêndices em capítulos sobre a história da colonização do território nomeado Brasil, sua independência e a formação do povo e da sociedade brasileira. Enquanto isso, a maior parte dos capítulos dos livros de História que nos vieram, série após série, era dedicada principalmente à História eurocentrada. Grécia Antiga. Etruscos e romanos. Francos e lombardos. Feudalismo. Renascimento italiano. Formação dos Estados Nacionais. Revolução industrial. Revolução Francesa.

Quando se trata de narrativas acerca da construção sociohistórica do Brasil, nos mais diversos espaços, inclusive e fortemente na Escola, ainda há, hoje, reflexos daquelas que estiveram presentes em minha educação escolar, embora já contemos com anos desde a criação de marcos legais provenientes de conquistas populares, que vêm acarretando em mudanças curriculares, nas práticas docentes e nos materiais didáticos.

O historiador Leandro Bulhões (2018) interpreta essas permanências nas narrativas escolares e em memórias históricas mais amplas presentes na sociedade brasileira a partir do “paradigma da contribuição”, entendendo que, nelas, frequentemente há apenas uma menção às “contribuições” africanas e indígenas perante a cultura europeia dominante. O que seria *contribuir* para a formação da história e cultura de um povo?

No dicionário, “contribuição” é uma palavra que aparece com o significado de “ajuda”, “apoio”, “auxílio”. Portanto, por trás do que se diz, como provoca Lélia González (2020), as culturas de povos originários, africanos e afrobrasileiros, ou *amefricanos*, como nos põe a autora, possuem, neste discurso, papéis secundários em meio à cultura dominante europeia, branca, na história do Brasil e do mundo, sendo engessadas nas narrativas, as culturas e os sujeitos que as produzem, em certos lugares, ao passo que outros lhes são interditados.

Grada Kilomba em vídeo que fala sobre sua performance *O Barco* (2021)², indaga sobre que histórias são contadas, onde e como são contadas e, por fim, por quem o são, pois os grupos que possuem o monopólio para contar as histórias das (e sobre as) nações, povos e territórios atravessados pelo colonialismo vêm as populações que subjugaram a partir de narrativas que as prendem a um passado e as estereotipam, isolam e/ou invisibilizam no presente, das mais diversas maneiras (González, 2020).

Para além do paradigma da contribuição acima trazido, Bulhões (2018) nomeia como “pedagogia do evento” as dinâmicas que sustentam narrativas coloniais quando, nas escolas - ou em outros espaços na sociedade brasileira -, busca-se tratar sobre questões referentes às populações negras e indígenas brasileiras e seu lugar na História do Brasil apenas em momentos pontuais das datas comemorativas. Ele traz a fala do pesquisador Felipe Tuxá, que relata:

² [PT] “O Barco / The Boat” da artista Grada Kilomba é uma instalação composta por 140 blocos, que formam a silhueta do fundo de uma nau e desenham minuciosamente o espaço criado para acomodar os corpos de milhões de africanos, escravizados pelos impérios europeus. Inaugurada na bienal BoCA, a instalação estende-se ao longo de 32 metros, junto ao Rio Tejo, na Praça do Carvão do MAAT. A obra convida o público a entrar num jardim da memória, no qual poemas descansam sobre blocos de madeira queimada, lembrando histórias e identidades esquecidas. Que histórias são contadas? Onde são contadas? Como são contadas? E contadas por quem?. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=D7vSm5DLgDs>>. Acesso em: 26 de ago de 2023.

Para muitas pessoas o dia 19 de Abril representa uma celebração do passado e origem dessa nação, no qual é ressaltada a figura da ancestralidade sobre a qual boa parte da brasilidade repousa o índio do descobrimento. Para nós indígenas é mais um dia no qual esperamos por uma resolução justa dos males trazidos pela colonização. Curiosamente, já fui parabenizado nesse dia: “Feliz Dia do Índio”, mas me pergunto o que há para ser parabenizado de fato? Enquanto as crianças não-indígenas estão brincando de serem índios nas escolas, revivendo a conquista das Américas e incorporando o índio do descobrimento; índios de carne e osso estão (sobre)vivendo em reservas minúsculas, muitas vezes envolvidos em conflitos fundiários, nos quais se encontram à mercê de verdadeiras milícias locais. A minha comunidade, povo indígena Tuxá, por exemplo, espera por mais de 25 anos o ressarcimento de nosso território inundado pela construção da Hidrelétrica Luiz Gonzaga, em Paulo Afonso, na Bahia. (...) Se há algo a ser comemorado, podemos celebrar durante o Abril Indígena, a participação desses povos nas arenas políticas de decisão; a luta cotidiana por reconhecimento; a inserção crescente na Academia, contribuindo para a produção científica sobre nós mesmos e nossos grupos, a partir de questões que nós consideramos fundamentais; a busca, portanto, pela nossa visibilidade e construção contínua enquanto sujeitos de nossa própria história.” (Bulhões, 2018, p. 33)

Posterior à pergunta “O que há para ser parabenizado de fato?”, feita por Tuxá, são enumerados por ele cenários vivenciados pelas crianças indígenas da comunidade do povo Tuxá, na Bahia, nos quais estão presentes diversas formas de discriminação aos povos indígenas no presente, como a falta de acesso a direitos básicos, o racismo ambiental e os conflitos relativos à terra.

Assim, é reiterado tanto nesta pesquisa como também em minha prática docente que, após a oficial abolição da escravidão no Brasil e a instauração da República no final do século XIX, práticas de exploração e opressão raciais, assim como de classe e de gênero, de maneira entrelaçada, persistiram e se reinventaram, como mecanismo de dominação das elites, adaptando-se aos novos contextos históricos e gerando novas práticas de exclusão social, materiais e simbólicas.

Aqui é sustentado, portanto, que aspectos da colonialidade e mecanismos de subalternização continuam a existir na contemporaneidade tanto em nosso país quanto em outros territórios outrora colonizados por nações europeias, mesmo que façamos parte, hoje, das ditas sociedades pós-coloniais. Bulhões e Sampaio se voltam aos escritos do historiador camaronês Achille Mbembe para refletir sobre a história de ex-colônias de nações europeias. Dos escritos de Mbembe, destacam:

A chamada “independência” das ex-colônias não trouxe mais liberdades ou autonomia a muitos países, mas sim institucionalizou as trocas desiguais coloniais. Afirmar que estamos em uma sociedade pós-colonial não implica que as estruturas coloniais de poder e exploração foram deixadas para trás ou superadas, mas sim ressignificadas e institucionalizadas. (Mbembe, 2010 *apud* Bulhões; Sampaio, 2017, p. 120. Grifo nosso.)

À essa reflexão pode ser acrescentado o que escreve Alain Pascal Kaly (2013), que traz que, após a ruptura dos Estados-nações que passam a se constituir nos séculos XVIII e XIX com as antigas metrópoles, as novas elites americanas, constituídas quase exclusivamente de pessoas brancas, vão criando mecanismos nos diversos âmbitos das sociedades pós independência, como jurídicos, políticos, ideológicos, religiosos e culturais, para proteger seus interesses e poderes (Meneses, 2010; Zoungbo, 2005 *apud* Kaly, 2013). O autor ainda completa:

Há a possibilidade de sustentar que, em todas as Américas e na Europa, os não-brancos foram sendo colocados às margens das sociedades dos seus respectivos estados no que diz respeito à conquista da cidadania, mas também tendo sua humanidade sempre questionada, colocada em dúvida e até negada. [...] (Kaly, 2013, p. 170)

Além do que é trazido pelo autor, é importante que não esqueçamos da existência de territórios e povos que permanecem abertamente subjugados a países dominantes até o tempo presente ou que somente no século XX se libertaram do domínio colonial, como foi o caso de diversos territórios nos continentes africano e asiático. Dessa forma, na contemporaneidade, sequer nos libertamos das dinâmicas diretas de opressão e exploração de caráter colonial, sendo elas mecanismos que fazem parte e alimentam o próprio sistema capitalista.

No Brasil, são as populações afrodescendentes e originárias as maiores afetadas pela nossa construção histórica colonial e que, com isso, tiveram historicamente suas pessoas, suas histórias e culturas diminuídas em dinâmicas políticas, econômicas e sociais de exclusão e violências. Essas mesmas populações, nas construções de narrativas históricas sobre o país, são constantemente invisibilizadas ou postas às margens da História, padrão que ainda hoje pode ser observado, mesmo em meio a mudanças, e que ainda precisa ser combatido no espaço da Escola e no ensino de História.

O educador e pesquisador Luciano Magela Roza (2013) constata, em sua investigação sobre o ensino de História Afrobrasileira na escola e sua presença no livro didático de História, que, ainda que haja mudanças significativas na legislação brasileira, nos currículos, nas práticas docentes e no próprio livro didático no que concerne ao ensino de história afrobrasileira na Escola - resultado de históricos questionamentos e pressões dos movimentos negros -, ainda há grandes dificuldades em relação às abordagens e representações das histórias afrobrasileiras, africanas - e, acrescento, indígenas - no espaço escolar e no ensino de História.

O autor percebe que grande parte das narrativas relacionadas à história afrobrasileira destaca principal ou unicamente as experiências relacionadas à violência colonial, à escravidão e às resistências, no que não se abre espaço para abordar os sujeitos históricos como plurais, viventes de experiências complexas e completas, nem para trazer as suas próprias narrativas e construções de si enquanto sujeitos que possuem e produzem conhecimentos que devem ser estudados na Escola. Sujeitos de fato, e não só objetos do conhecimento (Roza, 2013).

Assim, Roza constata, à época da produção de sua pesquisa - e anos depois ainda diz respeito ao cenário no qual nos encontramos - que há uma verdadeira dificuldade em incorporar nos materiais escolares a pluralidade de experiências vividas pela população negra brasileira ao longo do tempo e nos diversos territórios abrangidos pelo Brasil (Roza, 2013, p. 54).

No colégio onde estudei no Ensino Fundamental II (hoje Anos Finais) e Médio, já após a criação dos marcos legais relacionados ao ensino de História e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas³ em território brasileiro, tive apenas um contato com as histórias desses grupos a partir de apêndices de capítulos de livros e apostilas que falavam sobre colonização e escravidão no Brasil. Nesse colégio, os conteúdos de História eram voltados para uma aprendizagem que priorizava ao máximo os resultados das/dos estudantes nos vestibulares e no - então recente enquanto exame unificado para seleção em universidades - Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Na base da minha educação escolar, portanto, tanto aprendi uma História do Brasil na qual havia pouco espaço para os conflitos e contradições contemporâneos, com violências referentes a processos que nos fundam minimizadas ou abstratas demais para que pudéssemos visualizar e articular com o tempo presente, quanto ficávamos presas/os no paradigma da contribuição e do evento, entendendo os grupos não brancos em histórias apêndices da “história principal”.

Não aprendemos de forma aprofundada sobre as construções desses sujeitos como parte estruturante de nossa história e sociedade (Bulhões, 2018), em narrativas para além da dor e do sofrimento. Não aprendemos de maneira significativa acerca das diversas formas de

³ Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003: “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.”

Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008: “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

existência para além da subalternização, das criações para além da sobrevivência na longa luta colonial, das especificidades das formas alternativas de organização social livre, como os quilombos, que seguem presentes em diversos territórios do Brasil, em suas transformações e permanências, ou os terreiros, como espaços de fortalecimento e cuidado coletivo.

Pouco ou nada também aprendemos sobre a história de povos originários e povos africanos antes da colonização. Assim como pouco ou nada aprendemos sobre pessoas e povos indígenas e amefricanos na História do Brasil depois da oficial abolição da escravidão e da proclamação da República. Onde vão parar todas essas gentes?

Exemplifico que, quando aprendi sobre comunidades populares que visavam à vivência coletiva em outras formas de existir para além da miséria e da exploração a qual a maioria da população estava submetida no período conhecido por Primeira República, como Canudos e Caldeirão, no livro didático e nas aulas, elas apareciam como comunidades *messiânicas*, fruto de fanatismo religioso e da ignorância. Assisti no nono ano do ensino fundamental, como tarefa de casa, a um clássico filme brasileiro sobre Canudos⁴, e lembro de ter achado que Antônio Conselheiro era uma pessoa delirante e irracional, ainda mais quando ele dizia para o povo que era contra “o anticristo da República”. Como a República podia ser algo ruim?

A República, que mudanças trouxe para a vida daquelas/es que por ela não eram contempladas/os, incluídas/os? Como teria sido para mim e para as demais adolescentes na escola, ler e ouvir Nêgo Bispo, agricultor, pensador e autor quilombola que recentemente partiu deste mundo no qual agora estamos? Se tivéssemos lido, estudado:

Fogo!...Queimaram Palmares, Nasceu Canudos.
 Fogo!...Queimaram Canudos, Nasceu Caldeirões.
 Fogo!...Queimaram Caldeirões, Nasceu Pau de Colher.
 Fogo!...Queimaram Pau de Colher..
 E nasceram, e nascerão tantas outras comunidades
 que os vão cansar se continuarem queimando
 Porque mesmo que queimem a escrita,
 Não queimarão a oralidade.
 Mesmo que queimem os símbolos,
 Não queimarão os significados.
 Mesmo queimando o nosso povo,
 Não queimarão a ancestralidade.
 Nego Bispo (Santos, 2015, p. 46)

⁴ Guerra de Canudos, Brasil - 1997 - Épico - Colorido - 165 minutos. Direção: Sérgio Rezende. Produção: Mariza Leão e José Wilker. Roteiro: Sérgio Rezende e Paulo Halm. Direção de fotografia: Antônio Luís Soares.

Bispo, em sua vida e obra, denunciou estruturas e práticas coloniais e suas reinvenções após o início da República no Brasil, atravessando-nos na contemporaneidade.

Ele aponta:

Com a promulgação da primeira constituição republicana, em 24 de fevereiro de 1891, [...] foram cerceados o direito de falarmos as nossas línguas, de praticarmos os nossos cultos, de festejarmos, etc., criminalizando e/ ou impondo uma série de dificuldades para mantermos vivos todos os símbolos e as significações dos nossos modos de vida. (Santos, 2015, p. 50)

Como já dito, tampouco aprendi na escola sobre os povos e comunidades indígenas do tempo presente, em toda sua diversidade. Sobre suas artes, histórias e cosmovisões. Ou sobre suas pautas de luta no século XXI. Da mesma maneira, sequer víamos o que foi e é produzido em outros lugares nas periferias urbanas do mundo, ou o produzido em nossas periferias. As periferias, quando vistas nos livros de História e Geografia, o são a partir da lógica da miséria.

Com esse mapeamento de meu próprio processo de formação escolar, fui fazendo um exercício de auto observação para perceber como estava construindo minhas aulas e minha própria pesquisa em relação à reprodução dessas narrativas com as quais tive contato em minha formação escolar, que se entranham em minhas subjetividades, tendo sido a primeira forma de ver o mundo e compreender a História à qual tive acesso. Com isso, meus objetivos de pesquisa e ensino foram se transformando.

Constato, assim, que, no início da elaboração desta pesquisa e suas práticas, ainda imersa nesta compreensão dos sujeitos históricos subalternizados no contexto do colonialismo principalmente a partir da ótica das resistências, acabava por trazer a experiência traumática da colonização com suas violências e as resistências dos grupos por ela violentados como foco principal do que era abordado em sala de aula.

Fui entendendo, a partir de leituras e de trocas com educadoras/es, no que destaco o que foi trazido pelo professor Leandro Bulhões no momento da qualificação do presente trabalho, acerca da diferença entre falar em resistências e em agências/elaborações anticoloniais, pois, para além do resistir, há toda uma criação de povos que secularmente lidam com a experiência da violência colonial mas não se resumem a ela e ao sofrimento por ela infligido.

Esses sujeitos vêm lutando historicamente para poder se nomear e contar suas histórias em diversos espaços que abrangem nossa sociabilidade, no que há conquistas e lutas ainda sendo travadas atualmente. Este presente estudo se constrói na compreensão da História do Brasil sob a perspectiva de elaborações anticoloniais no passado e no presente, mas,

fazendo a escolha de estudar um grupo musical que se constrói em afrodíaspóra e destaca construções narrativas e estéticas a ela relacionadas, trazendo diálogos que podem ser desenhados entre povos e grupos que compartilham da experiência colonial no Brasil e em outros lugares do mundo.

Entendo, também, que não pode sumir desta análise o exercício de entender que a branquitude é um sistema de poder baseado no benefício às pessoas brancas em detrimento das pessoas não brancas que deve ser combatido, assim como localizar os sujeitos brancos em nossa sociedade, racializando-os e os entendendo em seu contexto e historicidade, e não como experiência universal, como bem reflete Cida Bento (2022) e Lourenço Cardoso (2014, 2023).

Indo no caminho que aponta Kilomba (2019), aqui trago o pessoal e o subjetivo como parte da construção de conhecimento acadêmico. A autora nos recorda, pois, que uma teoria é sempre escrita por uma pessoa, que é posicionada a partir de algum lugar. Trago essa reflexão com o objetivo de perceber meus lugares e como eles estão nos meus fazeres de professora-pesquisadora, entendendo como minha pesquisa pode abrangê-los, problematizá-los enquanto constato que ocupo, ainda que em detrimento de meu gênero, uma posição de privilégio na sociedade da qual faço parte.

Deparando-me com aspectos também presentes na minha própria subjetividade, busquei realizar este trabalho fundamentalmente a partir de referências de autoras/es que estão abertamente falando de si, de suas experiências no mundo, a partir de epistemologias contra hegemônicas em relação à raça, classe e gênero.

Assim, ao pesquisar questões étnico-raciais no ensino de História, me localizo. Como pessoa branca que é professora e pesquisadora do ensino básico e público no Brasil, na cidade de Fortaleza, busco trabalhar para a construção de um ensino que se posicione criticamente contra opressões e explorações de raça, classe e gênero, não como alguém que vivencia cotidianamente as violências de existir em um país racista e colonialista, entendendo onde moram as contradições em mim e quais são as vivências com as quais me deparo.

Do mesmo modo, as/os estudantes também vêm de diversos lugares sociais, trazem consigo suas identidades e experiências do existir onde vivemos. É importante que possamos fazer esse papel de autopercepção de si e da problematização dos lugares que ocupamos como forma de significar a História que estudamos juntas/os.

2.2 O “A mão que assina a sentença da desgraça”: A escola como espaço de reprodução da ideologia dominante e o fortalecimento das direitas no Brasil contemporâneo

Como já sinalizado anteriormente, em minha experiência na segunda e última escola que estudei na educação básica, na qual terminei os estudos em 2012, a lógica mercadológica se fazia presente de maneira explícita. Estudantes eram números e receita da escola não só pelo pagamento das mensalidades, mas por estarmos submetidas/os a uma educação voltada principalmente para os resultados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e em outros vestibulares, com os primeiros lugares dos cursos mais concorridos e elitizados tendo suas fotos estampadas em *outdoors* pela cidade de Fortaleza. Nós éramos, portanto, a própria propaganda desse mercado de notas. Era a exemplificação da escola como empresa lucrativa.

Não tive na escola um letramento racial. As crianças e jovens não brancas/os que ali estudavam não tinham um espaço que estimulasse e acolhesse discussões acerca dos reconhecimentos, das identidades, da História e das culturas afro-brasileiras e indígenas. Tampouco nos víamos, no estudo da construção histórica do Brasil a partir do lugar que ocupamos enquanto pessoas brancas viventes em um país que opera a partir de um sistema de exploração e opressão aos grupos étnico-raciais não brancos.

Os conflitos raciais permaneciam, assim, um assunto não tocado, encoberto nas aulas e nos demais espaços de aprendizagem do colégio, embora obviamente se manifestassem na sociabilidade das crianças, adolescentes e demais membros da comunidade escolar.

O pensamento colonizado era uma roupa confortável de vestir para todos aqueles e aquelas que aprendemos cedo, consciente e inconscientemente, que as coisas nos são possíveis onde vivemos. Estudos, trabalho, futuro. Nós, crianças brancas, provenientes das classes médias e das elites, que aprendemos que tínhamos perspectivas de futuro e que tivemos passado, esse que não era confrontado.

O incômodo e a dor constante em vestir uma roupa que não cabia, o auto ódio gerado, para todas aquelas e aqueles que aprenderam que o seu passado era feio ou tão abstrato, que inexistente, não eram nomeados como sentimentos, tampouco acolhidos. O psiquiatra martinicano Frantz Fanon (2022, p. 211), em seu contexto de vida e produção de sua obra, denunciava:

[...] o colonialismo não se contenta em impor sua lei ao presente e ao futuro do país dominado. Por uma espécie de perversão da lógica, ele se orienta para o passado do povo oprimido, distorce-o, desfigura-o, anula-o.

Acrescento, com Lélia González (2020), que, em uma sociedade de classes, discursos, imagens e papéis que são atribuídos aos sujeitos e grupos subalternizados são

internalizados tanto pelos prejudicados quanto pelos beneficiários desse sistema, sendo reproduzidos em consciência e comportamento dos atores sociais que o constituem. No Brasil, o racismo é estruturante de todas as relações, tornando-se parte da própria estrutura do capitalismo que aqui se desenvolve (Hasenbalg *apud* González, 2020).

Já Sueli Carneiro (2021), traz o conceito de epistemicídio e o que ela identifica como promoção de indigência cultural em relação aos sujeitos afrobrasileiros como um projeto das elites. O epistemicídio, segundo a autora, para além de desqualificar a produção de conhecimento proveniente da população negra brasileira, objetiva também à negação do acesso à educação de qualidade, a inferiorização, a deslegitimação e rebaixamento da capacidade cognitiva através da:

carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. (Carneiro, 2005, p. 97 *apud* Nectoux, 2021, p. 779)

Um forte mecanismo nessa propagação da ideologia das classes dominantes e que corrobora com a exclusão social e racial é a educação escolar em sua concepção bancária, liberal, como aponta Paulo Freire (1987). A escola projetada para esse tipo de educação, majoritária em nosso país, é espaço historicamente discriminatório, racista e mantenedor de injustiças sociais, onde o acesso e permanência das crianças e jovens filhas da classe trabalhadora, especialmente as crianças e adolescentes negras e indígenas, é dificultada, desmotivada constantemente. González (2020, p. 39) destaca que:

[...] a maioria das crianças negras, nas escolas de primeiro grau, são vistas como indisciplinadas, dispersivas, desajustadas ou pouco inteligentes. [...] Se refletirmos um mínimo sobre a questão, não teremos dificuldade em perceber que o sistema de ensino destila em termos de racismo: livros didáticos, atitudes dos professores em sala de aula e nos momentos de recreação apontam para um processo de lavagem cerebral de tal ordem que a criança que continua seus estudos e que por acaso chega ao ensino superior já não se reconhece mais como negra.

González escreveu o texto ao qual pertence o trecho acima em 1979. Em 2024, portanto, vinte e cinco anos depois, reitero que contamos com avanços e conquistas obtidas através da atuação e luta dos movimentos populares, negros e indígenas - dos quais, a autora também fez parte -, de mudanças nos espaços de produção acadêmica e outros espaços institucionais a partir do seu acesso por pessoas periféricas, negras, indígenas, quilombolas e participantes de outras comunidades tradicionais, o que resulta na (e da) criação de marcos

legais reparatórios das injustiças sociais concernentes à questão étnico-racial no Brasil (Bulhões, 2018).

Na Constituição de 1988, temos como conquista legal obtida pela atuação do Movimento Negro Unificado (MNU), a criminalização do racismo a partir do inciso XLII do artigo 5º da Constituição, que define: “Art 5º, XLII, CF – a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei” (Brasil, 1988). Em 2023, completamos 20 anos da promulgação da Lei 10.639, que altera a Lei 9.394, do estabelecimento das diretrizes e bases da educação nacional, para que seja incluída no currículo oficial da educação básica no país a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afrobrasileira (Brasil, 2003). O contexto de criação desta Lei também se dá como fruto das reivindicações do MNU no Brasil, que atua ao longo do século XX, em suas diversas fases, e que se fortalece no período de combate à ditadura civil-militar⁵.

É importante sabermos o contexto desses marcos legais, criados a partir de pressão e atuação popular, mas entendendo a sociedade da qual eles são fruto. Podemos perceber que, tanto foram criados justamente por conta de nossas desigualdades raciais e sociais, quanto, justamente por isso, há uma série de obstáculos para sua aplicação.

Assim, a prática do racismo se torna crime inafiançável desde a Constituição de 1988, mas nossas instituições possuem, até hoje, mecanismos racistas de epistemicídios e extermínio. Presenciamos diariamente o assassinato da juventude negra nas periferias das cidades brasileiras. Nos anos 80, Lélia González denunciava como se articulam a violência policial e as outras violências aplicadas à população negra no Brasil, no que diz: “[...] a polícia brasileira ataca as favelas, invade a casa das pessoas, rouba os objetos das famílias e, vejam, a questão do desemprego, da própria crise econômica brasileira, como ela é articulada com o racismo.” (González, 2020, p. 290).

Nos anos 20 do século XXI, a atuação da polícia vem seguindo a mesma linha, e são assustadores os números de pessoas negras, a maioria, jovens, assassinadas e violentadas pelo próprio Estado na figura da polícia, para além da violência de forma mais ampla à qual são submetidas. Em minha realidade como professora da rede municipal de Fortaleza há dois anos, já passei por territórios em que a violência era uma constante na vida das/os estudantes. Facções, chacinas e violência policial são assuntos correntes em conversas de recreio, e a

⁵ Que não deixemos de mencionar que Abdias do Nascimento desde os anos 1940 traz a defesa da construção de uma política de cotas para negros brasileiros, assim como do ensino da história da África, dos africanos e dos seus descendentes no Brasil, movimento que terá continuidade na atuação do Movimento Negro Unificado dos anos 70 e 80 (Kaly, 2013).

comunidade escolar é direta ou indiretamente afetada por essa problemática que se mostra de maneira explícita na cidade de Fortaleza.

Um infográfico publicado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, do ano de 2022, trouxe dados alarmantes, como a de que 72% de todos os homicídios ocorridos no país na última década foram de pessoas negras, de que, em 2021, o Brasil havia registrado 13.830 casos de injúria racial e 6.003 casos de racismo, e de que, também em 2021, as mulheres negras representaram a porcentagem de 62% entre as vítimas de feminicídio.

Portanto, muito do que apontava há décadas González e do que vêm apontando outras/os autoras/es, desde o século passado, no que concerne às questões raciais, sociais e de gênero no Brasil, reflete na realidade escolar ainda hoje, seja nas relações travadas na comunidade escolar, nas condições de vida das/os estudantes e suas famílias, assim como das/dos educadoras/es, ou no ensino que ali é construído.

Vivenciamos uma dicotomia na qual, ao passo que contamos com avanços no debate público e na legislação brasileira sobre a questão racial no país, em pressões sociais que vêm acontecendo desde antes da formação do Movimento Negro Unificado no fim dos anos 70 e de sua atuação na redemocratização brasileira no fim dos anos 80, assim como do movimento indígena que também se articula no mesmo período, passamos por muitos retrocessos sociopolíticos na última década.

Se a história dos povos africanos e afrodescendentes na construção do Brasil envolve uma diáspora forçada para este território, a história dos povos originários envolve o roubo do próprio território no qual viviam e vivem. De maneiras e por caminhos por vezes diferentes, por vezes parecidos, o projeto de exploração e opressão do sistema colonial e do sistema capitalista que foi e é operado no Brasil vem tentando subjugar racialmente ou mesmo eliminar essas gentes e povos há séculos.

O antropólogo e professor Gersem Baniwa vem acompanhando e participando do movimento indígena no Brasil desde seu surgimento e consolidação, entre as décadas de 70 e 80 (Baniwa, 2006). Ele escreve sobre como até meados dos anos 70 se acreditava que a existência indígena no Brasil estava com prazo para acabar. Ele conta que o próprio Estado estaria agindo para essa extinção de povos (Baniwa, 2006, p. 20).

Na reflexão do autor, por conta dessa movimentação e planejamento de extermínio das populações originárias sobreviventes, o movimento indígena viria a ganhar força a partir daquele momento, havendo um processo crescente de reafirmação de identidades étnicas e da reconstrução de projetos socioculturais dos povos indígenas

sobreviventes, que culminaram em importantes conquistas de direitos na Constituição de 1988 (Baniwa, 2006).

Ele aponta, ainda em 2006, sobre questões que atravessam fortemente as comunidades indígenas na contemporaneidade, como a urgente questão da terra, além da necessidade do fortalecimento do pertencimento étnico e da identidade dos povos originários e do aumento da presença de pessoas indígenas em diversos espaços que por séculos lhes foram negados - assim como o foram para a população negra brasileira -, como universidades e escolas, meios de comunicação, política, esportes, circuitos artísticos, entre outros.

Em 2023, após a vitória do atual presidente Lula, tivemos a inédita e histórica criação do Ministério dos Povos Indígenas, chefiado por Sônia Guajajara. Entretanto, o ministério encontra vários desafios a serem encarados seriamente neste mandato e vem passando por uma série de problemas.

De acordo com o Dossiê internacional de denúncias dos povos indígenas do Brasil (APIB, 2021), o governo Bolsonaro durante seus anos de mandato perpetrou ameaças e ataques diversos aos povos indígenas

seja pela manifestação pública de discurso de ódio e mensagens racistas contra os povos originários, seja no apressado processo de destruição das políticas e dos órgãos públicos que deveriam cuidar dos direitos indígenas e socioambientais. Elas não se restringem, no entanto, aos atos e omissões do Poder Executivo, estando também presentes em debates no Legislativo e em julgamentos relevantes do Poder Judiciário. Este cenário institucional reflete no considerável aumento das invasões e conflitos em nossos territórios promovidos por grandes corporações e indivíduos interessados em explorar as Terras Indígenas para mineração, agropecuária ou outros interesses, trazendo mais violência e morte a nossos povos. (Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), 2021, p. 15)

Há 15 anos foi promulgada a Lei 11.645, que acrescenta à Lei 10.639, a obrigatoriedade do ensino de História e culturas indígenas nos currículos da educação básica. Entretanto, em nosso cenário mais recente, no ano de 2023, tivemos uma vergonhosa aprovação do projeto de Lei 490, sobre a criação do Marco Temporal, por parte do Congresso Nacional⁶. A tese do marco, que é vista como inconstitucional, considera que somente têm o direito à demarcação de suas terras assegurada os povos indígenas que já estivessem em sua posse no dia 5 de outubro de 1988, data de promulgação da nossa atual Constituição.

No momento de feitura deste trabalho, o processo segue tramitando no Supremo Tribunal Federal e concomitantemente no Senado, e essa movimentação vem ocorrendo em

⁶ Foram utilizadas para entender a questão do Marco Temporal no Brasil notícias do canal de comunicação Brasil de Fato e do site oficial da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB). Disponíveis em: <<https://www.brasildefato.com.br/2024/01/04/marco-temporal-volta-ao-stf-com-tres-aco-es-diferentes-e-gilmar-mendes-relator-entenda>>; <<https://apiboficial.org/>>. Acesso em 21 de mar de 2024.

meio a muita pressão por parte de políticos relacionados aos latifundiários do agronegócio, interessados na exploração econômica desses territórios, e de mobilizações contra a aprovação por parte de povos indígenas do Brasil e de movimentos populares aliados (Stentzler, 2023).

Em nossa conjuntura atual, temos que, desde os anos 10 do século XXI vivenciamos no país a ascensão de grupos de extrema direita na sociedade civil que chegaram ao governo federal, a demais esferas institucionais e às mídias, incluindo fortemente os meios digitais, processo que também é visto em outras partes do mundo. Segundo Maria Auxiliadora Schmidt (2021), o processo de escolarização no Brasil também tem sido influenciado por ideários educacionais direitistas, o que se mostra uma questão explícita na última década:

Um dos objetos mais importantes da atuação direitista é mudar nosso senso comum, alterando o significado das categorias mais básicas, as palavras chave que empregamos para compreender o mundo social e educacional e nosso lugar nele. De muitas formas, um aspecto crucial dessa atuação diz respeito ao que tem sido chamado de política da identidade. A tarefa é alterar radicalmente aquilo que pensamos ser e como nossas principais instituições devem responder a essa alteração da identidade. (APPLE, Michael W. Educando à direita. Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003, p. 11. *apud* Schmidt, 2021, p. 168)

Além do mais, com o avanço do neoliberalismo e sua lógica de precarização do trabalho e de retrocessos nos direitos sociais conquistados, vem sendo reforçada a ideologia que traz a educação como mercadoria e incentiva o ensino acrítico, tecnicista, voltado para o mercado de trabalho e para o reforço das desigualdades sociais, com os discursos sobre meritocracia e “empreendedorismo”, o financiamento e a promoção dessa educação tendo invadido os espaços das escolas pública e privada.

Ideias como as do movimento “Escola Sem Partido”, criado em 2004 e fortalecido nas agendas relacionadas à educação do mandato do ex presidente Jair Bolsonaro, a defesa do *homeschooling* e a antidemocrática reforma do Novo Ensino Médio (NEM) são impulsionadas para frear pautas cruciais para a classe trabalhadora em toda sua heterogeneidade, para as populações negra e indígena, para as comunidades tradicionais. Segundo José Eustáquio Romão e Moacir Gadotti:

[...] o neoliberalismo concebe a educação como uma mercadoria, reduzindo nossas identidades às de meros consumidores, desprezando o espaço público e a dimensão humanista da educação. O núcleo central dessa concepção é a negação do sonho e da utopia, não só a negação ao direito à educação integral. Por isso, devemos entender esse direito como direito à educação emancipadora. O direito à educação não pode ser desvinculado dos direitos sociais. Os direitos humanos são todos interdependentes. (Romão; Gadotti, 2012, p. 106).

Em meio a esse panorama do tempo presente, notícias e estudos sobre casos de racismo nas escolas (que muitas vezes aparece nomeado simplesmente como *bullying*),

incluindo o racismo religioso, e os dados que dizem respeito à realidade de jovens negros/as e indígenas em relação a violências diversas às quais estão submetidos/as, como garantias do acesso a a direitos fundamentais, incluindo educação de qualidade, pública e gratuita, moradia, cultura e lazer, e mesmo a vida, constantemente são veiculados.

A Escola, mesmo que possua cultura própria em seu espaço e dinâmicas que lhe são particulares, é um espaço sociocultural onde as contradições e conflitos da sociedade estão presentes e devem ser encarados por toda a comunidade escolar. Nela, as discriminações raciais englobam não só a sociabilidade neste espaço, como o currículo formal, ainda excludente (Candau, 2003, p. 24).

Deste modo, a promulgação das Leis 10.639 e 11.645 em si não garante que estas sejam aplicadas de maneira satisfatória, de acordo com as demandas e pautas dos movimentos dos grupos aos quais se referem. Devemos entendê-las justamente para que possamos cobrar o seu cumprimento por parte das instâncias governamentais e pelas gestões, assim como constantemente entendermos como nossa prática em rede contribui para mudanças neste cenário, no intuito de atuarmos em prol de um ensino de História que se posicione no tempo presente, com fins de busca por justiça social, racial e de gênero.

Por isso, fez parte desta pesquisa compreender os desafios que vêm sendo enfrentados em diversas realidades escolares do Brasil quanto à implementação efetiva pertinente à educação para as relações étnico-raciais que englobe projetos, propostas pedagógicas e materiais didáticos, além da luta por currículos que promovam uma maior inserção do ensino de História, memórias e culturas africanas, afrobrasileiras e indígenas nas diversas disciplinas escolares e no projeto político pedagógico das escolas. O presente estudo também reitera a importância de mapear os avanços já alcançados e as práticas exitosas compartilhadas por educadoras/es do tempo presente.

Em reportagem de 2023 (Lunetas, 2023),⁷ com alguns apontamentos sobre como está sendo tratado o ensino de história e cultura afro-brasileira em sala de aula após 20 anos da Lei 10.639, são levantadas problemáticas para a sua efetiva aplicação, como falta de fiscalização da Lei e práticas de racismo sendo parte do cotidiano nas escolas. A reportagem traz a fala da professora de História e escritora Lavínia Rocha, de Minas Gerais, que vem publicando diversos conteúdos educacionais em seu canal no *Instagram*. (Lunetas, 2023).

⁷ “Como anda o ensino de história afro-brasileira em sala de aula?”. Reportagem por Eduarda Ramos. Publicada em 11 de jan de 2023. Disponível em: <<https://lunetas.com.br/lei-10639-como-anda-o-ensino-de-historia-afro-brasileira-em-sala-de-aula/>>. Acesso em 17 de jun de 2023.

Segundo a matéria, a professora considera insuficiente a forma como os livros didáticos ainda tratam a História e as culturas africanas e afro-brasileiras, mesmo que constem como temáticas obrigatórias da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ela diz que lhe incomoda a maneira como o tema é tratado, no final dos capítulos, como se fossem conteúdos extras e não algo que deva perpassar o trabalho dos conteúdos no todo. (Lunetas, 2023).

Em outra reportagem, veiculada no jornal Brasil de Fato (2023), educadoras são ouvidas para falar da implementação da Lei 10.639 e seus entraves. Bárbara Pinheiro, professora da UFBA e idealizadora da Escola Afro-brasileira Maria Felipa⁸, reconhece a atuação do movimento negro de cobrar a real implementação da Lei nas escolas e destaca as formações online sobre questões étnico-raciais que ocorreram no contexto da pandemia de Covid-19, mas diz que o processo ainda não caminhou como deveria. Ela também traz que é necessária a superação da estereotipação da cultura afro-brasileira, ainda circunscrita numa dimensão folclórica, sem observar suas dimensões científicas, filosóficas, éticas, estéticas e políticas.

Na mesma reportagem, Pinheiro fala sobre o racismo religioso e a atuação de famílias de estudantes que pressionam as escolas e professoras/es para o não cumprimento desta Lei. A professora ainda constata que na escola pública há avanços mais notáveis na aplicação da 10.639, mesmo com suas várias dificuldades, porque nas instituições privadas há uma relação mercadológica com o ensino muito mais explícita, no que as famílias das e dos estudantes dessas últimas estabelecem o que querem e demandam da escola. A escola privada, segundo a professora, busca atender a estas demandas dos familiares enquanto tenta não negar os documentos do Ministério da Educação (MEC), “escamoteando o que é possível escamotear” (Brasil de Fato, 2023).

É imprescindível destacar como o fortalecimento das direitas no Brasil está fortemente ligado ao crescimento de setores de igrejas cristãs conservadoras e fundamentalistas nesta década, que representam barreiras para o avanço da implementação dessas leis na educação básica. Segundo o Dossiê 59 do Instituto Tricontinental de Pesquisa Social (2022), não é possível desvincular a religião dos projetos políticos de dominação - assim como de libertação - na América Latina:

após o avanço do neoliberalismo nos territórios latinoamericanos, houve um crescimento da direita nas esferas políticas e sociais no continente. Esse processo se

⁸ Segundo Passos e Pinheiro (2021, p. 126): “[...] a Escola Afro-Brasileira Maria Felipa surge da necessidade familiar de educar crianças partindo de outros marcos civilizatórios (FIGUEIREDO, 2018). Frente às colonialidades, Tarcia Silva (2017) defende práticas pedagógicas na educação infantil que apresentam imaginários positivos às crianças negras. Com isso, espera-se que elas possam desenvolver orgulhosamente suas identidades.”

refletiu não apenas pela retirada de direitos da classe trabalhadora na América Latina, mas também em discursos de enfraquecimento das instituições democráticas. O fundamentalismo religioso é um dos instrumentos para a manutenção desse projeto neoliberal, que tem como objetivo a fixação por uma verdade única, imutável e inquestionável; ou seja, trata-se de algo antidialógico e antiplural, com forte idealização de um passado inexistente. Essa verdade absoluta e dogmática vai muito além da religião: ela constrói modelos de vida políticos, econômicos e sociais. (Instituto Tricontinental de Pesquisa Social, 2022, p. 6)

O Dossiê faz um apanhado histórico de como surgem as correntes neopentecostais nos Estados Unidos, como uma aliança entre o pentecostalismo e o fundamentalismo religioso, e como elas chegam em outros países da América Latina, incluindo o Brasil. Explicando como essas tendências surgem nos Estados Unidos, podemos traçar nítidos paralelos em relação a como essas narrativas alcançam o Brasil dos últimos anos, inclusive em espaços institucionais, como os poderes Legislativo, Executivo e Judiciário, a mídia e a Escola.

A Teologia do Domínio, ou reconstrucionismo, surge nos anos 1970 nos Estados Unidos e busca a reconstrução da teocracia, oferecendo uma cosmovisão cristã para a obtenção e manutenção do poder de evangélicos em esferas públicas. Essa corrente está muito associada à ideia de “Guerra Espiritual”, a luta contra um inimigo que pode atuar em diversas áreas da vida, muito vinculada à leitura do Antigo Testamento. (Instituto Tricontinental de Pesquisa Social, 2022, p 20)

Ainda segundo o Dossiê,

O discurso fundamentalista das Igrejas encontra um terreno fértil neste momento histórico no qual a classe trabalhadora se encontra na defensiva com os ataques do neoliberalismo à vida social e às formas de subsistência. (Instituto Tricontinental de Pesquisa Social, 2022, p. 21)

É notável a presença desses discursos religiosos que vão ganhando força na nossa política e sociedade dos últimos anos, influenciando fortemente as eleições e demais processos políticos brasileiros, como o golpe orquestrado na câmara dos deputados em 2016 contra a então presidenta Dilma Rousseff, nas eleições de 2018, nas quais vence para a presidência a extrema direita na figura de Jair Messias Bolsonaro, com o lema “*Brasil acima de tudo, Deus acima de todos*” e, novamente, nas eleições de 2022, onde ganha no segundo turno o atual presidente Luís Inácio Lula da Silva porém em meio a uma massiva propaganda do governo vigente, de discursos que propagam o pânico moral, de ameaças e de *fake news*.

Cabe destacar que, embora haja uma forte presença de discursos e ações de intolerância inclusive em espaços institucionais entre setores evangélicos, também há setores católicos com uma agenda extremamente conservadora e ambos se articulam na política institucional de maneira conjunta, de forma a atuar no campo jurídico e legislativo contra

pautas sociais (Instituto Tricontinental de Pesquisa Social, 2022) e fortemente contra os movimentos indígenas, negros e quilombolas.

Essas pautas também adentram em comunidades escolares, no que temos como grave sintoma o racismo religioso. É urgente que discutamos nas escolas, com toda a seriedade que a questão exige, sobre episódios aterradores como o assassinato de mãe Bernadete Pacífico, mãe de santo e líder quilombola do Quilombo Pitanga dos Palmares, coordenadora nacional de Articulação de Quilombos (CONAQ) e ex-secretária de Promoção da Igualdade Racial do município de Simões Filho, no dia 17 de agosto de 2023. De acordo com a Coordenação Nacional das Comunidades Negras Rurais Quilombolas, a mãe Bernadete foi a décima pessoa quilombola assassinada na Bahia nos últimos dez anos (Carta Capital, 2023).

Então, reitero, como estudar e falar de colonialismo apenas como uma dinâmica do tempo passado? Como não considerar o que acontece no hoje como parte de uma relação que tem início há séculos e entender que a História do Brasil tem questões graves de crimes contra a humanidade de várias pessoas e de exclusões que não são findas no hoje?

Para trabalhar com um aprendizado significativo, é importante que tenhamos a compreensão de que, enquanto sociedade, ainda possuímos muitas questões não resolvidas com as quais precisamos lidar. Portanto, é imprescindível discutirmos com as/os estudantes sobre o que significa estudar que um povo, que um grupo de pessoas, *resistiu* à colonização, problematizando esse termo e entendendo seus significados. Ao passo que é preciso ressaltarmos também as construções de outras possibilidades de existência por partes desses sujeitos, com articulações e agências em prol de melhorias de suas vidas individual e coletivamente.

Visto as questões acima levantadas, destaco que, para que possamos propor a construção de um letramento racial em sala de aula juntamente com as/os educandas/os, trabalhando em prol de uma História que inclua as agências e construção de conhecimentos da população indígena, afrobrasileira e de comunidades tradicionais, a partir da percepção anticolonial da História do mundo e do nosso país, não podemos deixar de encarar a pluralidade étnico-racial presente (ou ausente, e por quê ausente?) nos espaços escolares, compreendendo as identidades - estas, múltiplas - que estão dentro da comunidade escolar, assim como problematizando os conflitos que ocorrem neste espaço, como aponta bell hooks (2013; 2020).

Nas discussões que buscamos mobilizar em sala de aula sobre questões étnico-raciais na nossa construção histórica e social, é preciso localizar a branquitude e as

peças brancas em nossa sociedade e também discuti-la com nossas/os estudantes, para que possamos ir contra um dos mecanismos do racismo, que torna a experiência branca como universal e apenas os não brancos como racializados, tornando-o um problema apenas destas pessoas (Kilomba, 2019).

Somos de um país fundado, portanto, a partir do trauma da colonização visto em vários de seus sintomas no tempo presente, que, por sua vez, adoecem aqueles que aqui estamos. Desumaniza, embrutece. Bulhões e Sampaio (2017), citando Mbembe, dizem que:

As sociedades pós-coloniais, aqui entendidas como aquelas que histórica e juridicamente haviam “superado” a colônia, ainda não responderam o que Mbembe cita como a questão filosófica-moral fundamental: “como renegociar um laço social corrompido por relações comerciais (venda de seres humanos), pela violência das guerras sem fim e pelas catastróficas consequências do modo pelo qual o poder era exercido?” (Mbembe, 2001, p. 118 *apud* Bulhões; Sampaio, 2017, p. 118)

Como desafios para nós professoras/es historiadoras/es, a pergunta posta por Mbembe (2001) nos cabe: os desafios na renegociação de laços sociais profundamente corrompidos estão postos neste trabalho como objetivos a serem trabalhados na disciplina de História, mas aqui se entende que eles devem ser encarados de forma bem mais ampla na sociedade. O ensino é só uma das esferas de atuação.

Segundo entrevista com o antropólogo Kabengele Munanga (Carta Capital, 2012), hoje, o Brasil já admite ser um país racista, entretanto, o mito da democracia racial continua a ter força. Assim, as pessoas brasileiras conseguem reconhecer o Brasil como um país racista, porém, é difícil perceber o racismo em si, embora nos últimos anos o debate sobre "racismo estrutural" esteja se fazendo presente nas mídias, muitas vezes de maneira equivocada. Vem sendo observado e registrado em meu cotidiano escolar, agora como professora, que as/os estudantes possuem, hoje, bem mais proximidade com o debate sobre questões raciais (assim como acerca de questões de gênero e sexualidade) do que tive como estudante, ainda que eu tenha terminado o ensino básico há pouco mais de uma década.

Essas crianças e jovens possuem maior repertório para lidar com essas questões que aparecem em seu cotidiano, fruto justamente das conquistas das lutas dos movimentos de grupos que vêm trabalhando em prol da justiça social e racial. Além disso, essas pautas adentram também as redes sociais e os meios digitais, espaço ao qual muitas/os estudantes têm acesso, ainda que não de forma homogênea.

Entretanto, como vimos ao longo do presente texto, práticas racistas vêm sendo perpetuadas entre vários sujeitos na Escola até hoje. Aliando informações provenientes da pesquisa da educadora Lorene dos Santos (2013 *in* Azevedo, 2021) com minhas próprias

vivências enquanto professora, em diálogo com o que vivenciam minhas/meus colegas de profissão, é notável como as relações travadas dentro do contexto escolar são atravessadas por ideias e práticas racistas entre os vários sujeitos que o compõem (Santos, 2013, p. 65 *in* Azevedo, 2021).

Então, ao passo que as/os estudantes apontam para questões étnico-raciais e se engajem mais fortemente nessas discussões, apelidos racistas e exclusões são perpetuados na escola, e trazem por consequência um enorme prejuízo na autoestima e na socialização de estudantes não brancos (Santos, 2013, p. 66 *in* Azevedo, 2021). A autora põe, ainda, que essas situações frequentemente são silenciadas e contam com a omissão dos adultos diante delas, no que as crianças e jovens passam a naturalizar essas práticas.

Essas questões precisam ser consideradas para tocarmos um projeto de ensino de História do Brasil que envolva nossos conflitos e contradições no que diz respeito às lógicas colonialistas que nos atravessam historicamente como sociedade. A elas, se somam questões concernentes à realidade do trabalho nas escolas, ao acesso a direitos básicos por parte das populações periféricas, como moradia, saúde, lazer e cultura, as diferenças entre campo e cidade, entre outras. Temos que pensar de maneira a olhar nossas condições de maneira integral se queremos construir um ensino que realmente dialogue com nossas/os estudantes e se preocupe com o mundo presente e com a parte dele onde nos inserimos.

Foi um choque em meu processo de existência descobrir que o Brasil sobre o qual eu havia aprendido na escola e que percebi da memória histórica de meu espaço e tempo não existia daquela maneira. Ou existia apenas para a parcela da população que não sente na pele a violência material e simbólica diária de ser quem se é, ou quem disseram que se é. O processo de desadormecimento da realidade, a partir da educação e da experiência, faz com que, ao olharmos para os mesmos espaços e pessoas, incluindo nós mesmos, de fato (n)os enxerguemos, assim como aos mecanismos que estão presentes na nossa formação, como nos ensina bell hooks (2013). Esse caminho abre margem para enxergarmos outras possibilidades, a partir do questionamento de como são e como podem ser os espaços que nos rodeiam, com as pessoas que os formam, compreendendo o próprio papel da transformação na história.

Ao trabalharmos no sentido da desalienação e desadormecimento, conectamo-nos com a vida, e podemos - devemos - passar pela revolta, mas também pela esperança e pelo (re)encantamento. Encantamento sem revolta é alienação e/ou privilégio. Revolta sem encantamento nos deixa carentes da força da beleza para recriar o mundo. E a arte, aqui estudada, defendendo, pode trazer encantamentos, construção de novos imaginários e compreensão de problemáticas que nos atravessam, como discutiremos.

2.3 “Quarto, sempre se unir”: Acúmulos, ações e diálogos para além das fronteiras criadas

Entendo que foram criadas estas fronteiras ao nosso redor, e que falamos, hoje, esta língua, e que outros que também são, primeiro são, *originalmente* são, daqui, falam outras línguas, e falam esta língua (na qual escrevo) para se comunicar com os exógenos que, violentamente aproximados, viramos nação.

