



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA
MESTRADO PROFISSIONAL
Instituição Associada
IFFluminense – campus Macaé

HISTÓRIA DO SAMBA E LETRAS DE SAMBAS DE ENREDO COMO INSTRUMENTOS
DE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EPT PELO NEABI DO IFF CAMPUS QUISSAMÃ

ANDRE LUIZ DOS SANTOS SILVA

MACAÉ-RJ
2026

ANDRE LUIZ DOS SANTOS SILVA

HISTÓRIA DO SAMBA E LETRAS DE SAMBAS DE ENREDO COMO
INSTRUMENTOS DE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EPT PELO NEABI DO IFF
CAMPUS QUISSAMÃ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, área de concentração Educação Profissional e Tecnológica, linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Dra. Karina Hernandes Neves

MACAÉ-RJ
2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586h

Silva, Andre Luiz dos Santos, 1976-.

História do samba e letras de sambas de enredo como instrumentos de educação antirracista na EPT pelo NEABI do IFF *campus* Quissamã/ Andre Luiz dos Santos Silva. — Macaé, RJ, 2026.

154 f. : il. color.

Orientadora: Profa. Dra. Karina Hernandes Neves.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Macaé, RJ, 2026.

Referências: p. 129-138.

Área de concentração: Educação Profissional e Tecnológica.

Linha de pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

1. Educação profissional. 2. Antirracismo. 3. Cultura afro-brasileira – Estudo e ensino. 4. Samba – Aspectos sociais. 5. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (*campus* Quissamã). I. Neves, Karina Hernandes1978-, orient. II. Título.

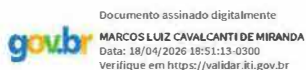
CDD 370.117 (23. ed.)

Dissertação intitulada **HISTÓRIA DO SAMBA E LETRAS DE SAMBAS DE ENREDO COMO INSTRUMENTOS DE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EPT PELO NEABI DO IFF CAMPUS QUISSAMÃ**, elaborada por **Andre Luiz dos Santos Silva** e apresentada, publicamente perante a Banca Examinadora, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal Fluminense - IFF, na área concentração Educação Profissional e Tecnológica, linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em: 30/03/2026

Banca Examinadora:

**Karina Hernandes Neves, Doutora em Ciências Sociais
Instituto Federal Fluminense (IFF)
Profa. Orientadora**



**Marcos Luiz Cavalcanti de Miranda, Doutor em Ciência da Informação
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)**

**Eliseu Roque do Espírito Santo, Doutor em Teologia
Instituto Federal Fluminense (IFF)**

Documento assinado eletronicamente por:

- **Karina Hernandes Neves, COORDENADOR(A) - FUC0001 - CPPEPT, COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica**, em 17/04/2026 13:17:00.
- **Eliseu Roque do Espírito Santo, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 17/04/2026 17:48:50.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 17/04/2026. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.iff.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 737032
Código de Autenticação: 583961e17d



Dedico esta dissertação à minha esposa Nágila Oliveira dos Santos, pelo apoio incondicional e constante incentivo, ao meu filho André Luiz Filho, pela cobrança nos momentos de ausência e ao meu pai, Luiz Carlos, que me transmitiu a paixão pelo Samba e pelas Escolas de Samba.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela vida e saúde para vencer mais um desafio.

Agradeço à sociedade brasileira, que paga seus impostos, possibilitando o financiamento do ensino público de qualidade.

À minha orientadora, Professora Dra. Karina Hernandes Neves, meu agradecimento: muito obrigado pela disponibilidade, pela paciência e pelo exemplo de força mesmo em um período de perdas tão profundas.

Aos professores do ProfEPT IFFluminense *Campus* Macaé, que reforçaram em mim a necessidade de reflexão crítica constante.

Agradeço às colegas de turma que, mesmo à distância, se disponibilizaram a estabelecer e manter comigo laços de amizade e companheirismo; em especial, Márcia, Aline, Leide e Flávia.

Agradeço ao IFFluminense, representado por cada pessoa que trabalha pela educação no *Campus* Quissamã, por possibilitar minha pesquisa.