O que fazemos com estas fronteiras? Elas que já nos foram historicamente postas em um Brasil que se torna imenso e assim se manteve à custa de violências. Fomos colonizados - e colonizadores -, nossa independência política já completou duzentos anos e a abolição oficial da escravidão no território brasileiro completa cento e trinta e seis. O que fazemos com esses séculos acumulados em nós e com o tempo presente que, em algum momento, torna-se o que hoje ainda é futuro?

Quem somos os relegados à exploração e opressão contínuas, com outras caras e roupas? Quem somos os que nos beneficiamos com os resultados da colonização? Eu, que aqui enuncio, quem sou e quem encontro ao trabalhar com ensino de História na educação básica, na cidade onde vivo, no estado, na região? Como se dá esse encontro com os lugares de onde venho e os lugares de onde vem aqueles com quem travo, em meu trabalho, a relação de ensino-aprendizagem? O que podemos criar, com base na realidade que conhecemos e vivemos, a partir de um projeto de ensino contra hegemônico que seja cabível aos nossos contextos?

Um importante passo em busca de algumas respostas a essas problematizações que desembocam em minhas práticas no ensino de História se deu na direção do aprendizado com o estudo de autoras e autores que refletiram sobre as realidades no Brasil e em outros territórios ou povos que também foram colonizados na parte do mundo que nos é diretamente relacionada, a dizer, América e África, a partir de perspectivas críticas à lógica eurocentrada, que tragam outras propostas de compreensão e de construção de mundo.

Com isso, objetivo entender as realidades apresentadas pelas autoras/es e o que fizeram perante elas, alargando meus referenciais e construindo pontes para lidar com problemas que encontramos em nossa sociedade no hoje, que repercutem em nossa educação básica, esta que assiste a várias crianças, adolescentes e adultos em nosso país. O espaço da educação formal, nessa perspectiva, é compreendido como lugar a ser ocupado em contraposição à proposta historicamente dominante de educação no Brasil que, ainda que

passee por transformações e incorpore conquistas sociais, ainda corrobora para a manutenção de privilégios e exclusões.

Procurei a proposição de caminhos para uma atuação na pesquisa e ensino de História que converse com as ideias de autoras/es que teorizaram e intervieram em seus contextos, sejam diretamente relacionados à educação formal (básica ou superior), como Achille Mbembe, Angela Davis, Audre Lorde, bell hooks, Grada Kilomba, Lélia González e Paulo Freire, sejam relacionados a outras esferas na luta pela emancipação social e construção de outra sociedade nos contextos colonialistas e capitalistas, como Amílcar Cabral, Antônio Bispo e Frantz Fanon. É preciso relembrar que essas conversas se fazem, além de Brasil, entre lugares como Martinica, Guiné Bissau, Estados Unidos, Portugal e Camarões, e algumas/uns dessas/es pensadoras/es também vivenciaram experiências em territórios que não os seus de origem.

Para o ensino de História, essas/es autoras/es, ainda quando não têm por área de formação e mesmo atuação direta a História, trazem importantes reflexões. Das diversas possibilidades conceituais referentes à categoria de intelectuais, as/os autoras/es utilizadas/os para a composição desta pesquisa sobre educação no sentido da emancipação social e racial são vistos a partir da perspectiva trabalhada pelo marxista Antônio Gramsci acerca de intelectuais orgânicos. Para ele, as/os intelectuais não estariam à parte da sociedade, podendo ou não desenvolver compromisso com sua classe de origem (Instituto Tricontinental de Pesquisa Social, 2019).

No conjunto de sua obra, o autor sardenho faz a escolha de valorizar o intelectual engajado politicamente em defesa da classe trabalhadora, com funções tanto científico-filosóficas quanto educativo-culturais, o que é apontado pelo autor Marcos Francisco Martins (2011). Nessa perspectiva, o autor busca entender as possibilidades para a construção de uma contra-hegemonia a partir da classe trabalhadora conjuntamente com seus intelectuais orgânicos, que assim o são por origem ou por opção e compromisso, a partir do conceito de “suicídio de classe”.

Nessa disputa, seria necessário ocupar espaços caros à produção de ideias e de conhecimento e sua difusão, sabendo que esse movimento se dá de forma desigual, refletindo a própria dinâmica em uma sociedade de classes. Portanto, as/os intelectuais preocupadas/os com a mudança social, embora tenham papel fundamental na interpretação da realidade, devem, ao assumir um compromisso de luta, possuir um papel ativo nos processos de formação de uma “contra-hegemonia contrária aos interesses do capital e dos seus intelectuais tradicionais e orgânicos”, como fala a autora Maria Lúcia Duriguetto (2014, p. 267), com

rumo à emancipação desses grupos e à emancipação humana, esta que não é possível de se efetivar neste sistema no qual nos encontramos.

Essa tarefa de se comprometer com as lutas por mudanças sociais se mostra historicamente árdua, cheia de obstáculos e consequências de vida para todos aquelas e aqueles que se dispõem a realizá-la, em maior ou menor grau, de acordo com o contexto em que essas ações se desenrolam e os lugares sociais que ocupam esses sujeitos.

Agir de maneira contra-hegemônica em uma sociedade de classes capitalista, racista, sexista e, portanto, em seus fundamentos, violenta, é muito difícil. Atuar na proposição de pensamento e ação contra o sistema capitalista racista e as suas práticas colonialistas, contra o domínio interno e externo de grandes parcelas da população, contra o embrutecimento, a precarização, e as questões próprias de cada tempo, é algo fortemente dificultado pela ideologia dominante presente nas estruturas e instituições, pelas questões de ordem material e de existência básicas, pelas perseguições e tentativas de silenciamento, entre várias outras limitações.

Ao entender como se deu a atuação das pessoas autoras que são referências na elaboração deste capítulo e desta pesquisa, não ignoro as diferenças de contexto, de período histórico, nos quais elas se inserem, e as que nos deparamos no Brasil contemporâneo. Ao nos inserir, professoras/es, também enquanto intelectuais preocupadas/os com transformações sociais, ampliamos nossos horizontes em possibilidades de ação conjunta, no que acredito no compromisso ético e político com o ensino e pesquisa de História que podemos firmar enquanto reflexos do nosso compromisso enquanto parte da sociedade à qual pertencemos.

Neste trabalho, é vista uma convergência entre as obras de Freire, Cabral e Fanon que muito pode enriquecer as proposições para um ensino de História crítico que seja antirracista e anticolonial. De acordo com Inés Fernández Mouján (2021), Paulo Freire foi um dos primeiros autores brasileiros a mencionar a obra do martinicano anticolonial Frantz Fanon, referindo-se ao seu *Condenados da terra*⁹, e admirou profundamente a atuação revolucionária de Amílcar Cabral, ainda que não tenha tido a oportunidade de conhecê-lo pessoalmente. Embora devido ao trágico assassinato do revolucionário guineense, Freire e ele não tenham se conhecido, o brasileiro dialogou com sua obra ao participar, na década de 70, da organização da Campanha Nacional da Educação e Alfabetização de Adultos, programa de alfabetização na Guiné-Bissau recém-independente promovido pelo governo revolucionário.

⁹ Primeira edição: título original *Les Damnés de la Terre*. Ano: 1961.

O pedagogo pernambucano se dedicou a trabalhar com grupos subalternizados no Brasil e em outros países a partir de proposições para a construção de uma educação libertadora que se fundamentasse na leitura crítica da palavra escrita, prezando pela criação de pontes entre as dimensões do conhecimento e da experiência dessas próprias pessoas para capacitá-las em busca da transformação da realidade na qual estavam inseridas. Em sua obra, o ensinar, o aprender e o amar aparecem como ações interligadas e parte do mesmo processo de tomada de consciência de classe, de libertação individual e coletiva. Por tudo isso que propunha e fazia, Freire é perseguido no período de ditadura civil-militar no Brasil e tem que se exilar do país por muitos anos.

Segundo Afonso Celso Scocuglia (2018), o pensamento e ação de Paulo Freire vão se radicalizando ao longo de sua vida e obra a partir de suas experiências conjugadas com suas leituras. Seu conceito de conscientização passa de um produto psicopedagógico, de caráter mais subjetivo, e sua ideia sobre a libertação, de um caráter mais abstrato, para o posterior “entendimento da contribuição educacional para a busca da “consciência de classe” sob a inspiração de preceitos marxistas.” (Scocuglia, 2018, p. 211). Desta maneira, o pedagogo, ao longo de sua trajetória, abriu-se para a transformação não só do mundo ao seu redor mas de sua própria vida e pensamento à medida que aprendia e ensinava em diversos contextos pautados pela exploração capitalista-colonialista.

Um divisor importante em sua obra, que mostra um maior amadurecimento de sua proposta pedagógica - e política - foi a escrita e publicação de *Pedagogia do Oprimido* no ano de 1968, livro no qual

Freire “começa a ver” (segundo suas palavras) a politicidade do ato educativo com maior nitidez, embora a educação ainda não seja explicitada em sua inteireza política, mas apenas em seus “aspectos” políticos. (Scocuglia, 2018, p. 213)

Assim, Freire parte do conhecimento da classe trabalhadora para a construção de um novo conhecimento pautado na realidade e na superação desta. Seu trabalho em busca da construção de conscientização junto aos grupos oprimidos sai de uma perspectiva mais abstrata para uma concepção cada vez mais concreta e combativa, que compreende a educação como parte de um processo político de mudança radical da sociedade.

Como já posto, o processo de radicalização do educador se dá em meio às suas vivências no contexto da época: ditadura civil-militar no Brasil e em outros países da América, exílio e trabalho nos lugares por onde passou, posterior retorno ao Brasil. Em seus *Escritos Africanos* nos anos 70, gerados a partir do seu trabalho de alfabetização de adultos na

Guiné Bissau recém independente e pela sua passagem em outros países do continente africano, como a Tanzânia, ele passa a ver o trabalho como espaço em que a educação também é fundamental.

A partir dessa fase da vida de Paulo Freire e, conseqüentemente de sua obra, vemos a construção de sua ideia sobre o que seria o “homem novo” e a “mulher nova”, em uma nova sociedade que funcionasse a partir do bem estar coletivo (Scocuglia, 2018). A educação, nessa sociedade, seria diferente da educação colonial/colonialista, incentivando as/os educandos a pensar, a valorizar a solidariedade, o espírito crítico e agir, enfim, para a libertação social, unindo prática e teoria (Rossi, 1982 *apud* Scocuglia, 2018).

Para a construção de novas mulheres e homens em uma nova sociedade, Amílcar Cabral e Frantz Fanon, com quem Freire aprende em leitura, trazem reflexões e ações pautadas na luta anticolonial e na construção de uma cultura nacional que valorizasse seu próprio povo em detrimento das narrativas eurocentradas antes, durante e após as lutas de descolonização da Guiné Bissau e de Cabo Verde, no caso do primeiro, e da Argélia, no caso do segundo.

Ambos autores, diferentemente de Freire, fizeram parte da luta armada para libertação de seus países de origem ou de países com os quais possuíam um vínculo de luta e cultura. Fanon participou das lutas pela libertação da Argélia, colônia francesa. Amílcar Cabral lutou pela libertação de Guiné Bissau e de Cabo Verde. Ambos pensaram acerca de seu lugar no mundo como homens negros provenientes de países subjugados por nações europeias e da necessidade de libertação colonial e da libertação do ser humano, processo material e simbólico, objetivo e subjetivo.

Gustavo de Andrade Durão (2016), ao estudar a trajetória de Frantz Fanon, destaca o pensamento do martinicano acerca da negritude, conceito elaborado na década de 1930 por escritores como o também martinicano Aimé Césaire e o senegalês Leopold Senghor. Para Fanon, a negritude não deveria ser essencialista, mas sim construída a partir das relações na História. Ele pensa em uma proposta humanista radical a partir de uma luta de libertação que liberte não só o ser humano das estruturas físicas que lhe aprisionam, como também das estruturas psíquicas.

Fanon fala, portanto, do trauma da colonização, já mencionado neste trabalho, que, segundo ele, deixa sequelas para todos os envolvidos. Segundo o martinicano, a partir do momento em que o colonizado restabelece contato com seu próprio povo, os valores que antes carregava se revelam inutilizáveis, por não terem relação com a luta concreta na qual o povo passa a se engajar (Fanon, 2020). Assim sendo, a cultura desse povo não seria imutável,

a-histórica, mas sim construída em meio às dinâmicas na história, percebida como construção contínua, feita mesmo no tempo presente.

Ao escolher o caminho da liderança política na luta pela descolonização de Guiné Bissau e Cabo Verde, o agrônomo Amílcar Cabral lidera a criação de um partido para a libertação desses territórios, o Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde, também conhecido pela sigla PAIGC. Ele trabalha até o fim de sua vida no sentido de construção de uma luta política que considerasse a cultura e a educação como centrais para esse processo, pois a libertação das mentes era o único caminho para que a revolução não só acontecesse em seu estágio inicial de se livrar do subjugo direto do colonizador mas que rumasse em direção a uma nova construção de sociedade (Cabral, 1972). Assim, Cabral lidera a construção do programa de educação política e alfabetização do PAIGC, executado em todas as regiões que iam sendo libertas em Guiné Bissau e em Cabo Verde. Sobre o propósito da educação, em sua perspectiva, o revolucionário afirma:

[...] seja em Cabo Verde, seja em qualquer outra parte do mundo, a educação constitui a base fundamental em que deve assentar o trabalho de emancipação de cada ser humano, da conscientização do Homem, não em função das necessidades e conveniências individuais, ou de classe, mas, sim, relativamente ao meio em que vive, às necessidades da colectividade e aos problemas da Humanidade em geral. [...] Hoje a educação visa o objectivo da realização plena do Homem, sem distinção de raças ou de origens, como um consciente e inteligente, útil e progressivo, integrado ao mundo e seu meio (geográfico, económico e social), sem qualquer tipo de sujeição. Para isso e por isso, a questão da educação não pode ser tratada separadamente da questão económica-social [...] (Cabral, 1951, p. 24 *apud* Instituto Tricontinental de Pesquisa Social, 2022, p. 5)

A educação política através do PAIGC não era apenas uma ideia, tendo feito parte de um movimento contínuo que envolveu reflexão, organização e ação. Com essa experiência, que durou de 1963 a 1974, podemos aprender sobre como, nos processos históricos de libertação nesses países, foi pensada a educação como chave na luta pela emancipação de territórios e de seu povo. Uma educação que não existe como algo abstratamente libertador, devendo, portanto, ser disputada, tomada, destruída em seus moldes coloniais, reconstruída sobre outras bases.

Para a construção dessa contra hegemonia enquanto movimento que se faz em circunstâncias difíceis de disputa da construção de presentes e futuros, não basta a teoria. Esta, de maneira dialética, deve se relacionar com um trabalho concreto com base na realidade e na experiência, e a partir delas e de suas demandas, constantemente se transforma, dado que a realidade é dinâmica.

Nesta pesquisa, é importante alargarmos a compreensão do papel da/do intelectual orgânico gramsciano, atualizando o discurso do autor italiano às problemáticas e discussões do tempo presente e do lugar que nos encontramos, a dizer, priorizando a análise do entrelaçamento de lugares sociais sob o prisma da raça, classe e gênero e dos efeitos do colonialismo em nossas realidades. Aqui, são compreendidas as especificidades de nossa realidade de bases coloniais, diferente da realidade analisada pelo autor sardenho na Itália/Europa Ocidental da primeira metade do século XX.

Defendo, ainda, que, ao estudarmos e construirmos ensino de História, aprender com essas pessoas que referencio se faz muito rico para direcionarmos nossa compreensão e ações para um ensino engajado que expanda seu olhar inclusive para além das referências dentro do próprio ensino de História enquanto área de pesquisa, entendendo os pensamentos sobre educação emancipatória e que traga questões de raça, classe e gênero de maneira centralizada, e construídos em diálogo com a realidade dessas/es autoras/es.

Retomando uma importante referência neste trabalho de investigação, atento para a historiadora e filósofa Lélia González, já citada no tópico anterior deste capítulo. A autora, como já visto, formula seu pensamento teórico acerca do colonialismo na América, ou *América*, do racismo e sexismo presentes em nossa sociedade de classes como elementos estruturantes, e entende a cultura como elemento de conscientização política e desalienação.

González construiu sua atuação política, para além de sua formação acadêmica, desde as reuniões de fundação do Movimento Negro Unificado (MNU) no final da década de 70, sendo uma intelectual ativa nas lutas em relação às questões étnico-raciais e de gênero discutidas em seu tempo e na resistência à ditadura civil-militar (Bartholomeu, 2019).

Filha de trabalhadores, ela adentra a experiência do ensino na educação básica e universitária e, sobre esse início, diz, em entrevista intitulada “Duas mulheres comprometidas em mudar o mundo”, que apenas a autoconsciência acerca de sua realidade como mulher negra no Brasil não era suficiente, ela precisava fazer algo a respeito (González, 2020). Assim, começa a ministrar um curso noturno de “História do povo negro” na Escola de Artes Visuais no Parque Lage, no Rio de Janeiro.

Neste momento, depara-se com a experiência de lecionar para uma turma diversa, que contava com trabalhadoras/es, intelectuais e estudantes em tempo integral. Sobre a experiência no curso, diz: “Eles me confrontavam bastante. Diziam que eu era muito teórica. Os alunos falavam para eu sair do meu monte Olimpo. A experiência foi muito boa para mim.” (González, 2020, p. 284). Nessa mesma entrevista, a autora conta que se envolveu com

o MNU porque ele ia até as pessoas, ao contrário de movimentos que esperavam que as pessoas os procurassem (González, 2020).

Já em entrevista ao Jornal do MNU (González, 2020) datada da década de 1990, Lélia reflete, a partir de uma pergunta que lhe é feita sobre quais seriam as tarefas mais importantes do movimento negro para a próxima década, a dizer, a primeira década do século XXI, sobre o que está sendo colocado em termos de futuro. Ela fala que aquele momento no qual se encontravam não era mais tempo de se envolverem apenas em manifestações nas ruas, e que seria importante contribuir para dar instrumentos para as pessoas que vão continuar o trabalho que vinha sendo feito até então.

Segundo González, uma das áreas de maior importância para que se pudesse tocar em frente o projeto do Movimento Negro Unificado era a educação. Para o objetivo de mudanças sociais, a pensadora ainda alerta para a necessidade da paciência revolucionária para atuar nesses processos de maneira militante. Destaco o seguinte trecho de sua fala:

[...] Precisamos ter a paciência revolucionária para verificarmos o seguinte: olha, sabe, não queira abraçar o mundo com pernas e braços porque não dá jeito, e a partir daí você tem a consciência histórica da temporalidade, do processo, o que vai te permitir ter muito mais tranquilidade no que diz respeito a tua inserção no movimento. Você adquire uma sabedoria. Você verifica sua temporalidade, seu tempo de inserção, o que você pode fazer, e tem a humildade de dizer: eu posso dar essa contribuição e darei com todo o carinho, mas eu não sou o único, não sou o salvador da pátria. (González, 2020, p. 334).

Penso que essa fala é muito preciosa para nós enquanto educadoras/es comprometidas/os com as pautas e lutas sociais em nosso país. Quando temos contato com ideias de mudança social, quando por elas somos tocadas/os e queremos fazer algo a respeito, por vezes, acabamos por nos frustrar, por percebermos as enormes barreiras para tudo que queremos realizar. Parece um trabalho infrutífero, por exemplo, trabalhar com uma educação a partir de uma perspectiva emancipatória em nosso sistema de educação formal que, como já dito neste trabalho, segue a lógica capitalista e se encontra cada vez mais mergulhado no neoliberalismo com suas imensas mazelas.

Somos, professoras/es trabalhadoras/es. Muitos de nós, precarizadas/os. Temendo a perda do emprego nas instituições privadas ou estando, muitas/os de nós, como eu, em situação de professoras/es temporárias/substitutas. Imersas/os em uma lógica de sobrecarga que parece só aumentar, mesmo entre aquelas/es que possuem mais estabilidade, que é o caso das/os concursadas/os.

Como pensar em um ensino que ainda acredite em transformações sociais, que não abra mão da contestação do sistema no qual vivemos, com todo esse contexto adoecedor

que nos envolve, ainda a ele somado os contextos das/os estudantes, suas famílias, comunidades?

Há certo alívio e esperança ao ler Lélia González nos dizer que temos nossa temporalidade e, nela, há o que podemos e o que não podemos fazer. Que não precisamos nem vamos fazer tudo. Por isso, repito sobre a importância de pensarmos em um projeto de educação mais coletivo. Em um projeto de ensino de História, desenvolvido nas escolas da educação básica em parceria com as universidades, solidário com o conhecimento que vem sendo produzido pelas várias e vários professores pesquisadores que somos, engajados nas lutas de nosso tempo, em meio às muitas contingências.

Como visto, as e os intelectuais que aqui embasam teoria e prática buscam atuar a partir de sua realidade para transformá-la. Sobre ela teorizam, mas também partem para a ação em seu presente. O Brasil não vive um contexto de luta anticolonial tal como o vivenciado por Frantz Fanon e Amílcar Cabral, ou não mais de luta contra uma ditadura como foi a civil-militar no Brasil de Paulo Freire, por exemplo. Entretanto, mesmo que inseridos em um contexto formalmente democrático, de uma frágil democracia burguesa, neste momento nosso território se encontra marcado por diversas violências e disputas.

Podemos, portanto, compreender as diferenças contextuais apresentadas, mas aprender enquanto educadoras/es com as realidades e o pensamento dessas pessoas fundamentais para esta investigação. Assim se faz um diálogo, não só em relação ao que é parecido, mas no que há de dessemelhante. O que se preserva aqui como ponto em comum para que esse diálogo possa acontecer de maneira que faça sentido são as discussões que fazem sobre a realidade colonial e pós colonial nos continentes americano, africano e europeu, as questões étnico-raciais, as desigualdades de classe e dentro da classe.

Uma inquietação que surgiu na elaboração desta pesquisa diz respeito à nossa própria formação deficitária enquanto professoras/es pesquisadoras/es em relação à pesquisa e ensino para as relações étnico-raciais, sobre aspectos do colonialismo ainda presentes em nosso território e sobre perspectivas históricas não eurocentradas.

É necessário constatar que nossos currículos das graduações também estão em um lugar colonizado. Nossas referências nos espaços acadêmicos ainda são majoritariamente europeias e, quando brasileiras, geralmente de autoras/es pertencentes a uma elite intelectual, que pouco ou nada dialogam com autoras/es de outros lugares do mundo periférico ou mesmo de outros lugares do Brasil para além do que é considerado centro.

Se somos educadoras e pesquisadoras que queremos nos comprometer com uma educação que esteja preocupada em encarar os problemas decorrentes da nossa formação

histórica, mesmo que tenhamos aprendido sobre o mundo e sobre nós da maneira como aprendemos, que corrobora com a ideologia que estrutura explorações e opressões, é caminho possível e desejável *desaprender* como gesto de desobediência docente e discente, como nos mostra o pedagogo pernambucano Sidney Peterson (2021). Construir e reconstruir aprendizagens. Olhar a partir de uma perspectiva crítica, que primeiro nos faça olhar para nós mesmos em tudo que somos. Que desautomatize nosso olhar sobre o que nos acontece em uma sociedade que ainda está longe de superar seus problemas coloniais.

Desaprender. Verbo transitivo que, com alguns dicionaristas, entendemos, por exemplo, como deixar de saber o que já era sabido; esquecer aquilo que havia aprendido. É possível desaprender o aprendido? Como deixar para trás os saberes dominantes (hegemônicos e excludentes) que atravessaram nossas formações? De acordo com a educadora e pesquisadora Nora Sternfeld, há duas razões, pelo menos, que nos permitem negar a possibilidade de desaprender algo já aprendido, primeiro porque, segundo a autora “no hay camino atrás, no hay sendero que nos conduzca a un antes de la historia de las relaciones de poder y violencia a las que responde lo que sabemos” e depois porque “el desaprender no es fácil” (Sternfeld, 2016, p. 48). Mas será que, desde uma análise anticolonial, com desaprender deseja-se um esquecimento? (Peterson; Midori, 2021, p. 84)

Peterson (2021) alerta: desaprender não é fácil, já que requer que assumamos posicionamentos, que nos coloquemos em lugares que tiram de nosso habitual território, causando incômodo e estranhamento.

[...] Não se muda de lugar, de ideia e de forma de pensar de uma hora para outra, trata-se de um exercício contínuo que nos possibilita, conforme Grada Kilomba, criar novas linguagens, um “vocabulário no qual nos possamos todas/xs/os encontrar, na condição humana” (Kilomba, 2019, p. 21), ou seja, de inventar outras possibilidades de ser e estar no mundo. (Peterson; Midori, 2021, p. 85)

Desaprender, porém, não é abrir mão de todo o conhecimento acumulado proveniente de autoras/es do *norte* das narrativas. Mas é articulá-lo com outras referências, olhá-los a partir de uma perspectiva crítica, alargar a compreensão que fazemos delas/es. Ter referências que os contestem. Ter referências que nos contestem também, que nos confrontem.

O autor e professor Lourenço Cardoso (2022) observa que há uma tendência em trabalhos acadêmicos escritos por pesquisadoras/es brancas/os, por ele denominada de “objetivo-fim”, que seria o caminho de, após abordarem os privilégios que têm na sociedade por serem brancos, rumarem para o que seria um “grande final” apaziguador, uma espécie de manual de como proceder o branco para tornar-se não racista. Assim,

A dor que o pesquisador branco sente ao abordar suas vantagens raciais será aliviada na parte final do seu trabalho, a partir do ensinamento de suas estratégias para o branco não ser racista. Um método, uma pedagogia que o próprio branco pesquisador da branquitude utiliza para si. A maneira como ele se “salvou” o

credencia a ensinar a desenhar o mapa para que os outros brancos também possam se “salvarem”. [...] (Cardoso, 2022, p. 18)

Nesse sentido, Cardoso afirma que considera válido, porém, à/ao branca/o antirracista, que viva o conflito por constatar a vantagem/privilégio racial com os quais não concorda, e que viva o desconforto relativo a essas descobertas:

Sem plano de solução *a priori*, sem mapas de fuga, sem o final feliz. [...] O conflito pode ser importante, não necessariamente o branco necessita caminhar apressadamente em busca da volta de sua paz. A paz que existia quando optava por ignorar completamente o conflito racial. [...] E deixam de viver o processo doloroso que, na minha hipótese, porém, também pode ser pedagógico, processo que pode ser a dor da humanização (Cardoso, 2022, p. 19).

Como traz hooks (2020), por vezes esperamos que estudantes tragam suas experiências para enriquecer e significar o momento de aula, mas não trazemos nossas próprias experiências, não falamos de nós de uma maneira tão aberta, que também possa servir como reflexão crítica, como partilha pedagógica. Acredito que não estaria operando de maneira honesta nesta pesquisa se não me deparasse com o meu próprio lugar e não o trouxesse para o meu trabalho em sala de aula. Deparar-se consigo de maneira crítica, desaprender e construir outras linguagens, outros pensamentos e ações, é processo contínuo.

Como já dito anteriormente, nomear e trabalhar acerca de questões étnico-raciais que fazem parte de nossa existência traz sentimentos diversos, como culpa, vergonha e indignação. Vontade de não falar a respeito, ou, a depender, vontade de falar a respeito o tempo todo. Indo em encontro ao pensamento de Fanon trazido por Cardoso, é necessário, porém, viver esse processo, por ser ele pertencente à própria dor em se humanizar, pois, como aponta Aimé Césaire em seu Discurso sobre o Colonialismo (2020), o sistema colonial embrutece e desumaniza também ao colonizador - e a seus descendentes -.

Recordo que é imprescindível entender os grupos que, no Brasil, estiveram e estão em posição de domínio e lugares de privilégios, para que eles não sejam subtraídos da compreensão de uma história que envolve múltiplos sujeitos. As/os estudantes precisam localizá-los e nomeá-los na história.

Pensar nas existências e resistências anticoloniais deve ser feito, então, nesse caminho no qual se problematiza a história de povos originários, africanos e afrobrasileiros em suas transformações, permanências e em toda a pluralidade que representam dentro da história brasileira. Temos, então, o entendimento de formas outras de viver, de cosmovisões e possibilidades de interpretar o mundo e suas transformações, com as mudanças e

permanências históricas do território que se configura, a partir de um processo histórico, como Brasil.

É importante trabalhar no ensino de História, portanto, com as múltiplas dimensões do ser humano e de suas coletividades, o que faz parte da compreensão histórica de povos, sociedades, culturas e nações. Segundo o historiador Edward Palmer Thompson (2001 *apud* Martins, 2019), seria inconcebível pensar o processo social sem entender a agência humana, ressaltando que a história se trata de pessoas situadas em contextos reais, não escolhidos por elas, sendo confrontadas com uma urgência de coisas a serem feitas de acordo com as sociedades às quais pertencem. Assim sendo, precisamos entender como essas ações se deram entre os vários sujeitos envolvidos em nosso processo histórico, e quais os cenários conjunturais e estruturais que por eles foram encontrados - e, mesmo com limitações contextuais, alterados -.

Um trabalho a ser encarado, portanto, é o da inclusão de novas referências e epistemologias como algo fundamental para que possamos traçar diálogos com outras formas de ler, experimentar e compreender o mundo, indo de contra um espaço reducionista e eurocentrado de produção científica. Não devemos cair na armadilha de debater essas histórias apenas a partir da experiência do colonialismo,

[...] mas pensar que mais do que lutas e sofrimentos, indígenas e negros têm potenciais de desestruturar os esquemas opressores dos espaços de formação deste país, por meio da inclusão não apenas de seus corpos, mas também de suas epistemes. Pensamos que tal movimento é algo positivo para todas e todos os cidadãos, uma vez que são possibilidades de caminharmos para elaboração de estratégias de compreensão da nossa sociedade, marcada por pluralidades de corpos, histórias, memórias, epistemes, projetos civilizacionais. (Bulhões, 2018, p. 36)

3 A LINGUAGEM DO VIDEOCLÍPE E O ENSINO DE HISTÓRIA

3.1 Primeiras experiências e inquietações com clipes de música em sala de aula

Em trabalho apresentado no 11º Encontro de Pesquisadores em Comunicação em Música (MUSICOM, 2022)¹⁰, compartilho sobre a primeira vez que trabalhei com vídeos em sala de aula, no começo de 2022, em uma escola da prefeitura de Fortaleza localizada no bairro Vila União. Relembro os problemas que tive com os aparatos tecnológicos necessários para viabilizar o momento: demorei muito para conseguir ajustar o projetor de forma que as imagens projetadas no quadro fossem bem dimensionadas, o notebook emprestado da escola era lento, e a caixa de som não funcionou. Precisei conectar o computador à caixinha do microfone que usava para ampliar a voz. Caixa pequena, som abafado, pouco alcance.

A acústica da sala era ruim: ventiladores bastante ruidosos, salas quentes, o que é realidade estrutural em quase todas as escolas públicas onde trabalhei em Fortaleza. Ao lado havia uma quadra esportiva. Pedi que fizessemos silêncio para todos poderem ouvir as músicas. Não obtive tanto sucesso nesse pedido, e as/os estudantes mal podiam ouvir Childish Gambino cantando e performando *This is America* e, depois, Beyoncé em *Formation*, no que estudávamos sobre a Independência das Treze Colônias da América do Norte.

As/os estudantes puderam ver as imagens do videoclipe e a legenda das letras, mas liam-nas com dificuldade, tamanha rapidez com que sumiam e que já apareciam outros versos e textos que ler. Percebi que as/os adolescentes se impacientavam, por vezes se entediavam, por não conseguirem ouvir bem as músicas, o que era intercalado por alguns momentos de surpresa, reações e comentários sobre as cenas que se desenrolavam no clipe e sobre as próprias letras traduzidas.

Foi a partir dessa experiência que me chegou de maneira mais forte a reflexão de que, se um videoclipe é uma produção audiovisual, só tem seu sentido completo quando som e imagem podem ser ouvido-vistos, sem prejuízo de nenhum dos dois. Se, ao ouvir canções, posso até fechar os olhos e ser transportada para as minhas memórias, criar minhas imagens mentais, ter um sensorial preenchido com minha própria imaginação, olhar para o espaço ao redor, ao experienciar assistir a vídeos, de olhos bem abertos e voltados para uma tela,

¹⁰ “EU VOU SEGUIR CANTAROLANDO PRA PODER CONTRA-ATACAR”¹ Vídeos da banda BaianaSystem como possibilidade pedagógica para um ensino de História anticolonial - Trabalho apresentado no GT 05 - Colonialidade e resistências: músicas da diáspora africana, afrolatinidades, músicas indígenas e mestiças, do XI Musicom, 2022.

Disponível em: https://redemusicom.files.wordpress.com/2024/01/gt-05_beatriz-greenhalgh_-xi-musicom.pdf. Acesso em: 15 de fev de 2024.

vou captando referências de acordo com minhas leituras prévias, assim como cores, movimentos, velocidade, junto à música. Meus sentidos recebem outros - e mais - estímulos. Tenho outras coisas que elaborar.

A segunda vez que trabalhei com vídeos na escola foi em outra instituição no mesmo ano, localizada no bairro Passaré, na qual passei um ano letivo. Desta vez, dada a experiência anterior, já estava melhor preparada para viabilizar o momento. Fui com uma turma de oitavo ano para a chamada “*sala Google*”, a qual havia sido reservada previamente. Lá havia um projetor, era possível o uso de notebook da própria escola e de uma potente caixa de som. Por ser um espaço muito claro, devido à forte iluminação natural e à ausência de cortinas, tivemos algo de prejuízo em relação à projeção nítida de imagens, mas conseguimos vê-las ainda assim.

Essa era uma semana na qual eu estava desenvolvendo nos 8ºs e 9ºs anos finais do Ensino Fundamental desta escola discussões e apresentações de trabalhos sobre o Dia Nacional dos Povos Indígenas, em abril de 2022. Para esta programação, eu havia passado às/aos estudantes um trabalho de pesquisa sobre artistas indígenas contemporâneas/os, no que elas/es pesquisaram sobre artistas - e multiartistas - visuais, da música, da literatura, dentre outras linguagens. Exibi, como forma de pesquisa compartilhada, o clipe Xondaro Ka'aguy Reguá (tradução pt: Guerreiro da Floresta) de Owerá (antigo Kunumi MC), rapper Guarani Mbyá, da aldeia Krukutu, na zona sul de São Paulo¹¹.

O clipe, dirigido por Gabriela Maruyama e Bruno Silva (dupla Angry Films), está veiculado na plataforma *Youtube*¹². Como a música é cantada em sua maior parte em guarani, o vídeo possui a opção de adicionar legendas em português, e assim o assistimos. Em uma música com batidas eletrônicas e futuristas combinadas com o rap de Owerá, juntamente com o som de *rave'i* (instrumento musical de corda guarani)¹³ e uma paisagem sonora composta por sons de águas, trovões, pássaros, insetos e fogo crepitando em contraste com sirenes de polícia, telejornais e buzinas de carro, o artista versa que há mais de 500 anos resistem os povos Guaranis, que sempre existiram nesta terra nomeada Brasil. Povos que não aceitaram ser colonizados. Seu videoclipe, muito rico visualmente, possui transições nas quais Owerá utiliza diversos figurinos com várias cores e texturas, mesclando elementos sintéticos e naturais, futuristas e tradicionais.

¹¹ Biografia de Owerá. Disponível em: < <https://www.encontroteca.com.br/grupo/owera>>.

¹² Clipe OWERÁ - "Xondaro Ka'aguy Reguá" (Official Video) (2020) juntamente com sua ficha técnica. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cT7ZXxAMetY>> Acesso em 15 de fev de 2024.

¹³ Referência: Cultura Guarani: Rabecas | Coletivo Salve Kebrada. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=J6fnCLy6nbs>> Acesso em 15 de fev de 2024.

Em determinada cena, seu rosto aparece com duas faixas em material espelhado ao modo de pinturas faciais tradicionais, um cocar em penas brancas e seu corpo todo coberto de mosaicos também espelhados, enquanto ele se banha em águas da Represa Bilings, em cujas margens se localiza a Terra Indígena Tenondé Porã (Entrevista com Owerá, Radis, 2022). Em outra cena, o artista fuma um cachimbo com o rosto coberto por um ornamento de plástico furtacor.

Os cenários do clipe primeiramente são marcados pela presença da natureza em águas e floresta (Mata Atlântica) e, após a cena de uma pessoa indígena sem rosto com o corpo em chamas correndo, há uma transição para um cenário urbano, onde aparece o artista usando o que parece ser um óculos de realidade virtual. Neste momento, ele caminha atordoado por uma avenida movimentada, perto de um viaduto, no que aparecem como que impressas na cena terríveis notícias de jornal relacionadas à destruição ambiental e a violências contra povos indígenas. O clipe termina com Owerá fumando cachimbo na cidade, andando na avenida e, por fim, sentado frente às faíscas e chamas de uma fogueira.

Seus versos dizem, endereçando-se a um espectador e se referindo ao pensamento colonial do tempo presente: “desprezaram nossa ciência e tecnologia” e “pra você sou eu que estou errado por usar internet”, no que critica o imaginário presente em nossa sociedade que aprisiona os povos indígenas a um passado e os coloca em posição de inferioridade, dentre outros âmbitos, na produção de ciência e de pensamento em relação ao que foi produzido - e apropriado - pela modernidade europeia ocidental.

O artista, assim, traz um discurso sonoro e imagético de elaborações anticoloniais do tempo presente, visto que os povos indígenas em território brasileiro, como posto em sua canção, ainda sofrem com as dinâmicas coloniais no hoje, tendo suas terras invadidas, seus costumes invalidados e desprezados e suas gentes mortas diariamente. Owerá também canta em verso que “transita pela arte e preserva sua cultura” e, assim, dialoga com sua própria ancestralidade, no que alarga o protesto em sua música para abranger os outros povos indígenas originários, por entender a questão que os atravessa.

Vi as cabeças de muitos estudantes balançando junto aos caminhos rítmicos da música, que também dizem respeito ao idioma no qual é cantado o rap, majoritariamente em guarani, que acrescenta uma sonoridade diferente nos dizeres por conta da cadência da língua. Ouvi comentários espontâneos ao longo da reprodução do videoclipe de interações das/dos adolescentes com as cenas que apareciam. Fui registrando alguns deles em meu diário de pesquisa. “*Tia, ele é tão bonito!*”, disse um grupo de meninas. “*Meu deus, que doido! Isso é a floresta pegando fogo?*”; “*Eita, tia, isso parece rap...*” / “*é porque é rap!*”, respondo. Ao

final da aula, um estudante veio me perguntar o nome da música porque conversava com um amigo por mensagem e queria compartilhá-la com ele.

Como professoras/es, sabemos que, em toda aula, há estudantes que se engajam nas propostas de atividades e outras/os que não estão imersas/os na atmosfera da dinâmica, por diversos fatores. Entretanto, destaco como esta foi uma experiência que mobilizou a maioria das/os que estávamos na sala. Percebi que foi um momento que se relacionou com sensações e sentimentos. Ao notarem e comentarem sobre a narrativa do videoclipe, sua estética, sobre ritmos e gêneros musicais, ao reagirem às imagens e ao artista em sua performance e em seus figurinos, ao comentarem sobre sua beleza, iam significando o videoclipe a partir de suas próprias subjetividades e referências, reagindo ao audiovisual que lhes foi apresentado.

Interpretei que a surpresa, sentimento bastante perceptível dentre as reações das/dos estudantes, possivelmente era de quem pouco ou ainda não tinha se deparado com produções audiovisuais que representassem pessoas indígenas de outras maneiras que não com estereótipos, esses perpetuados em tantos espaços, como as mídias e as artes visuais. Assim, com o repertório de referências que as/os docentes possuíam de maneira prévia, espontaneamente foram reagindo à narrativa audiovisual do clipe, no que foi possível notar, em alguns comentários feitos em sala, essas visões ainda presentes no senso comum no que diz respeito aos povos indígenas na contemporaneidade. Tentei mapear em meus diários de sala-campo quando esses comentários apareciam em relação aos audiovisuais apresentados e trabalhados.

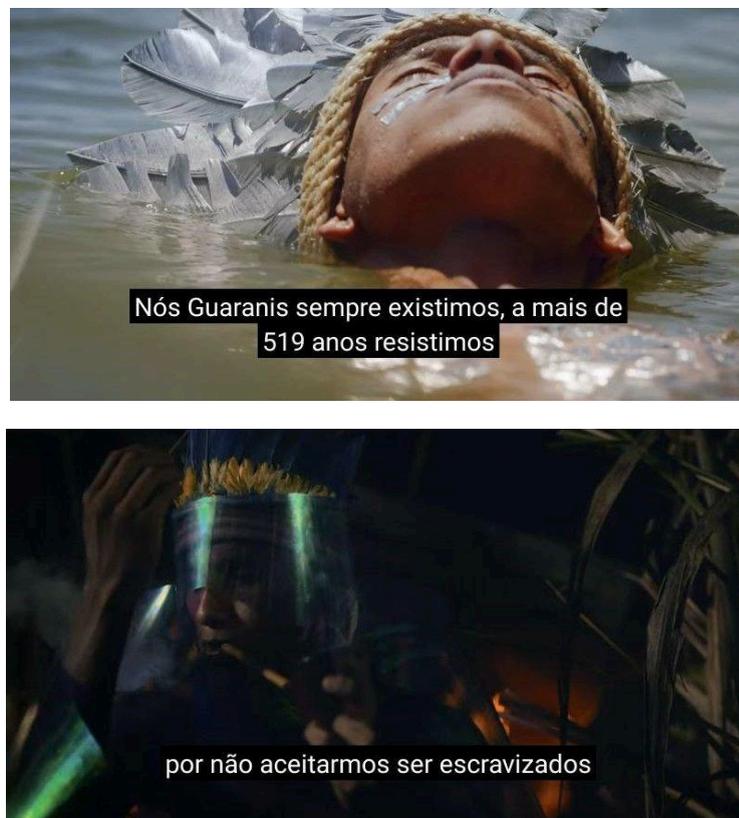
Outras/os alunas/os que passavam pela porta vieram para frente da sala multimídia para ficar espiando da janelinha de vidro, com curiosidade. Descobri que o som saía da sala e chegava a outros espaços da escola. Alguns professores vieram olhar, a coordenação também. Com tudo isso, pensei em quão frutífero pode ser o uso da música e do videoclipe em sala de aula e no espaço da escola como um todo, e o que pode florescer daí, pensando em um ensino de História que trate a arte em suas potências, que perceba a música como entendimento e possibilidade de encantamento de mundo, e o audiovisual como meio de construção de outros imaginários, pensando em quem os produz e o que nos comunicam. Um ensino que não descarte ou trate por menores os sentimentos evocados em relação a essas produções humanas no processo de aprendizado.

Foi especialmente rico posteriormente, na mesma semana, relacionar o videoclipe assistido, da música de Owerá, com as pesquisas que as/os estudantes tinham feito sobre

outras/os artistas. Pudemos, então, trabalhar essa produção audiovisual em diálogo com outras produções, discursos, e imagens construídos por artistas indígenas em sua diversidade.

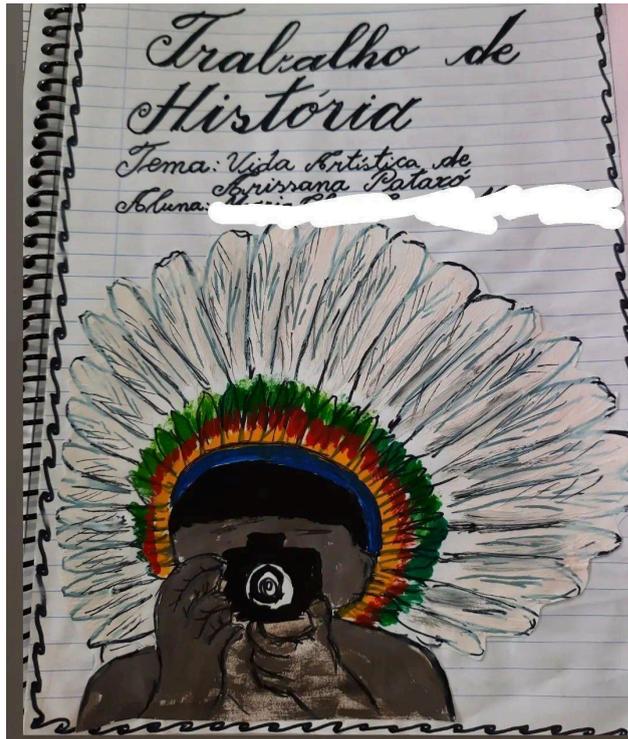
Foi um momento no qual pudemos problematizar visões homogeneizantes atribuídas aos povos originários e trabalharmos a construção de narrativas para a história do Brasil a partir de arte produzida por sujeitos que a contestam da forma como ainda é contada, buscando caminhos para elaboração de soberanias de si enquanto indivíduos e povos que lutam contra o racismo e a subalternização (Bulhões, 2018).

Figura 2: Cenas do videoclipe Xondaro Ka'aguy Reguá (Guerreiro da Floresta) - Owerá (2020) - Legendado



Fonte: Clipe OWERÁ - "Xondaro Ka'aguy Reguá" (Official Video) (2020).
Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cT7ZXxAMetY>>

Figura 3: Capa de trabalho de História sobre a artista plástica Arissana Pataxó com reprodução da obra “Indígenas em Foco” (2016) - Estudante do 9º ano da Escola Professora Maria José Macário Coelho



Fonte: Arquivo pessoal

Com estas experiências, fui formulando o começo da minha caminhada de pesquisa sobre ensino de História com videoclipes de música. Fui buscando as potencialidades para, através de diálogos com múltiplos sujeitos, lugares e temporalidades nestas produções artísticas, trazer para sala de aula formas de representação audiovisual elaboradas por grupos e indivíduos que produzam imagens e discursos sobre si, sobre outros sujeitos históricos e sobre o mundo de maneira contrahegemônica em relação à História eurocentrada e excludente.

Como já visto no capítulo anterior, neste trabalho parto da compreensão de que as narrativas escolares sobre a História do Brasil e do mundo (categorizada como “História Geral”) é constituída de maneira a priorizar nos currículos a experiência histórica da ocidentalidade europeia, reforçando o sistema da branquitude, ao passo que invisibiliza ou diminui as experiências de povos e coletivos que são atravessados por um histórico de lutas contra as violências coloniais e pós coloniais.

Sabemos que as elaborações provenientes da mentalidade colonial em nossa história e no campo da educação formal, envolvem as escolhas e enfoques dos currículos, as fontes trabalhadas em sala de aula, as temáticas valorizadas, entre outros pontos, como coloca a autora Maria Clara Araújo dos Passos (2021).

Temos, portanto, um percurso de muitos desafios em relação à construção de uma História cada vez menos eurocentrada, na qual diversas experiências humanas que nos formam estejam em posição de importância nos currículos, nos materiais didáticos e na Escola, onde se inclui o espaço da sala de aula.

Sabemos, também, que produções artísticas trazem consigo discursos, estéticas e elaboração de pensamentos a partir de sensibilidades e linguagens que podem nos ajudar a compreender contextos históricos nos quais são elaboradas e seus diálogos com outros tempos e espaços. Elas são fontes históricas que trazem especificidades em relação às suas linguagens, que envolvem a fruição, a capacidade de mobilizar sentimentos, podendo gerar inquietações, pensamentos - nos quais se incluem aqueles da ordem da imaginação - e sensações.

Desta maneira, as/os artistas e as produções que vieram sendo analisadas e trabalhadas ao longo destes dois anos de pesquisa-ensino, até que fosse feito um recorte que resultou na presente dissertação, trouxeram em sua trajetória na música e em outras produções artísticas suas cosmovisões, seus lugares, posicionamentos, estéticas, pautas, culturas e histórias relacionadas às populações afrobrasileira e indígena, entendendo entrecruzamentos entre suas trajetórias e ações (Bulhões, 2018), e o silenciamento ou diminuições que atravessam suas representações no ensino e na representações de suas histórias no país (Azevedo, 2021).

Trabalhando com arte audiovisual na escola, coube que eu introduzisse em meus passos introdutórios os seguintes questionamentos: Que arte é privilegiadamente estudada na disciplina de História? Por quem ela foi/é produzida e o que representa? Como obras artísticas relacionadas à música e à cultura audiovisual aparecem nos materiais didáticos e nos planos de aula de professoras/es de História que me são contemporâneas/os? Areladas a que discursos? Notamos mudança na escolha de produções audiovisuais que são trazidas como possibilidades na disciplina de História em diálogo com as questões étnico-raciais no Brasil e as Leis 10.639 e 11.645? Como podemos contribuir para o processo, entendendo a arte em sua importância enquanto produção humana, alargar referenciais juntamente com nossas/os estudantes no que diz respeito a grupos de pessoas que, ao longo de nossa História, tiveram subjetividades, pensamentos e produções intelectuais e artísticas desconsideradas ou inferiorizadas?

Esmiuço aspectos metodológicos e percursos teóricos desta pesquisa-ação, entendendo que experiências de raça, classe e gênero são parte constituinte do existir em um mundo que se conecta a partir da Modernidade. Assim, a escolha das produções artísticas

utilizadas em sala de aula diz respeito à importância das representações feitas por sujeitos e coletivos que reivindicam a sua humanidade enquanto produzem arte, no que busco traçar, também aqui, um diálogo para além de nossas fronteiras, indo atrás de conexões musicais e artísticas de maneira geral e referências presentes no grupo musical que diretamente escolhi para pesquisa, o BaianaSystem.

Como reflete Ed Ney Borges Dias (2021, p. 198), “A modernidade e seu projeto colonial, em repercussão até os dias de hoje, navalha o mundo com o assassinato massivo de toda e qualquer diversidade”, portanto, faz-se expectativa dessa pesquisa-ação, que possamos trabalhar cada vez mais, enquanto educadoras/es e professoras/es de História com a diversidade, essa que pode ser encontrada em produções artísticas pensadas e protagonizadas por artistas pretas, indígenas, periféricas, de comunidades tradicionais, em dissidências de gênero e de sexualidade em relação à cisheteronormatividade.

Tudo isso posto, venho buscando possibilidades de falarmos sobre construção, reconstrução e afirmação de identidades entendendo que os símbolos artísticos, estéticos, que os elementos sonoros, são comunicação, podendo não só representar o que já se faz existente como nutrir em imaginário outras possibilidades de construções de mundo.

O universo da música brasileira é muito amplo e, assim sendo, precisei fazer um recorte, que traz consigo escolhas e renúncias. Quando me ponho a investigar a produção audiovisual do BaianaSystem em relação aos objetivos e caminhos do meu estudo, preciso entender sobre os lugares de onde esses artistas falam, como se expressam em discurso e em linguagem artística acerca da História do Brasil, da África e da América de maneira relacional, temas recorrentes em suas canções e videoclipes aos quais estão relacionadas. Nesse caminho, também há a devolutiva do que as/es educandas/os elaboraram a partir do contato com esses materiais e com a compreensão sobre quem os produz, e em que contexto.

Nesse trajeto investigativo, ainda que mais especificamente trate de questões relacionadas à banda no próximo capítulo, adianto que a obra desse conjunto de artistas, ainda em produção e movimento, parte de Salvador-Bahia para pensar este território e suas relações. De Salvador, as produções, arte e pensamento elaborados pelo “Baiana” também se expandem, e trazem consigo a perspectiva da música afrodiaspórica, dialógica com outros lugares do Atlântico, que pensa em Bahias - para além da capital - , Brasis, Américas e Áfricas, o que se traduz em sonoridades, estéticas, referências, pensamento e posicionamentos. É importante destacar que o grupo vem fazendo parcerias ao longo dos anos com diversas/os artistas dentro e fora do Brasil que dialogam e corroboram com suas visões, no que se mostram ricos encontros.

A partir da escolha em me aprofundar acerca desse projeto musical, entendo que não caberá, neste trabalho e neste momento, adentrar questões mais especificamente próprias de agências indígenas na história do Brasil a partir de suas/seus próprias/os interlocutoras/es artistas, embora elas sejam trazidas em composições e posicionamentos da banda enquanto falam de história do Brasil e das Américas. Entretanto, reitero os atravessamentos em comum que possuem a população indígena originária do território nomeado Brasil e a população negra brasileira no tocante ao ensino de História no - e do - Brasil, no que trago para reflexão o apontamento de Bulhões (2018), quando diz que:

Embora estas “histórias e culturas” nos informem sobre campos autônomos que devem ser tratados em contextos particulares, pensamos que a discussão de temas (eixos norteadores) podem ser explorados no ensino de história na educação básica, de maneira articulada e entrecruzada, uma vez que estes povos (africanos, afro-brasileiros e indígenas) e seus descendentes formaram a base da empresa colonial e compartilham experiências que desafiam o tempo. Além disso, nos inspiram também a pensar novas abordagens e possibilidades de compreensão das realidades brasileiras e na criação de estratégias de enfrentamentos aos racismos. (Bulhões, 2018, p. 24. Grifo nosso.)

Cabe ressaltar que, nesses dois últimos anos, venho trabalhando enquanto professora de História com diversos vídeos - não só de músicas brasileiras - para além da produção do BaianaSystem, como já foi mostrado anteriormente. Essas produções dialogam entre si e têm como fio condutor a perspectiva de encontro com as narrativas de sujeitos e grupos produtores de contra hegemonias às realidades geradas pelo colonialismo e o capitalismo.

Destarte, venho desenvolvendo esse trabalho de prática e reflexão docente direcionado para a construção da percepção das/os estudantes como sujeitos que sentem que a história e a cultura de seus - e nossos lugares - lhes dizem respeito, assim como refletem, com curiosidade e respeito, acerca dos demais sujeitos que fazem parte da nossa e de outras sociedades, de maneira relacional.

No percurso de entender o vídeo para o ensino de História, como fonte que é arte e comunicação midiática, não esquecendo que ele também se insere na lógica da cultura de massas e da indústria cultural, começo na compreensão de sua relação fundamental com a música, linguagem tão importante para a compreensão das sociedades humanas. Analisá-la em uma perspectiva histórica é perceber que esta não existe isoladamente do próprio curso da história da qual os sujeitos que a produzem fazem parte (Raynor, 1986 *apud* Cettolin, 2015).

A música, assim como a arte de maneira mais ampla, resulta dos diálogos entre a subjetividade das/os artistas, os grupos nos quais se inserem e as múltiplas experiências de ser

relacionadas às suas próprias épocas e territórios onde se origina (Sekeff, 2007 *apud* Cettolin, 2015). Ela é, portanto, atravessada tanto pela ideologia dominante, por aceitação e por subversão, quanto pelas culturas populares, que são dinâmicas e estão em constante negociação e transformação (Canclini, 1995).

As manifestações culturais musicais se traduzem, portanto, ao longo do tempo, em ritmos, danças, festas, gêneros musicais e composições, assim como no pensamento de uma sociedade e de seus grupos. Segundo o historiador Marcos Napolitano (2002, p. 7 *apud* Roza, 2013, p. 13), “a música tem sido um lugar privilegiado na história sociocultural” no Brasil, e “tem sido, ao menos em boa parte do século XX, a tradutora dos nossos dilemas nacionais”. Sua trajetória se dá, pois, em meio a elaborações culturais diversas, provenientes dos diversos povos que construíram a(s) sociedade(s) brasileira(s).

Conforme aponta Stuart Hall (2016), as produções culturais como um todo estão sujeitas a usos diversos, e por isso mesmo, são, também, veículos para expressão e afirmação de narrativas e identidades, constantemente disputadas e negociadas com outras existentes. Assim sendo, através da música, diversos sujeitos se expressam, socializam e constroem - ou fortalecem - laços. Partindo da ideia de que a afirmação de suas identidades nesse processo, com base em experiências e lugares sociais, pode ser também um fazer político do cotidiano, é fundamental entender o contexto histórico de suas produções, com quem e com o quê elas dialogam e quais as tensões, concessões e conflitos que lhes são próprios. Como historiadoras/es, é importante entender os lugares sociais, econômicos e políticos que ocupam a “teia de sujeitos” que produzem, distribuem e consomem esse artefato cultural, pois a arte precisa ser analisada de maneira relacional (Roza, 2013).

Um problema ainda recorrente entre historiadoras/es que se propõem a pesquisar sobre música ou professoras/es quando com ela trabalham em sala de aula diz respeito à supervalorização da parte verbal da canção, ou seja, a letra (Napolitano, 2006, p. 236 *apud* Roza, 2013, p. 36), esquecendo que esta se faz em linguagem musical verbal e não verbal, no que cabe que busquemos um entendimento também sobre “ritmos, timbres, intensidades, tramas melódicas e harmônicas dos sons” (Contier, 1991, p. 155 *apud* Roza, 2013, p. 35), e sobre a experiência estética que a música proporciona (Napolitano, 2006, p. 236 *apud* Roza, 2013, p. 36). Devemos ter em mente que:

As escolhas dos sons, escalas e melodias feitas por certa comunidade são produtos de opções, relações e criações culturais e sociais, e ganham sentido para nós na forma de música. (...) O que denominamos de música, portanto, pressupõe condições históricas especiais que na realidade criam e instituem relações entre som, criação

musical, instrumentista e o consumidor/receptor. (Moraes, 2000, p. 2011 *apud* Roza, 2013, p. 38)

Dentro do que se chama música brasileira - tanto a popular quanto a classificada por “erudita”, embora aqui trabalhemos especificamente com a música popular em sua diversidade -, é parte basilar em sua construção e percurso ainda em caminhos abertos tudo o que concerne à plural musicalidade afrodiaspórica, que faz parte de uma experiência transnacional atlântica, como afirma o historiador Amailton Magno Azevedo (2021) em diálogo com Paul Gilroy (2001) e Stuart Hall (2003).

Azevedo (2021) destaca a arte e a política negra em suas possibilidades de reimaginação do mundo e da história. Para investigar o projeto musical BaianaSystem neste presente trabalho e a arte por eles produzida, cabe entender técnicas, sensibilidades, musicalidades, textos e sentidos. Também é preciso se debruçar na música como parte da experiência afrodiaspórica que aqui no continente se constrói de maneira relacional.

Importa frisar que as músicas produzidas em afrodiáspora são construídas em pluralidade de cenários e sujeitos. Azevedo (2022) reitera a negritude como experiência “que comporta ambiguidades, nuances, contradições” (Azevedo, 2022, p. 9), no que coloca que deixemos de mistificá-la, o que muito é feito nos estudos sobre música(s) e cultura(s) brasileiras. Essa dinâmica, parte do imaginário racista de nossa sociedade, relega à população negra um lugar unidimensional e estático, discurso presente no senso comum e ainda fortemente reproduzido na produção de conhecimento acadêmico e escolar.

Beatriz Nascimento já nos colocava que a negritude não é hegemônica nem no espaço nem no tempo, tampouco no ser ou na palavra, e que “sua realização se dá em vários níveis dinâmicos” (Nascimento, 2022, p. 104). A historiadora aponta como o *ser negro* não se caracteriza em essência, já que “a identidade se faz “nas inter-relações sociais, onde origem, meio formador, aspirações e frustrações se combinam” (Nascimento, 2022, p. 111).

Nascimento entende o mar Atlântico como um vetor, um meio, entre África, América e Europa. Há, de fato, um encontro *desencontrado*. Proveniente da violenta construção histórica da América a partir do colonialismo e de sua coexistência, em mudanças e continuidades, com o capitalismo moderno (Nascimento, 2022, p. 85). Com isso, ela reitera que “com todo descontínuo há um contínuo histórico memorável na história entre povos dominadores e subordinados” (Nascimento, 2022, p. 85).

Já o autor Néstor-García Canclini, entende as negociações assimétricas entre povos dominadores e povos que os primeiros tentaram subalternizar como dinâmica pertencente à cultura cotidiana e política na América Latina. Ele destaca que os “sincretismos

culturais”, acentuam-se nas sociedades contemporâneas, ainda mais nos espaços urbanos, pelas interações que se elaboram entre o que é tradicional e o que é moderno, entre o popular e o culto, entre o subalterno e o que seria hegemônico (Canclini, 1995).

Concordo com a educadora Camila Josefa Nunes Rossato (2021) quando destaca, ao trabalhar com conceituações de Canclini, que o uso, por parte do autor, do termo “mestiçagens” para explicar essas relações culturais híbridas na construção da América Latina pode favorecer o apagamento de certas tradições dos grupos minoritários, além de, com essa prerrogativa da mistura cultural, haver uma dinâmica de apropriação de grupos para com produtos de determinada cultura “para a construção de um reconhecimento instantâneo de uma identidade [...] (Heleno; Reinhardt, 2017, p. 119 *apud* Rossato, 2021). Opto, assim, em acordo com Stuart Hall (2003), pelo uso do conceito de “hibridismo cultural”, termo do qual também fala Canclini (1995), aqui destacando a música afrodiaspórica em sua concepção enquanto transnacional e dialógica, o que não exclui as suas especificidades nos territórios onde é gestada.

A música dita ocidental, que em muito se entende como fruto dos virtuosismos de artistas a partir de uma perspectiva individualizante da arte, não é a concepção que aqui é utilizada. Vejamos o que coloca Angela Davis ao dizer que:

A estética burguesa sempre buscou situar a arte em uma esfera transcendente, além da ideologia, além das realidades socioeconômicas e, certamente, além da luta de classes. De uma infinidade de maneiras, a arte tem sido representada como produto subjetivo puro da criatividade individual. (Davis, 2017, p. 142)

Entendamos, pois, a música como construção coletiva, com legados diversos, múltiplos diálogos e em constante transformação, que traz consigo elementos dos grupos que a formam e a experimentam, que vêm desses lugares entranhados nas vivências em meio aos distintos lugares de onde se origina, e que agora, cada vez mais, dialoga com experiências distantes, que de alguma maneira se acrescentam, se traduzem, trazem ricos contrapontos.

Partindo da música, busco, enfim, as produções audiovisuais do BaianaSystem, suas narrativas e estéticas sonoras e visuais, para levar para o espaço da escola, entendendo-as em uma perspectiva de ensino que tenha as relações étnico-raciais e a construção de referenciais não eurocentrados como base.

É importante que essa compreensão da arte enquanto produção humana seja reiterada em sala de aula. Para tanto, um passo importante que vem sendo tomado para a compreensão do videoclipe enquanto audiovisual que tem por base a música, é entendê-la como fonte histórica produzida por sujeitos ao longo do tempo, que fala sobre o tempo

histórico no qual é elaborada e também de outras épocas e contextos, a partir da representação e das referências, pensando em momentos que propiciassem esta reflexão, para que as/os estudantes desnaturalizassem essas produções.

3.2 Indústria cultural do século XX: representação e poder

Videoclipes há tempos me mobilizam e me são referências culturais. Sou de uma geração, dentre as juventudes nascidas na década de 90, bastante conectada a essas produções audiovisuais, inicialmente atreladas à televisão e seus programas musicais interativos com telespectadores, que mostravam clipes nacionais e internacionais e, posteriormente, tendo acompanhado o nascimento e desenvolvimento das mídias digitais.

Cresci, portanto, inserida em um regime de (audio)visualidade que já era atravessado por essas produções, que circulavam pela TV e pela internet através dos computadores. Já as/os estudantes com quem trabalho na educação básica, que já nasceram imersos na virtualidade, principalmente no que se refere às telas portáteis, possuem outras dinâmicas no consumo de produções audiovisuais de maneira geral. Desta maneira, venho entendendo em minha pesquisa que suas relações com os videoclipes de música já são outras que as minhas, com outros entendimentos e recepções, ora com aproximação, identificação, ora com estranhamento, ao passo que se relacionam intensamente com outros tipos de produções audiovisuais na internet, ainda mais rápidas, sobrepostas e curtas, como é o caso dos *reels* do *Instagram*, dos *shorts* do *Youtube* e dos vídeos do *Tik Tok*.

Neste e no tópico seguinte do presente capítulo, objetivo falar sobre como se origina e se define o videoclipe em sua linguagem e especificidades, traçando um apanhado do contexto histórico de sua criação e transformações, em grande parte a partir da leitura de textos do professor e pesquisador em comunicação Thiago Soares (2004; 2013). Entendo que, para analisar esse tipo de produção e poder com ela trabalhar em sala de aula, é importante que eu aprenda a interpretá-la, entendendo mais acerca de sua história e de suas lógicas estéticas e discursivas.

O videoclipe não está distante ou alheio ao universo e geração das/dos estudantes do ensino básico hoje, geração aqui não trabalhada enquanto experiência homogeneizante das juventudes, considerando os diversos lugares e marcadores sociais que elas ocupam e possuem. Entretanto, ele tem muito o que se decifrar, sensibilizar, mobilizar, para que o olhar sobre essa linguagem múltipla em sala de aula possa se aguçar em potencialidades e se direcionar a determinados objetivos para o ensino de História.

Diferenças entre estudantes em seus contatos com a linguagem audiovisual, suas experiências e referências puderam ser percebidas enquanto eu desenvolvia este trabalho de pesquisa ao longo dos dois últimos anos em mais de uma escola no Ensino Fundamental e em uma escola de Ensino Médio, localizadas em bairros e realidades distintas. Procurei registrar momentos dessas trocas de maneiras diversificadas, como anotações em diário de sala-campo, registros fotográficos, áudios e vídeos previamente consentidos pelas turmas, questionários, dentre outras dinâmicas desenvolvidas em sala. Cabe frisar a importância de pensar que, tanto as referências prévias quanto a recepção dessa produção por parte das/os próprias/os estudantes fez parte da elaboração de metodologias e reflexões na escola.

Desse modo, vem sendo uma preocupação trazer para a sala de aula a contextualização do videoclipe enquanto uma linguagem artística e comunicacional que se desenvolve em meio ao surgimento das indústrias de cultura de massas ainda no começo do século passado, essas que se transformam com o passar das décadas (Soares, 2013). Com isso, objetivo que as/os educandas/os possam construir a compreensão de que o videoclipe é resultante de sociedades e de seus contextos políticos, econômicos e sociais.

Aqui, a leitura acerca do clipe de música partirá do som e da canção popular massiva, entendendo-o a partir da construção do sentido relacional entre “os sistemas produtivos da indústria fonográfica e as configurações plásticas entre canções e imagens associadas”, sendo o videoclipe uma “escrita imagética sobre a canção, conforme um conjunto de regras que permite a sua codificação e constituição” (Soares, 2013, p. 76).

O comunicólogo Jeder Janotti Júnior, em prefácio à obra chave nos estudos deste capítulo, “A estética do Videoclipe”, de Thiago Soares (2013), traz que Soares apresenta uma metodologia que, ainda que dê conta dos formatos do videoclipe enquanto indústria cultural, não esquece a “ordem dos afetos que mobiliza as apropriações desses produtos audiovisuais” (2013, p. 14), “que, de diferentes maneiras e em gradações diferenciadas, carregam na carne as tensões entre mercado e vivência sensível, enquadramento e extensão do prazer.” (2013, p. 14). Desta maneira, por Soares (2013) e perspectiva aqui adotada, o videoclipe será entendido como poética que também é produto da cultura de massas, e produto que também é poética.

Cabe destacar que estamos, na contemporaneidade, em um contexto onde muitos artistas buscam produções audiovisuais enquanto parte de sua comunicação, com elementos de (re)afirmação de suas identidades, ligadas a muitos lugares e em constante construção. Ressalto que agentes envolvidos na produção de um videoclipe, assim como da música por si, estão também para além dos músicos e das bandas, sendo artistas visuais, diretoras/es,

produtoras de vídeos, de cinema e publicidade, entre outras/os profissionais envolvidas/os na pré, na produção audiovisual em si e na pós produção (Soares, 2013).

O antropólogo colombiano Jesús Martín-Barbero (1997) entende que a música popular entra na lógica da produção massiva no século XX atrelada ao desenvolvimento de uma indústria fonográfica a partir de tecnologias que possibilitaram a música gravada, esta que passa a ser produto inserido no mercado mundial. Assim sendo, o clipe musical, enquanto entrelaçamento de linguagens, está diretamente atrelado à história da canção popular e da indústria fonográfica, mas também se relaciona com a indústria do cinema e do audiovisual de forma mais ampla (Soares, 2003).

Todo esse processo de surgimento das indústrias do entretenimento no século XX é permeado pelo desenvolvimento de tecnologias de captação e circulação provenientes da revolução tecnocientífica que se intensifica a partir do século XIX no norte global, onde estão localizados os territórios e povos que primeiro foram detentores desses meios de produção próprios das indústrias culturais. Tal dinâmica faz parte do desigual processo de industrialização mundial, no qual há concentração de tecnologias em poucos territórios - que se desenvolvem justamente a partir da exploração de outros territórios: os primeiros exportavam/exportam seus produtos com a imposição de suas ideologias para os demais países, em uma lógica imperialista que se transforma, mas segue viva na contemporaneidade.

Segundo o geógrafo brasileiro Milton Santos, não podemos separar o entendimento da história das técnicas da história política nas sociedades (Santos, 2003). Assim, “As técnicas são oferecidas como um sistema e realizadas combinadamente através do trabalho e das formas de escolha dos momentos e dos lugares de seu uso.” (Santos, 2003, p. 12)

Esses sistemas de técnicas dos quais se origina e se desenvolve a indústria cultural em suas diversas áreas, foram apropriados por Estados e por empresas, e seu desenvolvimento foi permeado por desigualdades já existentes entre países desenvolvidos e países periféricos, no que então se aprofundam:

É desse modo que a periferia do sistema capitalista acaba se tornando ainda mais periférica, seja porque não dispõe totalmente dos novos meios de produção, seja porque escapa a possibilidade de controle. (Santos, 2003, p.19).

Entretanto, ainda que de maneira assimétrica, os países periféricos vão se apropriando dessas tecnologias e utilizando-as também de acordo com seus próprios objetivos, ainda que subordinados aos interesses dos países ditos desenvolvidos, com grande

destaque para os Estados Unidos pós Segunda Guerra Mundial, ainda mais se falamos de sua influência - e de suas imposições - na América Latina.

Além dos meios, o processo de desenvolvimento das dinâmicas da comunicação e da cultura de massas contará com as mediações dos sujeitos envolvidos na produção, circulação e recepção desses bens culturais (Canclini, 1995). Temos, pois, que o desenvolvimento da indústria fonográfica e da cultura de massas trazem novas possibilidades para a música enquanto lazer e sociabilidade. Essas dinâmicas sociais envolvem usufruí-la em novos espaços e ressignificá-la, assim como atribuir novos sentidos e importâncias às/aos artistas que as produzem.

Cabe observar ainda que, mesmo que a indústria fonográfica surja e se desenvolva envolta na lógica mercadológica, houve, ao longo do século passado, e no tempo presente, articulações e criações artísticas que remavam para outras direções, de maneira que há, na história da música popular, resistências artísticas e políticas, de sonoridades e discursos de sujeitos e grupos sociais que foram e são tratados de maneira subalternizada.

Os meios de produção e circulação da ordem do audiovisual terão historicamente múltiplos entraves e impedimentos para que sujeitos que não possuem o poder relacionado às hegemonias nas sociedades das quais fazem parte se expressem em arte e discurso, mesmo na internet - que constantemente lemos como simplesmente *democrática* -. Essas pessoas vêm travando, desta maneira, reelaborações e negociações com as lógicas de mercado para, com isso, também questioná-las, criticá-las, burlá-las e trazer, por fim, outras formas de ver o mundo, elaborar arte e entender seus papéis e possibilidades na época da qual fazem parte.

Se temos que, ao longo do século XX, a tecnologia dos meios de comunicação vai se transformando e permitindo novas dinâmicas, abrindo um leque de possibilidades de produção, divulgação e consumo de *bens culturais*, o rádio, o cinema, a televisão e, posteriormente, a internet, vão se desenvolvendo tecnologicamente de maneira relacionada aos objetivos comunicacionais pensados e em constante transformação.

Cabe reforçar que as tecnologias não são ferramentas neutras, sendo “a materialização da racionalidade de uma certa cultura e de um modelo global de organização do poder” (Martín-Barbero, 1997, p. 256). Logo, esses objetivos, como vimos, têm a ver com alcance imperialista, massificação de sociedades, comunicação política e ideológica, elaboração de identidades nacionais, mas também com contestação de hegemonias, possibilidades criativas e de discursos de sujeitos e grupos que vão abrindo caminhos para inserir suas pautas e produções.

Precisamos entender o videoclipe dentro dos chamados “regimes audiovisuais”, visando compreender como som e imagem se encontram e se problematizam dentro de uma história do audiovisual (Soares, 2013, p. 31). Para trabalhar com a ideia de regimes audiovisuais, é preciso, portanto, saber que áudio e imagem se encontram e se tornam outra coisa que não seriam de maneira separada.

O conceito de áudio-visão é proposto pelo compositor, realizador de filmes e teórico francês Michel Chion (Soares, 2009 *apud* Dias, 2021), que entende a construção da disposição dos espectadores em ouvir/ver, no que precisam integrar seus sentidos para compreender as combinações provenientes do audiovisual que “partem de uma perspectiva do audiovisual que leva em consideração as interfaces possíveis entre som e imagem e os sentidos humanos que eles despertam.” (Dias, 2021, p. 163)

As construções dos regimes de percepção audiovisuais em uma sociedade e no mundo de maneira mais ampla são processuais e envolvem uma habituação, reconhecimento e apropriação dos espectadores em relação à determinada linguagem e às tecnologias que as possibilitam.

Como exemplo, temos que, no século passado, a população de diversos lugares do mundo foi apresentada ao cinema. Este passa por transformações que serão recebidas, de maneira não passiva, e apropriadas, por um público que começa a construir seus referenciais, suas expectativas, seus gostos, ao passo que esses também moldam a própria linguagem e os rumos do cinema. Assim, ele segue se transformando à medida que se transformam as sociedades, não só em possibilidades tecnológicas, mas em discurso, em intenções, formas e, muito importante, nas disputas por quem o produz.

Para traçarmos pontos da história da música e do audiovisual no século XX em relação à cultura de massas até chegarmos ao videoclipe enquanto linguagem própria, é preciso entender como vídeos e músicas serão pensados e produzidos, onde o são, e com que intuítos. Deste modo, é preciso conectar as histórias do rádio, do cinema e da televisão, assim como da internet, e as situações comunicacionais por eles geradas nas diversas sociedades onde chegam e se desenvolvem, entendendo-os como meios de comunicação de massas (Soares, 2013). É importante lembrar que:

[...] a história não deve ser compreendida a partir de sucessões e sim de simultaneidades, percebe-se a necessidade de um mapeamento dos regimes audiovisuais como alicerce na compreensão dos inúmeros fenômenos de captação de som e imagem numa dinâmica midiática. (Soares, 2013, p. 36)

Assim sendo, essas linguagens não se desenvolvem somente em sucessão, nem mesmo dentro de um país, e sim de maneira simultânea, no que cabe compreendê-las em seus empréstimos, suas correlações e transformações, no que têm de permanências e no que trazem de novo.

A indústria do cinema, destaca Soares (2013), constrói-se através de grupos ligados ao entretenimento e à produção de artefatos tecnológicos, que envolvem, como já levantado, captação, edição e exibição. Do cinema mudo, a própria imagem projetada passa a se sonorizar, inicialmente com áudio e vídeo gravados em separado, e depois com vídeos captados por dispositivos cinematográficos já em som direto, no que se abrem novas possibilidades para o cinema.

Segundo Soares, o filme musical surge como uma maneira de expandir os negócios dos teatros da Broadway nos Estados Unidos no contexto da crise econômica de 1929. Além da necessidade de expansão de negócios e de empregar artistas diversos nesse período, o país já possuía uma tradição musical proveniente da cultura do entretenimento dos chamados teatros de revista ou teatros musicais como espetáculos populares. Deste modo, o cinema musical surge trazendo um universo idílico para a indústria do entretenimento estadunidense em um momento de crise econômica, buscando, com isso gerar de lucros, ao passo que se constrói em meio a referenciais artísticos anteriores, não sendo de todo uma novidade para o público.¹⁴

Já no Brasil, a pesquisadora em artes Marcia Regina Carvalho da Silva (2008) destaca a relação entre cinema e música ainda do período do cinema mudo - porém não sem som! - . A autora traz sobre nossa própria relação com o gênero do teatro de revista, acima já relacionado à sua dinâmica nos EUA, e sobre a dinâmica de acompanhamentos musicais ao vivo para os filmes que eram exibidos, com o uso de gêneros musicais amefricanos aqui gerados e transformados, como o maxixe e o lundu:

[...] logo nas primeiras exibições de cinema no Brasil, pode-se notar a presença de descrições de imagens, situações e enredos que sugerem a possibilidade de um acompanhamento musical de música popular brasileira, desde Dança de um baiano, de 1899, e Maxixe de outro mundo, de 1900. (Silva, 2009, p. 44)

É importante destacar o que a autora coloca sobre os primeiros momentos do cinema brasileiro, antes da imposição massiva da produção estadunidense. Ela menciona a

¹⁴ Inicialmente, o cinema nos EUA estava relacionado às classes populares, aos imigrantes, como forma de entretenimento acessível e que dialogava com seus universos e repertórios. A partir do fomento de uma cultura de estrelas do cinema e das produções que traziam o glamour como estética, as classes médias e altas também passaram a frequentar esses espaços, consumir esses produtos e comungar desta linguagem (Soares, 2013).

existência de pequenos filmes que registravam dinâmicas culturais - destacadamente no sudeste, que dominava esse mercado -, como:

[...] danças, bailes e festas, com batucadas e capoeiras, terreiros de samba e desfiles de carnaval, antes mesmo da prática dos filmes cantantes, nos quais cantores se posicionavam atrás da telas para acompanhar sonoramente as imagens visuais, e os filmes falantes com sua tentativa de sincronização mecânica entre projetor e fonógrafo, que privilegiavam árias e operetas, com maior atenção para a música europeia, com exceção da produção recorrente de A canção do Aventureiro, da ópera “O guarani”, de Carlos Gomes. (Silva, 2009, p. 44)

Vemos, portanto, a presença de representações culturais construídas pela população negra no Brasil em filmes produzidos ainda do começo do século XX. Entretanto, é perceptível a contradição: ainda que nas apresentações musicais ao vivo nas salas de cinema houvesse espaço para maxixes e lundus, o privilégio era dado à música europeia (árias e operetas) tocada pelas bandas que construíam a trilha sonora no cinema - ainda quando o conteúdo dos filmes se tratava de produções culturais majoritariamente negras.

Após o surgimento do cinema sonoro, o cineasta Wallace Downey, estadunidense que veio para o Brasil no fim da década de 20 para trabalhar com a gravadora Columbia, produziu *Coisas nossas* (1931), um marco de sucesso na época (Silva, 2009). Diz Carlos Roberto de Souza (2007, apud Silva, 2009), pesquisador em artes e história do cinema, sobre esse filme:

Coisas Nossas foi a primeira tentativa de fazer o cinema brasileiro enveredar na direção dos filmes musicais americanos que estavam fazendo furor. Apresentava cantores cujos nomes estavam sendo popularizados pelo rádio, música fina, e um jovem cantava *Singing in the rain* debaixo do chuveiro. *Coisas nossas* era uma fita de longa-metragem, mas não tinha enredo: uma sucessão de números artísticos concluía com um epílogo em estilo de *grand finale* cinematográfico mostrando a grandeza e o dinamismo de São Paulo. Exibido em praticamente em todas as cidades que possuíam salas aparelhadas para o som, *Coisas Nossas* foi um triunfo: nunca um filme brasileiro tinha dado tanto dinheiro (Souza, 2007, p. 33-34 apud Silva, 2009, p. 74).

Podemos ver, portanto, que um filme brasileiro considerado marco no nosso cinema sonoro se trata de uma produção feita por um diretor dos EUA. Chamava-se “*Coisas Nossas*”, ao passo que trazia referências próprias da cultura estadunidense, com destaque para o momento em que *Singing in the rain* é cantado, no que conseguimos perceber a influência mundial que logo passa a ter esse país sobre as produções audiovisuais¹⁵.

¹⁵ Com a chegada do cinema sonoro, novos custos são adicionados tanto às produções cinematográficas quanto a adaptações que seriam necessárias para as salas de cinema, o que fez com que se acentuasse ainda mais no Brasil e em outros países a dependência tecnológica em relação aos Estados Unidos, provocando, inclusive, o fechamento de diversas salas de cinema “porque lhes faltavam condições econômicas para se adaptar ao novo

Portanto, é preciso atenção à construção do imperialismo estadunidense, com as visões eurocêntricas, colonialistas e racistas por este país herdadas e reformuladas, e como elas serão exportadas e impostas na indústria cultural nascente no século XX. Assim, aspectos relevantes do contexto histórico mundial de então que devem ser considerados para a compreensão desse panorama de surgimento e desenvolvimento da linguagem do audiovisual, são os cenários da construção de nacionalismos e suas propagandas político-ideológicas em diversos lugares do mundo, o imperialismo e neocolonialismo europeu, a Revolução Russa, o surgimento e expansão de movimentos fascistas e de extrema direita no mundo, as duas grandes guerras e a ascensão dos Estados Unidos como potência imperialista.

Se as indústrias da cultura de massa dizem respeito às sociedades das quais se originam, as contradições dessas mesmas sociedades aparecem em narrativas, olhares e discursos, e as representações artísticas nos diversos grupos sociais que compõem um país são carregadas dos olhares hegemônicos, dos preconceitos, das mazelas sociais, do racismo provenientes do colonialismo e do capitalismo, das expressões da lógica patriarcal.

As experiências midiáticas também estão relacionadas ao poder em imagens e sons. bell hooks em seu “Olhares negros: raça e representação” (2019), recuperando fala da cineasta Pratibha Parmar em ensaio intitulado “Feminismo negro: a política da articulação” (2012), traz a afirmação de que:

[...] as imagens desempenham um papel crucial na definição e no controle do poder político e social a que têm acesso indivíduos e grupos sociais marginalizados. A natureza profundamente ideológica das imagens determina não só como outras pessoas pensam a nosso respeito, mas como nós pensamos a nosso respeito (hooks, 2019, p. 33).

Refletindo sobre experiências de representação nos Estados Unidos, hooks (2019) enfatiza que, a partir da escravidão nas Américas, os supremacistas brancos vêm reconhecendo que “controlar as imagens é central para a manutenção de qualquer sistema de dominação racial” (hooks, 2019, p. 30). A autora traz, ainda, o que é posto por Hall em “Identidade cultural em diáspora” (2006), texto onde o autor usa o conceito de “regimes dominantes de representação”, nos quais pessoas negras vêm e experimentam a si mesmos como “outros”, tendo um estranhamento e recusa diante de si próprios e, assim, aceitando os valores da branquitude.

Essas ideias aqui levantadas se justificam como caminho para que desnaturalizemos pensar na história do audiovisual como homogênea e só a partir do que

processo de reprodução do som, com o alto custo dos equipamentos para exibição, numa crise que só terminaria por volta de 1934.” (Silva, 2009, p. 76-77).

aconteceu nos Estados Unidos e Europa Ocidental. Desta maneira, conseguimos abrir espaço para compreendermos nossa história com nossos próprios percursos, questões e nossas próprias expressões culturais.

Ao desnaturalizarmos e desuniversalizarmos essa história, podemos constatar que, mesmo dentro de lugares do norte global, esses processos se fazem em meio a desigualdades de acessos e de representações, o que pode ser visto na história do cinema estadunidense em representações racistas da população negra e indígena do país, ou na apropriação que ali foi feita da música afrodiaspórica.

Como é trazido pelo pesquisador em comunicação George Ulysses Rodrigues de Sousa (2021), se a fotografia evolui de maneira racista¹⁶ não só em representação como em técnica, esse legado também será reelaborado nos dispositivos cinematográficos, “este com maior número de recursos narrativos que aquele por poder, agora, construir tropos de maneira mais detalhada” (Bueno, 2020 *apud* Sousa, 2021, p. 44).

É importante lembrar que essas relações de poder que estudamos a partir das representações artísticas são complexas, e não podemos entendê-las como simplesmente dicotômicas. Bulhões (2013) em sua tese de doutorado sobre o cinema em Angola, a luta anticolonial e a independência do território, traz em relação aos povos portugueses e angolanos que:

Diferentes perspectivas marcaram as dimensões políticas e culturais da história de ambos, de modo que suas trajetórias são constituídas por complexas relações de poder que não podem ser facilmente identificadas a partir de categorias binárias que já foram comumente veiculadas por tradições historiográficas portuguesas e angolanas (Bulhões, 2013, p. 1)

Penso que essa reflexão também se aplica a nós, provenientes do continente americano enquanto território que foi colonizado e passou por uma independência à qual se seguiu um processo histórico de exclusão de grupos já anteriormente marginalizados e de manutenção das estruturas coloniais em um novo contexto - não esquecendo que ainda temos territórios não soberanos no continente- .

¹⁶ “O dispositivo fotográfico evoluiu de maneira racista. Evoluiu como o mundo ocidental moderno precisava – as imagens das pessoas negras, sempre orbitando a tragédia das plantations não eram o objeto do brinquedo burguês. O desenho técnico dos tipos de africanos escravizados em terras brasileiras já anunciava que para essa máquina de visão a subjetividade de pessoas pretas era invisível, literalmente. Ajustado à pele branca, o filme sensível apagava, senão completamente, de maneira eficaz os traços das pessoas pretas. Tornavam-se vultos, o oposto da luz. Quando utilizado em promoção científica, o registro fotográfico justificava o racismo, como no caso das fotografias de Samuel Morton (1848) e, ainda, Louis Agassiz (1865; 1866) e sua empreitada de registro das “raças puras” africanas e suas “degenerações” (mestiços), tanto nos Estados Unidos da América quanto no Brasil 44 (MACHADO, 2010).” (Sousa, 2021, p. 43 e 44)

Cabe ainda considerarmos o que Barbero (1997) aponta como “descontinuidade simultânea” em relação à América Latina e suas realidades, referente às múltiplas temporalidades e desigualdades nas quais vivemos, relacionadas às formas como foram constituídos os Estados-nações dos quais fazemos parte, nos quais, na contemporaneidade, a grande maioria das pessoas se incorporou apenas virtualmente ao sistema político e à formação desses estados, e ao papel que ocupam os meios de comunicação na nacionalização das massas (Barbero, 1997, p. 213).

Esse processo se deu de forma dependente em relação ao que era produzido no norte global e foi extremamente desigual dentro de nossos países e regiões (Barbero, 1997). Esses elementos devem ser considerados para entendermos o percurso do audiovisual em relação à criação dos videoclipes de música brasileira.

3.3 “Grooves, graves, movies, fecha os olhos, acende as luzes”: dos filmes promocionais de canções ao videoclipe de música

A canção popular terá um papel de destaque a partir do século XX. O rádio, o cinema - mesmo em sua fase muda-, e a televisão estabelecem uma conexão cada vez maior com a linguagem musical. As/os artistas da indústria fonográfica terão suas imagens, discursos e obras amplamente divulgadas nesses meios comunicacionais. Quanto mais o audiovisual se desenvolve, permitindo uma integração cada vez mais complexa entre imagem e som, maior se torna a presença de artistas mais da música nesse cenário, de diversas maneiras. Esse fenômeno, por sua vez, expande significativamente o alcance dessas/es artistas, atingindo uma audiência cada vez mais vasta, chegando ao seu ápice de difusão com a popularização da internet e ampliação de suas possibilidades.

Nas décadas de 60 e 70, nos Estados Unidos e na Inglaterra começam a ser feitos filmes promocionais de canções, possibilitadas em grande parte pela popularização dos artefatos técnicos para captação de som e imagem. Esses registros inicialmente eram produzidos para exibição nos cinemas e objetivavam ser extensões das apresentações ao vivo dos artistas (Soares, 2013). Além disso, também eram produzidos filmes musicais para serem protagonizados pelos astros da música deste período, muito relacionados ao gênero musical rock, como é o caso de filmes protagonizados pelos Beatles, por Elvis Presley, pela banda The Who, entre outros (Soares, 2013, p. 66).

Paralelamente, por haver uma maior facilidade na aquisição de câmeras filmográficas neste período, houve também a produção de vídeos experimentais, de circulação restrita, registrando imagens de artistas da música de vários lugares, seja em momentos mais

íntimos, em trechos de apresentações, momentos criativos, dentre outros registros. Nesse período, foram feitos, por exemplo, vídeos experimentais dos Beatles para as canções “Penny Lane” (1967) e “Strawberry Fields Forever” (1967) (Soares, 2013), e vídeos de natureza documental de artistas, como é o caso de um curta-metragem chamado “Bethânia Bem de Perto”, gravado em 1969 por Júlio Bressane, que era:

[...] uma espécie de documentário musical, em que o diretor segue a cantora baiana Maria Bethânia durante alguns dias, revelando trechos de sua vida e de momentos no palco. Encontramos em “Bethânia Bem de Perto” uma forma de reconhecer um terreno propício para a disseminação do videoclipe no Brasil: sobretudo pela vocação da imagem na construção de um senso de identidade para um artista. (Soares, 2013, p. 220)

Hoje, podemos encontrar os vídeos acima citados em canais da plataforma *youtube*.¹⁷ Sobre vídeos relacionados a artistas brasileiras/os gravados no período, Soares (2013) comunica que:

Durante todo este período, a imagem que documentava artistas brasileiros dependia de um circuito exibidor privado, particular, nas casas de gente interessada (em geral artistas) ou em cineclubes. Fazer vídeos musicais era, praticamente, um capricho dos próprios artistas (Raul Seixas chegou a declarar que fazia seus vídeos musicais por lazer). (Soares, 2013, p. 221)

Assim, nos anos 60, esses vídeos de artistas brasileiras/os não circulavam, ainda, para um grande público, embora a música já tivesse adentrado o espaço da televisão brasileira, como veremos posteriormente. O autor também nos chama atenção para o contexto de então do chamado mercado da música naquele momento de virada, e nos convida a refletir sobre a seguinte questão: será que a indústria fonográfica lança mão de um formato de música que também é para ser vista simplesmente por passar a ser possível tecnologicamente?

Segundo o pesquisador e corroborando com o que já foi apresentado neste trabalho, se a música e a canção popular passam a ser lugar privilegiado na cultura de massas no século XX, a imagem será de muita importância para o campo da música popular de massas mesmo antes dos vídeos musicais e dos videoclipes, seja nas capas dos discos e seus

¹⁷ Vídeo “The Beatles - Penny Lane”.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=S-rB0pHI9fU>>.

Acesso em: 22 de fev de 2024.

Vídeo “The Beatles - Strawberry Fields Forever”.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HtUH9z_Oey8> .

Acesso em: 22 de fev de 2024.

Vídeo Bethânia bem de perto, do canal “Biscoito Fino”.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Xo4Jsj5hbPM&t=2s>>

encartes, ou na fotografias das/dos cantores e demais integrantes das bandas veiculadas em jornais e revistas, entre outros espaços (Soares, 2013).

O século XX, em si, é um século de imagens, e essa cultura visual vai se expandindo e ganhando novas possibilidades expressivas. As/os artistas musicais - e seus agentes, suas gravadoras - vão criando símbolos e estéticas que comunicam, estas, relacionadas aos gêneros musicais que se lapidam em características, e sua arte passa a incorporar cada vez mais elementos visuais como forma de ser caracterizada, diferenciada ao mesmo tempo que possível de ser classificada.

Se antes o meio que gerava maior circulação para as produções da indústria da música popular era o rádio, ainda que possamos ver as ligações da música com o cinema, na segunda metade do século XX, um novo panorama se desenha. Soares (2013) elenca uma série de fatores no cenário precursor do surgimento de vídeos musicais - que se transformam propriamente em videoclipes - na televisão nos EUA, sendo eles:

1. necessidade de um novo ambiente de divulgação dos produtos da indústria fonográfica, uma vez que vivia-se uma visível saturação do espaço radiofônico como meio de circulação;
2. entrada de novos sistemas imagéticos de legitimação do artista no terreno musical, sobretudo o cinema musical e os filmes que se apresentavam como fortes aparatos para a construção do conceito de celebridade na dinâmica do star system musical;
3. crescimento e progressiva popularização da televisão como eletrodoméstico nas residências, fazendo com que a programação das emissoras de TV tivessem que se apresentar para “toda a família”, criando orientações a partir dos públicos que estivessem “em casa” em horários pré-determinados;
4. a progressiva ocupação de espaços publicitários na televisão por produtos segmentados para mulheres, jovens, crianças e que, de início, não se apresentavam como público-alvo potencial da TV comercial. (Soares, 2013, p. 68)

A televisão, com permanências e mudanças em relação ao rádio e ao cinema, possibilitará, portanto, novas dinâmicas e será recebida por um público de diversos locais que passam a assistir aos seus artistas favoritos em performances ao vivo e gravadas. Nesse cenário, a televisão musical vai se desenvolvendo em diálogo com as dinâmicas do que se desenha na indústria fonográfica ao redor do mundo.

Passa a ser possível, desta maneira, um contato mais íntimo dos telespectadores com artistas e suas músicas, suas apresentações ao vivo e produções audiovisuais transmitidas através de um aparelho doméstico, o que muda, então, a forma como as pessoas consomem o audiovisual (Soares, 2013). Ainda que elas que nunca tenham tido a possibilidade de ir para um show de determinadas/os artistas, ainda que nem vivam no mesmo país ou falem o mesmo idioma, há, neste momento, a construção de uma sensação de proximidade do público para

com elas/es, no que passa a ser possível acompanhar suas performances, ver como cantam e como falam, a partir das transmissões dos programas de TV.

Das apresentações ao vivo transmitidas televisivamente, vídeos para promoção das músicas começam a ser produzidos para serem veiculados diretamente na televisão, ao invés de no cinema ou em circuitos fechados de exibição. O videoclipe vai se tornando uma linguagem própria dentro do audiovisual.

Há uma convenção entre estudiosos da comunicação de que “Bohemian Rhapsody” (1975) da banda inglesa Queen foi um marco para o formato do clipe musical (Holzbach, Nercolini, 2009; Soares, 2013). O grupo musical foi chamado para se apresentar ao vivo em um programa televisivo britânico, mas, ao invés disso, enviou um vídeo para ir ao ar (Correio Brasiliense, 2019). Nesta produção audiovisual, a banda performa uma apresentação ao vivo, mas aparece, intercaladamente em sua montagem, uma cena com efeito gráfico no qual os rostos dos artistas cantando em formato de coral iam formando, de maneira sobreposta, a imagem do rosto do vocalista Freddie Mercury. Esse vídeo, naquele momento, ao passo que era uma estratégia de marketing, não deixava de ser, também, uma produção com intenção e linguagem artística para além de simplesmente propaganda.

No Brasil, nossa experiência televisiva também foi se construindo com base em uma forte relação com a música e, como já visto, desde antes da TV, cinema e música aqui já caminhavam entrelaçados (Silva, 2009). Podemos ver diálogos entre linguagens artísticas e os meios midiáticos quando nos inteiramos de que:

Muitos sucessos de músicas eram aproveitados para atrair público ao teatro e depois para o cinema, com a estreita ligação entre o nascimento da indústria do disco, da festa do carnaval, do rádio e, mais tarde, da televisão. (Silva, 2009, p. 39)

A TV Tupi, primeira emissora do país, desde os anos 50 possuía programas que continham apresentações musicais (Soares, 2013). Já na década de 60, surgem grandes festivais de música popular brasileira das emissoras de televisão, nos quais artistas eram revelados e premiados (Soares, 2013). Nesses festivais, intérpretes e bandas se apresentavam ao vivo em programas de auditório tocando e cantando canções inéditas.

Podemos dizer que apresentações e representações de artistas na televisão, de forma geral, são próprias de nossa cultura televisiva até hoje. Temos como referências imagéticas da música na TV brasileira, ou bases estéticas, como nomeia Silva (2009), vídeos de apresentações ao vivo para a televisão, como Chico Buarque cantando “A Banda” (1966) e Gilberto Gil interpretando “Domingo no Parque” (1967) nos Festivais da Record, ou Elis Regina cantando “Como nossos pais”, de Belchior, em 1976 ao vivo no programa

“Fantástico”, da Rede Globo. Imagens essas, referenciadas em diversas outras produções, como videocliques, propagandas e filmes. É importante destacar que essas cenas da televisão são lembradas, referenciadas e ainda circulam na contemporaneidade com facilidade graças à grande compilação e circulação de vídeos na plataforma Youtube, seja em canais oficiais verificados das/dos artistas ou em canais alimentados por outros usuários do site.

Ainda na TV Tupi havia programas como “Espetáculos Tonelux 70” e “Clube dos Artistas” que possuíam um espaço para divulgar as paradas musicais de sucesso. Com esses programas, as emissoras de televisão começaram a realizar pequenos curtas que mostravam performances dos artistas (Filho, 2001, p. 54 *apud* Soares, 2013, p. 221). Assim, os vídeos musicais e o videoclipe de forma mais consolidada vão chegando ao espaço da televisão brasileira ainda na década de 70 como atrativos de um programa da Rede Globo que estreou em 1973 e está no ar até hoje, o Fantástico.

Os cliques exibidos - e produzidos - pelo Fantástico possuíam estreias vinculadas ao lançamento de LPs dos artistas e de trilhas sonoras de telenovelas, essas que ainda hoje possuem forte presença na cultura de massas no país (Soares, 2013, p. 223). Em 1974, vai ao ar o que deveria ter sido¹⁸ o primeiro videoclipe produzido e lançado em cores na televisão brasileira: Gita, canção composta por Raul Seixas e o escritor Paulo Coelho, dirigido por Cyro Del Nero, então diretor de arte do próprio programa. Segundo a descrição do canal oficial de Raul Seixas na plataforma *Youtube*, o vídeo foi feito:

Todo em Chroma Key e com obras famosas de Salvador Dali, Max Ernst, Hieronymus Bosch, entre outros, Raul soube atuar e traduzir visualmente a aura mística, sagrada e sentimentalista da música. (Descrição do vídeo “Raul Seixas - Gita - Videoclipe oficial, 2021)

Da descrição do mesmo vídeo, ainda podemos encontrar fala de Cyro Del Nero sobre a produção do clipe em entrevista ao Museu da TV (1998), na qual ele comenta sobre o processo criativo em relação às referências pedidas por Raul Seixas e seu parceiro de composições Paulo Coelho e o uso do *chroma key*, que consiste em um recurso técnico de produção e processamento de imagens que troca a imagem filmada em cores sólidas (azul e

¹⁸ Segundo arquivos e matéria da própria Rede Globo, o videoclipe Gita deveria ter ido ao ar como o primeiro a ser lançado em cores na televisão brasileira, entretanto “No primeiro dia em que o ‘Fantástico’ foi exibido em cores, em 28 de abril de 1974, tudo estava planejado para que o primeiro musical colorido (precursor do videoclipe) da televisão brasileira, assinado por Cyro del Nero, fosse o da canção ‘Gita’, de Raul Seixas. Contudo, um atraso na edição – o musical era cheio de efeitos visuais – obrigou a equipe a mudar os planos, e a honra coube à ‘Bom Tempo’, chorinho interpretado pela cantora Sônia Santos.” Fontes: <https://globoplay.globo.com/v/869723/>. <https://memoriaglobo.globo.com/jornalismo/jornalismo-e-telejornais/fantastico/noticia/musica.ghtml>.

verde) por outras imagens, a partir do anulamento de cor, para gerar um cenário em gravações dentro de estúdio.

“Eu recebi Paulo Coelho e Raul Seixas. Eles queriam alguma coisa surrealista, onírica e o texto era ‘Gita’. Eu criei, com as figuras de Hieronymus Bosch, Salvador Dali, Odilon Redon e Francis Bacon, toda a mítica que o Raul queria passar. Construí uma roupa piramidal cônica para o Raul e ele ficou atrás dessa construção que era pintada de azul, para fazer efeitos de chroma key. Fiz tantos números de chroma key no Fantástico que adquiri um apelido: Cyro Chroma Key”. (Descrição do vídeo “Raul Seixas - Gita - Videoclipe oficial, 2021)

Figura 4 - Cenas de Gita - Raul Seixas (1974)



Fonte: “Raul Seixas - Gita - Videoclipe oficial, 2021. Youtube do canal oficial do cantor.