Aos Professores Marcos Luiz de Cavalcanti Miranda e Eliseu Roque do Espírito Santo, que foram além de membros da banca de qualificação, contribuindo, sobremaneira, para a construção e o aprimoramento deste estudo, com questionamentos valorosos, indicações bibliográficas e apontamentos muito valiosos para o meu trabalho.

À minha esposa Nágila, meu agradecimento eterno pelas incontáveis discussões sobre os assuntos abordados na pesquisa, que nos são muito caros, pelas vibrações positivas de sempre, pelo apoio nos momentos de desespero, com você, meus dias ficaram mais leves.

Agradeço, imensamente ao meu filho André Luiz que, por mais que não compreendesse a necessidade de tanta dedicação, me proporcionou momentos de profunda reflexão; foi meu afago em meio às turbulências.

Aos meus pais, meus exemplos de vida, de luta e persistência, por me ensinarem a nunca desistir: imensa gratidão.

Enfim, a todos aqueles que contribuíram para a realização deste trabalho.

Filhos legítimos de seu próprio trabalho, de sua própria transformação desta terra, os negros no Brasil nada devem a ninguém. Devem, isto sim, é retomar construtivamente seus valores, os valores de seus avós, e reformarem a sociedade. Ela também é deles. Quase que só a eles pertence.

(Wilson do Nascimento Barbosa e Joel Rufino dos Santos, Atrás do muro da noite, 1994, p.24)

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Tela inicial da apresentação	118
Figura 2: O pesquisador André Luiz S. Silva (esq.) e o Professor de História, Wallace da Silva Mello (dir.).	119
Figura 3: O pesquisador André Luiz S. Silva (esq.) e o Professor de História, Wallace da Silva Mello (dir.), durante a apresentação.	119
Figura 4: Professor de Inglês, Ronaldo Moutinho (esq.) e Professor de Português e Literatura, Alfeu Garcia (dir.).	120
Figura 5: O pesquisador André Luiz S. Silva apresentando.	121
Figura 6: 1º Momento da Reunião de Avaliação do Projeto Educacional.	124
Figura 7: 2º Momento da Reunião de Avaliação do Projeto Educacional.	125

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Percentual da população de Quissamã por Cor / Raça autodeclarada	32
Quadro 2 - A Dinâmica Racial nas Matrículas (2022-2024)	35
Quadro 3 - Estratificação de Renda e o Perfil da Urgência (2024)	37
Quadro 4 - O Perfil da Escassez: Faixa de 0 a 0,5 SM (2022-2024)	38
Quadro 5: Concentração Discente na Faixa de 0,5 a 1,5 SM	39
Quadro 6 - Evolução da Omissão de Dados de Renda por Raça	40
Quadro 7 – Princípio Legal (Art. 3º LDB e a aplicação na pesquisa de EPT e Samba	47
Quadro 8 - O Samba de Enredo sob a Chancela da LDB (Lei 9.394/96)	57
Quadro 9 - Mapeamento de Conceitos e Lacunas Curriculares	85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPN	Associação Brasileira dos Pesquisadores Negros
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação de Professores
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAO-UFBA	Centro de Estudos Afro-Orientais – UFBA
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONNEABS	Consórcio Nacional de Núcleos de Estudos Afro-brasileiros
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais
DIP	Departamento de Imprensa e Propaganda
EMI	Ensino Médio Integrado
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ERER	Educação para as Relações Étnico-Raciais
GRES	Grêmio Recreativo de Escola de Samba
GTAR	Grupo de Trabalho André Rebouças (UFF)
IBEAA	Instituto Brasileiro de Estudos Afro-Asiáticos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IFF	Instituto Federal Fluminense
IFFluminense	Instituto Federal Fluminense
IFs	Institutos Federais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIESA	Liga Independente das Escolas de Samba do Rio de Janeiro
MEC	Ministério da Educação
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PE	Planos de Ensino
PENESB-UFF	Programa de Educação sobre Negros na Sociedade Brasileira
PNAES	Política Nacional de Assistência Estudantil
PNP	Plataforma Nilo Peçanha
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Político-Pedagógico Institucional
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
ProfEPT	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
PSAE	Programa de Segurança Alimentar do Estudante
RFP	Renda Familiar <i>Per Capita</i>
SM	Salário-Mínimo
UES	União das Escolas de Samba
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFF	Universidade Federal Fluminense
UNIAFRO	Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Educação Superior