Fazendo uma busca sobre os primeiros videoclipes exibidos no programa do Fantástico¹⁹ e dialogando com o que já analisou Soares (2003, 2013), é possível perceber e elencar algumas características nessas primeiras produções musicais televisivas, que vão ao encontro das produções vistas no contexto estadunidense e britânico, e que têm a ver com importações e imposições estéticas, mas também com limitações tecnológicas.

Se os primeiros vídeos musicais televisionados transmitem apresentações ao vivo em cenários montados nos estúdios dos próprios programas, como, por exemplo, em “Pavão Misteriozo”, de Ednardo, e “O contrário de nada é nada”, dos Mutantes, ambos exibidos em 1974, em “Sociedade Alternativa” (1974), de Raul Seixas, notamos que, ainda que esteja sendo transmitida uma apresentação, trata-se da busca de uma estética que utiliza de elementos teatrais e performáticos de maior experimentação, que fogem do tradicional.

Assim, estruturas de cordas são montadas para representarem teias de aranha, nas quais se penduram diversos dançarinos e o próprio cantor. No vídeo, dois momentos se intercalam: é apresentada uma visão mais panorâmica onde os outros artistas dançarinos e Raul Seixas aparecem nas cordas e outra com maior aproximação para o rosto do vocalista, uma característica visual que é muito presente na estética dos videoclipes até a contemporaneidade.

Já vídeos como os de Raul Seixas em Gita (1974) eram inovadores para aquele período e dialogam com o vídeo produzido para Bohemian Rhapsody, por não ser uma apresentação ao vivo, mas sim um vídeo produzido em estúdio, com efeitos gráficos, sobreposição de cena, permeadas por um maior experimentalismo visual para a época. Esses primeiros vídeos musicais e videoclipes, sendo transmitidos ao vivo ou não, têm como ponto em comum serem gravados em espaços fechados, os estúdios (Soares, 2013).

Com “América do Sul”, de Ney Matogrosso, produzido por Newton Travesso (1975) e detalhadamente analisado por Soares (2013), podemos destacar que se trata uma gravação já em espaço aberto, em uma mata ensolarada, onde canta Ney Matogrosso vestido em figurinos extravagantes, maquiagens teatrais e performances que transgrediam códigos tradicionais de gênero, marcas do cantor que muito têm a ver com elementos que se consolidam no que viria a ser uma estética da música pop e dos videoclipes.

Este vídeo chega, inclusive, a ser considerado por muitos como o “primeiro videoclipe no Brasil” (Soares, 2013). Aqui não objetivo trazer de forma fechada qual teria

¹⁹ Utilizei por base o site “Tv Globo Wiki”, no que ia buscando fazer o comparativo com as descrições dos videoclipes nos canais oficiais dos artistas ou em arquivos virtuais da Rede Globo. Disponível em: https://tvglobos.fandom.com/pt-br/wiki/Clipes_do_Fant%C3%A1stico#1973. Acesso em: 19 de fev de 2024.

vido o vídeo pioneiro a transicionar dos curtas musicais antes já produzidos no Brasil para o formato do videoclipe em si, dado que essas linhas distintivas são tênues neste começo.

Figura 5 - Cenas de “América do Sul” - Ney Matogrosso (1974)



Fonte: “América do Sul” - Ney Matogrosso (1974).
Vídeo no canal oficial de Ney Matogrosso no youtube.

Notamos que, quando se consolidam em linguagem, os clipes musicais produzidos em vários lugares do mundo passam a ser produzidos em uma relação na qual, ao passo que buscam proximidade - e reproduções - dos modelos e estéticas estadunidenses e inglesas, que ditam relações do mercado da indústria cultural, também vão tentando se

diferenciar ao trazer elementos que pudessem identificar peculiaridades e identidades nacionais e regionais.

Como a produção audiovisual de videoclipes musicais, nesse começo de sua consolidação ainda vinculada à televisão, é produzida por sujeitos que possuem o controle de representações, dos meios de produção e distribuição midiática, é comum que perpetuem e amplifiquem estereótipos previamente estabelecidos em discursos e representações de grupos minoritários e de lugares marginalizados. Essas obras frequentemente reinterpretam essas imagens de maneira a se alinhar com lógicas de mercado, procurando inclusive se apropriar de estéticas e sonoridades provenientes desses grupos, de maneira a reforçar narrativas dominantes enquanto exploram sua autenticidade cultural em busca de lucro.

Em 1981, surge a Music Television (MTV) nos Estados Unidos, canal a cabo com programação exclusivamente musical e com exibição de videoclipes, que ampliou seu alcance para outras partes do mundo, incluindo o Brasil, onde chega em 1990 (Soares, 2013). Sobre pontos de seu surgimento, cabe dizer que a MTV:

nasceu de braços dados com o mercado: fruto da expansão da TV a cabo nos Estados Unidos, da associação direta de corporações do mercado financeiro (American Express) e do mundo do entretenimento (Warner e suas variações), a emissora serviu, sobretudo, como terreno para o lançamento de produtos das indústrias fonográfica e cinematográfica. Estando atrelada ao mercado, no entanto, a MTV usou como principal estratégia discursiva a filiação a matrizes estéticas de uma suposta vanguarda do vídeo (Soares, 2013, p. 62).

Assim, há essa relação dicotômica entre a postura estética do canal de televisão voltado para a exibição de vídeos considerados vanguarda na música popular massiva, expoentes da juventude e da experimentação artística, ao passo que era ligado diretamente a grandes corporações do mercado financeiro e do entretenimento, visando, portanto, o lucro com a divulgação desses materiais. Temos, pois, vídeos contestando o *status quo* transmitidos em um canal que lucrava e fazia lucrares grandes mercados da indústria da música. Em contrapartida, ali chegavam vídeos de músicas que não conseguiam chegar às rádios ou a outros espaços televisivos. Há, nessa dinâmica, “uma relação entre a cultura rock como aquela que presume a resistência e a televisão como a corporificação do mainstream, do show business e da cultura comercial, publicitária.” (Straw, 1993, p.4 *apud* Soares, 2013)

O surgimento da MTV e de suas diversas filiais ao redor do mundo possibilitará uma maior circulação de videoclipes na televisão, no que surgem outros canais locais com o mesmo intuito e programas de TV exclusivamente voltados para a exibição de clipes musicais. Também vão surgindo mais espaços aptos à produção de clipes, sendo agências

publicitárias ou produtoras de filmes e vídeos, contratadas por gravadoras de artistas da música (Soares, 2013). Assim, a partir da chegada da MTV no Brasil, há uma maior diversificação entre os produtores dos clipes, pois antes quem dominava essas produções audiovisuais era a Rede Globo, que as transmitia em seus programas e possuía os direitos autorais sobre elas (Soares, 2013).

É importante destacar que, antes da chegada da MTV ao Brasil, ainda nos anos 80, foi criado um programa na Rede Globo exclusivamente voltado para a exibição de videoclipes, o “Clip Clip” (1984), além de programas veiculados em outras emissoras, como “Som Pop” (1989), da TV Cultura, o que mostra como, a partir da década de 80, esse produto audiovisual vai ganhando posição de destaque na televisão brasileira (Duarte, 2012; Soares, 2013).

Ressaltamos que a MTV não terá uma presença homogênea no território brasileiro, porque o sinal da MTV Brasil ou de emissoras afiliadas não era transmitido de maneira aberta para todos os estados brasileiros. Ainda trazendo o Ceará como exemplo, aqui, a MTV só será transmitida em emissora aberta até o fim dos anos 90. Assim, os telespectadores da MTV nos anos 2000 ficam circunscritos às classes sociais mais altas, com poder aquisitivo para adquirir televisão por assinatura. Daí a importância de entender como os conceitos de “juventude” e “geração” não devem ser homogeneizantes.

O maior destaque na programação do canal será para a exibição de produções musicais provenientes dos Estados Unidos e da Inglaterra. Entretanto, produções brasileiras começam a ter sua produção impulsionada e inclusive financiada pelo próprio canal e pelas gravadoras de música, que passam cada vez mais a entender o apelo dos videoclipes para a imagem e divulgação das/dos artistas (Soares, 2013).

Em 1995, será criada uma premiação da MTV no Brasil, a VMB (*Video Music Awards Brasil*), evento que premiará, em diversas categorias, os melhores videoclipes brasileiros de cada ano. A criação desta premiação fortalecerá a produção de videoclipes brasileiros e sua profissionalização, como coloca a pesquisadora em Imagem e Som, Fernanda Carolina Armando Duarte (2012).

Com a MTV, novos elementos estéticos foram sendo desenvolvidos nos videoclipes, e temos o início de um momento onde a sua produção será um elemento importantíssimo da produção de artistas da indústria fonográfica. Referências visuais desses vídeos se tornam ícones da chamada *cultura pop*, fortemente relacionadas ao público jovem e às culturas urbanas, ao Rock, ao que se convencionou chamar de Pop e, posteriormente, ao Rap e à cultura do Hip Hop.

Os aspectos comerciais vão sendo lapidados nesses videoclipes, no que se vai tentando trazer uma imagética o mais universal possível que possa circular em diversos lugares e ser compreendido/consumido (Soares, 2013). Isso vai gerando um padrão, mesmo no que diz respeito a gêneros musicais diferentes, que “visa criar um circuito cada vez mais transnacional de circulação do videoclipe.” (Soares, 2013, p. 105)

Com os videoclipes circulando nos mais distantes espaços, a partir da transmissão pela televisão, eles vão se tornando bases estéticas da cultura pop na segunda metade do século XX que chegam ressignificados no século XXI. Muitas dessas produções, principalmente dos anos 80 e 90, tornam-se referências imagéticas para o que é produzido a partir dos anos 2000. Temos que o videoclipe traz em sua própria linguagem a autorreferência e o diálogo com outras produções, dinâmica encontrada até hoje nas produções desse tipo de audiovisual.

Temos, por exemplo, o clipe de “Thriller” (1983), de Michael Jackson, que causou enorme furor à época de seu lançamento por seu formato cinematográfico de superprodução, que traz uma história de terror que se desenvolve mesmo após o fim da música. Sua coreografia icônica ainda é reconhecida e reproduzida na contemporaneidade, tornando-se um marco na cultura pop, mesmo para jovens que não viveram o momento de seu lançamento, entre os quais estão minhas e meus estudantes, já inseridas/os em uma lógica de internet, que recupera e transforma essas imagens e sons de outros tempos.

Usando o exemplo de Thriller, conseguimos elencar importantes elementos do videoclipe de música, como a valorização da performance e da dança, o uso de ganchos visuais e a convocação do vídeo para a imagem das/dos artistas.

Com o passar das décadas, mais artistas, de diversos gêneros musicais, puderam utilizar desse recurso para se expressar e divulgar suas canções, sua imagem e seu trabalho na televisão e, posteriormente, na internet. De clipes de Rap e de outros gêneros musicais que, de formação, têm um discurso marcado por críticas sociais, temos exemplos de produções audiovisuais dissidentes que trarão vivências negras e periféricas também em circulação no espaço da MTV e em outros canais e programas de televisão, como “Diário de um Detento” (1997), de Racionais MC’s, dirigido por Maurício Eça. A música é uma denúncia à chacina do Carandiru e à situação carcerária no Brasil, e o clipe, gravado dentro do próprio complexo penitenciário, contou com a participação de detentos, tendo um formato documental.

o videoclipe “Diário de Um Detento”, marcaria uma espécie de entrada da temática deliberadamente social no clipe nacional, pluralizando as referências e complexificando as constituições da linguagem do clipe nacional. (Soares, 2013, p. 243)

Figura 6 - Cenas do videoclipe “Diário de um Detento” - Racionais MC’s (1997)



Fonte: Canal oficial dos Racionais MC’S no Youtube

Fora do eixo Rio-São Paulo, temos o videoclipe de “A Cidade” (1994), de Nação Zumbi, dirigido por Guilherme Ramalho, também veiculado no espaço da MTV. Esse clipe também advém desse lugar que é denominado por Soares (2013) como “clipe socialmente consciente”. Nesta produção audiovisual, temos a tônica, juntamente com a própria letra da música, da crítica às desigualdades sociais presentes nos grandes centros urbanos, mais diretamente na cidade de Recife - mas não restrita a ela -.

A narrativa visual desse clipe contará com cenas gravadas em Recife mostrando pessoas relacionadas ao repertório cultural popular na cidade, com destaque para artistas do Maracatu. O clipe se divide entre essas cenas com o momento no qual se apresentam os componentes da banda em meio ao manguezal, onde se destaca a figura do caranguejo, símbolo do movimento Mangubeat, e uma animação retratando violências contra um

personagem em situação de rua, até chegar ao ápice de seu assassinato, tendo sido devorado por um urubu.

Cabe destacar que o movimento do Manguebeat dialoga com diversos sons, ritmos e gêneros, com destaque para o rock e ritmos tradicionais de Pernambuco, como o maracatu, o coco e o frevo. É um movimento que já surge ligado às tecnologias de sua época, tanto em usos quanto em críticas (Duarte, 2012). Portanto:

o movimento surgiu num contexto que teve, no campo da produção, a popularização da gravação em processo digital e a proliferação dos selos alternativos. No entanto, como atesta Tatiana Lima, “longe do eixo industrial Rio-São Paulo, o Manguebeat não se pauta totalmente pela homogeneização que permite um consumo massivo amplo, porém faz uso de dispositivos de circulação massiva: percorre a trajetória de vendas em CD, divulgação na grande imprensa, videoclipe, sites, shows e turnês” (Lima, 2008, p. 9 *apud* Soares, 2013, p. 253 e 254)

Tanto os Racionais MC’s quanto a banda Nação Zumbi saem de espaços não tradicionais ou hegemônicos da música brasileira e chegam à indústria fonográfica e à veiculação de videoclipes de suas músicas ainda na televisão. Suas produções artísticas são atreladas a críticas sociais, que trazem questões de raça e classe diretamente, destacando-se em circulação de seus produtos em centros de produção e difusão de música e produtos audiovisuais, a dizer, Rio de Janeiro e São Paulo.

Não é demasiado destacar, entretanto que, tanto a MTV como outros programas de exibição de videoclipes na televisão brasileira, manterão por décadas seus conteúdos compostos principalmente de clipes internacionais (EUA e Inglaterra), de músicas cantadas em língua inglesa (Duarte, 2012), e sendo permeada por uma lógica mercadológica, exibirão videoclipes que fogem a esse padrão somente a partir do momento que lhes são economicamente atrativos. No caso dos videoclipes do movimento Manguebeat, por exemplo:

A MTV mostra os artistas com uma roupagem moderna e atraente para a juventude, porém, não mostra a esta o que existe por trás dessa imagem: como é o real Pernambuco, sua carência de recursos ao lado da riqueza cultural presente naquele contexto; a MTV não pretende explicar o que significam as figuras que transitam naquele universo, apenas mostra aquilo que é vibrante e colorido e pode ser explorado como mais um ingrediente do seu caldeirão de referências pop (Duarte, 2012, p. 28).

Após trecho acima citado, Duarte traz fala crítica do artista Chico César sobre a forma como essas produções chegam à televisão e especificamente à MTV (e programas de linguagem similar):

Acho que a “cara” do Brasil “estampada” na tela da MTV é um dos modos como uma certa elite vê o Brasil, como uma certa elite urbana pensa nele, o Brasil como uma ausência de Nova York ou Londres, o Brasil como um lugar bom de passar as férias e ser percorrido de buggy e mochilão. O Brasil como um país com lugares descolados com umas rampas de skate “da hora”, uns lugares sinistros para praticar esportes radicais. O Brasil como um lugar de índios distantes e alguns negros urbanos interessantes que fazem até rap, ou samba rap. O Brasil como um país onde você toma cerveja com a mesma sensação de quem devora uma daquelas gostosas das deliciosas praias de Florianópolis ou da noite paulistana. O Brasil como um país que tem a Amazônia, um lugar ótimo para fazer raves de quatro dias. O Brasil como um país atrasado, mas que logo, logo chega lá, afinal já tem festival de rock em Fortaleza e de tecno em Goiânia. Enfim, o Brasil como um país irado que tem um tiozinho lá de Pernambuco que tira a maior sonzeira daquele violino de pobre que tem nome de moça judia. Rebeca. Não, rabeça. Só... (Chico César *apud* MARTINS, BRITO et al, 2006, p. 187 *apud* Duarte, 2012, p. 28)

Ao longo deste texto, observamos que, ao passo que o mercado fonográfico e audiovisual se apropria da arte produzida por artistas que não fazem parte das elites culturais, as brechas, as negociações, as formas de burlar essa lógica vão sendo encontradas e traçadas por diversos agentes, que, por meio de discurso, postura e arte, criticam a lógica mercadológica. Notamos que o avanço tecnológico facilitará a produção de conteúdo por indivíduos e grupos que estão fora do grande mercado da música, levando a um aumento exponencial na quantidade de videoclipes produzidos a partir do advento da internet. Esse fenômeno culmina em uma era onde a produção independente não apenas se torna viável, mas sua circulação é facilitada em relação à era da televisão, o que diminui o abismo entre criadores e público.

Atualmente, testemunhamos um intenso processo de negociação entre artistas que desafiam o sistema dominante, com vozes críticas gradualmente vão se infiltrando em espaços de fendas nas estruturas de poder sociocultural. Não podemos ser ingênuos de achar que a representação, por si, causa mudanças nas questões que suas obras denunciam. Contudo, é através da articulação de suas próprias narrativas, da própria fala de si, que podemos vislumbrar uma lógica alternativa à dos apagamentos, da estereotipação, da apropriação e do controle de imagens e narrativas.

Analisando transformações que os meios de comunicação de massa passaram ao longo do século XX, temos que o surgimento e popularização da internet, no limiar do século XXI, novamente traz mudanças nas dinâmicas sociais relacionadas à produção e ao consumo da música e dos videoclipes. Já no universo do virtual, passamos dos vídeos distribuídos de maneira esparsa e desorganizada em diversos sites, ainda com baixíssima qualidade e resolução de imagem, para a centralização de conteúdos de maneira online em plataformas como o Youtube e redes como MySpace ou Facebook.

Posteriormente, com a popularização dos *smartphones*, emergiram redes sociais voltadas à publicação e consumo de imagens e vídeos curtos, como o Instagram e o Tik Tok, marcando uma nova transformação nos contratos visuais e no regime de audiovisualidade contemporâneos. Em 2013, Thiago Soares já apontava:

[...] atualmente, é possível pensarmos que estamos diante de um quadro contextual em que as instâncias da cibercultura, a internet, as disposições de audiovisuais “virais” e o marketing digital apontam não somente para novas formas de legitimação, mas também, para questões que vão além dos ditames de controle da indústria fonográfica. (Soares, 2013, p. 61)

Com isso, transforma-se a indústria da música e as mídias de maneira mais geral (Douglas Kellner, 2002 *apud* Soares, 2013, p. 64). O *Youtube* se torna, ainda na primeira década do século XXI, um suporte midiático no qual os videocliques passam a ser inseridos, esses que passam a ser produzidos principalmente para o lançamento na internet, no canal oficial das/dos artistas e bandas. Isso gera impactos em sua dinâmica de produção e divulgação.

Temos, por exemplo, que o uso desses veículos midiáticos, assim como de ferramentas online, sites e softwares que facilitam a edição e difusão de produtos audiovisuais que “não entrariam nos circuitos de exibição ditos tradicionais, como as emissoras de televisão” (Soares, 2013, p. 214), provoca uma dinâmica na qual se tornou mais possível “a visibilidade de artistas “fora” das geografias tradicionais da cultura pop, ao mesmo tempo que sedimentou o terreno para que novas relações de gostos e valores fossem angariadas. (Soares, 2013, p. 215)”. Essa nova dinâmica “traz implicações estéticas, gerando produtos que se apresentam longe de padrões previamente desenvolvidos e ditados pelas instâncias televisivas. (Soares, 2013, p. 214)”

Neste cenário de onipresença da internet e em sua relação com o consumo de música e vídeo, insere-se o grupo musical soteropolitano BaianaSystem, criado em 2009. Temos, assim, que a produção artística do grupo musical aqui pesquisado já pertence ao cenário global de divulgação musical que se usa, hoje, fortemente do alcance da internet, embora o grupo tenha também uma forte presença na cidade de Salvador em sua materialidade.

No momento no qual nos encontramos, produções artísticas dos mais variados lugares, dialogando com múltiplas referências, fluem através das redes, chegando a diversos espaços e a pessoas que, de outra maneira, poderiam não ter acesso a esses materiais.

[...] a partir de 2010, houve no Brasil a emergência de uma linhagem de jovens artistas pop (oriunda das periferias, das populações negras ou originárias, da comunidade de dissidentes sexuais e de gênero, entre outros grupos sociais) que se utiliza de tecnologias e práticas audiovisuais para o enfrentamento interseccional de uma série de normatividades. Isso contribui para a construção de um espaço público expandido a partir das dinâmicas entre o digital, o massivo e o urbano (ROCHA, 2019). Tal processo, conforme Rose de Melo Rocha lembra, não está isento de contradições ou de conflitos, mas abre possibilidades de resistência para grupos subalternizados, constantemente afetados pelo silenciamento e pelo extermínio programados. (Dias, 2021, p. 186)

Reforçamos que tudo isso não ocorre simplesmente de maneira democrática, tendo em vista discussões sobre o poder dos algoritmos, sobre investimentos em marketing digital e o monopólio das grandes plataformas, mas há uma janela maior para que essa produção circule em relação à forma como a música da indústria fonográfica chegava aos espaços no século passado.

As e os artistas da música brasileira que já se gesta na internet cresceram com ou assimilaram a linguagem da internet, das lógicas das redes e de mercado, de formas não convencionais de expressão artística e de um mundo conectado (Gonçalves, 2014). Em possibilidades alavancadas pela internet, vão mesclando referências da música popular dos Brasis, inclusive de outras épocas, estando também em constante diálogo com a produção musical de outros países, somando referências globais e locais às suas próprias produções (Gonçalves, 2014), dinâmica que tem a ver com os hibridismos aos quais se referem Stuart Hall (2003, 2016) e Néstor García-Canclini (1995).

Uma parte considerável dessas/es artistas não participam das formas tradicionais de grande produção e divulgação da indústria fonográfica brasileira, podendo se organizar em coletivos e em circuitos culturais alternativos de suas cidades, e angariar recursos para suas produções a partir de outros meios, como, por exemplo, campanhas para angariar fundos pela e parcerias/ajuda mútua com outras(os) artistas.

Também há a possibilidade de, ao invés de trabalharem com grandes gravadoras e produtores, produzirem sua música de maneira independente e divulgarem seu trabalho diretamente nas redes sociais, sem intermediários, ou mesmo criarem seu próprio selo de produção independente. Suas produções também são de maneira majoritária direcionadas primeiramente (muitas vezes, unicamente) às plataformas digitais, como *Youtube* e *Spotify*.

3.4 “O clipe representa de uma forma audiovisual o sentimento da música”: o entendimento da linguagem do videoclipe pelas/os estudantes

Ao refletir sobre como a linguagem audiovisual é entendida dentro dos cenários da educação básica brasileira nos quais me insiro, fui constatando um panorama no qual as juventudes com as quais trabalho - no que trago comparativos com outras pesquisas na área de Educação e do ensino de História às quais tive acesso -, relacionam-se fortemente com o consumo de músicas, de vídeos e imagens, e estão imersas nos ambientes digitais nesta era multitelas.

Como já visto, diversos meios de comunicação, dos mais antigos aos recentes, coexistem na contemporaneidade, mas se observa no século XXI uma crescente incorporação - assim como dependência - dos recursos digitais no cotidiano, especialmente com o uso de computadores e, mais recentemente, dos *smartphones*, das *smart TVs*²⁰ e outros dispositivos eletrônicos, como os *tablets*. Esse fenômeno atravessa os “nativos digitais”, conceito criado para fazer referência a crianças e jovens que já nasceram em uma época dominada pela presença do digital nos diversos âmbitos da vida.

Além disso, há uma centralidade das imagens própria de nosso tempo presente, como diversos estudiosos vêm apontando. Portanto, entender a cultura visual que faz parte do que é vivenciado socialmente no mundo contemporâneo de maneira crítica se faz necessário também no espaço da Escola, e por nós, professoras/es de História. A pesquisadora em educação Maria Cristina Luiz Ferrarini, referenciando o também educador espanhol Fernando Hernández, traz que:

o estudo sistemático da cultura visual pode proporcionar a educadores(as) e educandos(as), além do desenvolvimento da consciência estética, o desenvolvimento de um olhar cultural, isto é, uma compreensão crítica dos seus papéis na sociedade e das relações de poder às quais estão vinculados(as). (Hérendez, 2020 *apud* Ferrarini, 2014, p. 16)

As/os educandas/os com quem trabalho, portanto, ainda com diferenças de contextos e de marcadores sociais, são nativos digitais e têm uma forte relação com imagens e vídeos, no que as culturas visual e midiática fazem parte de sua sociabilidade e sua forma de compreender o mundo. São jovens que não só consomem imagens e vídeos, como os produzem, em uma lógica na qual os aparelhos celulares que temos em mão possibilitam que nos tornemos também “produtores de conteúdo”.

As reflexões que Ferrarini traz em seu estudo sobre cultura visual na escola dizem muito respeito aos objetivos que vieram sendo traçados nas aulas-oficina que elaborei na educação básica acerca do meu estudo sobre videoclipes e ensino de História. Ela coloca que:

²⁰ Televisões conectadas à internet que contam com aplicativos virtuais.

Posto que diminuir a distância entre aquilo que se ensina na escola e o conjunto de elementos culturais com os quais os(as) estudantes convivem diariamente os(as) auxilia a desenvolver um olhar crítico sobre esses mesmos elementos culturais. Interessante notar que esse conjunto constituído de valores, crenças e significações dos(as) discentes, que constitui as suas respectivas visões do mundo – embora oriente suas escolhas, suas formas de se relacionar e suas práticas sociais – normalmente não é reconhecido por eles(as). Por essa razão, possibilitar análise e reflexão sobre esse referencial cultural que os(as) cerca é contribuir para que eles(as) tomem consciência de si mesmos(as) e do mundo em que estão inseridos(as). (Ferrarini, 2014, p. 20)

Assim, em um ensino de História que considere essas produções audiovisuais de maneira crítica, podemos trabalhar com a sensibilização das/os educandas/os quanto ao que consumimos, ao que não consumimos, e reconhecer nessas produções quais significados podemos lhes atribuir, considerar, e se com elas podemos construir novas visões de mundo e problematizar as que já carregamos até então.

Chegamos aqui a um ponto de entendimento sobre a linguagem do videoclipe que muito interessa neste trabalho: ele é uma fonte do tempo presente que diz muito sobre nosso atual regime de historicidade²¹. Atualmente, vivemos em sociedades atravessadas por um presentismo, que seria essa sensação de estarmos em um presente superdimensionado, envoltos por uma aceleração do tempo. Isso se reflete também nas imagens e vídeos que são produzidos e consumidos e nas lógicas construídas nos espaços virtuais onde estamos - cada vez mais - presentes.

Canclini (2005 *apud* Moreira, 2020, pg. 5) constata que “o videoclipe impõe uma forma de aceleração de imagens e representações através da articulação melódica.”, em um ritmo próprio do nosso tempo. Já Soares (2004 *apud* Moreira, 2020) aponta para a etimologia da palavra “videoclipe” para entender que “clipe” tem a ver com recortes, com junções. Se hoje temos produções ainda mais aceleradas, recortadas, sobrepostas, com as quais temos contato, e ainda mais nossas/os estudantes, podemos entendê-las como parte de um processo que já havia sido iniciado com os videoclipes e com outras produções audiovisuais.

Como vimos anteriormente, com essa lógica própria das redes sociais e das plataformas virtuais, as relações entre público e obras de arte serão modificadas (Ferrarini, 2021). Entretanto, cabe-nos entender que:

embora as tecnologias tenham, no passado, e continuem tendo, no presente, proporcionado a uma grande parcela da sociedade o acesso aos bens culturais, elas não proporcionaram e nem proporcionam o que se considera mais importante: uma atitude crítica diante delas. (Ferrarini, 2014, p. 54)

²¹ Conceito de François Hartog (1996) no que se refere às maneiras como as pessoas vivenciam e percebem o tempo em cada período histórico.

Com a aceleração das coisas e a quantidade de informação e conteúdo às quais somos submetidos nessa dinâmica virtual contemporânea, o ver imagens e vídeos se torna, por muitas vezes, um processo automatizado e desprovido de crítica, no que não temos sequer tempo de processar a quantidade de tudo que nos chega e que consumimos diariamente. Temos, também, uma simultaneidade de consumo que dificulta ainda mais a compreensão crítica de tudo que estamos vendo-ouvindo. Vemos imagens ao atualizar o feed do Instagram, vídeos são vistos enquanto as pessoas fazem seus afazeres, filmes são assistidos, trechos de música são repetidos inúmeras vezes em vídeos virais do *Tik Tok* e do *Instagram*. Desta maneira:

A apreciação da cultura visual que se dá desprovida de crítica – reforçando que se considera cultura visual (objeto de estudo) o conjunto das artes visuais legitimadas, também denominadas de alta cultura (MARTINS, 2012), e o das imagens que não são legitimadas como arte, por exemplo, fotografias de jornais, propagandas, videoclipes, entre outros (HERNÁNDEZ, 2000) – não permite que aquele(a) que a aprecia se posicione em relação àquilo que é visto. É como olhar e não ver. (Ferrarini, 2014, p. 55)

Esses exercícios reflexivos, portanto, são convites para experiências audiovisuais nas quais possamos nos desautomatizar em relação à percepção de áudio-imagens. Também como já dito no início do capítulo, analisando essas produções como fontes históricas, cabe construirmos questionamentos, em comparativos, sobre como as pessoas eram representadas nos videoclipes em outras épocas e lugares, *quem* se via e *como* se via, e como se dão essas representações nas obras que analisamos.

Dessas perguntas, podemos partir em sala de aula para a mobilização, com as/os estudantes, de pensamentos sobre as transformações nos clipes de música do nosso e de outros lugares do mundo. É importante, ainda, que nos questionemos em conjunto, *quem* e *como* está sendo representado na cultura audiovisual que consumimos, em filmes, propagandas e, nosso objeto de estudo, nos videoclipes. Ainda cabe perguntarmos: quem está *se* representando?

Ao longo de meu trabalho de prática e investigação dos últimos anos, busquei desenvolver espaços para que esses exercícios de comparação, análise e problematização de materiais audiovisuais pudessem ser realizados. Assim, como parte da presente pesquisa, no segundo semestre de 2023, ministrei em uma escola do Estado do Ceará de tempo integral localizada no centro da cidade, duas disciplinas eletivas nas quais desenvolvi trabalhos com videoclipes de música: “História do Tempo Presente” (uma turma de 2º ano) e “Memória e cultura afrobrasileira e indígena” (duas turmas de 2º ano). Ambas já faziam parte do cardápio

de disciplinas disponibilizado pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc - CE), no que busquei trazer os seus enfoques para o trabalho com os clipes de música.

Embora a segunda disciplina citada acima tenha sido mais diretamente relacionada a este trabalho de pesquisa, a primeira, que tratava de representações audiovisuais em outros países do sul global para falarmos sobre questões de História do tempo presente, também ajudou nas reflexões aqui desenvolvidas. Nessas eletivas, trabalhamos com a perspectiva de aulas com rodas de conversa e oficinas temáticas, trazendo a dialogicidade pensada por Freire e hooks, que também são apontadas na pesquisa de Ferrarini (2014).

Nelas, fizemos um percurso de entender o clipe como fonte histórica e linguagem artística com a qual é possível travar discussões sobre História do Brasil e do mundo a partir da problematização sobre aspectos do colonialismo e as contrarrepresentações. Cabe destacar que, à eletiva nomeada pela Seduc de “Memória e cultura afrobrasileira e indígena” acrescentei a dimensão histórica.

Planejei esses momentos de aprendizagem de forma a entendermos a linguagem do videoclipe, termos momentos de fruição e de diálogo com as referências das/os próprias/os estudantes, no que finalizamos uma das eletivas com a produção e exibição de vídeos musicais por parte delas/es, no que eu trouxe a aplicação de um conceito da arte-educação chamado “abordagem triangular”.²²

Aqui, tracei um comparativo em sondagens prévias que fiz com estudantes do Ensino Fundamental e as/os estudantes do Ensino Médio da eletiva “Memória e cultura afrobrasileira e indígena”. O objetivo dos questionários que lhes foram passados, em momentos diferentes desta pesquisa, foi o de analisar como elas/es nomeavam o que são “videoclipes” e os compreendiam enquanto linguagem. Assim, antes de trabalhar com a exibição de clipes, procurei entender quais as definições iniciais eram elaboradas pelas/os educandas/os para o clipe de música, assim como também fazer um levantamento de produções artísticas por elas/es consumidas.

Trago nos próximos parágrafos duas experiências parte dessa dinâmica aqui descrita: a primeira relacionada ao 7º ano do Ensino Fundamental na escola na qual passei um ano letivo, localizada no bairro Passaré, ainda em 2022, e a segunda realizada com estudantes do 2º ano do Ensino Médio na escola onde passei um semestre em 2023, localizada no centro

²² Conceito da arte educação desenvolvido por Ana Mae Barbosa, que envolve o “o Ler, Fazer e Contextualizar, pressupondo um pensamento articulado, no qual o contexto do educando é tomado com relevância frente ao conteúdo ensinado.” (Silva, Lampert, 2016, p. 89)

da cidade. Com elas, pude obter informações sobre a relação das/os estudantes com essa linguagem e com produções audiovisuais veiculadas em meios digitais.

Destaco, aqui, algumas falas registradas em um dos primeiros exercícios de sondagem prévia realizados para a presente pesquisa, datado de novembro de 2022. Ele foi realizado antes da realização de uma aula-oficina na qual veríamos a um videoclipe do BaianaSystem para estudarmos sobre “colonização do Brasil e resistências afroindígenas”, no que eu ainda estava adentrando as discussões sobre ensino de história afrobrasileira e indígena e focava na compreensão das resistências. A dinâmica da aula oficina será melhor detalhada no capítulo seguinte.

Para este momento, trago que, na sondagem prévia, indaguei às/aos estudantes de uma turma do 7º ano tarde: “o que é um videoclipe?”. Nas respostas observadas e anotadas, elas/es manifestaram estranhamento ou aproximação com a linguagem e trouxeram elementos próprios de seu repertório cultural. Em meu diário de campo-sala, notei naquela aula que uma menina, após ler as perguntas da lousa, perguntou de volta: o que é um videoclipe? Nesse momento, uma outra estudante, que estava próxima, diz que “é música com dança”, e a convida: “bora ficar dançando e fazer um videoclipe!”. Uma terceira responde: “eu tenho vídeo no youtube”, e uma última comenta: “eu tenho tik tok e youtube”.

Novamente, surgem dúvidas. Um menino me pergunta, ainda na mesma aula: “tia, o que é videoclipe?”, ao que outro lhe responde que “é uma pessoa cantando”. Dois grupos se juntaram espontaneamente para tentar responder à pergunta (havia lhes pedido que fosse uma atividade individual, mas não intervi nessa movimentação, porque achei que poderia ser interessante e mais rica).

Por dificuldade logística em relação à dinâmica de muitas mudanças de escolas, não foi possível compilar as respostas escritas desse sétimo ano. Assim, repeti a atividade no ano seguinte, em outra escola, na qual passei um mês e meio enquanto professora substituta. Esta era localizada no bairro Vila Peri. Também nessa atividade de sondagem, víamos o conteúdo programático relacionado ao 7º ano, já no fim da etapa letiva e do semestre. Encaixei o momento ao trabalhar com o conteúdo de História do Brasil que, no livro didático usado na escola, era intitulado “América Portuguesa: Colonização”.

Tabela 1 - Respostas da sondagem realizada em jun de 2023, 7ºs anos tarde com a pergunta: “O que é um videoclipe?”

É quando a pessoa pega a câmera pra gravar uma dança
--

É a história da música/vídeo baseado na música
É onde fala a História da música, ou que fala sobre ela
Um vídeo baseado na história da música
É um vídeo musical, onde o vídeo retrata o que a música fala
É onde fala a história da música, ou fala sobre ela
É um vídeo
Um vídeo que mostra uma música ou uma história
Um vídeo baseado em um clipe de uma música
Um vídeo que é feito um vídeo de pessoas cantando
Uma gravação que possui os elementos como: som e legendas, geralmente uma música
É o clipe onde fala a história da música
É a história da música, vídeo baseado na música
Um vídeo, na maioria das vezes uma música ou história baseada em fatos reais
Um vídeo, na maioria das vezes uma música
Um vídeo, na maioria das vezes uma música ou histórias baseadas em fatos reais
É um vídeo baseado no clipe de uma música
É uma história baseada em uma música que também pode ser expressada
Música gravada, e tem uma história por trás

Fonte: Produção da autora

Nessas respostas, marco da mesma cor rosada aquelas que mais se assemelham. É uma percepção majoritária na turma a de que o videoclipe é um vídeo atrelado a uma música (canção), no qual se conta uma história. As respostas que acrescentaram outros pontos de percepção prévia sobre o clipe trouxeram a ideia de expressão, de um vídeo no qual pessoas cantam e/ou dançam. Chamou a atenção uma das respostas que traz que o videoclipe é “Uma gravação que possui os elementos como: som e legendas, geralmente uma música”, pela percepção da/o estudante sobre a linguagem híbrida do clipe.

É interessante perceber a escolha de palavras e ideias feitas por estudantes nessas turmas de sétimo ano. Ainda noto, nos exercícios desenvolvidos, que a dança e o canto são elementos bastante lembrados ao falarmos de videoclipe, no que percebo que as definições pensadas pelas/os estudantes do 7º ano dizem mais sobre os elementos que aparecem no vídeo, ao invés de adentrarem na percepção de seus significados culturais.

A dança e o canto são parte da vivência das/dos estudantes do Ensino

Fundamental nas escolas onde trabalhei. Um exemplo disso foi a sugestão da colega que convida a outra “bora ficar dançando e fazer um videoclipe!”. Além disso, diariamente notava nessas escolas que havia uma cultura de gravar vídeos para postar nas redes sociais nos quais coreografias eram reproduzidas e músicas eram inseridas posteriormente na edição.

Constato que há uma maior desinibição e espontaneidade no que diz respeito ao corpo e as suas possibilidades expressivas, como a dança e o canto, entre as turmas do Ensino Fundamental em relação ao Ensino Médio. Em mais de um momento, encontro em registros das observações no meu diário de campo-sala, observações que corroboram com essa leitura. Ao exibir o videoclipe “Reza Forte”, do BaianaSystem, após momento de sondagem inicial, anotei que:

“Muitos deles (estudantes) batucaram de alguma forma na mesa ou pernas ao ritmo da música, bateram palmas ou balançaram a cabeça. Mexeram o corpo de alguma maneira.”;

“Em ambas as turmas, houve alunos batendo palmas e balançando a cabeça. Uma estudante me explica, sobre a música: “Tia, é porque é contagiante.”,

“<Para a próxima turma: posso perguntá-los por que eles sentem vontade de bater palmas ou dizer que, caso eles se sintam à vontade para interagir com a música, dançar, bater palmas, andar pela sala, podem fazê-lo>” (Anotações de nov de 2022, autoria própria)

Na escola, o corpo por vezes é uma dimensão muito esquecida da nossa existência. Somos acostumados a treinar e reprimi-lo, deixá-lo em segundo plano em detrimento do que seria “a mente”, a cognição. hooks aponta que, por sermos formados na educação formal escolar a partir de uma ideia ocidental de cisão entre corpo e mente, geralmente professores entram em sala “como se apenas a mente estivesse presente, e não o corpo” (hooks, 2017, p. 253), e o mesmo esperam das/os estudantes.

No Ensino Médio, percebo que a espontaneidade vai sendo tolhida e os anos de repressão em relação a tudo que é considerado comportamento inadequado para o ambiente escolar mostram seus efeitos. As/os educandas/os são tomadas/os por um sentimento maior de vergonha para se expressar através do corpo, das artes, da sensibilidade. Dinâmicas que tentam convidá-las/os para uma outra forma de aprendizado que as/os libere da postura de sentar em cadeiras, quietas/os, paradas/os, são difíceis de ser realizadas, e espontaneamente não costumam acontecer, salvo quando estudantes considerados/as mais extrovertidos/as e engraçados/as, o fazem como espécie de contravenção às normas explícitas e implícitas da escola, geralmente arrancando risadas da turma. Aqui, vejo uma maior predominância deste comportamento nos meninos que nas meninas, por conta da socialização repressiva feminina.

Para as turmas de Ensino Médio, na eletiva de “Memória e cultura afrobrasileira e indígena”, na sondagem prévia, perguntei-lhes não o que era um videoclipe, mas “quais os intuítos de se fazer um videoclipe”, no que obtive as seguintes respostas:

Tabela 2 - Atividade registrada 30/10/23 - 2º ano do Ensino Médio com a pergunta: “Quais os intuítos de se fazer um videoclipe?”²³

Turma A	Turma B
Representa de uma forma audiovisual o sentimento da música	Promoção musical, expressão artística, entretenimento e engajamento público, reforçar a identidade do artista.
Uma nova criação de novas ideias e formas de vídeos	Tem vários, para a arte, para expressar algo, para a cultura e também como protesto
Depende, pode ser tanto para o lado profissional quanto para lazer.	Passar a mensagem ou mostrar algo.
Cantar uma história, criar uma identidade artística e falar sobre temas importantes.	Alcançar pessoas de vários locais de todas as formas possíveis.
Dá uma ênfase melhor na mensagem que a música quer passar.	
Ensinar ou promover algo.	
Contar uma história brincar com o audiovisual.	
Dar um sentido maior ao que a pessoa tem a passar e trazer mais conhecimento.	
Resposta em branco	

Diferente do que ocorreu nas respostas nas turmas de 7º ano do Ensino Fundamental, nas duas turmas do 2º ano do Ensino Médio, ao responderem sobre os intuítos de se fazer um videoclipe, as/os estudantes trouxeram uma preocupação acerca do que estava para além do que se ouve e vê: as mensagens e o conteúdo do clipe de música, no que quatro respostas trouxeram diretamente a palavra “história” ou “mensagem”, e outras respostas, ainda que através de outras palavras, também expressassem ideias similares, como “ensinar”, “dar um sentido”, e “trazer mais conhecimento”.

Chamaram a minha atenção as respostas de que o videoclipe “representa de uma forma audiovisual o sentimento da música”, e de que há vários intuítos para se criar um videoclipe, como “[...] para a arte, para expressar algo, para a cultura e também como

²³ Algumas foram respondidas em grupo e outras individualmente. No total, 9 folhas foram entregues.

protesto”, e, ainda, de que ele tem o objetivo de “Alcançar pessoas de vários locais de todas as formas possíveis.” Reflexões similares foram feitas por mim ao longo da pesquisa, e foi interessante observar que, no exercício reflexivo das turmas, estudantes chegaram a essas respostas a partir de suas experiências e referências, trazendo a dimensão do sentimento, do protesto, da expressão e do alcance.

Conseguimos observar, com essas dinâmicas, que a recepção das obras audiovisuais trabalhadas dependerá dos referenciais que trazem as e os educandas/os, ao passo que, quanto mais vamos nos debruçando sobre essas produções, a construção de referências e de familiaridade com determinados formatos e discursos vai sendo possível. Os estranhamentos e as aproximações vão sendo vistos como parte do processo em perceber obras que trazem canções e imagens, e as/os jovens vão se sentindo mais seguras/os em analisá-las e conectá-las com os temas discutidos.

4 BAIANASYSTEM E A ARTE CONTRA HEGEMÔNICA NO ENSINO DE HISTÓRIA

A música é total capaz de apontar caminhos. A música, ela tem esse sentido mesmo revolucionário, premonitório, que preenche a gente, que muita das vezes a gente não tem a capacidade em vida de saber o que tá sendo dito. Acho que é meio que um processo de preservação de memória e de um entendimento de que a ancestralidade é o futuro. (Fala transcrita de entrevista com o vocalista do BaianaSystem, Russo Passapusso, para o canal Arte1. Disponível em: RecBaianaSystem, canal no Youtube feito por um fã recifense.)

Em entrevista de novembro de 2023, ao ar pelo canal a cabo Arte 1, Russo Passapusso, vocalista e compositor no projeto musical do BaianaSystem, fala sobre os sentidos que atribui à música. Fala de um sentido revolucionário e da possibilidade, a partir dela, de preservação da memória e de ancestralidades, compreendendo o que é ancestral como o que também é futuro, confluindo com o pensamento de Ailton Krenak (2022).

Nas entrevistas que tive acesso e que utilizei na composição desta pesquisa, frequentemente o artista compartilha experiências que, enquanto músico e indivíduo, o levaram a conceber a arte que produz, e como esse processo vai sendo levado para o BaianaSystem. Em suas memórias narradas enquanto entrevistado, suas vivências desde a infância ainda no interior da Bahia são permeadas por músicas, cenários, gentes e aprendizados.

Temos, portanto, uma dimensão de significações e compreensão de mundo por parte do artista sujeito, que nos ajudam a entender, ao cruzar com as narrativas dos outros integrantes da banda e com suas produções artísticas, o que vem sendo feito coletivamente nesse projeto. É importante entender o BaianaSystem pelo BaianaSystem, na compreensão de que os artistas, como sujeitos da história que são, vivenciam o nosso tempo presente, falam a partir de certos lugares, e tudo isso repercute na arte que criam.

Ao ter acesso a suas falas, também penso em como trazer essa dimensão da pesquisa sobre os artistas sujeitos para a sala de aula, entendendo-os como inseridos em um grupo maior, e não reforçando a ideia dos virtuosismos individualistas e da figura da estrela, essa, muito presente na produção artística relacionada à indústria cultural.

Embora eu não seja musicista, mas pessoa conectada à música também como forma de dar significado ao mundo, às pessoas e aos sentimentos, sinto essa pulsão de trabalhar com ela enquanto ensino e aprendo. Conversando com o que acima diz Russo Passapusso, consigo traçar entendimentos sobre como a linguagem musical - e audiovisual a

ela relacionada - pode ajudar a tecer reflexões sobre histórias e culturas em um espaço de aprendizagem compartilhado.

Penso na experiência musical na Escola também como lugar de encontros e descobertas. Não pesquiso sobre BaianaSystem só porque acho que é uma banda que produz um bom material audiovisual para usar e mobilizar em sala de aula no ensino de História do Brasil. Pesquiso BaianaSystem porque me mobiliza, porque eu sinto muita coisa escutando o que eles têm a dizer nas várias linguagens que empregam: a sonora, a visual, a audiovisual, enfim. Porque me emociona, me instiga, me agita, me revolta, me leva a outros lugares.

Não tenho o objetivo de que seja a mesma significância construída pelas e pelos meus estudantes. Mas tenho a vontade da partilha, e de descobrir coisas juntas/os no processo, no que entendo a importância de que haja pontes entre mim e as/os estudantes para compreendermos o mundo, como colocara em aula uma vez meu colega de mestrado, amigo e professor-pesquisador Marley Correia. Que andemos para os lados um do outro, que estejamos do mesmo lado e, mesmo que não consigamos ultrapassar certos pontos, que haja uma vontade de compreensão.

Aprender e estudar História é compreensão de si e dos outros, de maneira relacional, sabemos. Reforço que o contato com a música e com o audiovisual que a partir dela é gerado também pode trazer consigo essas possibilidades para a compreensão de si, de coletividades, tempos e espaços.

Assim posto, é importante entender quem faz o BaianaSystem, percebendo-os como sujeitos em relação a uma dinâmica maior e diversa, da música em diáspora negra no Atlântico, inserida em “redes culturais de comunicação que se movem a partir de diálogos melódicos e rítmicos” (Azevedo, 2013, p. 65). Nisso, a fala de Passapusso se encontra com o pensamento de Azevedo (2013) quando destacam, ambos, que a música negra é patrimônio e memória, e se relaciona com passado, presente e futuro.

Pretendi, assim, entender e me aprofundar acerca da criação do BaianaSystem, assim como do discurso que seus integrantes fazem acerca de si mesmos, do Brasil, do mundo e de sua própria arte, como parte imprescindível do estudo desenvolvido neste trabalho. Procurei compreender as propostas criativas e de pensamento do grupo, suas referências sonoras e visuais, para, assim, desenvolver possibilidades de trabalhar essas produções para os objetivos propostos na pesquisa em ensino de História.

4.1 “Russo Passapusso agradece, merci beaucoup”: o BaianaSystem e a indústria cultural da música e do audiovisual contemporânea

O BaianaSystem é um projeto musical e banda surgida em 2009, em Salvador, que até o presente momento conta com quatro álbuns de estúdio lançados, para além de EPs, *singles*²⁴, *dubs*²⁵, *remixes* e demais versões de músicas²⁶, videoclipes e demais produtos audiovisuais, como, por exemplo, um mini documentário chamado “Manifestação: Carnaval do Invisível”, lançado pela Amazon Music em 2022²⁷.

De acordo com a biografia do próprio site do grupo²⁸, temos que ele foi idealizado pelo guitarrista Roberto Barreto ao lado do baixista e produtor musical Marcelo Secco (*Seko Bass*), já contando com a presença e as criações do cantor e compositor Russo Passapusso. A esses artistas, foram se somando outros músicos fixos e inúmeras parcerias. Atualmente, conta com outros/as artistas, como o percussionista Japa System, o maestro Ubiratan Marques no piano, Claudia Manzo com vocais, para além de outros músicos no palco. Também possuem parcerias constantes, como os artistas brasileiros B Negão, Curumin e a dupla Antônio Carlos e Jocafi, fundamentais para a construção da obra da banda; e, por fim, com parcerias mais pontuais que também trouxeram ricos diálogos, como Gilberto Gil, Mateus Aleluia, o grupo Olodum, a cantora angolana Titica, o cantor francês Manu Chao ou, mais recentemente, o cantor português Dino d’Santiago, dentre outros nomes.

É importante reiterar que o BaianaSystem se declara um projeto musical coletivo, que se soma em parcerias e aprendizados com outras/os artistas, e que se completa com o contato com o público, principalmente no que se refere a suas apresentações ao vivo (“A mistura do BaianaSystem”. Matéria do Blog Beco das Palavras, set de 2022).

A sua sonoridade e referências musicais se combinam em gêneros, ritmos e temporalidades de vários lugares do Brasil e do mundo. Suas construções musicais - e artísticas de forma mais ampla - são, principalmente, afrodiaspóricas em suas múltiplas possibilidades, que se combinam e se atualizam em narrativas, estéticas e sons.

Ainda em 2009, o artista visual Filipe Cartaxo se uniu ao grupo, desempenhando um papel essencial para a construção da identidade visual e estética do Baiana, e seu próprio trabalho de conclusão da graduação em Desenho Industrial pela Universidade Federal da

²⁴ Música de divulgação.

²⁵ Os dubs surgem na Jamaica no final dos anos 60 e são versões de músicas que já existiam, executadas com foco na extensão das partes instrumentais, principalmente nas linhas de baixo e bateria.

Fonte: <https://alataj.com.br/editorial/roupagem-dub-musica-eletronica>.

²⁶ Álbuns - BaianaSystem. Disponível em: <https://baianasystem.com.br/albuns/>. Acesso em: 29 de fev 2024

²⁷ Disponível no canal da Amazon Music.

²⁸ Bio - BaianaSystem. Disponível em: <https://baianasystem.com.br/bio/>. Acesso em: 17 de jul 2022.

Bahia (UFBA) foi esse projeto junto à banda (Fraga, 2020). Ainda sobre a importância do trabalho de Cartaxo, Fraga (2020) traz que ele:

[...] através de vídeos e os conteúdos para redes sociais online, entre outros elementos, transforma tais criações em uma experiência audiovisual que é uma das principais características do grupo baiano. A partir da utilização de máscaras, cores e elementos que representam a Bahia, essas produções atrelam imagens que vão muito além do mero diálogo com as sonoridades da banda, o que corrobora com o discurso de Ricardo Cury (2016), o qual afirma que desde as composições iniciais, nenhuma imagem gerada pelo grupo musical é gratuita. (Fraga, 2020, p. 27)

Desta maneira, o BaianaSystem vem se mostrando um grupo que possui como componente fundamental de sua expressão artística e comunicativa o uso de imagens, em diversas combinações, não sendo elas secundárias ou meramente ilustrativas. Para compreender as criações da banda, é preciso perceber seus diálogos entre as linguagens visuais e sonoras nos mais diversos espaços onde se inserem, tanto físicos quanto virtuais.

Em seus shows, é perceptível como o grupo vem aprimorando cada vez mais suas relações com o audiovisual no palco. Participar deste momento enquanto público é uma verdadeira experiência imersiva do audio-ver, com telões, máscaras virtuais e distribuição das máscaras feitas de papel inspiradas nos caretas do carnaval do recôncavo baiano²⁹, projeção de videoclipes e outras imagens estáticas ou em movimento, ao passo que as músicas são interpretadas, tocadas em diálogo com toda essa riqueza visual que se apresenta diante de nós.

Como relatado logo no prelúdio dessa dissertação, as apresentações ao vivo do grupo musical são cercadas por painéis eletrônicos por onde os signos imagéticos criados por Filipe Cartaxo transitam livremente e tem como companheira de composição a iluminação cênica manipulada por Lígia Chaim. (Fraga, 2020, p. 130)

Figura 7 - Shows do BaianaSystem retratando fãs utilizando a máscara de papel inspirada nos caretas

²⁹ Segundo o site do Centro Sebrae de Artesanato Brasileiro: “As Caretas de Acupe, também conhecidas como “Máscaras de Acupe”, são uma manifestação cultural tradicional da Bahia, especificamente da região do Recôncavo Baiano. A origem das Caretas de Acupe remonta aos anos 1850, durante o período colonial. [...] Suas máscaras fugiam totalmente do modelo sofisticado europeu. Tinham características bem rudimentares e aparência assustadora, por isso cumpriam sua missão, a de assustar as pessoas. A partir daí passaram a chamar aquele tipo de máscara de careta, surgindo o que conhecemos hoje como as Caretas de Acupe. Disponível em: https://crab.sebrae.com.br/estado_posts/as-caretas-de-acupe/. Acesso em: mar de 2024.



Fonte: Site oficial da banda

Figura 8 - Show do BaianaSystem com destaque para as projeções no palco



Fonte: Site oficial da banda.

A banda já nasce imersa na lógica contemporânea das mídias digitais e redes sociais. Nascendo como parte do cenário da música independente soteropolitana, chega, atualmente, a um espaço na indústria fonográfica que Fraga (2020, p. 61) denomina como “*midstream*”, um meio termo entre artistas da música independente e aquelas/es já totalmente inseridas/os no mercado da música *mainstream*. Segundo Fraga (2020), a chamada música independente se constrói na história da música popular do século XX em relação a artistas e produtos que:

fugiam aos padrões comerciais estéticos ou de gênero, acabavam por não terem espaço no catálogo dessas gravadoras e conseqüentemente precisavam recorrer a outras formas de viabilizar seus produtos. A partir disso, como uma reação a esse aparelhamento da indústria e como forma de resistência, surge o mercado independente de música. Permeado por selos musicais, que apesar de serem de certa forma pequenas gravadoras em termos de estrutura e disposição de recursos, abrangem artistas de nichos mais específicos e propiciam contratos mais livres de

prazos e metas, bem como para a concepção criativa de produtos. (Fraga, 2020, p. 53)

Os artistas *midstream*, portanto, ao saírem de um circuito mais alternativo, embora sigam independentes, já circulam em meios de comunicação massiva, aumentando seu alcance para outros públicos além do inicial (Fraga, 2020). Desse modo, o BaianaSystem é entendido como uma banda que, saindo do espaço do *underground*, vem aumentando sua projeção no Brasil e se tornando referência no mercado fonográfico nacional, chegando a cada vez mais lugares, dentro e fora do país, embora siga tendo mais liberdade, inclusive criativa, do que artistas totalmente imersos no *mainstream*.

É interessante notar e ressaltar que a trajetória do grupo envolve uma criação e crescimento relacionados a meios virtuais, mas é especialmente marcante sua presença nos espaços físicos da cidade, em especial Salvador, com a sua gente e seu público. Constatamos, portanto, essa relação entre a inserção do grupo em ambientes virtuais e sua ativa participação em espaços físicos, aliando o uso das mídias digitais e redes sociais às vivências na cidade.

Além disso, a importância que dão às suas performances em outras cidades, firmando parcerias com artistas locais, participando e realizando oficinas, dentre outras dinâmicas, evidenciam um compromisso com trocas culturais e vivências nos lugares por onde passam.

É muito lindo ver tanta gente dentro de um espaço falando de carnaval, de festas populares, de festas de largo, se respeitando e achando formas de viver. [...] As imagens que as pessoas falam de Baianasytem muitas vezes são imagens de público. (Fala transcrita de entrevista com o vocalista do BaianaSystem, Russo Passapusso, para o canal Arte1. Disponível em: RecBaianaSystem, canal no Youtube feito por um fã recifense.)

Desde seu início, ainda que desconhecidos por um grande público propriamente em Salvador e no Brasil de maneira mais ampla, já vinham fazendo apresentações, inclusive internacionais, desde seu primeiro álbum de estúdio “BaianaSystem” (2009). Desse modo, chegaram a participar de festivais internacionais na China (2010), no evento “ExpoXangai” e no Japão (2013), no “Fiji Rock Festival” (Reportagem.Jornal Correio 24horas, 2013). Ali também já começavam a se apresentar no carnaval soteropolitano, para além de outros eventos abertos à população de Salvador, como projetos de ocupação do Pelourinho e apresentações no pátio do Museu de Arte Moderna (MAM), perto da comunidade Solar do Unhão (Notícia no blog El Cabong, 2010). Criaram, também no começo do grupo, seu próprio bloco carnavalesco, o “Navio Pirata”, posicionando-se de maneira alternativa ao bloco pago (Reportagem Jornal Correio24horas, 2023).

Em 2016, com a ocasião do lançamento de seu segundo álbum de estúdio, “Duas Cidades”, produzido por Daniel Ganjaman, a faixa “Playsom” foi selecionada para fazer parte da trilha sonora do jogo eletrônico para Playstation “Fifa”, na edição daquele ano. Isso impulsionou que chegassem a outros lugares do mundo de maneira mais massiva, devido à popularidade do jogo em questão. Paralelamente, esse período marca o início de uma ampliação na difusão do trabalho do grupo por diversos circuitos musicais dentro do Brasil, evidenciando uma expansão no seu alcance e reconhecimento.

Assim, mais fortemente a partir de seu segundo álbum, a banda vem sendo bastante requisitada para apresentações em grandes espaços de festivais, dentro e fora do país, assim como tem desempenhando um importante papel no carnaval contemporâneo de Salvador. A realidade do BaianaSystem, principalmente após o “Duas Cidades”, vem sendo de shows lotados, aumento do consumo de seus produtos e do alcance de suas produções, e do crescimento do bloco do “Navio Pirata”, que há anos atrai cada vez mais pessoas.

Tudo isso, por sua vez, também reflete no aumento dos seguidores nas redes sociais e da sua visibilidade nas plataformas de *streaming* de música e de vídeos, em especial o Youtube, assim como em sua chegada também aos meios tradicionais da mídia brasileira. Desta maneira, em 2021, uma faixa do penúltimo álbum da banda, a música “Sulamericano”, em parceria com o artista francês Manu Chao, virou tema da novela do horário nobre na Rede Globo “Um Lugar ao Sol”, o que fez com que a banda, já fenômeno crescente no país, se popularizasse ainda mais.

Estamos atualmente em um momento no qual eles estiveram na abertura do Carnaval de Salvador de 2024 dentre as atrações principais, ao lado de Ivete Sangalo, Carlinhos Brown e do grupo Ilê Ayê (Reportagem GShow, 8 de fev de 2024). Assim, narrando o crescimento da banda, vou traçando entendimentos para visualizar sua trajetória dentro da música independente a partir das relações entre as mídias virtuais, espaço com o qual foi aumentando sua visibilidade e capacidade de difusão de sua produção, e os demais lugares que ela foi ocupando, e como seus integrantes refletem sobre esse processo de crescimento.

Mesmo que suas produções já apareçam em programas televisivos, que seus integrantes participem de entrevistas com apresentadores de canais abertos ou que suas músicas sejam executadas nas rádios, até que fossem possíveis tais feitos, o BaianaSystem lançou seus discos de forma independente, os distribuiu através de sites de compartilhamento e plataformas digitais e usou amplamente as suas redes sociais na internet para divulgar tais produtos. (Fraga, 2020, p. 39)

O BaianaSystem, portanto, surge se utilizando das possibilidades das novas mídias e tecnologias como forma de se comunicar e fazer circular sua produção sem o

intermédio de gravadoras, cenário que se torna recorrente na produção de artistas na contemporaneidade (Fraga, 2020). Com equipamentos tecnológicos de captação de som mais acessíveis e programas de computador, é possível, por exemplo, a construção de estúdios caseiros para gravação e edição de materiais sonoros e a parceria à distância física com artistas de outros países e regiões. Além do mais, a circulação desses produtos para o público se dá de maneira mais direta e ampla, a partir do uso de sites de compartilhamento, plataformas digitais e das redes sociais.

Como já vimos no capítulo anterior, ainda que os espaços virtuais não sejam totalmente democráticos na difusão de produções artísticas, possibilitam na contemporaneidade que artistas sem contato e contrato com grandes gravadoras possam explorar métodos alternativos de produção e circulação de sua arte (Fraga, 2020). Com isso, é possível que consigam ir além das programações pré-estabelecidas nos espaços das grandes indústrias culturais e dos seus discursos hegemônicos, como traz Fraga em diálogo com Vilém Flusser em seu “O universo das imagens técnicas” (2008).

Portanto, artistas independentes como o BaianaSystem, utilizando-se do universo do online e do digital, descobrem e exploram “frestas de um mercado dominado pelo mainstream” (Fraga, 2020, p. 33). Podem, assim, negociar e mesmo “hackear” os espaços convencionais da indústria cultural enquanto ali se inserem por vias alternativas às das mídias tradicionais, reinventando rotas de acesso ao público.

Discutindo sobre como artistas e produções musicais independentes demorariam bem mais a chegar ao conhecimento de pessoas e lugares distantes se dependessem apenas das mídias tradicionais anteriores à internet, como o rádio e a televisão, como em outrora dependiam as/os artistas, Fraga (2020) indaga como, a partir da circulação de sua produção na internet, o BaianaSystem, em um momento inicial de sua carreira, logo após lançar um EP de forma independente em 2013, recebeu um convite para se apresentar tão longe, no Japão.

Mesmo com o alcance cada vez maior da banda e de sua chegada às mídias tradicionais, suas músicas, videoclipes e outras produções audiovisuais, assim como seus shows, continuam tendo um tom abertamente contestatório em relação a desigualdades sociais e raciais no Brasil e na América Latina em diálogo com a história do mundo. Suas músicas instigam à reflexão e falam de ações de transformação, e seus shows trazem pautas urgentes de denúncia, não se furtando de trazer à tona questões difíceis do tempo presente, que se relacionam com nossa história de formação enquanto país que foi colonizado e se encontra na periferia do mundo.

Em apresentações de 2018, denunciaram o assassinato de Marielle Franco e de Mestre Moa do Katendê, a quem prestaram homenagem em música. Já em 2023, última vez que se apresentaram até o presente momento na cidade de Fortaleza, trouxeram como pauta a não ser esquecida o assassinato da líder quilombola mãe Bernadete. Todas essas pessoas, violentadas pelas mãos do colonialismo racista e genocida que permeia nossa sociedade.

Figura 9 - Russo Passapusso em show trajando uma manta com a bandeira do Brasil pintada em preto e branco e com os dizeres “demarcação já”.



Fonte: Site Ibahia (2023). Foto: Elson Barbosa / iBahia

Figura 10 - BaianaSystem ao lado do Olodum durante show no Festival de Verão Salvador



Fonte: Notícia do G1 (2023). Foto: Max Haack/Ag Haack

A perspectiva engajada na criação artística da banda que traz consigo ideias antirracistas, anticapitalistas e anticoloniais e, aos poucos, mais diretamente antissexista³⁰, está para além das letras das canções, embora elas sejam dimensão imprescindível para análise e compreensão, em sala de aula, das discussões levantadas pela banda e por nós mobilizadas em classe. Desse modo, os posicionamentos do grupo se manifestam de maneiras diversas. Eles estão, por exemplo, em suas referências musicais, na importância que dão às ancestralidades e à lembrança de seus mestres e mestras da música e da cultura, ou nos diálogos que travam questões relativas a experiências indígenas no Brasil, em aprendizado e solidariedade com esses povos, e em todas as pautas sociais que trazem à tona em suas apresentações. Ou quando o grupo destaca a importância da dança, do corpo e da festa popular enquanto subversão. Está, ainda, na própria escolha de não se mudar para o eixo Rio-São Paulo³¹, como tantas/os artistas precisam fazer para obter maior reconhecimento na indústria da música.

O grupo, portanto, em suas criações e posicionamentos, dá centralidade a sujeitos históricos que construíram e constroem a história do Brasil e da América e são apagados e diminuídos das histórias oficiais e hegemônicas. São significativos os trechos de entrevistas nos quais membros do grupo falam sobre relações entre a música e a política, e destaco dois deles. O primeiro, de Roberto Barreto, em 2020, começo da pandemia, quando ele diz:

[...] o artista é um ser político, essencialmente. Sua arte se posiciona. A gente vê isso cada vez mais, de pensar a política num sentido mais abrangente do que somente no sentido eleitoral/partidário, e sim para além desta dicotomia que você fala, indo para algo mais amplo como ser um cidadão que cada um é, pensando nas várias questões que são levantadas, os posicionamentos que são tomados no dia a dia. [...] No nosso caso, a gente pensa muito como a nossa arte influencia nesse mundo, como ela colabora para isso. Isso é política, essencialmente. Então naturalmente as letras que surgem, o tipo de som que a gente faz, tem a ver com tudo isso que a gente estava falando dos shows e dos festivais, do que a gente tem de feedback do que falamos e ouvimos das pessoas. Tudo isso é um exercício político. Quando as coisas surgem naturalmente é como se você precisasse falar aquilo. E às vezes o falar aparece de várias formas: está na arte visual, no posicionamento que adotamos em determinado momento, o que permite com que as pessoas começaram a entender: “Ah tá o Baiana é assim” ou “A Nação Zumbi é assim”, ou qualquer outro artista. Esse lugar em que

³⁰ Principalmente após a parceria com Claudia Manzo, a banda, composta quase exclusivamente por homens (cis), vem incorporando mais contestações diretas às desigualdades de gênero. Exemplo disso está na letra da canção “Capucha” presente em OXEAXÉEXÚ (2021), também de Manzo com o BaianaSystem. Além do mais, as performances da artista junto à banda, as homenagens e denúncias feitas nos shows apontam para essa postura.

³¹ Segundo Russo Passapusso, a decisão de não se mudar para o sudeste foi tomada por entenderem que os referenciais, a identidade da banda, para que se desenvolva um discurso coerente, precisam estar fincadas em seu território. Entrevista de Russo Passapusso para o site The Summer Hunter, Fev de 2020. Disponível em: <https://thesummerhunter.com/russo-passapusso-baianasystem-entrevista/>. Acesso em: 16/07/2022.

you é colocado passa por sua música e por seu posicionamento. (Entrevista de Roberto Barreto para o blog *Scream & Yell*, mai de 2020)

Três anos depois, Russo Passapusso, também sobre esse tema, diz:

Eu nunca fiz música pensando em ser político, eu nunca fiz música pensando em transformação social. Não foi pensar, foi ser. Era inerente. A política é natural da gente, quando se sente falta, quando se grita, quando se comemora, quando se é feliz. Tudo isso é política. Então as frases, como o Baiana comunica com a parte política da história é como a gente sobrevive. Ser político não é nada que seja fora do nosso hábito de viver, de todo mundo. O hábito de viver, de lutar, de sobreviver, de entender a vida, de expressar, de falar, de respirar, de dormir, de se descompreender dentro de nossa saúde física e mental é um processo de reafirmação política. (Fala transcrita de entrevista com o vocalista do BaianaSystem, Russo Passapusso, para o canal Arte1, 2023. Disponível em: RecBaianaSystem, canal no Youtube feito por um fã recifense)

Embora por caminhos distintos, as duas concepções sobre a ligação da arte, do artista e da política, formuladas por Passapusso e Barreto, reforçam que sua obra possui uma dimensão política, no que a enxergam em sentido mais amplo que o partidário, sendo algo intrínseco à vida cotidiana de maneira ampla. Como articula o vocalista, o que é político não se dissocia do modo de se viver das pessoas, ecoando no que o guitarrista destaca sobre as letras das músicas, o som que fazem, a arte visual que criam e os posicionamentos que adotam enquanto artistas.

Esses entendimentos levam a uma compreensão aqui adotada, da música como possibilidade de expressão política, que se manifesta em escolhas artísticas, em falas e ações. Roberto Barreto ainda conta, na mesma entrevista, que, para ele:

[...] todos os grandes artistas que temos como referências foram, de alguma forma, politizados. Porque o cara não pode ignorar o que está acontecendo. Aconteceu com os Beatles, que são uma referência pop. Desde quando os caras começaram a falar do que estava rolando até chegar na morte do Lennon, que foi algo político. Aconteceu também com Bob Marley. Todos os grandes movimentos passam por isso. A música é muito mais ampla do que simplesmente chegar, tocar, e fazer um show. Ela abrange algo comportamental. (Entrevista de Roberto Barreto para o blog *Scream & Yell*, mai de 2020)

É possível, a partir do trecho acima apresentado, entender a concepção que Barreto tem do artista enquanto sujeito que vive o seu tempo e ativamente se importa com as questões do mundo que o rodeia, trazendo exemplos de suas referências na música e em como agiram em seu próprio tempo. Esse entendimento da pessoa artista que eles têm é um motivo significativo pelo qual essa banda foi escolhida para a pesquisa aqui desenvolvida. Quando nos deparamos com a produção de artistas em uma banda que se posiciona politicamente e não se furta a questões de seu tempo, também podemos perceber que é o nosso tempo enquanto educadoras/es e estudantes, e que envolve questões que diariamente nos atravessam.

Tudo isso traz para jogo nas teias da indústria cultural outras formas de pensar a arte, inclusive em relação à lógica mercadológica própria do capitalismo. Isso não quer dizer, como já vimos, que esses artistas não se insiram no mercado enquanto parte e negociantes com as dinâmicas da indústria musical, e que não tenham contradições referentes a essa dinâmica. É preciso, portanto, firmar o entendimento de que existem negociações e brechas no fazer artístico das pessoas que se propõem a contestar o sistema no qual vivemos, mas ainda assim, de que elas também estão inseridas nesse sistema, havendo limites para sua atuação.

De todo modo, embora tenha crescido e ganhado repercussão no meio virtual e físico, a banda segue se propondo a traçar outros caminhos que o simplesmente mercadológico, enquanto aproveitam as possibilidades que se abrem. Um exemplo desse entendimento sobre a lógica mercadológica e a indústria cultural está quando Passapusso compartilha que, para ele:

A lógica do mercado, ela tá aí pra ser enganada, a gente tem que enganar ela e tentar fazer da nossa vida, da nossa presença, da nossa vida rápida, né? [...] De toda essa sobrevivência da gente, tá aí pra gente tentar burlar essa relação do capital, mesmo. O capital se aproxima como mídia, suga, dá visibilidade, transforma em cultura de massa, mostra pessoas incríveis que têm uma comunicação incrível de musicalidade, a genialidade da cultura de massa através do popular, e de como isso vai se disseminando e se desmanchando até que venha uma nova motivação pela verdade, porque o povo reconhece o que é verdade. (Fala transcrita de entrevista com o vocalista do BaianaSystem, Russo Passapusso, para o canal Arte1, 2023. Disponível em: RecBaianaSystem, canal no Youtube feito por um fã recifense. Grifo nosso.)

4.2 “Da Bahia-Jamaica, Jamaica-Bahia”: O BaianaSystem e suas conexões sonoras e poética

Vocês gostaram?

- Achei da hora, tia.

[...]

- Mas dessa história, da música, ou da letra, o que tu acha que foi mais impactante?

- Eu achei que era um rock!

- Mas tu consegue perceber por que tu achou que era um rock? O que tem na música que faz tu achar que é um rock?

- Seria mais legal se fosse um rock com uma música, assim, baiana...

- Mas tu vê que eles usam guitarra, né? [...] É porque o BaianaSystem usa guitarra nas músicas, mas é principalmente um tipo de guitarra chamada guitarra baiana, que foi criada lá nos anos 40 por dois... eles consertavam instrumentos musicais e eram músicos. Que eram o Dodô e o Osmar. E aí a guitarra baiana tem um sonzinho bem agudo e ela tá presente ao longo da música, mas é uma guitarra.

- Eu ouvi swingueira...

- Swingueira!

- Esqueci o quê mais. Mas... estilos de música da Bahia.

(Transcrição de trecho de aula ministrada para uma turma de 9º ano, dia 23 de out de 2023. Gravação autorizada pelas/os estudantes para a pesquisa. Arquivo pessoal.)

Quando chega em Salvador, vindo do interior da Bahia, o artista Russo Passapusso começa a vivenciar uma cena musical da cidade que muito tem a ver com o que ele irá construir posteriormente junto com o BaianaSystem. Em entrevista à Revista Elle (fev de 2021), ele conta:

Quando chego em Salvador, tenho um encontro forte com a cultura chamada *soundsystem*, de jovens que juntavam dinheiro para comprar cabo e fio para botar na rua e fazer o negócio que a gente chamava de mutirão mete-mão. Era chegar, tirar ponto de energia da rua e botar *soundsystem*. A gente ia para os bairros periféricos, onde a galera não apreendia nosso som. MiniStereo Público é um nome que satiriza isso, porque quando você botava som na rua vinha um órgão apreender o som, mas quando a gente botava nos bairros periféricos não vinha ninguém. No início, o MiniStereo Público era simplesmente levar caixa para o gueto, tocar, se sentir bem porque fazia aquilo e voltar para trabalhar em *telemarketing*. (“A Pangeia do BaianaSystem” - Entrevista com Russo Passapusso para a Revista Elle, fev de 2021)

Quando leio esse trecho da entrevista, vem à minha cabeça um termo que há poucos meses escutei: “tecnologia da gambiarra”, compartilhado na reflexão do professor João Ernani Furtado Filho, em ocasião da minha qualificação do presente trabalho. Com o uso dessa expressão, ele falava sobre o surgimento do *soundsystem* da Jamaica, e de suas primas, as aparelhagens e os paredões, todos sistemas de som populares provenientes de América do Sul e Caribe.

Nesta linha de pensamento, a gambiarra assume seu lugar enquanto experimentação, improviso, capacidade de se organizar em festa, em transformar ritmos e criar instrumentos, dando origem a novas coisas e formas de ocupar espaços. Ela nasce em lugares onde, em meio a exclusões sociais e raciais, na marra, faz-se arte, cria-se instrumentos e possibilidades de compartilhar música, como visto acima nas memórias de Russo Passapusso. A partir da gambiarra, também temos, por exemplo, a criação de instrumentos como a própria guitarra baiana inventada por Dodô e Osmar, elemento base para a produção musical do BaianaSystem.

Há “uma cultura acústica e comunicação entre a África, a Diáspora e o Brasil no mundo contemporâneo.”, diz Azevedo (2013, p. 64), e esta comunicação é permeada pelo diálogo entre samba, blues, jazz, rock, cumbia, salsa, reggae, afrobeat, a cultura hip hop e o rap, funk, entre outros ritmos e gêneros musicais, que “se conectam e se confundem numa trama caótica de possibilidades estéticas e musicais.” (Azevedo, 2013, p. 64).

Entendendo o espaço do Atlântico como meio onde fluem e confluem pensamentos e memórias musicais de povos africanos e amefricanos (Gilroy, 2001), é possível visualizar essas conexões na continuação da fala de Passapusso sobre o “MiniStereo

Público”, sua experiência musical anterior ao BaianaSystem, e em como ela se relaciona com o começo da banda. Ele conta que começou tocando música brasileira e descobriu os discos e a música jamaicana:

Eu comecei a cantar em cima, a parafrasear os repentes. Cantava *ragga* e a galera chamava de repente. Cantava *dubstep* e todo mundo falava que era arrocha. Cantava *raggamuffin*, as meninas desciam para dançar pagode. E a gente percebeu que não fugia de dentro de si. Por mais que a gente estivesse olhando para fora, estava caminhando cada vez mais para dentro da nossa cultura. Posteriormente, com a galera do BaianaSystem, vi as similaridades entre o soundsystem e o trio elétrico, que não deixa de ser um soundsystem ambulante. (“A Pangeia do BaianaSystem” - Entrevista com Russo Passapusso para a Revista Elle, fev de 2021)

O próprio nome “BaianaSystem” trata de uma junção entre os sons da guitarra baiana acima mencionada, instrumento criado na década de 40 pela dupla de músicos Dodô e Osmar, essencial para que a criação do frevo baiano - um dos elementos que irá compor a chamada *Axé Music* -, e o sistema *soundsystem* nascido em Kingston, Jamaica, também entre os anos 40 e 50. Sobre o *soundsystem*, a autora Laura Camargo (2021, p. 37) traz:

O soundsystem, por sua vez, surge na mesma época (que a guitarra baiana), porém na Jamaica, reunindo a necessidade de se fazer música em festa para uma quantidade cada vez maior de pessoas, formando um verdadeiro paredão de som local. Através dele, surgiram as bases para que se fomentasse a cultura do DJ, do MC e do *sample*, assim como a cultura *remix*, nascidos de um underground afrodiáspórico. Há quem diga, ainda, que o trio elétrico seria um soundsystem móvel, possibilitando uma espécie de dança andada, muitas vezes vinda de bases do próprio samba, como acompanhante, armando os grandes desfiles de gente.

Sobre um processo de descoberta ocorrido já no BaianaSystem, Passapusso comenta sobre como a própria concepção deles sobre a música que vinham fazendo, da guitarra baiana, do soundsystem e do samba-reggae, vai se expandindo. Ele menciona a importância do artista BNegão nesse processo.

Inicialmente a gente entendia baiana como só guitarra baiana, o *system* como *soundsystem*, né, como elo de samba-reggae. samba-reggae é o futuro, né, os grandes mestres ali dentro dessa cultura toda. Mestre Jackson, Mestre Memeu, todo mundo ali. Mestre Andrea do Olodum. Muita gente, sabe? A presença de todos esses blocos de samba-reggae, samba afro, samba junino, são muitos nomes maravilhosos, e isso sempre foi ecoado no nosso coração e a gente deixou sair naturalmente. Uma pessoa fundamental dentro disso tudo foi BNegão, com aquela diplomacia musical, entendendo como todos os campos, ele sempre teve essa consciência. E ele falava: “Cara, isso que cê faz no soundsystem, se você fizer no tambor...”. Né, eu tentava cantar *raggamuff* e era repente, né? Todo mundo entendia, eu já tinha uma raiz do sertão [...], a cidade de Senhor do Bonfim, o forró, o Simá Monteiro [...]. Eu já tinha esse fogo queimando dentro de mim, já vi esses caras na praça fazendo com pandeiro bule bule, já vi isso tudo acontecer e quando eu vim fazer soundsystem eu entendia que isso tinha uma comunicação muito forte com o *raggamuffin*. (Fala transcrita de entrevista com o vocalista do BaianaSystem, Russo Passapusso, para o canal Arte1. Disponível em: RecBaianaSystem, canal no Youtube feito por um fã

recifense)

Destaco que o momento histórico no qual surge o BaianaSystem é diferente do cenário no qual viveram artistas e pensadoras/es negras/os que lhes são referências e que traziam questões concernentes à valorização da história e culturas negras no Brasil e na América até aproximadamente os anos 70 do século XX. Sobre o que diz respeito à Jamaica, por exemplo, Stuart Hall contextualiza o momento de surgimento do soundsystem, do ska e do reggae, bem como os gêneros musicais que deles derivam, a partir de sua própria vivência na infância:

Durante toda a minha infância, nas décadas de 1940 e 1950 em Kingston, me vi rodeado de sinais, da música e dos ritmos desta África da diáspora que era o resultado de uma série longa e descontínua de transformações. Porém, embora quase toda a gente à minha volta tivesse a pele em tons de castanho ou negro (África "fala!"), nunca ouvi ninguém referir-se a si próprio ou a outros como sendo - ou tendo sido nalgum momento do passado -, de alguma forma, "africano". Foi só nos anos 70 que esta identidade afro-caribenha ficou historicamente disponível para a grande maioria do povo jamaicano, tanto na Jamaica como no estrangeiro. Nesse momento histórico, os Jamaicanos descobriram que eram "negros" - assim como, no mesmo momento, descobriram ser os filhos e filhas da "escravatura". (Hall, 2006, p. 29)

Sobre essa construção de valorização da(s) negritude(s) e de uma nova construção de "jamaicanidade", Hall segue contando sobre o contexto histórico que impactou essas mudanças:

Porém, esta profunda descoberta cultural, não foi, e jamais poderia ter sido, feita directamente, sem "mediação". Só poderia ser feita por intermédio do impacto na vida popular da revolução pós-colonial, das lutas pelos direitos civis, da cultura do rastafarianismo e da música reggae - as metáforas, as figuras ou significantes de uma nova construção de "jamaicanidade". (Hall, 2006, p. 29).

Se a população amefricana foi chegando em novos espaços a partir de reivindicações e lutas, na qual se insere toda uma tradição de artistas da música que dialogam e fazem parte de movimentos negros dentro e fora do Brasil, a música que passa a ser criada em meio a esses novos paradigmas também segue se transformando:

Em meados dos anos 1970, em várias cidades brasileiras, pessoas negras circulavam por espaços antes não frequentados coletivamente e se apropriaram deles: universidades, casas noturnas e ruas, além de seus espaços habituais - subúrbios, morros e favelas, terreiros irmandades e quilombos. De estudantes-militantes (também artistas) se tornaram intelectuais-ativistas e deixaram um legado de textos, imagens e ideias que acionam temas acerca da África, da diáspora africana e das relações raciais nas Américas, especialmente no Brasil. (Ratts, 2022 *in* Nascimento, 2022, p. 7).

[...] Na música, uma quantidade imensurável de artistas é forjada nesse terreno durante o período. O cinema, de modo geral, permanece fora do alcance da população negra das classes populares - uma das exceções é o ator Zózimo Bulbul, que dirigiu “Alma no olho” (1974.) (Ratts *in* Nascimento, 2022, p. 10)

O BaianaSystem destaca a importância da tradição em sua música, ao passo que reconhece a cultura enquanto dinâmica. Dessa maneira, há, em suas criações, costuras, colagens, transformação e recombinação de referências provenientes de experiências, escutas e aprendizagens. Essas referências estão em complexas teias de sua produção artística contemporânea, caótica, como eles mesmo definem, não sendo, entretanto, incongruentes.

Roberto Barreto, ao falar do trabalho desenvolvido pelo produtor musical Daniel Ganjaman, destaca o respeito do produtor por esses elementos criativos da banda quando diz que:

[...] ele conseguiu entender como o Baiana é: uma colagem de coisas e as coisas vão se resignificando, e uma música vai virando outra, sabe? É uma “Terapia” que vira “Playsom”. Uma “Barra Avenida 1” que vira “Barra Avenida 2” porque a gente começa a tocar e no ao vivo a gente vai tocando coisas em cima. Daí vem o *beat*, daqui a pouco tem uma frase de guitarra ou outra que coisa que conduz para outra coisa... Muitas vezes a gente tinha 3, 4, 5 coisas dentro da mesma coisa (risos). E o Ganja conseguiu perceber isso, arrumar, colocar o som numa linguagem que as pessoas conseguissem entender, organizando o nosso caos criativo. (Entrevista de Roberto Barreto para o blog *Scream & Yell*, mai de 2020)

Assim, no que a banda vai mesclando musicalidades em um “caos criativo”, como coloca Barreto, cada álbum expande mais seu universo sonoro, e é perceptível a inquietação que os integrantes da banda têm em experimentar, em aprender e se expressar de diversas e novas maneiras. É importante, também, quando Passapusso fala que entender o que vem de fora, em suas referências, são formas de olhar para dentro e encontrar paralelos no que aqui já é feito.

Seus públicos, conforme o vocalista aponta, também vão sentindo conexões e traçando paralelos quando constatarem, por exemplo, que a forma de cantar do *raggamuffin/toaster* jamaicano ritmado e rimado por Passapusso também vem do repente nascido no interior dos nordestes. Ou quando, na época do MiniStereo Público, as pessoas iam para a festa, ouviam *dubs* e os liam como arrocha. Esses não são erros de compreensão, mas conexões musicais percebidas por quem produz e quem escuta e da música se apropria.

Como vimos na primeira parte deste tópico, essas percepções também estão na sala de aula, provenientes das próprias bagagens das/dos educandos. É importante que isso seja reconhecido como saberes que eles já trazem consigo, a partir de suas vivências, de suas referências musicais, tanto do que descobrem de novo, muito em parte pela circulação de

culturas e produções pela internet, mas também do que trazem de memórias familiares e do que escutavam, do que ouviam seus pais e parentes, gente da vizinhança.

Vim tentando mapear essas referências musicais em sala de aula como parte do trajeto desenvolvido nas aulas-oficina, para que possamos não só construir o entendimento de que a música faz parte de nossa vida, mas também nos questionarmos de onde vem a música que ouvimos.

Se há uma lição no formato amplo dessa circulação de culturas, certamente é que todos já estamos contaminados uns pelos outros, que já não existe uma cultura africana pura, plenamente autóctone, à espera de resgate por nossos artistas (assim como não existe, é claro, cultura norte-americana sem raízes africanas). (Appiah, 1997, p. 217 *apud* Azevedo, 2013, p. 68)

Em exercício feito na já citada disciplina eletiva desenvolvida na escola de Ensino Médio, “Memória e cultura afrobrasileira e indígena”, nas duas turmas nas quais ela foi ministrada, após a sondagem inicial sobre o que as/os educandas/os entendiam por videoclipe e quais seus intuitos, fizemos um mapeamento de gêneros musicais ouvidos pela turma, no que fui anotando o que elas/es mencionavam. Obtivemos os seguintes resultados:

Tabela 3 - Gêneros musicais mais escutados pela turma 1 (2º ano - EM) (Ago 2023)

Sertanejo	Samba	Rap/Trap
Forró	Reggae	Pop/Kpop/Jpop
Baião	Rock/Heavy Metal	Funk
Pagode	MPB	Jazz
Eletrônica/Phonk/Hardstyle	Blues	R&B (Rythm and blues)
“Música clássica”	Bossa Nova	

Fonte: Acervo pessoal.

Tabela 4 - Gêneros musicais mais escutados pela turma 2 (2º ano - EM) (Ago 2023)

Acústico/louvor	Pagode	Pop
Funk	Rap/Trap	Rock/Metal
Reggae	MPB	Jazz
Lo fi	Eletrônica	

Fonte: Acervo pessoal.

Nessa ocasião, fomos fazendo conexões entre os gêneros, de maneira mais livre, mas tentando traçar comparativos entre eles, em semelhanças e diferenças, no que lhes perguntava sobre instrumentos musicais, raízes desses tipos de música, e o que notavam de seus ritmos. Em ambas as turmas, notei a forte ligação que tinham com a ação de ouvir música, e até mesmo o produzir, tendo em vista que algumas/uns estudantes faziam parte da banda da escola, participavam de grupos de capoeira, tocavam/cantavam em suas igrejas ou, no caso de um dos estudantes, produziam músicas em casa, no computador, para si e para amigos.

Todas/os que se pronunciaram na aula faziam uso de plataformas pagas ou gratuitas para compartilhamento de música. Dessa maneira, trouxeram-me estilos musicais inclusive muito recentes, como o subgênero “*phonk music*”, que teria surgido do trap, e que mescla sons próprios da automação do mundo contemporâneo, como ruído de carros, sons de máquinas etc.

Com essas conexões, mais uma vez me vêm à tona reflexões de Canclini (1997) sobre a circulação de pessoas, capitais e mensagens na contemporaneidade em meio à globalização e como esse fenômeno se relaciona à hibridização cultural.

Quando a circulação cada vez mais livre e frequente de pessoas, capitais e mensagens nos relaciona cotidianamente com muitas culturas, nossa identidade já não pode ser definida pela associação exclusiva a uma comunidade nacional. O objeto de estudo não deve ser, então, apenas a diferença, mas também a hibridização. (Canclini, 1997, p. 142)

Desse mapeamento, também chegamos no conceito de música afrodiaspórica e lhes propus buscar onde estavam as conexões afrodiaspóricas entre os gêneros musicais que elas/es trouxeram, no que fui lhes perguntando se achavam que tinham sido criados ou não no Brasil, como aqui chegaram, como foram/são recebidos. É importante que elas/es percebam como a música que escutam é, em grande parte, construída por sujeitos negros no passado e no presente, e trazem consigo ancestralidades, pensamentos sonoros e verbais.

Trazendo o conceito de hibridismo cultural para pensar sobre culturas que se recombinaem, se recriam e surgem a partir da experiência colonial, com destaque, nesta investigação, para a experiência da arte em afrodiaspora, percebemos que o fenômeno se intensifica em meio à contemporaneidade em sua circulação cultural através da internet e das mídias. É preciso construir essa compreensão junto às/aos estudantes, para que possam começar a se perguntar sobre a música que escutam, buscando entender de onde vem e como

se transforma, ou por que têm mais acesso a determinadas produções culturais que a outras, dentre outras problematizações possíveis.

Quando falamos em afrodiáspora, é preciso entender a dimensão do que se vive e o que se produz após esse brutal rearranjo do mundo a partir da Modernidade. Édouard Glissant (2005) traz um comparativo sobre as diferentes formas históricas do povoamento da América: enquanto povos que vieram da Europa podiam trazer consigo suas tradições de família, seus instrumentos, a imagem de seus deuses, entre outras coisas materiais e imateriais, os povos africanos aqui chegaram despojados de sua língua, de seus objetos, de sua família, de seus nomes próprios. “O ser se encontrava dessa maneira despojado de toda espécie de elementos de sua vida cotidiana, mas também, e sobretudo, de sua língua”. (Glissant, 2005, p. 19). Esse migrante forçado cria e recria culturas, a partir da memória, dos rastros que trouxe consigo, combinando-os com memórias e rastros dos demais com quem convivia e construía novas realidades, mesclando línguas, culturas, artes, pensamentos (Glissant, 2005).

Para Glissant, essas combinações culturais que ocorreram no Atlântico são entendidas como advindas de um processo de “crioulização” de culturas, sendo, segundo o autor, a mestiçagem à qual é acrescida a imprevisibilidade do que ocorreu nos territórios em América formados a partir desses despossamentos e crimes contra a humanidade das pessoas que aqui já viviam ou que para cá foram trazidas.

Ora, o africano deportado não teve a possibilidade de manter, de conservar essa espécie de heranças pontuais. Mas criou algo imprevisível a partir unicamente dos poderes da memória, isto é, somente a partir dos pensamentos do rastro/resíduo, que lhe restavam: compôs linguagens crioulas e formas de arte válidas para todos, como por exemplo a música de jazz, que é reconstituída com a ajuda de instrumentos por eles adotados, mas a partir de rastros/resíduos de ritmos africanos fundamentais. Embora esse neo-americano não cante canções africanas que datam de dois ou três séculos, ele re-instaura no Caribe, no Brasil e na América do Norte, a partir do pensamento do rastro/resíduo, formas de arte que propõe como válidas para todos. (Glissant, 2005, p. 20).

O martinicano também pensa sobre o papel essencial que tiveram e têm as artes na propulsão do imaginário dos povos e das ditas minorias, como maneira de não se calar perante reinvidicações, de se nomear e se reconhecer (Rocha *in* Glissant, 2005).

Azevedo (2013) - que traz Glissant em sua interpretação - pensa acerca da música de Femi e Seun Kutí³², NNeka, Olodum, Racionais MC's, Carlinhos Brown, Timbalada e Marcelo D2, traçando comparativos entre as criações da/dos artistas nigerianos e brasileiros contemporâneos que se comunicam em melodias, ritmos, narrativas e estéticas, em América e

³² Artistas e filhos de Fela Kutí.

África, conectadas/os pela experiência da Diáspora. É possível encontrar muitas ressonâncias com a forma como o autor entende as relações entre as/os artistas acima e o que vem sendo feito pelo BaianaSystem. Azevedo coloca:

Assim como a geração da Tropicália, Samba-Soul e Afro-Beat, essa nova geração continua desconstruindo hierarquias entre música escrita e oral, urbana e rural, antiga e contemporânea; insurgindo-se contra o primado da melodia sobre a percussão. Aí residiria os sinais mais visíveis das recentes musicalidades urbanas da África e do Brasil nas redes do Mundo Atlântico; expressões que representam a si mesmas livrando-se dos enquadramentos dos saberes coloniais, por isso que as considere como expressões não apenas anti, mas Pós-Coloniais. (Azevedo, 2013, p. 65)

Como vemos, também o Baiana vem trazendo “música escrita e oral, urbana e rural, antiga e contemporânea”, no que juntam a guitarra baiana com o samba-reggae, os *soundsystem* e o reggae jamaicano, o *dancehall* -ou *ragga*-, a forma de cantar dos *toasters*³³ jamaicanos e dos repentistas do sertão da Bahia, o rock, o afrobeat, a cumbia, o kuduro, o frevo, o coco, o samba, o pagode baiano, o ijexá, entre outros ritmos e gêneros. Tudo isso, como fruto das vivências, mas também de muitas pesquisas por parte dos integrantes do grupo. Problematizar em sala de aula essas referências também é objetivo de historicizar a música que ouvimos, entendendo-a como uma construção que conta com referências temporais e espaciais diversas.

Como já anteriormente dito, na construção de seu repertório e em seus shows, nas letras e em falas livres, fazem questão de citar o nome de mestras e mestres da música e da cultura popular, dentro e fora do Brasil, e todas aquelas/es que lhes influenciaram e auxiliaram a construir sua obra. Mestre Môa do Katendê, Ilê Ayê, Fela Kuti, Luiz Gonzaga e Nação Zumbi. Citam, direta ou indiretamente, pessoas que lutaram em movimentos populares por igualdade social e racial dentro e fora do Brasil. Zumbi dos Palmares, Carlos Marighella, Antônio Conselheiro, Paulo Freire, Victor Jara, Nelson Mandela, Martin Luther King, Che Guevara. O trecho da letra “Salve” (2019), junto com Antônio Carlos e Jocafi, auxilia a visualizar essas conexões e rev(f)erências que o Baiana faz/traz:

Salve Nação Zumbi, salve Zulu Nation e Rumpilezz
 Salve Nelson Mandela, Martin Luther King, Ilê Ayê
 Olorum, Dandalunda, Obatalá
 Dai-nos força do amor, vem abençoar
 Olorum, Dandalunda, Obatalá
 Dai-nos força do amor, vem abençoar

³³ Eram os *Deejays* jamaicanos que, nas festas, com o microfone em mãos, faziam o *toasting*, uma fala ritmada com base no instrumental das músicas.

Fonte: <https://observador.pt/2021/02/19/u-roy-1942-2021-o-toaster-original-e-eterno-embaixador-rasta/>

(BaianaSystem e Antonio Carlos e Jocafi, “Salve”, álbum “O futuro não demora” (2019)

Cabe lembrar e traçar paralelos entre o que o BaianaSystem vem fazendo e o movimento Manguebeat nos anos 90 em Pernambuco, que teve como seu maior expoente a banda Nação Zumbi, grande referência para o grupo, cuja produção de música e videoclipe foi mencionada no capítulo anterior. Em comum, trazem no seu fazer artístico essa criação que devora e devolve, (re)elaborando e articulando o que é local com o que vem de fora a partir da crítica sobre a realidade.

Também ambas as experiências musicais e audiovisuais trazem narrativas de contestação, de resistência cultural e política, trazendo a partir da música e de tudo que compõe sua produção (identidade visual, videoclipes, shows, entre outros elementos) uma série de questões sociais do Brasil e mundo, falando de experiências dos povos ditos subalternizados no sul global.

No que Nação Zumbi parte de Recife para sua arte de contestação, o Baiana, nesse processo de múltiplas trocas artísticas como parte de sua criação, preocupa-se com trazer culturalmente as Bahias para além dos códigos do que se espera que seja a “baianidade” enquanto experiência homogênea, ao mesmo tempo que se entende também como parte de uma tradição cultural que se renova, como mostram Passapusso e Barreto:

Agora, existe, sim, a Bahia. É muito forte. São muitos expoentes que aparecem com muita veracidade. O mais importante é entender que essas pessoas podem ser diferentes e não viver só o código do que se espera da Bahia. (Passapusso, Russo. Revista Continente, Ago de 2019)

Acho que a música baiana (e aí acho que vale uma expansão da ideia que se tem de música baiana, levando em conta não só a música de Salvador) aparece em muitos aspectos. Seja na influência da percussão, por exemplo, da comunicação direta com o público e sua influência nesse som, das referências do samba e da música do recôncavo, de entender as festas populares como parte de um movimento sócio cultural que mexe diretamente nessa música, nas cores, na leitura que se faz aqui do reggae e da música da América Central. Enfim, acho que nós somos parte da música que se produziu e se produz na Bahia, e tentamos passar isso de forma natural junto com todas as influências que recebemos o tempo todo da música produzida no mundo. (Barreto, Roberto. Entrevista para a revista Movinup, Jun de 2017. Grifo nosso)

Como artistas contemporâneos que são, aqueles que compõem o grupo exploram o diálogo entre múltiplas temporalidades e geografias em suas criações. Ao tecer narrativas que contestam as realidades de um país situado à margem do capitalismo - colonizado e categorizado como parte do terceiro mundo - a banda entrelaça passado, presente e futuro em Brasis, Áfricas e Américas. Essa confluência aparece ainda mais marcadamente em seu

terceiro álbum de estúdio, “O futuro não demora” (2019), outra produção de Daniel Ganjaman. Este trabalho se destaca, dentre outros pontos, pelas reflexões trazidas acerca do tempo e da história da humanidade ao longo das músicas. Destaco o seguinte trecho da canção “Bola de Cristal”:

O futuro
 (Ninguém vê)
 O passado
 (já passou)
 O futuro é você
 (Bola de Cristal, letra de faixa do álbum “O futuro não demora”, 2019)

As letras do álbum, incluindo “Bola de Cristal”, trazem consigo uma preocupação em se falar do futuro como uma construção ainda em aberto e da possibilidade de mudança a partir dos sujeitos do presente. Algumas dessas músicas viraram videoclipes, sendo elas “Saci” e “Cabeça de Papel” (versão original e versão remix), e trazem elementos culturais de territórios brasileiros enquanto em suas letras temos trechos com fortes críticas sociais como “se o papo é racista, dedo médio, *fuck you*” e “quando invadiram nossas terras, roubaram nossas riquezas”.

Já na visualidade desses clipes, aparece a dimensão da dança e da brincadeira - no que dialogam com o próprio ritmo das músicas, no também são trazidos aspectos próprios de realidades urbanas: uma competição de dança na garagem de um prédio e um trezinho da alegria com vários personagens e pessoas transitando pelas ruas de Fortaleza. Dessa maneira, música e clipe trazem consigo a tônica de subversões sociais festivas e dançantes, e não por isso menos combativa, perspectiva muito presente nas criações da banda.

Ao analisar a produção da banda, fui mapeando onde se encontravam narrativas em sons e imagens que corroboram com a construção de compreensão histórica que venho buscando discutir e construir em sala de aula, no que fui observando o que as/os estudantes notavam em relação a elas. Importante destacar que as denúncias raciais e sociais, no BaianaSystem, não se constroem enquanto caminho que leva ao pessimismo e à paralisia, tampouco trazem uma estética presa à dimensão do sofrimento ou da miséria.