HISTÓRIA DO SAMBA E LETRAS DE SAMBAS DE ENREDO COMO INSTRUMENTOS DE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EPT PELO NEABI DO IFF CAMPUS QUISSAMÃ

RESUMO

Este estudo, realizado no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), está inserido na Linha de Pesquisa 2, Organizações e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT, no Macroprojeto 6, que trabalha a organização de espaços pedagógicos na EPT, tem como tema o potencial pedagógico do uso da história do Samba e de Letras de Sambas de Enredo como instrumentos para uma Educação Antirracista na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A pesquisa busca responder de que forma o samba-enredo pode contribuir para a formação integral e omnilateral do técnico de nível médio, articulando trabalho, cultura e ciência. Demonstra-se como tais recursos operam na aplicação prática da Lei nº 10.639/2003, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER). O locus da investigação é o Instituto Federal Fluminense (IFF) Campus Quissamã, com foco nas ações do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI), compreendido como espaço estratégico de resistência e justiça cognitiva. Teoricamente, estabelece-se um diálogo com autores que apresentam o samba e as agremiações carnavalescas como patrimônios históricos e "enciclopédias decoloniais". A metodologia aborda a relação entre a Educação Integral e a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), analisando os desafios da implementação da legislação vigente na Rede Federal. Como resultado e contribuição social, foi desenvolvido um Produto Educacional em formato de e-book, intitulado como um manual didático-metodológico voltado para docentes. O material oferece subsídios para a utilização das letras de samba-enredo como ferramentas de letramento racial e integração curricular, visando a promoção de uma educação profissional inclusiva e comprometida com a equidade.

Palavras-chave: Educação Antirracista; Educação Profissional e Tecnológica (EPT); Samba-Enredo; Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI); Lei nº 10.639/2003.

HISTORY OF SAMBA AND SAMBA LYRICS AS INSTRUMENTS OF ANTI-RACIST EDUCATION IN PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION BY NEABI OF IFF CAMPUS QUISSAMÃ

ABSTRACT

This study, conducted in the Professional Master's Program in Professional and Technological Education (ProfEPT), is part of Research Line 2, Organizations and Memories of Pedagogical Spaces in EPT, within the Macroproject 6, which addresses the organization of pedagogical spaces in EPT, has as its theme the pedagogical potential of using the history of Samba and Samba-Enredo lyrics as instruments for Anti-Racist Education in Professional and Technological Education (PTE). The research seeks to answer how samba-enredo can contribute to the integral and omnilateral formation of the mid-level technician, articulating work, culture, and science. It demonstrates how such resources operate in the practical application of Law n° 10.639/2003, in line with the National Curricular Guidelines for Education on Ethnic-Racial Relations (DCNERER). The locus of the investigation is the Federal Fluminense Institute (FFI) Quissamã Campus, focusing on the actions of the Nucleus of Afro-Brazilian and Indigenous Studies (NEABI), understood as a strategic space for resistance and cognitive justice. Theoretically, it establishes a dialogue with authors who present samba and carnival associations as historical heritage and "decolonial encyclopedias". The methodology addresses the relationship between Integral Education and Education for Ethnic-Racial Relations (ERER), analyzing the challenges of implementing current legislation in the Federal Network. As a social result and contribution, an Educational Product was developed in an e-book format, titled a didactic-methodological manual for teachers. The material offers subsidies for the use of samba-enredo lyrics as tools for racial literacy and curricular integration, aiming to promote inclusive professional education committed to equity.

Keywords: Anti-Racist Education; Professional and Technological Education (EPT); Samba-Enredo; Nucleus of Afro-Brazilian and Indigenous Studies (NEABI); Law n° 10.639/2003.