Muito pelo contrário: em suas produções audiovisuais, sobre as quais nos detalharemos no tópico seguinte, são elaboradas estéticas em cenários, figurinos, maquiagens, performances, que enfocam riquezas culturais amefricanas, indígenas, urbano-periféricas em Brasil, América e África. Portanto, suas produções musicais e audiovisuais são, como já visto, construídas com provocações a mudanças sociais, inclusive no que diz respeito ao imperialismo nas representações. Temos um exemplo dessa perspectiva traçada pelo grupo em

trecho da canção “Sulamericano”, também de “O futuro não demora”, essa, pelo menos até o presente momento, sem videoclipe, no que, em comentários no Youtube com o vídeo estático da música, há diversos comentários de fãs que dizem esperar o lançamento de um clipe para ela:

Não passa disso, não me engana
 Que eu sou sulamericano
 de Feira de Santana
 Avisa o americano
 Eu não acredito no Obama
 Revolucionário, Guevara
 Conhece a liberdade sem olhar no dicionário
 Sem olhar no dicionário, ele conhece a liberdade
 Vamo que vamo, vou traçando vários planos
 Vou seguir cantarolando pra poder contra-atacar
 (“Sulamericano” álbum “O futuro não demora” (2019))

Como vemos, as produções da banda envolvem solidariedade entre diferentes povos, abordando questões sociais e raciais dentro e fora do Brasil, encontrando parcerias que reflitam esses diálogos. Esta característica se reflete, por exemplo, quando, em sua produção artística, não só evidencia a solidariedade em relação a pautas sociais levantadas pelos povos indígenas no Brasil contemporâneo, como também incorpora referências históricas e culturais que lhes dizem respeito, dialogando com expressões artísticas e cosmovisões indígenas que se manifestam em letras e melodias das canções, em pautas levantadas nos shows, e mesmo em visualidades adotadas pela banda.

Assim, encontramos referências ao manto tupinambá que estava na Dinamarca há séculos e que só em 2023 foi devolvida para o Brasil em: “ouro e madeira no mundo dá volta / mas traga pra cá o manto Tupinambá” (“Tubarão”, álbum “OXEAXÉEXU”, 2021), ou: “pegou seu rapé / pegou seu tacape / samba no pé, tá tocando atabaque / Tupynambá, coroa é cocar” (“Dança de Airumã”, álbum “OXEAXÉEXU”, 2021).

Na canção acima mencionada, “Dança de Airumã”, há uma interessante mescla na qual o ijexá³⁴ se junta ao sample do canto do povo Paiter/Suruí de Rondônia, retirado do disco Paiter Merewá (1984), de Marlui Miranda (G1, Matéria “BaianaSystem se ilumina sob a latinidade de 'América do sol' no fim da viagem do álbum 'OxeAxeExu'”, 2021).

Já o videoclipe da canção Capim Guiné, gravado com a cantora angolana Titica e com Margareth Menezes (2018), é ambientado na Casa Preta, espaço cultural de Salvador, e

³⁴ Ritmo musical afroreligioso de origem iorubá, relacionado principalmente ao candomblé, que ultrapassa o espaço dos terreiros e se torna presente na música popular no Brasil, inicialmente em Salvador - Bahia, quando começam a se popularizar os blocos de afoxé, como o Filhos de Gandi. (Ikeda, 2016). É ritmo presente em diversas canções do BaianaSystem.

contou com coreografia de Elivan Conceição e participação do grupo Aldeia com referência a seu espetáculo YBY-TU-EMI (Site oficial da banda, 2017). O referenciado espetáculo é descrito da seguinte maneira no instagram oficial do coletivo Aldeia:

Partindo da influência baiana, “Ybytu–Emi” resgata nossa raiz mais profunda, engrandecendo nossa ancestralidade e herança cultural brasileira, exaltando, salvaguardando e difundindo de forma justa a voz indígena, do negro banto e jeje-nagô, do sertanejo, das rezadeiras, benzedeadas, dando voz ao encanto. (Instagram oficial do grupo Aldeia, 2021)

Essas criações refletem, mais uma vez, as trocas culturais que acontecem na produção do Baiana em meio a possibilidades contemporâneas, de maneira relacional e considerando as ancestralidades indígenas como importantes pontos de diálogo com as ancestralidades afrobrasileiras. Desta maneira, a banda inclui em seu pensamento sobre história e cultura do e no Brasil, que desemboca em criações, conversas com elaborações artísticas de povos que reivindicam sua humanidade, suas cosmovisões, suas histórias. Embora não tenham a mesma trajetória, como visto por Bulhões (2018), esses entrelaçamentos apontam pontes de solidariedade em criações afroindígenas.

Afinal, a diáspora é relacional, como já vimos, e essa musicalidade se faz em diálogo com sujeitos e grupos diversos, inclusive como maneira de ir de contra os enclausuramentos e binarismos da Modernidade eurocêntrica:

As musicalidades da África e da Diáspora permitem ainda às sensibilidades de quem elabora e de quem ouve livrar-se dos enclausuramentos da Modernidade que projetam no nível simbólico, econômico, político, dos costumes um desejo por enquadramentos civilizatórios. A luta para almejar um lugar para além da civilização não ocorre fora do normativo; não são experiências paralelas aos sistemas de poder, mas são vividas dentro dele. [...] E aí que os músicos inventam projetos, mesmo que depois esses sejam enquadrados pelo mercado fonográfico. Não importa, a potência criadora da música ainda guarda segredos que podem ser revelados no futuro. (Azevedo, 2013, p. 93)

4.3 “Quando invadiram nossas terras, roubaram nossas riquezas”: Clipes do BaianaSystem e experiências em sala de aula

Como já visto nos tópicos anteriores, há uma forte relação da produção artística do BaianaSystem com as imagens e com o audiovisual, incluindo os videoclipes. De acordo com o material disponibilizado no canal oficial da banda no Youtube, aqui considero a existência de 16 produções de vídeo que podem ser nomeadas como videoclipes, apesar de

nem todas possuem essa classificação em seu título ou na descrição de vídeo, no que há uma linha por vezes tênue em relação a outras produções audiovisuais derivadas e posteriores aos clipes de música, como os *lyric videos*³⁵ ou os *visualizers*³⁶.

Os vídeos neste trabalho considerados videoclipes são das seguintes canções: “Jah Jah Revolta” (canção de 2009, *visualizer* de 2012), “Playsom” (*lyric vídeo*, 2016), “Invisível” (2017), “Capim Guiné” (parceria com Titica e Margareth Menezes, 2017), “Alfazema” (parecia com Nação Zumbi, 2018), “Saci” (remix por Tropkillaz, 2020), “Cabeça de papel” (*lyric vídeo*, 2020); (versão *remix* com Tropkillaz, 2020), “Reza Forte” (parceria com BNegão, 2021), “Nauliza” (parceria com Makaveli e Jay Mita, 2021), “Guerra Batalha” (parceria com Liz Reis, 2021), “Pachamama” (parceria com Claudia Manzo, 2021), “A vida é curta pra viver depois” (parceria com Carolaine, 2021), “Catraca” (canção de 2021, gravada em 2023), “A Mosca” (*lyric vídeo*, parceria com Tropkillaz, Dog Murras e VANDAL, 2023) e “Batukê” (parceria com Antônio Carlos e Jocafi e Dino d’Santiago, 2024).

De forma geral, sobre esses vídeos musicais, é importante dizer que, realizando comparativos, nota-se que dos primeiros aos últimos lançamentos, eles vão se complexificando em narrativas, mas seguem uma coerência com a identidade visual da banda. Também é possível observar que alguns desses videoclipes possuem uma narrativa mais tradicional e consolidada na linguagem do videoclipe, enfocando na performance dos artistas, em intercalação com outras cenas, já outros, possuem formatos diferentes, seja com aproximações da linguagem do cinema (Invisível, Reza Forte, por exemplo), seja com experiências audiovisuais mais livres (Capim Guiné, Pachamama, Guerra Batalha).

Fazendo uma análise comparativa sobre esses vídeos, destaco alguns elementos constantes: a forte presença da dança e do corpo enquanto performance, o uso de cores fortes (com destaque para o azul e branco) em contraste com o preto e branco ou cinza, e a representação dos espaços e dinâmicas da cidade (principalmente Salvador, mas também Fortaleza, Cuzco, dentre outros espaços urbanos, em suas peculiaridades ao passo que representando o que têm em comum).

³⁵ Vídeo musical no qual a letra da canção é exibida concomitante à música. “Contendo muitos efeitos de computação gráfica e com divulgação preferencialmente na internet, sendo a grande maioria no site Youtube, o lyric video se apresenta como uma opção estética aderida pelas gravadoras e pelos próprios artistas para a divulgação de uma nova música, uma vez que se tornou comum a procura das letras pelos fãs para poder ser acompanhada corretamente enquanto a música é reproduzida”. (Trevisan, Jesus, 2013)

³⁶ Derivando do *lyric vídeo*, é também um vídeo musical de formato mais simples - e menos custoso - que o videoclipe, no qual geralmente não há a presença de uma narrativa que acompanhe a música. Geralmente possui a repetição de imagens ou pequenas gravações em looping. (Site da União Brasileira de Compositores (UBC), 2021)

Nessas cidades representadas, o trabalho e o cotidiano a ele relacionado também é temática recorrente, onde fazem parte as pessoas anônimas e a multidão, no que há contraste entre o dia a dia da labuta e a multidão em festa, em recortes de imagens e vídeos de carnavais e shows, de Salvador em dia de Iemanjá, pessoas dançando nas ruas, soundsystems e trios elétricos. A palhaçaria e os piratas também aparecem frequentemente como símbolos de subversão.

Há uma centralidade, em todas essas narrativas audiovisuais, a personagens não brancas, sendo pessoas diversas em destaque: mulheres, homens, pessoas novas e velhas. Gente indo ao trabalho, indo para a festa, dançarinas/os, benzedeiros, mães de santo, crianças correndo pela praia e pelas ruas.

Russo Passapusso ao falar de sua biografia, fala sobre as vivências e referências religiosas que, menino e jovem, teve, ao dizer que, na trajetória de sua família:

A gente volta pra senhor do Bonfim, morei em Santo Antônio de Jesus, tive convivências por Juazeiro. Sempre gostei muito daquelas regiões, daqueles quilombos. Tijuaçu. Samba de lata de Tijuaçu. Aquelas pessoas e o São João. Isso sempre fez muito parte da minha vida, a convivência ali com a musicalidade e com as feiras, né, eu vendia banana na feira. [...] Então realmente eu fui moldado pelos sons do sertão e depois encontro na capital um entendimento de que aquilo fazia parte de um ecossistema, aquilo se entrelaçava e trazia ali uma visão de Bahia maior pra mim. [...] Então, no final das contas, esse cruzamento musical dessa relação de todo esse processo do interior que, quando vem pra capital, eu conheço os batuques, né? A macumba. Saio dali das igrejinhas do interior, das lamúrias com hinor e chega através dos tambores. Olha que interessante. [...] (Russo Passapusso, entrevista ao canal Arte1, 2023)

Essa sua vivência também reverbera na produção da banda. Essas, em letra e vivo comunicam com a presença de vários elementos e referências afroreligiosas e próprias do catolicismo popular. O mar, os terreiros, os xirês onde os Orixás se encontram e dançam, as velas, os altares, os terços católicos, os gestuais, as espadas de Ogum, imagens de São Jorge, as rezadeiras e benzedeiros, dentre outros.

Em “Jah Jah Revolta”, temos a canção da qual resulta o primeiro clipe veiculado no canal oficial da banda no *Youtube*. O vídeo se constrói de maneira simples: alia-se efeitos visuais que contém elementos da identidade visual da banda, principalmente as máscaras inspiradas nos caretas do recôncavo baiano e as cores azul e branco, que se ligam a Iemanjá, às casinhas pintadas em Itaparica e à própria cidade de Salvador, com cenas de uma apresentação ao vivo do grupo (Cartaxo, Filipe. Revista Vice, entrevista com BaianaSystem, jun 2017).

É interessante observar o uso das cores na composição do canal oficial da banda no Youtube: há uma predominância das cores azul e branco em todas as capas de vídeos veiculados na plataforma até a publicação de “Playsom”, em 2016, que possui a capa em amarelo. Após esse vídeo, embora o azul ainda predomine, sendo parte basilar da identidade visual formulada por Filipe Cartaxo para a banda, há uma maior gama de cores e diversidade de propostas visuais nas capas das postagens posteriores.

Já o clipe de “Playsom”, pode ser considerado um marco audiovisual das produções da banda porque já foge ao videoclipe tradicional e de narrativa mais simples que foca em cenas de apresentação dos próprios artistas. No canal da banda, ele é considerado um *lyric video*, mas, como possui uma narrativa mais complexa, com várias cenas dinâmicas, o fato de ser um vídeo com letra da música não exclui o seu formato de videoclipe e, como já dito, a linha entre esses vídeos musicais pode ser tênue.

Diferente de “Jah Jah Revolta”, as pessoas que aparecem em “Playsom” não fazem parte da banda. Essa escolha também é uma maneira de trazer um posicionamento do grupo (Soares, 2004). Há, assim, a presença de um personagem principal, do qual não vemos o rosto, pois, quando aparece em frontalidade, está de máscara de papel, no que também aparecem dançarinas/os mascaradas/os e uma multidão em show. Neste vídeo, há destaque para a dança, e seus personagens vivenciam a cidade de Salvador. Predominam as cores amarelo, azul e branco, em tonalidades fortes.

A música é uma mistura do “pagodão” baiano, com o reggae *roots* e o samba-reggae, e a letra da música vai se revelando na tela acompanhando não só o canto de Russo Passapusso, como os ritmos tocados e a dança que ocupa a tela. A busca por consciência do corpo que se movimenta em comunhão com a performance da dança aqui pode ser lida como posicionamento e expressão de “um projeto visual da imagem negra” (Azevedo, 2013, p. 92).

Enquanto “Invisível” (2017), segue a mesma linha de mostrar elementos da realidade soteropolitana, mas a partir da invisibilidade na multidão, no que a letra diz “você já passou por mim / e nem olhou pra mim / acha que eu não chamo atenção / engana o seu coração”. Os personagens principais são os trabalhadores do carnaval: o cordeiro (segurador de cordão dos blocos), o vendedor ambulante, o catador, cujos rostos não aparecem, tendo, em seu lugar, uma corda enrolada até o topo da cabeça, uma caixa térmica de isopor ou um saco plástico repleto de latinhas amassadas. As outras pessoas presentes no clipe também aparecem com o rosto coberto, de máscaras caretas azuis, caminhando nas ruas em uma procissão. Até mesmo os santos aparecem de máscara. Um dos santos está de máscara e cocar. Nesse clipe, a

invisibilidade não é marcada pela festa que faz a multidão ser uma só, mas por quem, na festa, na cidade, não é visto.

Como já dito, a cultura urbana em suas dinâmicas sociais, nas quais a desigualdade se faz presente, é tema frequente das criações do BaianaSystem. Em suas músicas e clipe, a cidade tem gente, lugares, vozes para além do canto, que compõem sua paisagem sonora, movimento. Deste modo, a cidade chega a ser personagem, e é atravessada por questões de raça, classe e - ainda que mais timidamente - de gênero.

A cidade, em seus sons cotidianos, passa a caracterizar e a ser caracterizada pelas canções que dela emanam, que dela falam, que dela se constituem. A cultura urbana passa, portanto, a ser identificada por gêneros musicais, por formas específicas de cantar, de sotaques, de modos de apropriação da canção e da musicalidade da fala no ambiente social. (Soares, 2013, p. 168)

Busquei, em meu trabalho como professora-pesquisadora, debruçar-me acerca da análise de videoclipes selecionados como fontes para a pesquisa, elencando possíveis temáticas a serem trabalhadas em sala de aula. Essas produções abordam e representam questões sociais, políticas e culturais relevantes para a compreensão do passado e do presente.

A análise dos videoclipes escolhidos como fontes para o ensino de história revela, portanto, suas potencialidades pedagógicas. Essas obras podem estimular a reflexão crítica sobre o audiovisual, possibilitando a estudantes o estabelecimento de conexões entre o passado e o presente, entendendo como esses temas, músicas e imagens dialogam com suas próprias vidas enquanto leem a obra dentro de sua própria linguagem.

Em minha experiência de pesquisa-ação em sala de aula nesses dois últimos anos, alguns dos videoclipes da banda foram selecionados para serem trabalhados em classe, de acordo com o objetivo proposto para o momento, mas certamente há diversas outras possibilidades em aberto tanto para mim quanto para aquelas/es que, com essa proposta, animarem-se com o uso desses clipes para um ensino de História engajado e crítico.

Como escolhas para oficinas mais maduras em sala de aula e posterior análise, no que fui refinando objetivos e metodologias, tendo mais uma ocasião em que pude utilizar os materiais, escolhi dois videoclipes para relatar um compilado de experiências escolares neste trabalho, sendo eles “Reza forte” (2021) e “A mosca” (2023).

Busquei registrar as vivências que tive em sala de aula em forma de diário de campo escrito e de trechos da aula em áudio, vídeo e fotografias. Nesses registros, apareceram falas provenientes da reflexão e análise das/os estudantes que me chamaram a atenção e, por sua vez, me ajudaram a refletir sobre a própria construção e aprimoramento da pesquisa.

Para mediar esse momento com os clipes em sala, os trabalhos de Thiago Soares ao se debruçar sobre essa linguagem audiovisual (2004, 2013) me ajudaram bastante a aguçar minhas próprias sensibilidades em relação a esses materiais. Enquanto assistia aos clipes em casa, anotava minhas próprias observações, interpretações, também as trazia para diálogo com as/os estudantes enquanto essas/es traziam suas próprias percepções, sendo uma aprendizagem mútua. Entendendo que o áudio-ver é uma construção de sensibilidades, quanto mais temos um contato ativo com essas produções, mais vamos captando suas dinâmicas, seus detalhes, suas formas de comunicação e expressão, e suas maneiras de contestar uma representação majoritária na linguagem audiovisual a qual temos acesso.

Foi importante direcionarmos nossos olhares em uma dupla dinâmica de traçarmos comparativos de estruturas e linguagem do videoclipe em relação a outros clipes, de outras/os artistas, já vistos em aula ou trazidos de bagagens anteriores, e notar as especificidades daqueles vídeos da banda em questão. Fomos, assim, trabalhando a “desautomatização da linguagem como forma de instigar uma atitude reflexiva do leitor/espectador” (Soares, 2004, p. 25).

Para entendermos mais das características da linguagem audiovisual do videoclipe, trouxe alguns preceitos para análise elencados por Soares (2013, p. 172), que traz os seguintes pontos: conexões entre estratégias audiovisual de produção de sentido e os gestuais presentes no clipe, a forma que a canção é cantada, com destaque para a voz entendendo-a enquanto instrumento, pessoa, corpo e personagem, e as interações entre performance e o cenário.

Aqui, corroboro com a noção de que o videoclipe é uma performance sobre a canção (Soares, 2013), e destaco que nesses exercícios de análise e discussão, em um processo enquanto professora-pesquisadora e na dinâmica de aula-oficina, cabe a “busca de um lugar entre autor (quem cria, quem dirige), texto (constituintes de ordem estrutural e técnica) e contexto (quem consome e em que circunstâncias se cria).” (Soares, 2004, p. 96).

O conceito de aula-oficina utilizado nessa metodologia de pesquisa-ação é adotado por Isabel Barca (2004), que valoriza as ideias e bagagem prévias das/os educandas/os, a compreensão de estudantes e professoras/es como agentes sociais e a realização de diálogos que culminem na produção de um material. Por sua vez, essas ideias já corroboram com a percepção adotada por Paulo Freire e bell hooks acerca da educação dialógica e engajada.

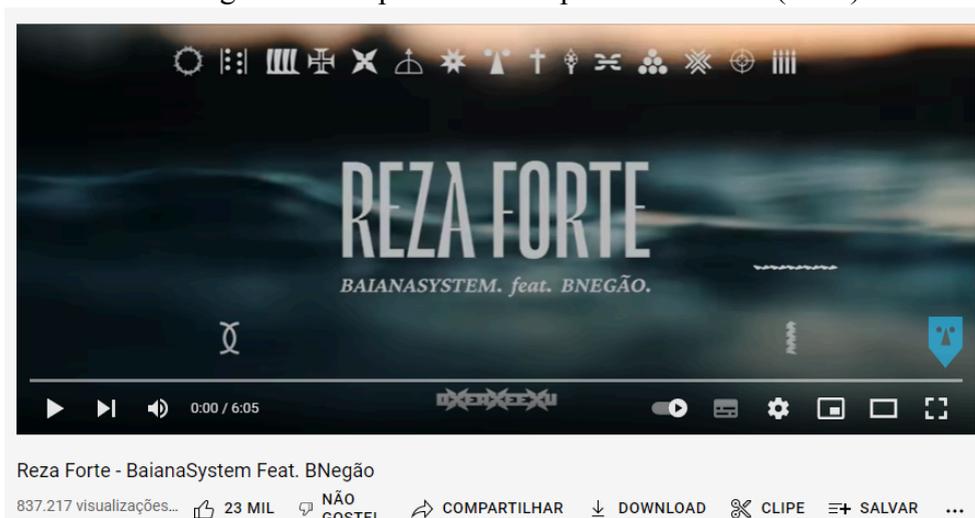
Destaco que, nas turmas do Ensino Fundamental, as aula-oficinas foram compostas de dois momentos (duas horas-aula). Já a eletiva desenvolvida para o 2º ano do

Ensino Médio foi toda realizada a partir de aulas-oficina em uma sequência didática, que contaram, como já dito, com videoclipes diversos, não só do BaianaSystem, e com leituras de textos e vídeos auxiliares. Por fim, culminaram na produção e apresentação de pesquisa sobre artistas e suas produções, e de um vídeo musical criado pelas/os estudantes. Esses materiais produzidos foram apresentados no último dia de aula.

Nas aulas de Ensino Fundamental e Médio que envolveram a exibição de videoclipes, após sondagem prévia sobre o que as/os educandos sabiam acerca da linguagem do videoclipe e quais suas próprias referências musicais e audiovisuais, informei às turmas que veríamos os clipes mais de uma vez e que, portanto, não se preocupassem se não conseguissem entender tantas coisas de primeira. Orientei que levassem um caderno e papel para a sala onde foram exibidos, para que fossem anotando de maneira mais livre e quando possível alguns elementos que lhes chamaram atenção, recomendando-lhes que o fizessem da segunda vez que os clipes fossem reproduzidos.

De todas as produções utilizadas, “Reza Forte” foi o videoclipe com o qual mais trabalhei em sala de aula nesses dois anos. A canção faz parte do último álbum do BaianaSystem, criado e gravado ainda na pandemia de Covid-19, chamado OXEAXEEXU, e é uma parceria com o cantor e compositor BNegão. Surgiram, a partir das experiências com esse clipe, ricos momentos de discussão em classe.

Figura 11 - Capa do videoclipe “Reza Forte” (2021)



Fonte: Canal oficial da banda no Youtube.

O vídeo começa com uma referência à *Cantata Pra Alagamar*, peça musical composta para denunciar abusos sofridos por famílias camponesas residentes na fazenda Alagamar, localizada na Paraíba (Ferreira, 2017 *apud* Braun, 2022). O trecho da cantata que é

utilizado para abrir o clipe, em um início marcado pelo destaque da guitarra baiana e do atabaque, é:

Primeiro, Nunca Matar

Segundo, Jamais Ferir

Terceiro, Estar sempre atento

Quarto, Sempre se unir

Quinto, Desobediência às ordens de vossa excelência que podem nos destruir

(“Reza Forte”, 2021)

Essa produção audiovisual se abre em meio à cantata, e logo traz a imagem de pés marchando: de um lado, pés com botinas, de outro, pés descalços, com penas coloridas de aves nos tornozelos. Nos segundos seguintes, soldados se revelam, assim como uma pessoa indígena, de rosto pintado de vermelho e cocar nas cores verde e amarelo. Rostos de pessoas negras aparecem do lado direito do vídeo, e entre os soldados, posicionados do lado esquerdo da cena, vemos que não se tratam, todos eles, de personagens brancos. As cenas que se seguem retratam, em composições de imagem que ora aproximam bastante pessoas, corpos, e ora distanciam o enfoque, trazendo personagens em um cenário mais amplo, panorâmico, sempre fazendo um contraponto entre os soldados, que vão adentrando o território representado no clipe, seja por terra ou por mar, e as demais pessoas que dele fazem parte.

As pessoas que vão aparecendo ao longo do clipe com centralidade, em temporalidades diversas, o que é marcado pela indumentária e os cenários, são pretas, pardas, indígenas, mulheres, homens, criança, em diversas situações: mulheres de santo dançando, um grupo praticando capoeira, um homem pescando, que depois se revela ser o próprio cantor BNegão, um menino se banhando no mar, o qual acompanhamos ao longo de todo o videoclipe.

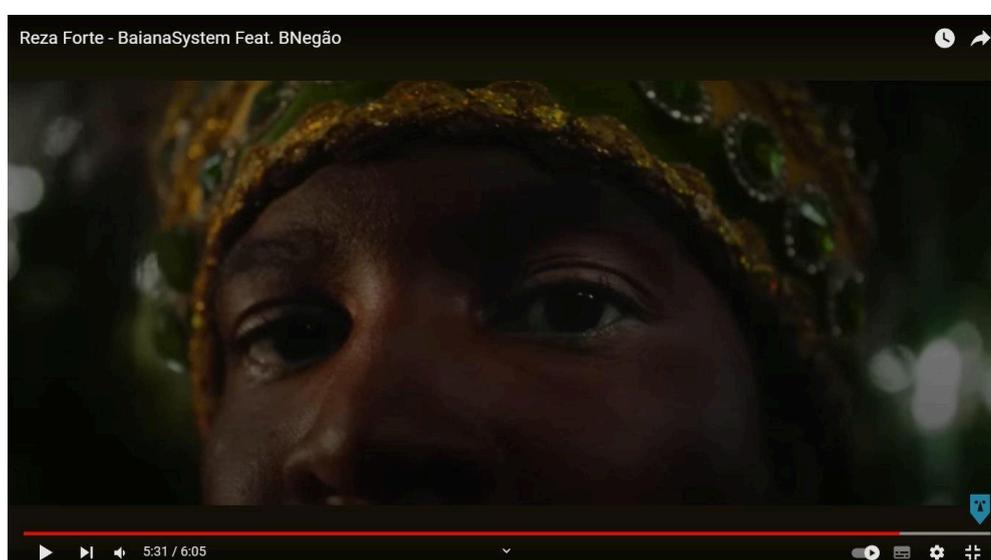
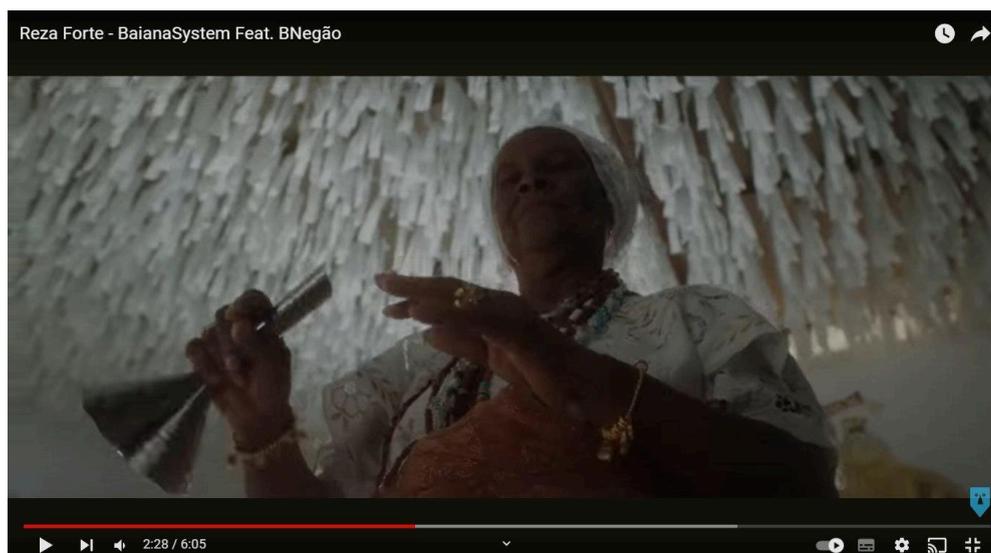
Após esse momento de cenas diversas relacionadas a cotidiano, religiosidade e ancestralidades negras e indígenas, tem início a representação de um confronto entre os personagens indígenas e os soldados, estes que parecem ofuscados por algum brilho, no que se vai intercalando, tudo isso rapidamente, com imagens dos filhos de santo no terreiro, da criança que agora dança na areia e de uma mulher negra de turbante que se balança em uma árvore. Nesse ínterim, um soldado permanece sereno, de olhos fechados: esse soldado é um homem negro.

Ao longo da música, o seguinte verso se repete: “folha de arruda, pé de coelho e sal grosso”. Temos, no clipe representados, o confronto, a violência e guerra próprias da colonização, mas o clipe trata de muito mais do que as violências às quais pessoas negras e indígenas foram submetidas na nossa história, trazendo imagens de existências para além da violência, em representação de ancestralidades traduzidas em rituais de proteção, de dança, luta, de brincadeira, de beleza, de religiosidade. BNegão canta: “a vida é muito mais do que os olhos podem ver”.

Assim, vários elementos das culturas negras e originárias do Brasil vão aparecendo cifrados ao longo do vídeo, que se encaminha para o seu fim com um recorte onde as pessoas indígenas aparecem dançando ao redor dos soldados, que estão em uma fogueira. O soldado negro também dança. Em paralelo à cena, a criança a qual acompanhamos dá um mergulho no mar, de noite. Uma mãe de santo aparece. Uma reza é entoada. Os soldados se despem de suas fardas e dançam. A criança, segurando um ramo de ervas, aparece erguida em meio às águas rasas e olha diretamente para a câmera. No fim do clipe, já amanhece. Essa foi minha percepção inicial do videoclipe, ainda formulada no ano de 2022 antes de ministrar as aula-oficinas.

Figura 12 - Cenas de “Reza Forte” (2021)





Fonte: Canal oficial da banda BaianaSystem no Youtube.

Trago um comparativo de relatos dos momentos nos quais trabalhei com esse clipe em relação a três turmas de 7º ano, duas na escola localizada no bairro do Passaré (identificadas como turmas 1 e 2), e uma localizada na Vila Peri (turma 3). Vimos a produção audiovisual relacionando-a ao conteúdo de colonização do Brasil, comparando mudanças e permanências no tempo no que diz respeito à população afrobrasileira e indígena em nossa sociedade, com enfoque para as suas elaborações anticoloniais.

Com uma espontaneidade própria das crianças de turmas do 7º ano, as/os educandas/os iam reagindo ao videoclipe mediante ele se desenrolava. Assim, captei falas nas três turmas nas quais estudantes disseram:

“Não dá pra entender nada do que eles tão falando!” “Qual o sentido dessa música? Sal grosso?” (Turma 1 - 7º ano)

“Ô tia, não entendi foi nada, não. Só entendi a capoeira e só.” (Turma 2 - 7º ano)
 “Tô entendendo é nada” (Turma 3 - 7º ano).

Curiosamente, a primeira reação que muitas/os tinham era de dizer que não entendiam nada: nem a letra, nem o que estava acontecendo no vídeo. Isso ocorreu nas três turmas. Assim, verbalizaram essas dificuldades em assistir e interpretar ao videoclipe, no que me pareceu haver um estranhamento entre elas/es, a linguagem do clipe e a proposta audiovisual da banda.

Entretanto, à medida que verbalizavam esses entraves, iam tentando decifrar, interagir com o clipe durante sua exibição. Assim, à medida que o vídeo era reproduzido, houve interação por parte das/os estudantes com a música e com as imagens, no que, como já relatado no capítulo anterior, elas/es batucavam com a mão na mesa escolar ao ritmo da música, mexiam a cabeça e balançavam o corpo. Na turma 2, uma menina disse, com apreensão, “corre, menino, corre!” para uma cena que se desenrolava.

Nas duas turmas da escola no bairro do Passaré, ainda enquanto o videoclipe era projetado, registrei:

“Tia, isso é macumba?” (Turma 1)
 (Diário de campo-sala, nov de 2022)

“Mestre Bimba! Ai, capoeira, agora gostei. Agora sim, tia.” de um estudante capoeirista.

“Sal grosso...”, uma menina repetiu um trecho da letra da música

“Parece um filme”

“Ô tia, não entendi foi nada, não. Só entendi a capoeira e só.”

“Isso é macumba” e se benzeu. “Tia, eu não posso ver isso não, eu sou evangélica!”

“Tia, a senhora gosta de macumba?”

A mesma menina que se benzeu ficava se escondendo na sala, dizendo que não podia ver isso “porque era macumba”. Os outros estudantes achavam graça dela. Um menino lia a letra e cantava baixinho. Outro dizia:

“Tia, não é porque eu sou capoeirista que eu sou macumbeiro...” (Turma 2)
 (Diário de campo-sala, nov de 2022)

A identificação com a prática da capoeira e a questão religiosa foi destacada pelas/os estudantes em todas as turmas, no que um estudante chega a dizer que, não é porque era capoeirista que também era “macumbeiro”. Como já trazido no primeiro capítulo, o racismo religioso historicamente é um dos tentáculos do racismo em nossa sociedade, e também adentra o espaço escolar, a partir de membros da comunidade escolar de maneira ampla.

Em Fortaleza, essa realidade é presente e se torna uma questão explícita e urgente de nossa conjuntura atual, com a ascensão de igrejas cristãs fundamentalistas e das violências a nível nacional direcionadas a terreiros e a pessoas de santo. É imprescindível que

conversemos sobre essa temática na Escola, para problematizá-la e possibilitar espaços para um trabalho de sensibilização e desmistificação em relação a religiões de matriz africana, afroindígena e indígena, não só a partir da pedagogia do evento, com afirma Bulhões (2013), mas cotidianamente.

Vem sendo marcante observar o frequente uso da palavra “macumba” no vocabulário das crianças e adolescentes das escolas de Fortaleza onde trabalho/trabalhei. Esse se faz um termo corrente, na maioria das vezes, de maneira pejorativa. Por outro lado, também noto que vem ganhando outro significado ao ser utilizado pelas/os próprias/os estudantes praticantes de religiões de matriz africana/afroindígena, que estão e se fazem presentes nessas escolas, posicionando-se cada vez mais, nomeando-se, em uma trajetória de autovalorização que precisa ser cada vez mais incentivada como parte do movimento de valorização de suas identidades.

Destacadamente na primeira escola na qual desenvolvi esta pesquisa, percebi uma presença marcante de estudantes umbandistas, que, ao longo das aulas, começaram a se sentir à vontade para falar comigo sobre seu pertencimento religioso, dizendo “tia, eu e fulana somos macumbeiros!”, mas não só: posicionavam-se perante suas turmas, apontavam preconceitos de colegas, assim como conversavam sobre as curiosidades que os próprios colegas lhes demonstravam. Entretanto, especificamente nas duas turmas de 7º ano com as quais realizei aulas-oficina, não houve nenhum/a adolescente - ao menos não abertamente - da religião.

Na segunda escola, ainda que mais timidamente, também se fizeram presentes adolescentes que se identificavam enquanto umbandistas, e aquelas/es que, provenientes de famílias cristãs, expressavam inúmeros preconceitos. Havia ainda as/os que, mesmo sem serem de religiões de matriz africana e afroindígena, demonstravam curiosidade e interesse acerca da temática. Ao indagar-lhes sobre o que foram observando no videoclipe em questão, Reza Forte, em relação ao conteúdo de Colonização do Brasil, tivemos na turma 3 as seguintes falas:

- [...] Pessoal, o que mais vocês acharam da história que é contada, do jeito que aparecem as pessoas...
- As guias! (mais de um estudante respondeu)
 - As guias! O E. falou uma palavra aqui que eu não sei se todo mundo sabe o que é. Vocês sabem o que são as guias?
 - Sim, tia! É uma coisa que umas pessoas de religião diferente usam.
 - Isso! O D. falou...
 - Pra proteger, é o santo dela. É o santo.
 - Perfeito.
 - Professora, eu também entendi em outro sentido.
 - Qual sentido?

- Guia de tipo, como o mapa, porque se você pedir informações pra ir até o lugar.
 - E a guia nesse caso, como é A guia, né, no feminino, é esse cordão longo com contas que é usado, né?
 - A umbanda usa...
 - A umbanda usa guia, candomblé...
 - É... Candomblé, também... Satanistas...
 - Satanista?
 - (Outros alunos, repreendendo-o) Nada a ver, nada a ver!
 - Satanistas não são de religiões de matriz africana, na verdade.
 - É! (Outros alunos)
 - [...]
 - A G. usa, né? (Aluna da sala)
- (Registro de aula jun de 2023. Escola 2)

Notamos, portanto, que, ao passo que alguns apontavam para elementos próprios das religiões de matriz africana como a guia “que pessoas de religião diferente usam, para proteger”, um estudante havia traçado uma relação entre umbandistas, candomblecistas e satanistas, no que outros prontamente já lhe corrigiram dizendo que não tinha “nada a ver”. Por fim, identificam que uma das estudantes da sala também usa guia. Ela era uma aluna umbandista, mas não estava presente no momento da discussão.

Outra percepção própria do cotidiano das/os estudantes que foi levantada nas aulas com esse videoclipe diz respeito à identificação de soldados que aparecem representados. Na escola 2, um dos estudantes lhes comparou com a polícia de hoje, e outros, na mesma turma, com os soldados nazistas.

- [...] L., tu notou que foram os portugueses... Como é que eles tavam? Que tipo de roupa...
- Soldados.
- Vestidos de soldado, né? Aí teve gente que eu escutei dizendo assim “ah, era a polícia”. Porque os soldados, né, aqui eles têm essa mesma função, né.
- O colonizador.
- Eram os colonizadores, né? E aí eles chegaram em que tipo de transporte?
- Barco.
- Ei, tia, ei.
- Diz, E.
- Ele falou assim, ó: “nazista”. Desse jeito. (Dedurando um colega)
- Eu escutei ele falando nazista. Mas por que vocês lembraram dos nazistas?
- Sei lá!
- Da farda!
- A farda, né?
- E as armas.
- Bom, os colonizadores, eles chegaram antes de existirem os nazistas, mas os nazistas usavam muitas ideias que tinham a ver com colonização, viu? Então o que vocês falaram tem um sentido sim. (Registro de aula jun de 2023. Escola 2)

Destaco, por fim, a observação feita na turma 3 da segunda escola, na qual mais de um estudante levantou uma interpretação com a qual eu não havia me deparado nas outras duas turmas. Um estudante, M., diz que o menino que aparecia ao longo do videoclipe tinha

“medo de ser negro”, e que, por isso, “Na primeira imagem, esse daqui, ele tava se pintando de branco pra dizer que não era negro. Pra... Porque ele tinha medo de baterem nele, entendeu?”.

Até esse momento, eu não tinha me dado conta dessa possível (e plausível) interpretação formulada na turma. Realmente há uma cena em que o garoto que aparece do começo ao fim do clipe se cobre de um pó branco, que eu havia interpretado como calcário de pomba³⁷. Sua mãe, ao final, aparece lhe dando banho em uma bacia, no que parece lhe retirar o material de seu corpo, mas também lhe despeja sal grosso e, ao fim, sopra-lhe o pó. Na aula, outros estudantes começam a concordar com M. e a tentar definir com o quê o menino se cobria.

- (Outro aluno) Era banho de pó de arroz, não?
- Pois é. O que era aquilo que ele tava usando?
- Sal grosso!
- (Outro aluno) Farinha de arroz.
- (Até agora, todos que falaram são meninos)
- Ele usa o sal grosso...
- Era farinha de arroz.
- Sal grosso e...
- Tu acha que é farinha de arroz? Eu não sei.
- Parece leite em pó...
- [...] Ó, o D. falou que tem a ver também com a questão de ter vergonha ou medo de ser quem se é. (Registro de aula jun de 2023. Escola 2)

Na minha subjetividade enquanto pessoa branca, eu havia interpretado essa cena como busca por proteção, não vendo essa outra possibilidade interpretativa. Essa leitura no 7º ano, repleta de sensibilidade, trouxe consigo momentos de partilha em sala de aula acerca de vivências difíceis. Nesse momento, alguns estudantes verbalizaram sentimentos relacionados ao racismo por eles percebido e sentido em sua própria realidade cotidiana.

Esses relatos e observações dialogam com os pensamentos de Fanon (2008) e Kilomba (2008) relacionados aos traumas gerados pelo racismo colonial e seus desdobramentos, como o roubo da subjetividade das pessoas negras ao promover o alheamento, inferiorização e a negação de si. É importante notar que esses estudantes se colocaram em uma posição de identificação e/ou solidariedade com o menino representado no videoclipe e, com isso, fizeram conexões relacionadas ao nosso passado e presente históricos racistas, em suas próprias palavras.

Percebi, nessas aulas-oficina, que, quando as/os educandos imergem na experiência audiovisual e sobre ela conversamos, evocam sentimentos, vivências, e fazem correlações com o audiovisual. Desta maneira, comecei a dar um maior incentivo para que

³⁷ Instrumento sagrado para a(s) umbanda(s) e o(s) candomblé(s). Trata-se de um giz feito com calcário, utilizado para diversos ritos e cerimônias, como feitura de santo, casamentos e o riscado de pontos no chão.

buscassem suas próprias palavras para nomear suas interpretações. Como visto no capítulo anterior, quando nos deparamos com uma obra audiovisual, trazemos nossas bagagens prévias e os primeiros elementos que nela notamos têm a ver com nosso próprio cotidiano, seja por identificação quanto por estranhamento.

Desta maneira, do começo do vídeo, no qual estudantes diziam não entender nada, elas/e foram adentrando mais no universo do que era representado e com ele interagindo. Noto, ainda, que tiveram uma grande dificuldade de entender o que estava sendo cantado, no que algumas pessoas inclusive acharam se tratar de uma canção em outro idioma! Lemos juntas/os a letra da canção depois de finalizar o videoclipe, sendo a parte final do exercício de compreensão do que lhes estava sendo apresentado. Nessa hora, nas três turmas houveram aquelas/es que tentaram cantar alguns trechos espontaneamente, baixinho.

Meu papel, ali, foi de mediação e partilha, primeiramente perguntando-lhes, ao final das exibições dos clipes, o que notaram acerca da história representada, nas interpretações, das personagens, dos cenários, dos gestos e objetos, e também trazendo, quando cabia, minhas próprias observações em comparativo. Destaco, em acordo com Alves (2021), que:

[...] os processos midiáticos vivenciados no cotidiano da escola, enquanto proposta pedagógica intencional e direcionada, não se configuram como inovação – assim como não são motivadores do processo de aprendizagem – por si só. Eles dependem do processo de significação, mediação, da ação humana implicada, criativa, protagonista e autônoma. (Alves, 2021, p. 163. Grifo nosso.)

Os sentimentos, como vimos, farão parte desse contato com a arte e com a própria história por ela evocada. Sobre a desautomatização da linguagem a partir da arte em sua relação com a vida, trago:

Chklovski em seu A arte como procedimento vai defender a desautomatização a partir da dicotomia linguagem poética-linguagem cotidiana, ressaltando que a linguagem poética (desautomatizadora) “chama” pela atenção do espectador, tirando-o de um “ser-aí” estático e convidando-o para um jogo de linguagem. (Soares, 2013, p. 25)

Constato que, ao trabalhar com o ensino e aprendizagem da História do Brasil, invariavelmente teremos que lidar com a dimensão do sofrimento, embora, como já foi trazido no primeiro capítulo do presente trabalho, o intuito nesta pesquisa e ação em relação ao ensino para as relações étnico-raciais seja de não reduzir a população negra e indígena em sua história, memória e culturas à esfera do sofrimento.

A historiadora Arlette Farge (1999) indaga sobre como o historiador pode compreender e enunciar os sofrimentos que encontra em documentos, inserindo-os como parte de um processo histórico. Ela considera “certas formas de sofrimento e seus modos de expressão como acontecimentos históricos para refletirmos sobre suas consequências” (Farge, 1999, p. 21).

Sobre os sentimentos na história, Farge (1999, p. 16) também afirma que “Cada época, cada cultura, cada classe social ou grupo sexual tem palavras para clamar o escândalo, para dizer seu medo, para abafar sua mágoa.”. Entrecruzando as ideias de Farge e as ideias apresentadas por Bulhões (2018), penso que, ainda que o sofrimento apareça como parte de nossa história, é imprescindível tanto buscar as próprias palavras e representações dos grupos por ela violentados, quanto alargar nossa leitura para a compreensão de outros sentimentos e elaborações no processo de construção histórica da nossa sociedade, trazendo, assim, a complexidade dos seres humanos e das coletividades.

Com isso, em “Reza Forte”, busquei, a partir da mediação, juntas/os em sala de aula, que pudéssemos costurar em compreensão tempo passado, relacionando o período colonial em suas mudanças e permanências e o tempo presente, no que diz respeito às existências negras e indígenas no Brasil, a partir do acesso à linguagem poética com a qual nos deparamos com personagens, gestos, danças, cores e diversos outros elementos inscritos no clipe e na música.

Quando nos reunimos para usufruir da arte e ao mesmo tempo dialogar seus significados, deparamo-nos com outros olhares que trabalham com aspectos presentes no cotidiano (no nosso ou em outros), mas por outros caminhos. Temos aí uma possibilidade catalisadora de compreensão da realidade e de nós mesmos. Em “Psicologia da arte”, o psicólogo russo Lev Vygotsky, aponta:

[...] a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social, mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isto deixar de continuar social. (Vygotsky, 1999, p. 315)

Vygotsky elabora essa reflexão em um contexto anterior à era na qual a indústria cultural se encontra em seu estágio de circulação de produções artísticas nas mídias digitais, no que temos outras questões que surgem desta dinâmica, ou já existentes no começo do século XX, mas que se agravaram ao longo de quase cem anos após a escrita desta obra. Logo, já é sabido e dito neste presente trabalho que os videoclipes de músicas são também

produtos mercadológicos e propaganda utilizadas para a promoção da música de artistas, carregando complexidades e contradições.

No videoclipe “A mosca” (2023), deparamo-nos com outra tônica na narrativa audiovisual em relação ao anteriormente discutido “Reza Forte”. A produção conta com uma frenética mescla de referências sonoras, visuais e verbais, fugindo da narrativa mais cinematográfica. A música conta com o grupo Tropicallaz, o rapper da cena soteropolitana, Vandal, e a parceria internacional com o músico angolano Dog Murras. Para começar, temos uma referência direta à “Mosca na sopa” (1973) de Raul Seixas, que é sampleada ao longo da canção.

A produção audiovisual se trata de um *lyric vídeo* que sobrepõe animações com momentos nos quais os artistas cantam, articuladamente, com ênfase na força de sua letra, que aparece de várias maneiras ao longo do vídeo. A montagem do vídeo leva a uma composição visual rápida, com muitas camadas, cores fortes, imagens com efeito de foto negativa, e muitas informações, enfim. Com ele, trabalhei em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, na escola da Vila Peri (turma A), e nas duas turmas de 2º ano da escola de Ensino Médio no centro da cidade (turmas B e C).

Por se tratar de um *lyric vídeo*, a dimensão da letra foi bastante trabalhada em sala, no que as/os estudantes puderam ir lendo o que era cantado concomitantemente ao desenrolar das imagens. O que é cantado e como é cantado têm um grande destaque nessa canção, na qual o rap se faz presente. Como coloca Soares (2013), no clipe:

A voz, mais do que apenas traduzir um corpo, evoca um alguém, uma pessoa, uma biografia: trata-se de identificação de uma idade, de um gênero natural, de um sotaque, de um acento. E, em muitos casos, a estetização vocal apela para a compreensão do fato de que estamos diante de uma construção de um personagem (Soares, 2013, p. 165).

No 9º ano, turma A, o clipe foi utilizado após uma aula na qual trabalhamos sobre revoltas e organizações populares no Brasil durante a Primeira República, trazendo um comparativo com reivindicações populares na república brasileira do tempo presente. Trazendo esse fio de conexão entre passado e presente, o clipe “Reza Forte” também foi exibido na mesma aula, para trabalharmos a compreensão sobre outras formas de organizações e reivindicações populares em mudanças e permanências em relação a um período de mais longa duração, tendo em vista que o clipe remete à invasão no período da colonização no território brasileiro.

Quando indagados sobre o clipe, a primeira coisa que dizem alguns estudantes da turma 1, no que vi que havia uma postura majoritária de estranhamento, foi:

- “Mó paia”!
 - Preferi o primeiro lá!
 - Por quê?
 - (Muitas vozes tentando responder)
 - Pera aí, um de cada vez!
 - Por causa da batida...
 - (Voz feminina) Aham.
 - (Outra voz feminina) Porque o primeiro você tem mais imagens ilustrativas que esse aí.
 - É, esse é bem diferente do primeiro, né?
 - Esse tem mais fala.
 - (Muitas vozes. Estão agitados, mas engajados)
 - Esse aí aparece só a boca do homi.
 - Sim.
 - (Risos)
 - Só fala de mosca...
- (Registro de aula turma 1 (9º ano - turma A - jun de 2023))

Após essa impressão inicial, começam a dizer, a partir da percepção de que este vídeo tem mais fala, que:

- (Voz feminina) Esse fala também coisas que o outro, falou também sobre o racismo. [...] A fome. Falou várias coisas.
 - Falou de fome. É verdade.
 - (Mesma voz anterior). Eu achei mais interessante esse do que aquele.
 - Foi?
 - Tem mais informação.
 - É.
 - (Voz masculina) Pois é...
 - A letra é bem complexa, né? Mas tu achou esse mais interessante (pergunta à última menina que fala). O que foi que te prendeu mais assim nesse?
 - Não sei. Não sei se foi o ritmo...
 - (Voz masculina) O ritmo, tia. Muito... é muito pesado, é muita informação pra processar, entendeu?
 - Sim.
 - As imagens também. É tudo brilhando, assim.
 - É tudo saturado, né?
 - É... coisa de doido.
 - É um clipe bem... bem frenético mesmo, né?
 - (Voz feminina) A letra é legal, mas o outro clipe já impressionou mais.
- (Registro de aula turma 1 (9º ano - jun de 2023))

As/os estudantes que participavam deste momento, constatam que mais coisas estão sendo ditas explicitamente no clipe em relação ao anterior, e já identificam de início que o clipe fala sobre “o racismo, a fome, várias coisas”, no que infiro a possível correlação da estudante que citou esses fatores em relação aos problemas do Brasil da Primeira República e do tempo presente, mas esta reflexão não foi verbalizada por ela.

Ao passo que alguns se incomodaram com a quantidade de informações trazidas na produção audiovisual, esse motivo também parece agradar a outras/os. Mas o interessante que vai surgindo aqui, nas leituras das/os educandos, é que elas/es trazem à tona a dimensão da melodia, dos instrumentos, dos ritmos e das dinâmicas imagéticas.

Após um menino da turma dizer que gostou mais dessa música que da anterior, justificando que isso teria se dado, - não sabe se - “pelo ritmo”³⁸, tento entender mais sobre que “ritmos” são percebidos pela turma na música. Prontamente e com segurança, trazem o rap. Depois ficam em dúvida. Alguns dizem forró, outros funk. O rock também é mencionado. Ao final, um dos estudantes, V., retoma que percebeu o rap na música, e diz:

- Ei, tia, posso mostrar uma música pra senhora?
Pode. Que música?
- Menina Leblon. (Canção do Sabotage, que tem por título “Mun-Rá”)
(Registro de aula, turma A - 9º ano - jun de 2023)

Aqui, chamo atenção para que esse momento ao fim da aula não passe despercebido. Quando V. nos traz uma sugestão musical em sala, conectando-a com o clipe de música que acabávamos de assistir, há um diálogo que por ele implicitamente foi traçado: o que acabávamos de ver de alguma maneira lhe remeteu a essa música do Sabotage, embora ele não elabore de maneira verbalizada o motivo da relação que fez entre as produções.

Outro estudante, D., por sua vez, após ouvirmos “Mun-Rá”, pede para colocar o videoclipe da música “Ratamahatta” (1997), do Sepultura, dizendo que havia se lembrado dela com o clipe que vimos, embora não discorra mais detalhadamente sobre por que lhe ocorre a lembrança.

Nem sempre cabe no momento da aula colocarmos as sugestões que surgem naquele momento pela turma para serem ouvido-vistas, porque temos nossa intencionalidade pedagógica no que planejamos, mas em certos casos, é uma dinâmica espontânea muito bem vinda e que acrescenta mais riqueza ao aprendizado ao valorizar o que elas/es têm para compartilhar - no que também aprendemos -. Ao trabalhar com clipes de músicas, essas conexões foram surgindo em diversas ocasiões, e também são maneiras de as/os educandas/os se apropriarem do que é assistido, do que é percebido, assumindo uma postura ativa nesse processo, entendendo a música de maneira relacional.

Por ter tido menos tempo com essa turma, devido a dinâmicas escolares referentes ao fim do bimestre letivo, não conseguimos desenvolver de maneira mais aprofundada uma discussão posterior na qual pudéssemos desenvolver outras reflexões, assim como a produção de algum instrumento de avaliação que não fosse a prova bimestral.

Já nas turmas de segundo ano do colégio estadual no qual trabalhei por um semestre, tivemos todo um semestre com a eletiva “História, memória e cultura afrobrasileira

³⁸ Palavra usada corriqueiramente no sentido de “gênero musical”.

e indígena” para trabalharmos esses materiais. Como essa disciplina tinha como objetivo entrecruzar fontes e discussões acerca da temática geral, outros materiais eram trazidos para a aula, como textos de naturezas diversas (ensaio, entrevista, poesia, reportagem), vídeos para além dos videoclipes, questionários, elaboração de pesquisas sobre as/os artistas dos clipes sobre os quais estudamos e, por fim, a culminância final do aprendizado, com a elaboração de um vídeo musical com a música de uma/um das/os artistas estudadas/os, no que alguns grupos escolheram a banda BaianaSystem.

Na ocasião de trabalharmos com “A mosca”, utilizamos duas horas-aula na mesma manhã. Primeiramente, discutimos texto impresso, escolhido por mim, com trechos do livro “Mulheres, cultura e política” (Davis, 2017), mais especificamente o texto “A arte na linha de frente: mandato para uma cultura do povo”³⁹.

O objetivo central dessas aulas era a reflexão sobre como música e política se entrelaçaram historicamente na história das Américas, sendo as expressões musicais importantes mobilizadoras de expressão e representação para povos amefricanos e indígenas no continente. Do texto que estudamos, destaco algumas passagens:

A arte pode funcionar como sensibilizadora e catalisadora, impelindo as pessoas a se envolverem em movimentos organizados que buscam provocar mudanças sociais radicais. A arte é especial por sua capacidade de influenciar tanto sentimentos como conhecimento. [...]

Embora nem toda arte progressista tenha de lidar com problemas explicitamente políticos – na verdade, uma canção de amor pode ser progressista se incorporar certa sensibilidade em relação à vida de mulheres e homens da classe trabalhadora –, quero explorar especificamente os significados sociopolíticos evidentes da arte com o objetivo de definir o papel que ela pode representar na aceleração do progresso social. [...]

Por evidenciar os fortes vínculos entre a arte e a luta pela libertação negra, a história da cultura afro-americana contém importantes lições para aquelas pessoas interessadas em estreitar os laços entre arte e movimentos populares. (Davis, 2017, p. 165)

Desenvolvidas discussões em torno do texto, conectando-o com a realidade e a música brasileira, fomos para a sala de vídeo, onde assistimos ao clipe “A mosca” na *smart tv* da escola. Perguntei, então, o que havia lhes chamado a atenção no clipe em diálogo com o que conversávamos na aula anterior a partir do texto de Davis. Registrei trechos nas aulas nos quais estudantes comentam:

- (Voz feminina) (L.a.) Porque tu falava sobre, é... as formas que as pessoas encontravam, mesmo com restrição, de ir atrás da cultura delas e... como é que se

³⁹ Publicado originalmente sob o título “For a People 's Culture”, Political Affairs, 1985.

fala? De expressar a luta delas. E nesse texto... E nessa música, tipo, é uma forma explícita, que é ao contrário da... (indiscernível)

Sim. Vocês viram o que é falado no começo do clipe? A primeira coisa que eles ficam repetindo.

- (La.) Que querem a cultura em primeiro lugar.

Que quer a nossa cultura em primeiro lugar. O que é que será que é essa cultura em primeiro lugar, da gente?

- (La.) Eu acho que é a cultura, os estudos, coisas vindas dos povos africanos. (Transcrição da gravação de trecho da aula-oficina ministrada em 23 de out de 2023)

Pergunto-lhes sobre o formato do clipe e outra estudante diz:

- (Lu.) Porque o estilo de como eles colocam mais a letra do clipe em si, eu noto que é como se fossem cartazes.

Sim!

- Isso é bem interessante, porque é como se eles quisessem expor essa opinião realmente, assim.

Eu assisti esse clipe, eu acho que umas quinze vezes, e eu não tinha reparado isso, tu acredita? É como se fossem uns panfletos, né?

- São como panfletos.

Chamando a galera pra alguma coisa, né? (Transcrição da gravação de trecho da aula-oficina ministrada em 23 de out de 2023)

É percebido por essa estudante que a letra da música vai aparecendo em formatos de panfletos, o que dá uma outra cara ao lyric vídeo, no que podemos interpretar que os artistas aproveitam a letra para transformar em palavras de ordem.

Figura 13 - Cenas de “A mosca” (2023) - BaianaSystem



Fonte: Canal oficial da banda no Youtube.

Sobre a letra, na qual Passapusso começa cantando “quero a nossa cultura em primeiro lugar”, outra estudante fala:

- E eu não entendi a questão da cultura ser no Brasil, porque quando eles falam cultura passava um carro que era meio um estilo, tipo, meio reggae. Do reggae, né... A gente pode ampliar! O Baianasystem, inclusive, usa, é... referências de outros lugares do mundo. Tipo, eles usam muito reggae, né, e vários outros ritmos que são da diáspora africana, então, de outros países da América, principalmente, que são afroamericanos e que começaram a construir cultura e música a partir da civilização dos vários povos africanos.
[...]

Nesse momento, pudemos discutir justamente sobre as referências afrodiaspóricas presentes nas criações da banda, no que primeiramente a educanda identificou as cores símbolo do reggae em um carro de som feito em animação que aparece no videoclipe, trazendo que o reggae não seria próprio da cultura brasileira. Ali, pudemos ir expandindo a compreensão das referências da banda ao mesmo tempo que falávamos sobre diálogos culturais no Atlântico.

Analisando essa aula em específico, notei que as meninas participaram bastante do momento, o que é algo que busco sempre observar e incentivar, desde que comecei a perceber por experiência e leituras que as meninas são menos incentivadas na escola a participar, a questionar e trazer suas opiniões, e têm mais receio de fazê-lo. Uma estudante que já tinha falado anteriormente, Lu, reflete:

- Eu... percebi que, como o próprio título fala, né, eles retratam ele como a mosca. Tipo, as pessoas, assim, tipo, pelo que eu entendi, retratam as pessoas lá do alto escalão, assim, como um inseticida. Tipo... Que acontece muito na realidade de hoje.
Como se a mosca fosse... um bicho pequeno... que incomoda... Né?
- É... Que é um bicho pequeno, que incomoda, que tá lá só pra... perturbar. Uhum. Tu ia completar algo nesse sentido também que a Raissa falou, foi?
- A questão da mosca, é... E a questão de estar na sopa, é como se tipo, a sopa fosse o governo e eles quisessem incomodar eles ali, entendeu?
Aham.
[...] - Realmente como se eles fossem coisas que bem... incomodam. (Transcrição da gravação de trecho da aula-oficina ministrada em 23 de out de 2023)

Sobre questões de classe, são identificadas por Lu, como pessoas do “alto escalão” da sociedade brasileira, até mesmo “o governo”, e a conversa ali se encaminha para falarmos de questões políticas e censura às pessoas que se posicionam no sentido de busca por direitos e voz. Já a E., afirma e depois se pergunta: “E realmente dá pra entender a letra, porque tem a parte do rap, que dá um explícito. Então eu tô até em dúvida se eles foram expulsos do Brasil por isso...”. Nesse momento, digo-lhes que não, por estarmos em um momento democrático em nossa política, mas exponho suas várias fragilidades e violências quando afirmo:

Mas podia ter acontecido alguma violência contra eles, de fato, né? Porque hoje em dia, mesmo que a gente esteja vivendo em uma democracia, as violências, elas também calam as pessoas, né? As pessoas que denunciam, elas são ameaçadas. Isso aconteceu com várias pessoas. Aconteceu com a Marielle, aconteceu com uma grande líder quilombola, que foi assassinada esse ano, que foi a mãe Bernadete lá na Bahia. Não sei se vocês vêm acompanhando também a Érica Hilton, que é deputada. E aí ela volta e meia tá recebendo ameaça, né, porque ela se posiciona pelo direito das pessoas que por muito tempo não tiveram direitos. (Transcrição da gravação de trecho da aula-oficina ministrada em 23 de out de 2023)

Finalizamos falando sobre a menção de E. a Thiago Torres, o Chavoso da USP, estudante de ciências sociais da Universidade Federal de São Paulo, cuja descrição em sua página do Instagram é: “Youtuber, palestrante, educador e sociólogo em formação pela USP. Filho de nordestinos sobrevivendo na Zona Norte de São Paulo há 24 anos.”. Ele ganhou mais notoriedade na internet após um post no facebook em que falava sobre a ausência de representatividade negra na instituição de ensino (Reportagem no site Biscoito Social, 2024).

Deste então, Chavoso da USP, enquanto comunicador de educação e sociologia, é um rapaz vindo da periferia de São Paulo, negro, busca falar nas redes sociais sobre racismo, desigualdades sociais no Brasil, colonialismo, interseccionalidade e políticas públicas. (Reportagem no site Biscoito Social, 2024).

Achei importante a menção do estudante e pesquisador Thiago Torres por minha estudante, no que ela compartilhou com as outras pessoas da sala, que não conheciam seu trabalho, e disse:

- E ele, como ele tava militante em diversas áreas, ele foi... recentemente saiu como se fosse tipo, como se ele tivesse participado de algum crime, eu não lembro, meio que pra silenciar ele. Aí nas fotos dos procurados tava a foto dele, como se ele tivesse feito um crime. [...] Sendo que, enfim, não foi ele. Aí ele até postou no instagram, eu acho, que era muito triste a realidade da pessoa que é militante. Que diversas vezes ele é ameaçado tanto por pessoas de direita extrema e tal que não gostam nada do que ele incentiva no perfil dele, aí... Também pessoas da política, né? Porque, enfim... Aí ele falou um monte de coisas lá no perfil dele, porque isso é muito inadmissível. A pessoa se posicionar politicamente e ter medo de se vai continuar vivo ou se vai continuar em liberdade. Enfim, é muito difícil aqui no Brasil. (Transcrição da gravação de trecho da aula-oficina ministrada em 23 de out de 2023)

No reconhecimento do grave acontecido com o estudante da USP, fomos falando sobre a perseguição às pessoas que se posicionam contra as desigualdades de raça, classe e gênero não só no Brasil, tema que veio à tona a partir do videoclipe que assistimos e do texto lido anteriormente. A estudante E., faz parte do grêmio da escola, de nome Panteras Negras. Quando eu trouxe que Angela Davis, autora do texto que lemos, foi presa nos anos 70, por militar pelos direitos civis das pessoas negras nos Estados Unidos e estar próxima dos Panteras Negras, lutando em reivindicações socialistas, no que houve uma campanha

internacional pela sua libertação, a educanda nos traz em sala de aula que partiu dela a ideia de nomear o grupo como Panteras Negras, mas que houve resistência por parte do corpo docente em relação à referência, além da incompreensão de estudantes sobre o significado do nome.

Sugeri-lhe, então, que pudessem fazer um post no instagram explicando a história dos Panteras Negras, no que ela responde que já estavam elaborando um, embora já tenha havido um momento de explicação geral para as/os estudantes da turma sobre o motivo de terem escolhido esse nome:

- Ai no começo a gente explicou, só que o pessoal não entendeu. Acho que é porque a gente ainda vai estudar sobre eles (na disciplina regular de História). Tem outros movimentos aqui no Brasil que se encaixam muito em matéria de direitos humanos. Não sei se vão dar muita bola pra essa parte.
- Bom, vocês podem tentar aplicar isso, né, porque é importante que várias pautas sejam trazidas e vocês puxem isso do ponto de vista de vocês. (Transcrição da gravação de trecho da aula-oficina ministrada em 23 de out de 2023)

Finalizamos, portanto, a aula com a estudante do grêmio (havia outros participantes no grêmio tanto nesta quanto na outra turma de 2º ano) refletindo sobre o nome escolhido para o grupo, seu significado e o movimento para explicar aos demais estudantes da escola. Ela traz que esse tema ainda não foi estudado nas aulas de História, mas que acredita que ainda será. Compartilho a importância de que ela tenha percebido paralelos entre outros movimentos sociais aqui no Brasil, no que ela classifica como “em matéria de direitos humanos”.

Diferentemente da turma de 9º ano da outra escola na qual trabalhamos com “A mosca”, na dinâmica na turma aqui analisada, pessoas da classe (em especial, as meninas) trouxeram outros paralelos para além do clipe visto, conectando-o com figuras como o Chavoso da USP e os Panteras Negras nos Estados Unidos, assim como fazendo menção a movimentos sociais no Brasil, à censura e perseguição às pessoas que se posicionam contra injustiças sociais e raciais. A própria narrativa audiovisual do clipe também é trazida à tona, principalmente no que diz respeito à forma como a letra aparece, elementos visuais como o carro de som com as cores símbolo do reggae e o rap cantado.

Como já dito, as turmas de 2º desta escola, ao final da disciplina, deveriam pesquisar sobre as/os artistas cujos clipes vimos ao longo do semestre, escolher uma música sua e produzir um vídeo musical, simples e com os recursos que possuíam, para ser apresentado no último dia de aula. As/os artistas eram: BaianaSystem (vimos “Reza Forte” e “A mosca”), Elza Soares (vimos “A carne” versão antiga e mais recente e “A mulher do fim

do mundo”), Mateus Fazenorock (vimos “Legal legal” e “Melô da Aparecida”), Kaê Guajajara (vimos “Asas”) e Owerá (vimos “Xondaro ka'aguy reguá (Guerreiro da floresta”)).

Entendendo a ideia da aula-oficina como conexão entre o saber e o fazer e a apropriação do que foi aprendido e discutido em sala por parte das/os estudantes, propus essa ideia de produzirmos pequenos clipes na eletiva, que pudéssemos vê-los conjuntamente e também conversarmos sobre essas produções.

Quando o(a) aluno(a) se manifesta imagetivamente, ele(a) acessa o seu universo cultural e visual. Tourinho (2009) explica que [...] a construção social do visual é cultural e se contrapõe à ideia de originalidade. Não importa quão singular possa ser a percepção de um[a] aluno[a], ela sempre será contaminada por elementos, ideias e valores do grupo social ao qual ele[a] pertence e com o qual convive (p. 282). Esse tipo de atividade permite que educadores(as) dialoguem com a cultura visual dos(as) educandos(as) e com as suas próprias. O ideal, segundo Tourinho (2009), é que, após as produções, os desenhos, fotografias ou quaisquer outras produções visuais sejam socializadas entre os(as) alunos(as) a fim de que discussões possam ser geradas a partir delas. (Ferrarini, 2021, p. 104)

Esse trabalho, desde seu começo, pretendeu dialogar com o ensino de artes e a arte educação, portanto, adaptei metodologias aprendidas em leituras de autoras/es dessa área, relacionando-as ao que foi aprendido com o ensino de História enquanto área de pesquisa e às minhas próprias práticas enquanto professora. Assim, tive contato com a “abordagem triangular”, conceito de arte educação desenvolvido por Ana Mae Barbosa (Silva; Lampert, 2016), que se ancora em três pontos: ler, fazer e contextualizar. Ao pensar que essa metodologia dialogava com o conceito de aula-oficina pensado por Isabel Barca, constatei que seria interessante, para além de ler e contextualizar, que as/os estudantes pudessem construir sua própria expressão audiovisual em relação a canções de artistas estudadas/os, nos quais se insere a banda BaianaSystem, e, assim, de outra maneira se apropriar das discussões levantadas em sala.

A partir desse caminho, sugeri-lhes a culminância da disciplina com a produção e apresentação de vídeos musicais. Desta maneira, pude avaliar a expressão das/os estudantes para além do texto e da fala, tão incentivadas no ensino de História, ainda provenientes de um ensino mais tradicional, e entrarmos no campo das sensibilidades e das representações. Disse-lhes que poderiam ser vídeos com um trecho da canção escolhida ou a canção inteira, a critério do grupo a ser escolhido a partir da capacidade de edição do material - no que o vídeo curto apresenta maior facilidade para ser editado -.

No semestre, acabamos sendo envolvidas/os em uma dinâmica escolar do calendário letivo que contou com desafios e contratempos para o encerramento da eletiva. Muito próximo do fim da eletiva ocorreram a semana cultural da escola, o período de eleição

para o cargo da direção da escola, provas finais e jogos interclasse, que acabaram inviabilizando a realização de algumas atividades que haviam sido planejadas.

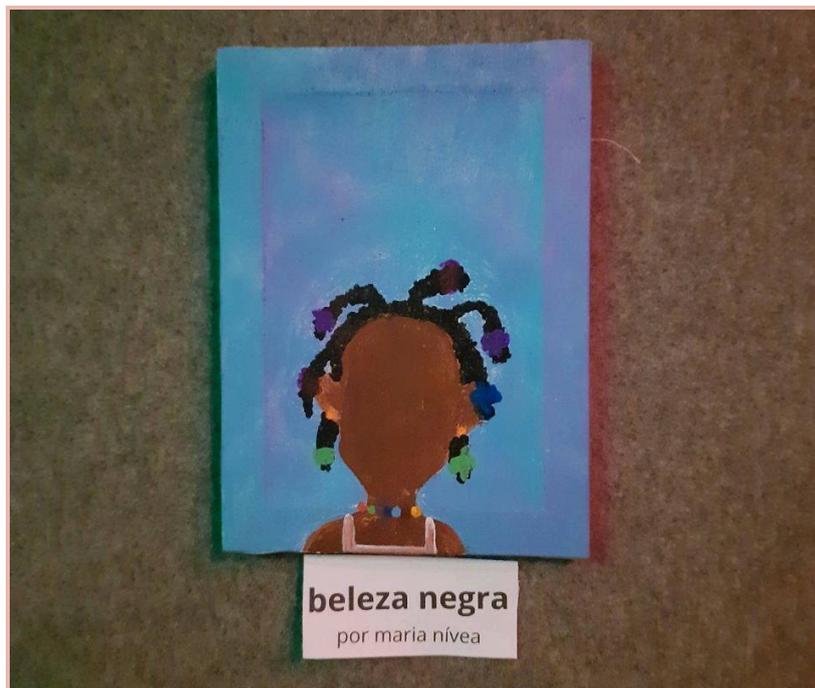
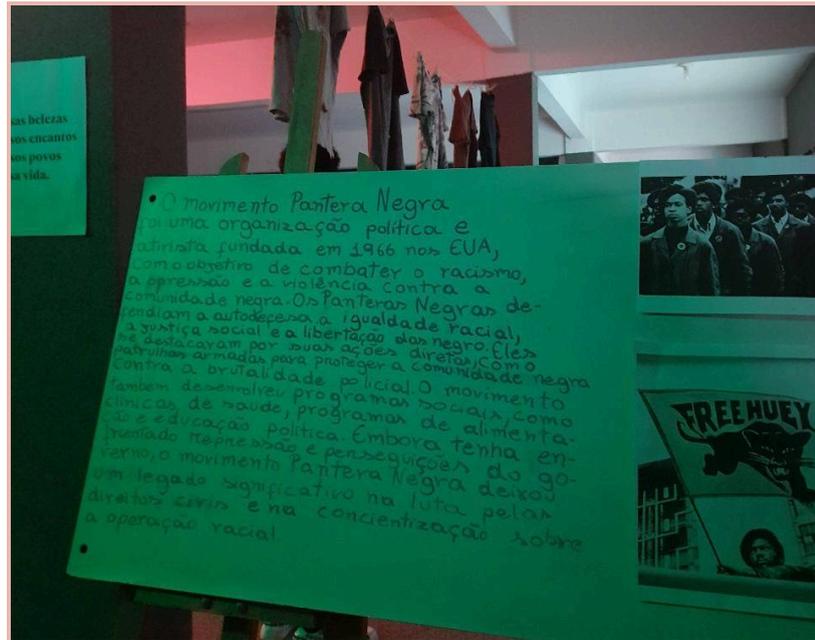
Desta maneira, parte do planejamento que, infelizmente, não foi executada, e que seria de grande importância para ampliarmos nossos diálogos com os vídeos assistidos e estudados, foi a visita das turmas à exposição “Festa Baia Gira Cura” elaborada pelo antropólogo Jean dos Anjos com curadoria da artista, pesquisadora e professora na mesma escola, Marília Oliveira. A exposição passou alguns meses em cartaz no Museu da Cultura Cearense, localizado no centro cultural Dragão do Mar, e tinha como temática central expressões religiosas afroindígenas no Ceará. Em matéria sobre abertura da exposição no site da secretaria de cultura do estado (SECULT), é dito que

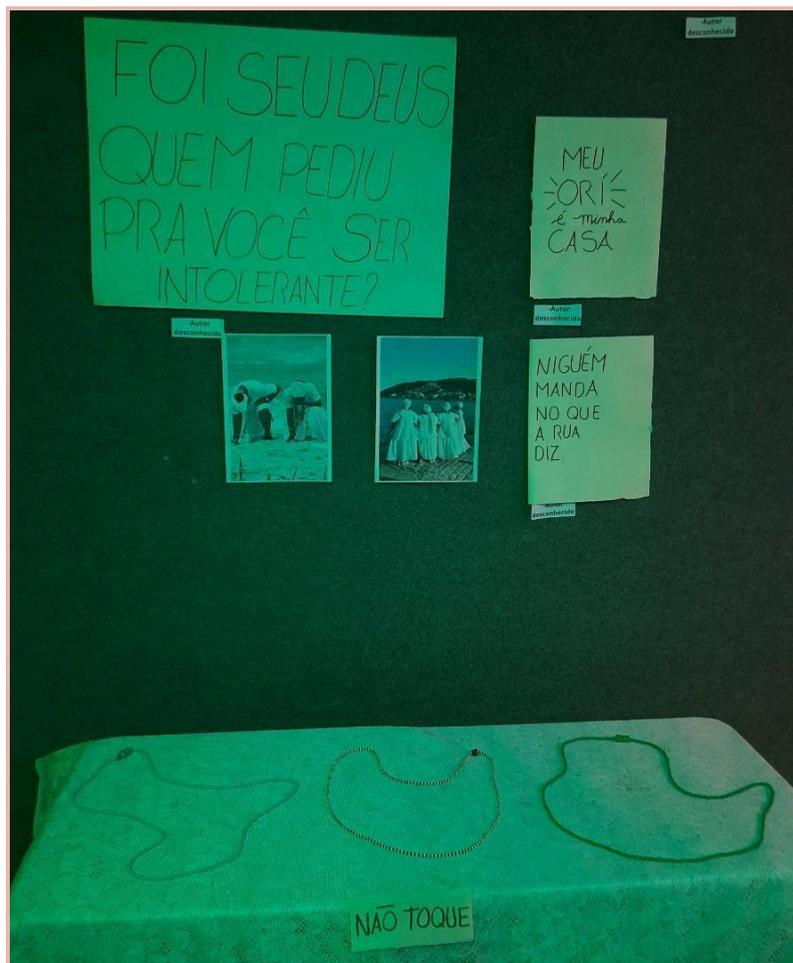
“Festa, Baia, Gira, Cura” nasce a partir da historicização do terreiro homenageado. O título surge a partir de elementos primordiais nas celebrações afroameríndias e das vivências do pesquisador. Compreendendo “Festa” como condição de sociabilidade humana, são apresentadas fotografias e materialidades das festas e rituais do terreiro, com enfoque especial para a festa da Rainha Pombagira Sete Encruzilhadas e Exú, a qual ele acompanha desde 2013. Dividida em quatro núcleos, a exposição mostra a riqueza da cultura dos terreiros, bem como a resistência dos povos de terreiros na busca pela preservação da memória da umbanda e do candomblé, e a luta dos seus praticantes pelo fim do racismo religioso. (Notícia “Museu da Cultura Cearense abre exposição gratuita sobre festas de Umbanda e Candomblé no Ceará, neste sábado (30)”, site oficial da Secult, set de 2023)

Embora não tenhamos conseguido visitar a exposição, recomendei fortemente às/aos estudantes que a vissem por conta própria, já que estávamos em uma escola localizada no centro da cidade, perto do Centro Cultural Dragão do Mar. Algumas pessoas conseguiram ir e compartilharam brevemente com a turma.

Um outro momento extra sala de aula, esse que conseguimos participar, foi organizado pelo próprio grêmio da escola, Panteras Negras, em ocasião do mês da Consciência Negra. Assim, o próprio grêmio construiu uma exposição denominada “Blues”, que passou dias no auditório da escola. Ela contava com cartazes, objetos, pinturas, fotografias, vídeos e instalação feita pelas/os próprias/os estudantes.

Figura 14 - Exposição “Blues” - feito pelo Grêmio Panteras Negras - Colégio Estadual Justiniano de Serpa





Fonte: Acervo pessoal, novembro de 2023.

Em dezembro de 2023, tivemos a apresentação das pesquisas e dos vídeos feitos pelas duas turmas de 2º ano para a culminância da eletiva. Juntamos ambas no mesmo momento, realizado no auditório da escola, bem equipado, com projetor, computador, sala climatizada e cadeiras acolchoadas. Por conta de dinâmicas mais corridas no fim do ano, semana cultural seguida da semana de provas e o período de eleição para direção da escola, as turmas relataram dificuldades em conseguir dar conta dessa demanda, e nem todos os grupos conseguiram fazer o vídeo ou o fizeram como gostariam.

Destaco que, mesmo com essas dificuldades, as equipes que conseguiram produzir o material, fizeram um bom trabalho, e compartilharam sobre o processo de produção e edição. Todas utilizaram um aplicativo chamado “Capcut”, já conhecido por muitas/os estudantes, que edita vídeos e lhes insere músicas, sendo muito utilizado para vídeos produzidos para o *Instagram* e o *Tik Tok*.

Dos três grupos que escolheram a banda BaianaSystem, apenas um deles, composto de três estudantes, conseguiu produzi-lo, já os outros dois entregaram apenas a

parte da pesquisa sobre a banda e a música escolhida. O vídeo da equipe foi feito a partir da canção “Duas cidades” (2016).

Antes do vídeo musical em si, uma das estudantes traz uma fala gravada, em formato de podcast, explicando a banda e a música escolhida, no que aparece a imagem estática de uma fotografia com os integrantes da banda. A estudante A. C. diz que

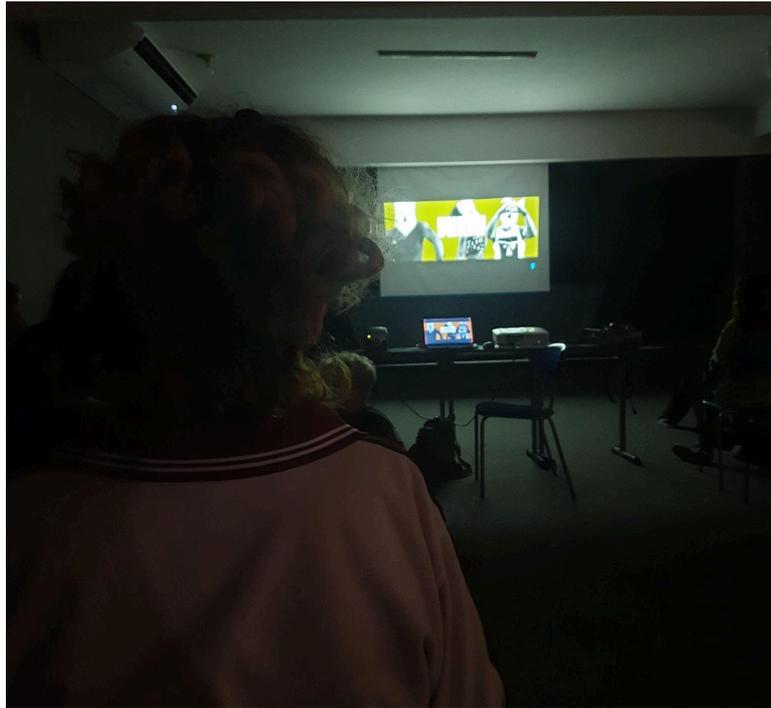
“Duas cidades” fala sobre Salvador - Bahia, a dualidade entre as realidades da cidade e a relação com a cultura afro-brasileira. Além do mais, ela diz que a canção aborda temas como desigualdade social, violência e a busca por justiça, e que a música combina elementos de vários gêneros musicais, como “rock, eletrônico e a música tradicional brasileira”. (Estudante A.C. Trecho do trabalho apresentado por grupo do 2ºB para a culminância da eletiva “Memória e cultura afrobrasileira e indígena”).

No vídeo musical, que utilizou apenas um trecho da música⁴⁰, vemos que as estudantes buscaram várias imagens e vídeos encontrados na internet relativos a cenários soteropolitanos e à cultura afrobaiana. Infelizmente, as imagens não foram referenciadas pelo grupo.

Por fim, o vídeo por elas editado sincronizou as imagens escolhidas com a canção, que não era a versão de estúdio, mas sim, uma versão ao vivo de apresentação do BaianaSystem, que conta com algumas diferenças na execução do instrumental e na dinâmica do canto de Russo Passapusso.

Figura 15 - Culminância da eletiva “Memória e cultura afrobrasileira e indígena” ministrada para os 2º's anos A e B

⁴⁰ Essa possibilidade foi apresentada aos estudantes como maneira de simplificar a produção e edição dos materiais audiovisuais, por restrições de equipamento adequado a um formato mais completo.



Fonte: Acervo pessoal, dez de 2023.

Figura 16 - Imagens escolhidas para vídeo feito para a música “Duas cidades”, de BaianaSystem. Culminância da eletiva. Equipe do 2º ano B





Fonte: Imagens inseridas em vídeo produzido por estudantes do 2º ano.⁴¹

Como pontua uma das estudantes da equipe, A. C., a música fala sobre a desigualdade de Salvador em várias facetas, com destaque para a labuta diária no trabalho e a desigualdade socioespacial (divisão entre cidade alta, cidade baixa), no que as estudantes destacaram imagetivamente para composição do vídeo muitas fotografias com mulheres negras. São priorizadas imagens de pessoas filhas de santo, pessoas dançando, inclusive crianças, grupos de samba-reggae no Pelourinho e pessoas praticando capoeira. Para elas, essas imagens conversaram com a música “Duas cidades” e trouxeram representações da cultura afrobaiana na cidade. Dessa maneira, percebo que, embora a música fale de desigualdades sociais que, também são raciais, em Salvador, o grupo focou em imagens que fogem à lógica da estetização da pobreza e destacam outras vivências negras possíveis na cidade.

Como vimos no começo do capítulo, segundo o guitarrista Beto Barreto e o vocalista Russo Passapusso, artista é um ser político. Passapusso completa sua reflexão sobre arte e política, trazendo:

Por mais que vivamos no mundo capitalista, que é um dos modos operantes mais organizados dentro da história das utopias do ser humano, a arte consegue quebrar isso também. Ela caminha, é imortal. Por ser algo que se transforma tanto, fica difícil de a gente definir porque é um agente de transformação, que precisa desses veículos, da sensibilidade, do artista, do momento. (Russo Passapusso em entrevista para a Revista Continente, 2019)

⁴¹ Não estão referenciadas pela equipe.

A arte, como reflete Amílcar Cabral (1972), é parte da realidade material de um povo. Uma canção e um videoclipe que falem e representem outras formas de existência que não a hegemônica, patriarcal, da branquitude, e que falem de mudanças nesse panorama, nascem em meio a um contexto social e histórico no qual grupos de nossa e de outros países buscam por justiça e reparação em relação a séculos de exclusão social, racial e de gênero. Essa reparação envolve outras representações não só *sobre* sujeitos, mas feitas *pelos* sujeitos que reivindicam uma autorepresentação em contranarrativas.

Reforço, trabalhar com essas representações artísticas, como já apresentado anteriormente em reflexões neste trabalho, contribui para a construção de outras ideias, inclusive de futuro. Como coloca Nascimento (2022, p. 87):

Segundo Félix Guattari, em *O divã do pobre* [1980], nas piores condições comerciais ainda se podem produzir bons filmes que modifiquem as combinações de desejo, que destruam estereótipos, que nos abram o futuro. O cinema, a TV e o vídeo podem mexer com o imaginário social, podem servir para reforçar imagens, assim como para mudanças [...].

Como objetivo de sondar como foi a experiência para as duas turmas de 2º ano, entender pontos fortes e fracos do planejamento e execução da disciplina e fazer um balanço geral, lancei um formulário virtual. Ele era composto pelas seguintes perguntas: “Qual artista você pesquisou para a eletiva?”; “Você já conhecia essa/e artista ou banda?”; “Gostou de ter conhecido?”; “Como foi o processo de pesquisar sobre a/o artista e escolher uma música?”; “Como foi o processo de criar um vídeo para essa música?”; “Que temas da História do Brasil você sente que foram melhor trabalhados na eletiva?” e um espaço aberto para sugestões, críticas e elogios. Desse formulário, obtive 13 respostas dentre as/os estudantes das duas turmas.

Sobre a quarta pergunta, “Como foi o processo de pesquisar sobre a/o artista e escolher uma música?”, as seguintes respostas, com uma linguagem própria da internet, chamaram minha atenção pelos pontos que destacaram como positivos:

“Foi bem de boa, sobre a pesquisa 🔍 eu consegui pegar referência do próprio videoclipe sobre a sua música 🎸 e gostei mto de pesquisar e saber mais sobre a artista 🤩 achei a história dela bem interessante.” Resposta 1
 “Foi muito ótimo, é bom conhecer pessoas que tem potencial mas não são tão reconhecidas como deveriam ser” Resposta 2
 “Foi muito fácil, até. Queria uma música que não fosse tão "modinha" para que geral conhecesse assistindo ao meu clipe, e que seja muito legal, que contasse o que realmente tá rolando atualmente no Brasil.” Resposta 3 (Formulário no Google Forms, disponível ao longo de dezembro de 2023)

Sinto, ao ler essas respostas, que elas dialogam com objetivos traçados por mim na elaboração da eletiva, dizendo respeito à construção de novas referências, a interpretação do videoclipe e, no que diz respeito à criação de vídeos pelas/os estudantes, à conexão da música à história do Brasil no tempo presente. São falas que também destacam a dimensão da pesquisa sobre as/os artistas trabalhadas/os e entendem como problema o seu não reconhecimento “como deveriam ser”.

Sobre o processo de criar um vídeo para a música escolhida, destaco as seguintes respostas, que viram a criação e partilha como um processo divertido:

“Foi legal a apresentação, partilhar conhecimento sobre uma banda que ainda muitas pessoas não conhecem é bem bacana pois dá mais destaque ao gênero musical”

Resposta 1

“aleatório KKKKKK porém foi muito divertido, acho que deveria ter mais atividades assim, servem pra distrair tbm e nem parece um trabalho de tão criativo e divertido q é” (Formulário no Google Forms, disponível ao longo de dezembro de 2023) Resposta 2

As dimensões da diversão e da criatividade foram elencadas pela estudante da resposta 2 como um ponto positivo da disciplina. Isso é importante para que pensemos que um compromisso com o ensino e a aprendizagem de História não precisa ser desprovido de momentos divertidos. Óbvio que a aprendizagem requer um esforço intelectual, e que estamos trabalhando em História constantemente com temas sensíveis, no que a diversão não cabe em *todos* os momentos, mas, como vimos, o uso da arte, da música e do videoclipe na História pode apontar para outros caminhos de entendimento que passam também pela fruição e a criação, o prazer em criar e apresentar.

Por fim, trago um compilado de respostas sobre a pergunta “Que temas da História do Brasil você sente que foram melhor trabalhados na eletiva?” e o espaço para sugestões, críticas e elogios:

Tabela 4 - Respostas de estudantes do 2ºA e 2ºB sobre a culminância da eletiva à pergunta: “Que temas da História do Brasil você sente que foram melhor trabalhados na eletiva?”

A invisibilidade de artistas perifericos
a vivencia da populacao afro-brasileira
cultura indígena e afrobrasileira
Ent, não vou conseguir lembrar dos temas em si, mas acho q todos foram muito bem trabalhados
não sei escolher um, todos foram bem trabalhados

Eu gostei mto dos temas músicas e de saber um pouco mais sobre alguns artistas q infelizmente NN tem tanta visibilidade como deveria, assim no meu ponto de vista é claro kk
Pra mim, todos foram bem elaborados
Afro, indígena e sobre a questão da ditadura (que inclusive é meu tema histórico favorito)
Temas musicais, cultura e história através da música
A diversidade de religião e como devemos conhecê-las e respeitá-las
Principalmente na reza forte, retratando na colonização dos portugueses
Apropriação de cultura de povos africanos e indígenas.
Todas

Tabela 5 - Respostas de estudantes do 2ºA e 2ºB sobre a culminância da eletiva ao “Espaço para sugestões, críticas e elogios”:

amei ter aulas com essa eletiva, a mistura de música, arte, cultura e história me deixou bastante interessada nas aulas
Nenhum! Amei tudo que aconteceu, deu espaço para todos conseguirem se incluir, seja em participação ou até mesmo nos grupos. Além da oportunidade de conhecer músicas incríveis e cheias de cultura! (Tô viciado na música Por do sol marrom do Matheus fazendo rock 🤘💕). Foi muito bom cada momento! <33 fez um ótimo trabalho 😎
Esse período foi ótimo, uma pena pelo calendário não podermos ter tido uma apresentação mais organizada e que todos pudessem ver a culminância, fora isso foi muito legal saber sobre outras culturas e religiões
Amei cada aula. Obrigado por me fazer abrir os olhos para algumas citações que acontecem no meu país e por cada ensinamento de história.

Ao ler essas respostas, enquanto professora, senti afeto e felicidade pelo que me trouxeram essas pessoas e o processo que conseguimos desenvolver, ainda que com percalços próprios da dinâmica escolar. Vejo que elas destacaram como pontos marcantes da disciplina temas que fazem parte da história do Brasil e que são fundamentais para problematizá-la em uma educação que priorize a compreensão sobre as relações étnico-raciais e o letramento racial, como diversidade religiosa, culturas afrobrasileiras e indígenas, apropriação cultural, a invisibilidade de artistas periféricas/os e as vivências da população afrobrasileira.

Por motivos relacionados à dinâmica enquanto professora temporária, não continuo nesta escola estadual, tendo ali passado apenas um semestre. Trago um misto de sentimentos, sendo eles a tristeza por não acompanhar essas turmas em seu último ano do Ensino Médio agora em 2024, a sensação de satisfação com a construção conjunta que experienciei no semestre anterior que ali estive ao me deparar com as minhas memórias - de

cabeça e anotadas - e ao ver essas respostas no formulário, e o, ao me deparar com esse balanço da experiência, fervilhar em outras ideias para serem aplicadas nas escolas.

Sei que tivemos limitações ao longo do percurso da eletiva, e que eu tenho as minhas próprias enquanto educadora. Além do mais, o processo de ensino de História aqui levantado em possibilidades precisa se fazer inserido em dinâmicas e demandas do cotidiano escolar, passando por ajustes, recombinações e escolhas. Algumas reflexões não foram possíveis de serem aprofundadas, algumas propostas funcionaram nos objetivos por mim elaborados, enquanto outras não funcionaram tão bem - mas também trouxeram consigo aprendizados! -.

Destaco que, durante a feitura desta pesquisa, a turma do Mestrado Profissional em Ensino de História e os espaços propiciados pelo ProfHistória (UFC) foram de enorme importância para os rumos deste trabalho, e o ambiente de aprendizado no qual eu estive inserida enquanto mestranda permitiu com que essa pesquisa-ação pudesse ir florescendo.

4 CONCLUSÃO

Essa investigação e prática pedagógica no Ensino de História não abre mão de uma educação em prol de mudanças efetivas na sociedade extremamente desigual na qual ainda vivemos e para a transformação e emancipação de sujeitos a partir do hoje, entendendo os processos históricos que nos originam e nos quais operamos e a importância de falarmos sobre arte, cultura e nossas subjetividades enquanto partes fundamentais do mundo no qual existimos.

É necessário constatar de forma honesta a enorme quantidade de obstáculos e limitações a esses pensamentos e ações propostos no ambiente escolar - assim como fora dele. Entretanto, percebendo a nós, educadoras/es, enquanto agentes em meio às contradições e dificuldades nas quais nos encontramos num espaço que é forte sustentáculo e propagador da ideologia das classes dominantes, busco uma construção que conta com acúmulos de pessoas que vieram antes e as que, no presente momento, também buscam uma educação que forme gente para a compreensão crítica e transformação de suas realidades. Esse projeto, portanto, só pode ser concebido com materialidade e coerência se tocado de maneira coletiva, organizada e solidária.

Um importante trecho de Pedagogia da Esperança de Paulo Freire pode nos orientar nesse objetivo:

[...] sem sequer poder negar a desesperança como algo concreto e sem desconhecer as razões históricas, econômicas e sociais que a explicam, não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho. A esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica. Como programa, a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo onde não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo. Não sou esperançoso por pura teimosia mas por imperativo existencial e histórico. (Freire, 1992, p. 5)

Aqui está, portanto, o cerne do que podemos fazer enquanto professoras/es, na direção de um ensino de História preocupado com mudanças. Que as/os estudantes, mas também nós mesmas/os possamos refletir sobre as transformações na História e no mundo entendendo as ações humanas no tempo e possam se inserir, também, como agentes no presente e no futuro.

Os momentos mais marcantes de minha pesquisa-ação têm a ver com desaprendimentos, como trazido por Peterson (2021). Meus e de estudantes quando desconstruimos concepções prévias e tão cristalizadas em nossa história e todos os seus sujeitos.

Em 2023, assisti a uma fala pública do mestre e autor já referenciado neste trabalho, Nêgo Bispo, que se deu no Porto Iracema das Artes⁴², aqui em Fortaleza. Eu já havia lido o seu *Quilombos: Modos e Significações* (2015), mas tinha dúvidas sobre algumas das reflexões que encontrei no livro, muito diversas da forma como eu tinha aprendido a história do Brasil, mesmo na graduação.

Assim que Bispo foi apresentado no espaço, foi informado que aquele momento seria em formato de diálogo, não apenas de exposição unilateral. Ele apresentou um pouco de quem era a partir de histórias suas e, após esse momento, foi respondendo às perguntas que foram aparecendo. Inicialmente, tímidas, até mais pessoas tomarem a coragem de perguntar para ele, que generosamente ali estava conosco, mais sobre suas ideias e sobre sua vida, e compartilhar suas próprias experiências de vida.

A gente na academia, aqui me incluo, está acostumada a ter medo de perguntar. De parecer inadequado. Muitos dos que estavam ali naquele dia vinham desse meio. A gente aprende a ter medo de ser contrariado, de ser corrigido. De parecer menos inteligente, de parecer bobo. Importante notar como apenas uma pessoa branca levantou o braço para fazer uma pergunta. Não fui eu. Eu mesma, acho que estava com medo (e a vaidade, o narcisismo) de perguntar algo que parecesse besteira.

Bispo nos falou sobre os povos da escrita e os povos da oralidade. Pelo menos a grande maioria dos que estávamos ali presentes, somos *povos da escrita*. Quando apresentamos nossos escritos em fala, precisamos, ainda assim, da leitura. Do suporte dos *slides*. Lemos trechos de textos, incluindo os nossos, porque não sabemos internalizar para falar de memória. Nem confiamos na memória.

Acontece que somos povos da escrita querendo utilizar os conceitos gerados por um homem quilombola, que vive a partir de outra lógica de vida, e nos alerta: “*vocês da academia querem transformar as palavras.*”; “*Não precisa dizer ‘bem viver’, é viver mesmo. Se uma palavra precisa de um adjetivo junto, é porque perdeu a força. Viver já é tudo isso.*”. “*Não chamamos agroecologia, é roça mesmo. A gente não chama horta, chama canteiro*”.

Fiquei me perguntando, sobre as palavras: a gente quer dominá-las todas. E esquece que às vezes a gente só não sabe mesmo. E só tem como saber, de fato, sentir, de fato, quando vive de outro modo. É importante se pôr mais no lugar da escuta ativa.

Antônio Bispo explicou a partir de fala o que eu não consegui, nas vezes que li seu livro, entender. Ele estava ali, de corpo, fala, risada, presença. Nos contando que contra

⁴² “Escola de formação e criação em artes do Governo do Estado do Ceará, instituição da Secretaria da Cultura (Secult) gerida em parceria com o Instituto Dragão do Mar (IDM). “. <<https://portoiracemadasartes.org.br>>

colonizar não é igual “decolonizar” ou descolonizar, porque eles, os quilombolas, os povos originários, vêm sendo a barreira de resistência à colonização e, portanto, em sua visão, não foram colonizados. Vivem em territórios com lógicas distintas às do resto do território que nos formou e que formamos.

Sou povo da escrita. Aliás, eu sou povo? O branco é tão desterritorializado ao querer ser universal e ser tudo, que não é nada de maneira mais profunda. Não estabelece relações com seu entorno, porque está olhando para bem longe. Para os Estados Unidos, a Europa. Não olha o próprio bairro, a própria rua, a própria escola da rua. Como gente colonizada - e urbana -, fragmentamo-nos e fomos caminhando rumo à perda de humanidade, tendo introjetada a percepção humanista abstrata, que nem humaniza, nem nos considera parte do todo no mundo.

Das falas marcantes de Antônio Bispo nesse dia, lembro dele dizer como nós muitas vezes queremos consertar os outros, os outros lugares, antes de querermos consertar a si próprios. Então, busquemos consertar o que temos aqui, mas aprendendo com aquelas e aqueles que nos mostram caminhos para viver e ver de outro jeito o mundo, com grande atenção ao pedaço de território que nos faz.

Esse breve relato se fez por conta das reflexões que me marcaram provenientes desse dia. Tive muitas dúvidas ao longo da pesquisa sobre se usava este ou aquele termo, este ou aquele conceito. Tive receio de me equivocar no entrelaçado das perspectivas. Ainda tenho dúvidas, mas algumas questões me foram alumiadas com esse encontro. Para outras questões, em outras leituras, outras conversas e no próprio fazer de professora, me foram chegando respostas. E novas inquietações.

Não faz sentido, por exemplo, propor um ensino de História contracolonial por si neste trabalho, posto que sim fomos colonizados (e colonizadores), mas com quem conseguiu contracolonizar e resistir, penso que podemos aprender as Histórias do Brasil ainda encobertas nas narrativas oficiais e no próprio ensino de História, relacionando-as com nossas vidas e com o que queremos de diferente delas. Podemos aprender sobre coletividade, sobre solidariedade, sobre uma outra espiritualidade e religiosidade e sobre uma construção de mundo que não seja excludente, sobre a não exploração de nossa própria espécie ou das outras espécies no mundo.

Podemos e devemos, também, escutar de maneira aberta e sensível às experiências de vida e o pensamento que nos trazem as crianças e jovens da educação básica, nossas/os estudantes, assim como entender quais são seus referenciais de Brasil, de Fortaleza, de Ceará, para trabalhar com uma história mais concreta, humanizante, significativa.

Se ainda vivemos um contexto de exploração e opressão provenientes de nossa colonização e nela estamos entranhados mesmo no hoje, se ainda há, na contemporaneidade, dinâmicas coloniais e grupos de pessoas que contra elas lutam, faz sentido que assim se pense o trabalho, anticolonial, entendendo as limitações teóricas e práticas próprias do nosso fazer enquanto educadoras e educadores, e também que a realidade transborda dos conceitos.

Que possamos pensar na educação engajada com a emancipação social a partir do compromisso com o poder da linguagem, já que falamos em desaprendimentos. Para isso, trago reflexões da escritora estadunidense Audre Lorde. Ela nos conta que é necessário que examinemos não só a verdade do que falamos, mas a linguagem com a qual dizemos, que entendamos as palavras e o que elas significam para nós, e que elas sejam coerentes com nossas vidas (Lorde, 2020).

Quando estudamos sobre contextos históricos onde foram realizadas ações que levaram a mudanças sociais que as pessoas da época consideravam improváveis, encontramos aí uma fonte de fortalecimento na crença da mudança histórica indo de contra à sensação de paralisia que temos no capitalismo tardio. Quando nos deparamos com contextos no hoje e assumimos uma postura ativa perante os acontecimentos, podemos perceber a História enquanto transformação, o que inclui trazer uma perspectiva de solidariedade com as causas de outros povos, no que temos de exemplo crítico e urgente o posicionamento necessário em relação ao genocídio que vem assolando a Palestina e seu povo. Quando nos enxergamos como parte de uma cadeia de pessoas que também estão, de alguma maneira, contribuindo para mudanças, podemos buscar nos engajar no possível.

Entender a linguagem do audiovisual tendo como enfoque o trabalho com videocliques de músicas do BaianaSystem, no intuito de construir uma pesquisa voltada para o ensino de História, é um desafio que foi trazendo várias inquietações, no que tentei inter cruzá-las com as práticas que surgiram em meio a este processo. Compartilho o que fiz como forma de acrescentar um ponto para um ensino coletivo de História que dialogue com outras áreas do conhecimento, principalmente no tocante às artes.

Esse objetivo da partilha é fundamental ao mesmo tempo que desafiador nesse contexto em que cada vez mais nos apartamos, enquanto educadoras/es, principalmente pela realidade que nos precariza e sobrecarrega, que nos suga de forma que parece não haver espaço para troca. Apenas aulas corridas, muitas escolas, cansaço físico e mental, estudantes que também estão inseridos na lógica do cansaço e da hostilidade em viver nos espaços desse país desigual, e na bonita e hostil cidade onde vivo, que se parece, mesmo com dessemelhanças, a tantas outras no sul do mundo.

Portanto, como professoras/es e pesquisadoras/es que queremos um ensino comprometimento com as lutas do tempo presente no que diz respeito à nossa sociedade desigual e os grupos que historicamente foram prejudicados de inúmeras maneiras e que construíram essa sociedade, e sobre os quais pouco ainda aprendemos - e ensinamos - em nossa educação formal, e menos ainda aprendemos com suas próprias construções e gentes, devemos buscar referências científicas, artísticas, culturais e políticas que nos possibilitem construir outros currículos e projetos de ensino, engajados em mudanças na forma de se compreender e construir a História do Brasil e a nós mesmos. Para tanto, devemos entender que não estamos “dando voz” a nenhum grupo, e que é fundamental que nós e as/os estudantes reconheçam privilégios e desigualdades.

Adinaly Pereira Barboza, em seu trabalho sobre reeducação étnico-racial em turmas dos anos finais do ensino fundamental (2021), fala sobre o currículo como expressão de relações de poder, que por vezes busca homogeneizar os seres humanos, e também sobre a importância de que busquemos, portanto, expandir a contraposição ao currículo hegemônico.

Professores/as, enquanto “intelectuais transformadores” (Silva, 2019, p. 55 *apud* Barboza, 2021, p. 90), podem fazer da sala de aula o “lugar para a oposição e a resistência, para a rebelião e a subversão” (Silva, 2019, p. 53 *apud* Barboza, 2021, p. 90), ou seja, juntamente com seus alunos/as, os professores/as podem elaborar diferentes currículos, para além daqueles previstos nos documentos oficiais, com caráter emancipatório e democrático. Adotar o currículo oculto é possível e salutar, uma vez que “o poder socializador da escola não deve ser buscado tão somente naquilo que é oficialmente proclamado como sendo seu currículo explícito, mas também no currículo oculto expresso pelas práticas e experiências que ela propicia” (Nikitiuk, 2012, p. 20 *apud* Barboza, 2021, p. 90)

Para além disso, podemos procurar fortalecer narrativas históricas acerca da constituição de espaços de outras existências, como os quilombos, as comunidades coletivas e de um cristianismo popular como Canudos e Pau-de-Colher e as comunidades indígenas. Podemos, também, aprender com as experiências de educação escolar realizadas em escolas quilombolas e indígenas brasileiras e entender como trazê-las de forma contextualizada para as escolas que não fazem parte de comunidades tradicionais. Vejamos, por exemplo, o Art. 35 das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (2012), resultado de lutas e reivindicações do movimento quilombola brasileiro. O artigo estabelece que o currículo escolar quilombola deve:

I- garantir ao educando o direito a conhecer o conceito, a história dos quilombos no Brasil, o protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro, assim como o seu histórico de lutas; II- implementar a Educação para as Relações Étnico-raciais e o Ensino da História e cultura Afro-Brasileira e Africana, nos

termos da Lei nº 9.394/96, na redação dada pela Lei nº 10.639/03, e da resolução CNE/CP nº1/2004. III- reconhecer a história e a cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional, considerando as mudanças, as recriações e as ressignificações históricas e socioculturais que estruturam as concepções de vida dos afro-brasileiros na diáspora africana. (...) V-garantir as discussões sobre a identidade, a cultura e a linguagem, como importante eixo norteador do currículo [...] (Brasil, 2012, p. 34-35 *in* Campos, 2012, p. 16).

Podemos, enfim, estar em um duplo movimento de utilizar - de maneira sempre crítica e vigilante - do embasamento legal dos currículos formais, e ir abrindo espaços, apontando contradições, com as práticas executadas nos currículos ocultos.

Faz-se fundamental trazer para sala de aula materiais didáticos, textos vários, produções audiovisuais, musicais, fotografias e produções científicas de diversas/os autoras/es afrobrasileiras/os e indígenas e dialogá-los com outras partes do mundo. Assim, podemos contribuir para a construção de condições para autonomia e emancipação dos sujeitos face às manipulações, apagamentos da história e narrativas que corroborem com as classes dominantes (Siman, 2003).

Podemos, a partir do nosso posicionamento enquanto educadoras/es, trabalhar no enfrentamento coletivo do pensamento e ações das direitas em nosso país, em diálogo com o que acontece em outras partes do mundo. Direitas essas que vêm fortemente inflando discursos negacionistas e adentrando espaços nas mídias, igrejas e, fortemente, nas escolas. Que não percamos de vista que:

[...] a questão do negacionismo e do revisionismo histórico, proposto por trás dos discursos simplistas, é na maioria das vezes intencionalmente objetivado, racionalizado, operacionalizado, pretensamente projetado a partir de uma didática midiática, sensacionalista, impactante, com finalidade de causar uma inculcação direta de um saber colonizado, restrito, que tende a se impor como verdade. [...] Busca-se negar o racismo, negar as desigualdades étnico-raciais, negar o preconceito, negar a intolerância, negar a discriminação, negar o feminicídio maior que incide sobre as mulheres negras em nosso país, negar a violência policial que incide mais sobre os homens negros, que geralmente são moradores das comunidades mais periféricas. [...] O que por si só faz parte de um “projeto” mais perverso, pois ao negar o indivíduo, um grupo, um ser, nega-se a sua cosmovisão, a sua identidade, a sua cultura, bem como suas lutas e discursos de aspiração da necessária transformação de nossas relações sociais, que perpassam, a nosso ver, pela transformação da educação étnico-racial, dessa necessária “reeducação”. (Fernandes, 2021, p. 14, grifo nosso)

Por fim, é imprescindível destacar que, se vivemos em uma sociedade racializada, todas e todos estamos, portanto, envolvidas/os nas questões raciais. O racismo não é um problema do negro, do indígena (Gomes, 2017 *apud* Barboza, 2021, p. 63), e o branco não pode estar isento de ações possíveis enquanto parte de uma luta antirracista. O racismo e todas

as suas causas e consequências, portanto, deve ser problematizado de maneira consciente entre os grupos étnicos que formam este país, trabalhando com as responsabilidades e os lugares concernentes a cada um deles, e a escuta, principalmente por parte dos grupos privilegiados. Essas ações podem e devem ser fortemente encorajadas em sala de aula. As diversidades étnico-raciais que são parte de nosso país também estão presentes nas escolas, podendo ser elemento de transformação para uma sociedade mais igualitária quando abordadas com as ferramentas e o entendimento adequados (Bulhões, 2018).

REFERÊNCIAS

A Educação Política para a Libertação na Guiné-Bissau entre 1963 e 1974. Estudos sobre libertação nacional, nº 1. São Paulo: Instituto Tricontinental de Pesquisa Social, 2022.

Disponível em:

https://thetricontinental.org/wp-content/uploads/2022/07/20220704_SNL-01_PT_Web-1.pdf

Acesso em: 31 de ago de 2023.

A inovação do Carnaval nas mãos do BaianaSystem. Matéria no blog El Cabong, mar de 2011. Disponível em:

<https://elcabong.com.br/a-inovacao-do-carnaval-nas-maos-do-baiana-system/>. Acesso em: 4

de dez de 2023.

AZEVEDO, Amailton Magno; ALMEIDA, Acácio; SILVA, Fábio Mariano da. **Entre Atlânticos:** protagonismo, política e epistemologia. Editora Dialética, 2021.

AZEVEDO, Amailton Magno. (org). **Ritmos negros:** música, arte e cultura na diáspora negra. 1 ed. São Paulo: Alameda, 2021.

BANIWA, Luciano, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

BARBOZA, Adinaly Pereira. **Interculturalidade e decolonialidade no currículo de História:** olhares para a reeducação étnico-racial em turmas dos anos finais do ensino fundamental. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. **Para uma educação de qualidade:** Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004.

BAIANASYSTEM. **Jah Jah Revolta.** Youtube, 2011.

BAIANASYSTEM. **Playsom (Lyric Video).** Youtube, 2015.

BAIANASYSTEM. **Duas cidades.** São Paulo/Salvador: Daniel Ganjaman (independente), 2016.

BAIANASYSTEM. **Invisível.** Youtube, 2017.

BAIANASYSTEM. feat TITICA e MARGARETH MENEZES. **Capim Guiné.** Youtube, 2017.

BAIANASYSTEM. Entrevista com banda BaianaSystem para a Revista Movinup, jun de 2017. Disponível em:

<https://revistamovinup.com/artigos especiais/entrevistas/2017/baianasystem-temos-um-vicio-e-m-buscar-caminhos-diferentes>. Acesso em: 19 de mar de 2024.

BAIANASYSTEM. feat NAÇÃO ZUMBI. **Alfazema**. Youtube, 2018.

BAIANASYSTEM. **Bola de cristal**. Daniel Ganjaman (independente), 2019.

BAIANASYSTEM. **O futuro não demora**. Daniel Ganjaman (independente), 2019.

BAIANASYSTEM. **Salve**. Daniel Ganjaman (independente), 2019.

BAIANASYSTEM. **Sulamericano**. Daniel Ganjaman (independente), 2019.

BAIANASYSTEM. feat TROPKYLLAZ. **Saci (Remix)**. Youtube, 2019.

BAIANASYSTEM. feat TROPKYLLAZ. **Cabeça de papel (Remix)**. Youtube, 2020.

BAIANASYSTEM. Entrevista BaianaSystem concedida a Blog Scream & Yell, mai de 2020.

Disponível em:

<https://screamyell.com.br/site/2020/05/13/entrevista-baianasystem-o-artista-e-um-ser-politico>.

Acesso em: 4 de mar de 2024.

BAIANASYSTEM. **Dança de Airumã**. Daniel Ganjaman/Máquina de Louco, 2021.

BAIANASYSTEM. **Tubarão**. Daniel Ganjaman/Máquina de Louco, 2021.

BAIANASYSTEM. feat BNEGÃO. **Reza Forte**. Youtube, 2021.

BAIANASYSTEM. feat CAROLAINE. **A vida é curta pra viver depois (clipe)**. Youtube, 2021.

BAIANASYSTEM. feat CLAUDIA MANZO. **Pachamama (clipe)**. Youtube, 2021.

BAIANASYSTEM. feat LIZ REIS. **Guerra batalha**. Youtube, 2021.

BAIANASYSTEM. feat MAKAVELI; JAY MITA. **Nauliza**. Youtube, 2021.

BAIANASYSTEM & TROPKYLLAZ; DOG MURRAS ; VANDAL (FEAT). **A mosca**. Salvador: Máquina de Louco, 2022.

BAIANASYSTEM **Catraca**. Youtube, 2023.

BAIANASYSTEM. feat ANTONIO CARLOS E JOCAFI; DINO D'SANTIAGO. **Batukerê (Videoclipe)**. Youtube, 2024.

BaianaSystem, Rumpilezz e Retrofoguetes em atividade. Notícia no blog El Cabong, out de 2010. Disponível em:

<https://elcabong.com.br/baiana-system-rumpilezz-e-retrofoguetes-em-atividade/>. Acesso em: 2 de fev de 2024.

BENTO, Cida. **Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

Biografia do BaianaSystem. Disponível em: <https://baianasystem.com.br/bio/>. Acesso em: 17 de jul 2022.

BEYONCÉ. **Formation (Official video).** Youtube, 2016.

BITTENCOURT, Circe. O saber histórico na sala de aula *in* **Ensino de História: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União de 10/01/2003. Disponível em:

[https://legis.senado.leg.br/norma/552515#:~:text=Alterar%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs.&text=AUTOR%3A%20DEPUTADA%20ESTHER%20GROSSI%20\(PT,259%20DE%201999](https://legis.senado.leg.br/norma/552515#:~:text=Alterar%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs.&text=AUTOR%3A%20DEPUTADA%20ESTHER%20GROSSI%20(PT,259%20DE%201999). Acesso em: 2 de abr de 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União de 12/03/2008. Disponível em:

<https://legis.senado.leg.br/norma/569484#:~:text=Alterar%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,Afro%2DBrasileira%20e%20Ind%C3%ADgena%22..> Acesso em: 2 de abr de 2024.

BRASIL. Constituição Federal. **Art 5º, XLII.** Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/internet/infdoc/novoconteudo/html/leginfra/ArtCF0250.htm>. Acesso em: 19 de mar de 2024.

BRAUN, Beatriz Greenhalgh de Melo. “EU VOU SEGUIR CANTAROLANDO PRA PODER CONTRA-ATACAR” Videoclipes da banda BaianaSystem como possibilidade pedagógica para um ensino de História anticolonial. Anais do trabalho apresentado no **XI Musicom**, 2022. Disponível em:

https://redemusicom.files.wordpress.com/2024/01/gt-05_beatriz-greenhalgh-_xi-musicom.pdf. Acesso em: 15 de fev de 2024.

BULHÕES, Leandro Santos. **Imagens de Angola, imagens da memória: cinemas, marcas e descobertas (tempos das lutas anticoloniais, tempos das independências).** Tese. Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília, 2013.

BULHÕES, Leandro Santos; SAMPAIO, Leonardo Grokoksi. A História, a pós-colônia e os “novos” sujeitos na produção dos conhecimentos: reflexões com Achille Mbembe. **Revista Cadernos De Ciências Sociais Da UFRPE**, Recife, Vol. II, N. 11, Ago/Dez, 2017.

BULHÕES, Leandro Santos. Ensino das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas entrecruzadas: paradigma da contribuição, pedagogia do evento e emancipações na educação básica. **Revista da ABPN**, Ed. Especial - Caderno Temático: História e Cultura Africana e Afro-brasileira - Lei 10.639/03 na escola, [s. l.], v. 10, p. 22-38, maio 2018.

Disponível em:

<https://www.journals.ufrpe.br/index.php/cadernosdecienciasociais/article/view/1726>. Acesso em: 14 de ago de 2023.

CABRAL, Amílcar. **O papel da cultura na luta pela independência.** In: Textos Políticos de Amílcar Cabral. Lisboa: Distribuidora Livraria Ler, 1972.

CAMARGO, Laura Belisário de Almeida. **BaianaSystem: nas veias abertas da América Latina**. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://zenodo.org/records/6480161>. Acesso em: 2 de fev de 2024.

Canal BISCOITO FINO. **Bethânia bem de perto**. Youtube, 2016.

Canal FAL ROCK. **Os Mutantes - O contrário de nada é nada (Fantástico, 1974)**. Youtube, 2012.

Canal VINICIUS FARINA. **Ednardo - Pavão Misterioso**. Youtube, 2014.

CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural no contexto brasileiro: questões e desafios. In: **SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, GÊNERO E MOVIMENTOS SOCIAIS**, 2000, Florianópolis. Anais. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2003

CARDOSO, Lourenço. A branquitude acrítica revisitada e a branquitude. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 6, n. 13, p. 88-106, jun. 2014. ISSN 2177-2770. Disponível em: . Acesso em: 20 out. 2022.

CARDOSO, Lourenço. A branquitude acadêmica, a invisibilização da produção científica negra, a autoproteção branca, o pesquisador branco e o objetivo-fim. **Revista Educação**, v. 47, 2022 – Jan./Dez. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/62742>. Acesso em: 11 de ago de 2023.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020.

CETTOLIN, Franciele. **Musicando a história e historiando a música em escolas de Caxias do Sul: 2008 - 2014**. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em História, 2015.

Como a alta de docentes temporários afeta a educação. Reportagem no Nexo Jornal, 25 de abr de 2024. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2024/04/25/educacao-efeito-aumento-professor-temporario>. Acesso em: 6 de mai de 2024.

Como anda o ensino de história afro-brasileira em sala de aula? Portal de Jornalismo Lunetas, 11 de jan de 2023. Disponível em: <https://lunetas.com.br/lei-10639-como-anda-o-ensino-de-historia-afro-brasileira-em-sala-de-aula/>. Acesso em 17 de jun de 2023.

Como entender a roupagem dub dentro da música eletrônica? Editorial publicado no site Alataj. Ago de 2018. Disponível em: <https://alataj.com.br/editorial/roupagem-dub-musica-eletronica>. Acesso em: 1 de mai de 2024.

CHILDISH GAMBINO. **This is America (Official video)**. Youtube, 2016.

DAVIS, Angela. **Mulheres, cultura e política**. Tradução: Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

DIAS, Ed Ney Borges. **Feitiços audiovisuais de uma travesti preta: a estética-política (en)cantada dos videoclipes de Linn da Quebrada**. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

Dossiê internacional de denúncias dos povos indígenas do Brasil. Brasília: Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), 2021. Disponível em: https://apiboficial.org/files/2021/08/DOSSIE_pt_v3web.pdf. Acesso em: 09 de set de 2023.

DUARTE, Fernanda Carolina Armando. **O videoclipe brasileiro pelo viés do Mangubeat : a contribuição do diretor**. São Carlos : UFSCar, 2012.

DURÃO, Gustavo de Andrade. Frantz Fanon, um escritor múltiplo: trajetória intelectual, formação cultural e movimentação política. **Odeere: revista do programa de pós-graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade** – UESB. Ano 1, número 1, Janeiro – Junho de 2016.

DURIGUETTO, Maria Lúcia. A questão dos intelectuais em Gramsci. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 118, p. 265-293, abr./jun. 2014.

ELZA SOARES. **A carne (Videoclipe oficial)**. Youtube, 2017; 2018.

ELZA SOARES. **Mulher do fim do mundo (Clipe Oficial)**. Youtube, 2017.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Trad. Ligia F. Ferreira & Regina S. Campos. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

FARGE, Arlette. **Lugares para a História**. Lisboa: Teorema, 1999.

FAZENOROCK, Mateus. **Legal legal (Vídeo oficial)**. Youtube, 2020.

FAZENOROCK, Mateus. **Melô de aparecida (Lyric Vídeo)**. Youtube, 2023.

FERRARINI, Maria Cristina Luiz. **(Re)pensar as imagens nas práticas escolares**. Dissertação (mestrado) em Educação. São Carlos : UFSCar, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2710/5920.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 de mar de 2024.

FLUSSER, Vilém; BERNARDO, Gustavo. **O universo das imagens técnicas: elogio da superficialidade**. 1. ed. São Paulo: Annablume, 2008.

Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Anuário Brasileiro de Segurança Pública, 2022. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/06/anuario-2022-infografico.pdf>. Acesso em: 20 de jan de 2024.

FRAGA, Héllen Menezes. **Soundssystem de bits**: BaianaSystem, tecnomediações e a midiatisação da produção audiovisual da indústria fonográfica contemporânea. Dissertação (mestrado) - UFPA. João Pessoa, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/20877/1/B%C3%A1rbaraH%C3%A9llenMenezesFraga_Dissert.pdf. Acesso em: 10 de jan de 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

Fundamentalismo e imperialismo na América Latina: ações e resistências. Dossiê nº 59. São Paulo: Instituto Tricontinental de Pesquisa Social, dezembro de 2022. Disponível em: <https://thetricontinental.org/pt-pt/dossie-59-fundamentalismo-religioso-e-imperialismo-latinoamerica/> Acesso em: 31 de ago de 2023.

GILROY, Paul. **O Atlântico negro**: modernidade e dupla consciencia. Trad.: Cid Knipel Moreira. - São Paulo: Ed. 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001

GLISSANT, Édouard. [Introduction à une poétique du divers. Português]. **Introdução a uma poética da diversidade**. Trad.: Enilce do Carmo Albergaria Rocha. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

GONÇALVES, Suzana Maria Dias. **Nova MPB no centro do mapa das mediações**: a totalidade de um processo de interação comunicacional, cultural e político. Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Comunicação, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Comunicação, 2014.

GONZÁLEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano**: Ensaios, Intervenções e Diálogos. Org.: Rios, Flávia; Lima, Márcia. Rio Janeiro: Zahar. 2020.

GUAJAJARA, KAÊ feat NELSON D. **Asas (Wiramiri) (Clipe oficial)**. Youtube, 2020.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Trad.: Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HALL, Stuart. Identidade cultural e diáspora. **Comunicação & Cultura**, n.º 1, 2006.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Trad.: Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Trad.: Marcelo Brandão Cipolla. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. Editora Elefante, 2020.

HOOKS, bell. **Olhares negros**: raça e representação. Trad.: Stephanie Borges. São Paulo: Boitempo, 2019.

Ivete Sangalo, Carlinhos Brown, BaianaSystem e Ilê Aiyê abrem o Carnaval de Salvador. Notícia do site Gshow. Disponível em: <https://gshow.globo.com/tudo-mais/carnaval/2024/noticia/ivete-sangalo-abre-carnaval-de-salvador-em-encontro-com-carlinhos-brown-baianasystem-e-ile-aye.ghml>. Acesso em: 10 de fev de 2024.

JACKSON, Michael. **Thriller (Official 4k video)**. Youtube, 2009.

KALY, Alain Pascal. **Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Org.: Amílcar Araujo Pereira e Ana Maria Monteiro. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Trad.: Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Editora Schwarcz SA, 2022.

LORDE, Audre. **Irmã outsider**. Trad.: Stephanie Borges. --. 1. ed. -- Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2019.

Marco temporal volta ao STF com três ações diferentes e Gilmar Mendes relator; entenda. Reportagem no jornal Brasil de Fato, 4 de jan de 2024. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2024/01/04/marco-temporal-volta-ao-stf-com-tres-acoes-diferentes-e-gilmar-mendes-relator-entenda>. Acesso em: 21 de mar de 2024.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Trad.: Ronald Polito e Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

MARTINS, Angela Maria Souza. E.P. Thompson: cultura, história e educação. **Rev. HISTEDBR On-line**, v. 19. Campinas, 2019.

MARTINS, Marcos Francisco. Gramsci, os intelectuais e suas funções científico-filosófica, educativo-cultural e política. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 3 (66), p. 131-148, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/FKsBMn3N4njmwQvYW6C3Z5k/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 de ago de 2023.

MATOGROSSO, Ney. **América do Sul - video clip**. Youtube, 2010.

MOREIRA, Igor Lemos. O videoclipe como fonte na história do tempo presente: questões sobre as representações latino-americanas. **XVIII Encontro Estadual de História: direitos humanos, sensibilidades e resistências**. UNESC: Criciúma, 2020.

MOUJÁN, Inés Fernández. Notas sobre uma relação intelectual: Paulo Freire e Frantz Fanon. **Revista Práxis Educacional**. v. 17, n. 47, p. 66-85, ago, 2021.

MUNANGA, Kabengele. Entrevista com Kabengele Munanga concedida a Carta Capital. Site da Revista Carta Capital, dez de 2012. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/a-educacao-colabora-para-a-perpetuacao-do-racismo>. Acesso em: 10 de jan de 2024.

Museu da Cultura Cearense abre exposição gratuita sobre festas de Umbanda e Candomblé no Ceará, neste sábado (30). Notícia do site oficial da Secretaria de Cultura do Ceará (SECULT-CE), set de 2023. Disponível em: <https://www.secult.ce.gov.br/2023/09/27/museu-da-cultura-cearense-abre-exposicao-gratuita-sobre-festas-de-umbanda-e-candomble-no-ceara-neste-sabado-30/>. Acesso em: 10 de jan de 2024.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. **O negro visto por ele mesmo.** Org: Alex Ratts. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

Navio Pirata: como o trio de BaianaSystem se tornou um fenômeno do Carnaval de Salvador. Matéria do Jornal Correio 24 horas. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/salvador/navio-pirata-como-o-trio-de-baianasystem-se-tornou-um-fenomeno-do-carnaval-de-salvador-0223>. Acesso em: 3 de mar de 2024.

NÉCTOUX, Andrea Lugo. Epistemicídio, Identidade e Educação: Uma reflexão crítica sobre o papel da escola na reprodução do racismo no Brasil e os auspiciosos caminhos abertos pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08. **ABATIRÁ - REVISTA DE CIÊNCIAS HUMANAS E LINGUAGENS** / Universidade do Estado da Bahia - UNEB - Campus XVIII V2:: n.4 Jul : Dez :: 2021. p. 1- 861.

ONU condena assassinato de Bernadete Pacífico, liderança quilombola na Bahia. Revista Carta Capital. Ago de 2023. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/onu-condena-assassinato-de-bernadete-pacifico-lideranca-quilombola-na-bahia/>. Acesso em: 2 de set de 2023.

O novo intelectual. Dossiê nº 13. São Paulo: Instituto Tricontinental de Pesquisa Social, fevereiro de 2019. Disponível em: <https://thetricontinental.org/pt-pt/o-novo-intelectual/>. Acesso em: 31 de ago de 2023.

OWERÁ. **Xondaro ka'aguy reguá (Guerreiro da Floresta). (Vídeo oficial).** Youtube, 2020.

OWERÁ. Entrevista com Owerá concedida para o site Radis, abr de 2023. Disponível em: <https://radis.ensp.fiocruz.br/entrevista/rap-ancestral/>. Acesso em: 3 de mai de 2024.

PASSAPUSSO, Russo. Entrevista com Russo Passapusso para o canal Arte1. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jZM2r0iKbhw>. Acesso em: 3 de jan de 2024. Transcrição feita pela pesquisadora.

PASSAPUSSO, Russo. Entrevista com Russo Passapusso para a Revista Continente, ago de 2019. Disponível em: <https://revistacontinente.com.br/secoes/entrevista/-a-bahia-nao-e-monotematica->. Acesso em: 2 de fev. de 2024.

PASSAPUSSO, Russo. Entrevista de Russo Passapusso para o site The Summer Hunter, Fev de 2020. Disponível em: <https://thesummerhunter.com/russo-passapusso-baianasystem-entrevista/>. Acesso em: 16/07/2022.

PASSAPUSSO, Russo. Entrevista com Russo Passapusso à Revista Elle, fev. de 2021. Disponível em: <https://elle.com.br/cultura/a-pangeia-do-baianasystem>. Acesso em: 10 de mar de 2024.

PASSOS, Maria Clara Araújo dos; PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Do epistemicídio à insurgência: o currículo decolonial da Escola AfroBrasileira Maria Felipa (2018-2020). **Cadernos de gênero e diversidade da UFBA**. Vol 07, N. 01 - Jan. - Mar., 2021. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/cadgendiv>. Acesso em: 2 de mar de 2024.

PEREIRA, Juliano da Silva. Algumas reflexões sobre o conceito de empatia e o jogo de RPG no ensino de História. **Anais do XXVII Simpósio Nacional de História da ANPUH**. Natal, 22 a 26 de jul de 2013. Disponível em: https://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364641045_ARQUIVO_ALGUMASRE FLEXOESSOBREOCONCEITODEEMPATIAEOJOGODERPGNOENSINODEHISTORIA.pdf. Acesso em: 6 de mai de 2024.

PETERSON, Sidiney; Amanda Midori. **O ensino artístico que temos e o que queremos: posturas, histórias e experiências no Brasil e em Portugal**. Porto: Universidade do Porto, – Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), 2021.

QUEEN. **Queen - Bohemian Rhapsody (Official video remastered)**. Youtube, 2009.

RACIONAIS MC'S. **Diário de um detento (Clipe oficial - HD)**. Youtube, 2013.

Racismo religioso gera entrave para efetivação de lei sobre cultura afro em escolas.

Jornal Brasil de Fato, 6 de fev de 2023. Disponível em:

<https://www.brasildefato.com.br/2023/02/06/racismo-religioso-gera-entrave-para-efetivacao-d-e-lei-sobre-cultura-afro-em-escolas>. Acesso em: 5 de set de 2023.

ROMÃO, José Eustáquio e Gadotti, Moacir. **Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2012.

ROSSATO, Camila Josefa Nunes. Apropriação cultural, o racismo e a escola diálogos entre o Trabalho Colaborativo Autoral e a mediação do professor de artes na educação básica. In: Amailton Magno Azevedo; Acácio Almeida; Fábio Mariano Da Silva. (Org.). **Entre Atlânticos Protagonismo, Política e Epistemologia**. 1ªed. Belo Horizonte: Dialética, 2021, v. I, p. 41-52.

ROZA, Luciano Magela. **Entre sons e silêncios: apropriações da música no livro didático no ensino de História afro-brasileira**. Belo Horizonte: Nandyala, 2013.

SABOTAGE. **Mum-Rá**. Youtube, 2023.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos: modos e significados**. Brasília: UNB/INCTI, 2015.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. As interconexões da pedagogia crítica de Paulo Freire. **Filos. e Educ.**, Campinas, SP, v.10, n.1, p. 200-232, jan./abr. 2018.

SEIXAS, Raul. **Mosca na sopa**. Philips Records, 1973.

SEIXAS, Raul. **Gita (Vídeo clipe oficial)**. Youtube, 2021.

SEIXAS, Raul. **Sociedade alternativa (Vídeo clipe oficial)**. Youtube, 2021.

SEPULTURA. **Ratamahatta**. Youtube, 2017.

SILVA, Marcia Regina Carvalho da. **A canção popular na história do cinema brasileiro**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes. Campinas, SP : [s.n.], 2009.

SILVA, Tharciana Goulart da; LAMPERT, Jocielle. Reflexões sobre a Abordagem Triangular no Ensino Básico de Artes Visuais no contexto brasileiro. **Revista Matéria Prima**, vol. 5, 2017. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/28262/2/ULFBA_MatPrima_V5N1_p.88-95.pdf. Acesso em: 26 de mar de 2024.

SIMAN, Lana Mara de Castro. Práticas culturais e práticas escolares: aproximações e especificidades no ensino de história. **História & Ensino (UEL)**, Londrina, v. 9, p. 205-223, 2003.

SOARES, Thiago. Vídeoclipe, o elogio da desarmonia: Hibridismo, transtemporalidade e neobarroco em espaços de negociação. Trabalho apresentado ao NP 07 – **Comunicação Audiovisual, do IV Encontro dos Núcleos de Pesquisa da Intercom**, 2004. Disponível em: Acesso em:

SOARES, Thiago. **A estética do vídeoclipe**. João Pessoa: Editora UFPB, 2013.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Didática reconstrutivista da história e a formação da consciência histórica dialógica. **Revista Territórios E Fronteiras**, 14(2), 166–184, 2022.

SOUSA, George Ulysses Rodrigues de. **Ilá: Quilombismo, Ancestralidade e Semiótica dos Terreiros: por uma cartografia da pessoa preta nas artes visuais**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Instituto de Cultura e Arte, Programa de pós graduação em Comunicação, Fortaleza, 2021. Disponível em: Acesso em: 3 de mar de 2024.

THE BEATLES. **Penny Lane**. Youtube, 2015.

_____. **Strawberry fields forever**. Youtube, 2018.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch, 1896-1934. **Psicologia da arte**. Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

**APÊNDICE A – PROPOSTA DE AULA-OFFICINA VOLTADA PARA 7ºs ANOS COM
CLÍPE “REZA FORTE” DO BAIANASYSTEM**

TEMA: Existências anticoloniais a partir das culturas afrobrasileiras e indígenas

SÉRIE/ANO: 7º ano do Ensino Fundamental

DISCIPLINA/COMPONENTE CURRICULAR: História

TEMPO: 2 aulas de 50 minutos

RECURSOS DIDÁTICOS: Lousa, projetor, caixa de som

PRINCIPAIS CONCEITOS:

- Colonialismo e colonização
- Elaboraões anticoloniais
- Papel da cultura e da arte enquanto contestação

METODOLOGIA:

Essa aula-oficina é pensada para o estudo do tema “Colonização do Brasil” a partir de elaborações anticoloniais, dando uma centralidade aos povos originários, africanos e afrobrasileiros no território que, colonizado por povos europeus, nomeia-se Brasil. Para tanto, certos conceitos precisam ser discutidos inicialmente com as/os estudantes do 7º ano. Por isso, inicialmente, é importante que façamos com a turma uma sondagem:

- O que vocês sabem sobre o processo de colonização no Brasil?
- Que povos estavam presentes nesse momento de nossa história?
- Como se deu esse encontro entre povos?

A partir desta sondagem, encaminhamos a aula para lhes dizer que veremos a um videoclipe que fala sobre essa temática, contextualizar a banda e, antes de exibir o videoclipe, perguntar-lhes (a ser respondido oralmente na aula):

- Que músicas vocês gostam de ouvir?
- O que são clipes de música?
- Vocês costumam ver videoclipes? Se sim, de quais artistas?

É necessário orientar a turma que o videoclipe será visto mais de uma vez e que alguns detalhes devem ser observados para depois serem anotados e discutidos coletivamente: enredo da história, letra, melodia, elementos visuais. Um caminho desejável para melhor fruição do videoclipe é de projetá-lo em sala própria para vídeo, com as cadeiras afastadas, dando espaço para que os estudantes apreciem, assistam, interajam, escutem, movimentem-se pela sala, sentem no chão.

Depois dessa primeira exibição, é importante alertar às/aos estudantes que o vejam mais em posição de análise imagética e sonora. Para essa segunda rodada, pode-se propor que os alunos assistam ao videoclipe de caderno na mão, para anotarem de maneira mais livre elementos do clipe que lhe chamaram atenção, à medida que vão aparecendo em cena ou ao final da reprodução do clipe, seja em forma de palavra, frase. Tais elementos podem ser cores, cenas, objetos, personagens, ritmo, entre outras coisas. Após esse momento, podemos ler, juntas/os, a letra da canção.

Posteriormente, é importante que sejam compartilhadas em roda as anotações para que, em conjunto, tentemos pensar em uma análise interpretativa para o clipe, pensando nas elaborações culturais anticoloniais da população negra e indígena durante a colonização no Brasil, mudanças e permanências em relação ao tempo presente. Algumas perguntas geradoras podem ser pensadas, como: Que história é contada no clipe? Que personagens aparecem, e o que eles fazem? Como vocês conseguem caracterizar esses personagens? Que ritmos e instrumentos vocês conseguem reconhecer? É uma história linear, com começo, meio e fim? Sobre o que o videoclipe e a música falam, afinal? Por que será que essa banda produziu um videoclipe trabalhando essa temática?

AVALIAÇÃO:

Ao final da aula, devem ser entregues fichas para as/os estudantes, para que respondam individual ou em grupo:

- O que é um videoclipe?
- Que história é contada em “Reza Forte”? O que seria a “Reza Forte”?
- Que personagens aparecem? Como estão vestidos, o que fazem?
- Que cenários vemos?
- Que ritmos e instrumentos musicais você reconhece na canção?
- O tema de Colonização do Brasil aparece de alguma maneira no vídeo? Como?
- O que mais chamou sua atenção no videoclipe?

BIBLIOGRAFIA:

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. **Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica**. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004

CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de História? **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

_____. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. Editora Elefante, 2020.

PRADO, Aletheia Paula Lapas. O documento em movimento: o uso do videoclipe nas aulas de história. **RELVA**, Juara/MT/Brasil, v. 4, n. 2, p. 78-88, jan./jun. 2017.

SOARES, Thiago. Videoclipe, o elogio da desarmonia: Hibridismo, transtemporalidade e neobarroco em espaços de negociação. Trabalho apresentado ao NP 07 – **Comunicação Audiovisual, do IV Encontro dos Núcleos de Pesquisa da Intercom**, 2004.

REGO, Noélia Rodrigues Pereira; SILVA, Humberto Salustriano da; SOUZA; Francisco Overlande Manço de. Experiências e reflexões sobre a prática docente Anti/Contra/Decolonial no ensino da História na escola pública e suas relações com o Museu da Maré como uma ferramenta pedagógica da Educação Popular. **Intellèctus** Ano XX, n. 1, 2021.

**APÊNDICE B – SEQUÊNCIA DIDÁTICA ELETIVA “MEMÓRIA E CULTURA
AFROBRASILEIRA E INDÍGENA”**

CRONOGRAMA SEMESTRAL⁴³

AULAS (semanais geminadas de 50 min. cada)	DESCRIÇÃO
1. Apresentação da disciplina	<p>- Exibição e discussão do vídeo “O perigo da história única”. Ted Talk com a escritora Chimamanda Ngozi Adichie disponível em: <https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt>.</p> <p>- Apresentação da disciplina</p> <p>- Apresentação das/os estudantes de maneira oral e escrita, para entender o perfil de cada turma e direcionar a disciplina</p>
2. Sondagem acerca da relação da turma com a música e o audiovisual e conversa sobre gêneros musicais	<p>Conversa sobre a relação das/os estudantes com a música, como definiam um videoclipe, quais os intuitos de se fazer um videoclipe e o entendimento do videoclipe enquanto fonte histórica. Respostas também deveriam ser anotadas e entregues ao fim da aula.</p>
3. Exibição do videoclipe “Reza Forte”, do BaianaSystem e discussão sobre quilombos e terreiros do tempo presente	<p>Início com poesia de Mestre Nego Bispo, disponível em: <http://cga.libertar.org/wp-content/uploads/2017/07/BISPO-Antonio.-Colonizacao_Quilombos.pdf>. (P. 24)</p> <p>Exibição do videoclipe “Reza Forte” (2022)</p> <p>Conversa sobre quilombos e terreiros do tempo presente enquanto existência anticolonial</p>
4. Exibição do videoclipe “Xondaro ka'aguy” (Guerreiro da Floresta) de Owerá	<p>Discussão sobre o Marco Temporal a partir do videoclipe</p> <p>Texto de apoio:</p>

⁴³ Algumas aulas não foram inseridas ou foram reorganizadas na sequência a fim de melhor ordenar caminhos para a possível replicação por parte de outras/os professoras/es.

	<p><https://apiboficial.org/files/2023/06/marcotemporal_cartilha_v7.pdf></p>
<p>5. Gêneros e ritmos musicais afrodiaspóricos e estéticas negras</p>	<p>Vídeo de apoio: “Breve história do samba” - BBC</p> <p>Exibição dos videoclipes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mas que Nada - Sergio Mendes (1966) - Mariô - Criolo (2012) - Clipe oficial samba-enredo Viradouro 2022 <p>Perguntas sobre o vídeo de apoio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como vocês resumiram a história do samba? - Por que foi proibido? - Há semelhanças em relação a outros gêneros musicais? O que eles têm em comum? <p>Sobre os videoclipes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como as pessoas negras são representadas nos três vídeos? Há diferenças? E semelhanças? - Que histórias estão sendo contadas? - O que a letra diz?
<p>6. Racismo e sexismo na cultura brasileira</p>	<p>Divisão da turma em grupos para leitura dos seguintes textos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Entrevista com Lélia González disponível para o jornal O Pasquim no ano de 1986 (em “Por um feminismo afrolatinoamericano”, 2020) 2. Carta denúncia de Lélia González (disponível em “Por um feminismo afrolatinoamericano”, 2020) <p>Discussão mediada sobre os textos e a temática central da aula</p> <p>Exibição dos videoclipes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “A carne” - Elza Soares (versões 2002 e 2017) - “Mulher do fim do mundo” - Elza Soares (2017)

	Pergunta para casa: que mulheres negras são suas referências?
<p>7. Arte, cultura e política de resistência e denúncia</p>	<p>Frase geradora, escrita no quadro “A política não se situa no polo oposto ao de nossa vida. Desejemos ou não, ela permeia nossa existência, insinuando-se nos espaços mais íntimos.”. Angela Davis.</p> <p>Leitura de mini biografia da autora e distribuição de trechos impressos de texto encontrado no livro “Mulheres, cultura e política”, de Davis (2017).</p> <p>Exibição do videoclipe “A mosca” - BaianaSystem e “Mosca na sopa” de Raul Seixas</p> <p>Análise dos clipes e conversa sobre possíveis diálogos entre o que diz o texto sobre funções da arte e da cultura e como podemos encontrar essa reflexão nos vídeos assistidos.</p>
<p>8. Aulas-oficina destinadas a análises de vídeos e pesquisa sobre artistas trabalhados na disciplina</p>	<p>Grupos deverão escolher 1 artista e clipe trabalhado na disciplina para analisá-lo, a partir de perguntas geradoras:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sobre o que trata a música e o videoclipe? 2. Como você descreveria a estética do videoclipe? Figurino, cenário, performance etc. 3. Que temas de História do Brasil poderíamos discutir a partir deste clipe? 4. É possível discutirmos sobre história, cultura e memória afrobrasileira e/ou indígena a partir dessa produção? Como? 5. Que parte do videoclipe mais chamou a atenção do grupo? Por quê? <p>Importante que a atividade se dê em espaço equipado com computadores na escola.</p> <p>Para além de reverem o clipe escolhido, devem pesquisar sobre as/os artistas como</p>

	<p>forma de entender melhor o vídeo, a música e suas referências e interpretá-la. Análise para apresentação na aula seguinte.</p>
<p>9. Apresentação das análises dos videoclipes</p>	<p>Grupos apresentarão suas análises e serão divididos grupos maiores para a culminância da eletiva, que consiste na produção de um vídeo musical sobre uma/um dos artistas trabalhadas/os na eletiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> - O vídeo deverá ser de uma canção que dialoga com os temas discutidos em aula e com a temática central da eletiva. - A apresentação da culminância também deverá contar com apresentação sobre a vida e obra das/os artistas, sendo elas/es: <ol style="list-style-type: none"> 1. BaianaSystem 2. Elza Soares 3. Mateus FazenRock 4. Kaê Guajajara 5. Owerá
<p>10. Aprofundamento na história e linguagem do videoclipe</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Momento expositivo sobre a história do videoclipe e sua linguagem; - Exemplos de videoclipes vão sendo apresentados, utilizando a plataforma Youtube. Procuramos informações como ano de lançamento; - Detalhes das estéticas relacionadas a gêneros musicais vão sendo apontados; - Procuramos subversões aos lugares comuns dos videoclipes; - Espaço aberto para as/os estudantes compartilharem clipes que dialogassem com os pontos que estávamos analisando
<p>11. Exposição “Festa Baia Gira Cura”, de Jean dos Anjos com curadoria de Marília Oliveira, no Museu do Dragão do Mar.</p>	<p>Aula de campo para a exposição “Festa Baia Gira Cura”.</p> <p>A exposição passou alguns meses em cartaz no Museu da Cultura Cearense, localizado no centro cultural Dragão do Mar, e tinha como temática central expressões religiosas afroindígenas no Ceará. Em matéria sobre abertura da exposição no site da secretaria de cultura do estado (SECULT), é dito que:</p>

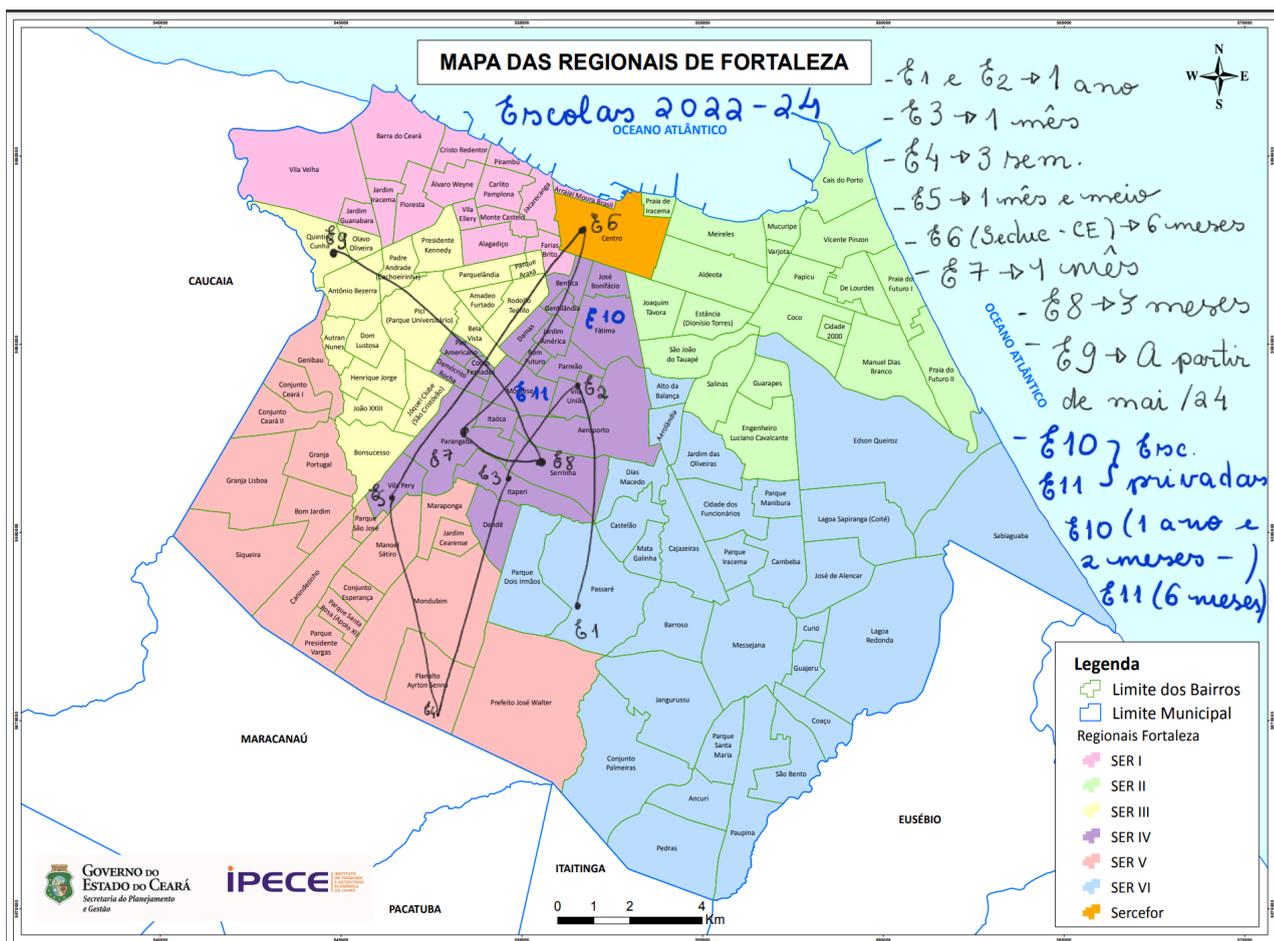
“Festa, Baia, Gira, Cura” nasce a partir da historicização do terreiro homenageado. O título surge a partir de elementos primordiais nas celebrações afroameríndias e das vivências do pesquisador.

Compreendendo “Festa” como condição de sociabilidade humana, são apresentadas fotografias e materialidades das festas e rituais do terreiro, com enfoque especial para a festa da Rainha Pombagira Sete Encruzilhadas e Exú, a qual ele acompanha desde 2013. Dividida em quatro núcleos, a exposição mostra a riqueza da cultura dos terreiros, bem como a resistência dos povos de terreiros na busca pela preservação da memória da umbanda e do candomblé, e a luta dos seus praticantes pelo fim do racismo religioso. (Notícia “Museu da Cultura Cearense abre exposição gratuita sobre festas de Umbanda e Candomblé no Ceará, neste sábado (30)”, site oficial da Secult, set de 2023)

Obs.: Em minha experiência, a aula de campo não pôde ser realizada por motivos de logística interna na escola, mas recomendei fortemente às/aos estudantes que fossem por conta própria. A escola na qual foi realizada esta disciplina se localiza perto do Centro Cultural Dragão do Mar e

	de outros equipamentos culturais do centro da cidade.
12. Semana da Consciência Negra	<ul style="list-style-type: none"> - Conversa sobre a criação da data em comparativo com o dia 13 de maio; - Discussão sobre segregação racial dos espaços das cidades a partir dos videoclipes “Duas cidades” - BaianaSystem e “Pôr do sol marrom” - Mateus Fazenorock; - Visita à exposição “Blues”, organizada pelo Grêmio da escola no auditório.
13. Culminância	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação das pesquisas; - Exibição dos vídeos musicais; - Conversas com as equipes sobre a produção dos vídeos e a feitura das pesquisas; - Espaço para comentários e dúvidas da plateia composta pelas duas turmas do 2º ano nas quais foi ministrada a eletiva.
14. Posterior ao término da disciplina	Formulário online, modelo disponível em: < https://docs.google.com/forms/d/12c5phXt1otzEgmL0CDNJ5qL_MHsb0IPtk3eCTFP0BpQ/edit >

APÊNDICE C - MAPA DAS REGIONAIS DE FORTALEZA COM AS LOCALIDADES ONDE TRABALHEI ENTRE 2022 - 2024⁴⁴



Legenda:
 “E” = Escola
 E6 = Escola estadual
 E10 e E11 = Escolas privadas

⁴⁴ Fonte: Mapa original disponível em: https://desenvolvimentosocial.fortaleza.ce.gov.br/images/Mapa_Regionais_Fortaleza.pdf