HISTORIA DEL SAMBA Y LETRAS DE SAMBAS DE ENREDO COMO
INSTRUMENTOS DE EDUCACIÓN ANTIRRACISTA EN LA EPT POR EL NEABI
DEL IFF CAMPUS QUISSAMÃ

RESUMEN

Este estudio, realizado en el Programa de Maestría Profesional en Educación Profesional y Tecnológica (ProfEPT), se inserta en la Línea de Investigación 2, Organizaciones y Memorias de Espacios Pedagógicos en EPT, en el Macroproyecto 6, que trabaja la organización de espacios pedagógicos en EPT, tiene como tema el potencial pedagógico del uso de la historia del Samba y de Letras de Sambas de Enredo como instrumentos para una Educación Antirracista en la Educación Profesional y Tecnológica (EPT). La investigación busca responder de qué manera el samba-enredo puede contribuir a la formación integral y omnilateral del técnico de nivel medio, articulando trabajo, cultura y ciencia. Se demuestra cómo tales recursos operan en la aplicación práctica de la Ley n.º 10.639/2003, en consonancia con las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales (DCNERER). El locus de la investigación es el Instituto Federal Fluminense (IFF) Campus Quissamã, con foco en las acciones del Núcleo de Estudios Afrobrasileños e Indígenas (NEABI), entendido como espacio estratégico de resistencia y justicia cognitiva. Teóricamente, se establece un diálogo con autores que presentan el samba y las asociaciones carnavalescas como patrimonios históricos y "enciclopedias decoloniales". La metodología aborda la relación entre la Educación Integral y la Educación para las Relaciones Étnico-Raciales (ERER), analizando los desafíos de la implementación de la legislación vigente en la Red Federal. Como resultado y contribución social, se desarrolló un Producto Educativo en formato de e-book, titulado como un manual didáctico-metodológico dirigido a docentes. El material ofrece subsidios para la utilización de las letras de samba-enredo como herramientas de alfabetización racial e integración curricular, con miras a promover una educación profesional inclusiva y comprometida con la equidad.

Palabras clave: Educación Antirracista; Educación Profesional y Tecnológica (EPT); Samba-Enredo; Núcleo de Estudios Afrobrasileños e Indígenas (NEABI); Ley n.º 10.639/2003.

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE QUADROS

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

1. INTRODUÇÃO	15
1.1 Problema de Pesquisa.....	15
1.2 Objetivos.....	16
1.3 Justificativa	16
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
3 METODOLOGIA	20
3.1 Caracterização da Pesquisa.....	20
3.2 Campo Empírico e Contexto de Investigação	21
3.3 Procedimentos técnicos de Coleta de Dados.....	21
3.4 Tratamento, Inferência e Análise dos Dados.....	24
3.5 A produção do Produto Educacional.....	25
3.6 Relevância e Contribuições Práticas da Pesquisa.....	26
4 BREVE HISTÓRIA DO IFFLUMINENSE CAMPUS QUISSAMÃ: ENTRE OFENSIVAS NEOLIBERAIS, TERRITÓRIO E PERFIL DISCENTE	28
4.1 Interseccionalidades de raça e renda no IFFluminense <i>Campus</i> Quissamã	30
4.2 O Complexo Histórico Cultural Fazenda Machadinha	32
4.3 O Perfil discente do IFFluminense <i>Campus</i> Quissamã	33
4.3.1 Perfil racial do IFFluminense <i>Campus</i> Quissamã.....	35
4.3.2 Perfil socioeconômico do IFFluminense <i>Campus</i> Quissamã	36
5 FUNDAMENTOS JURÍDICOS E PEDAGÓGICOS PARA O USO DO SAMBA DE ENREDO E DA HISTÓRIA DO SAMBA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT).....	43
5.1 O samba como resposta à LDB	43
5.2 A BNCC no Ensino Médio Integrado	59
5.3 As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNS).....	61

5.4 A Educação das Relações Étnico-Raciais no horizonte do PDI (2023-2028) do IFFluminense.....	62
5.5 O Samba como dispositivo de operacionalização do PDI.....	70
5.6 O PPI como instrumento de política afirmativa e identitária.....	71
5.7 Análise documental dos Planos de Ensino do IFF <i>campus</i> Quissamã.....	77
5.7.1 A resposta do samba aos Planos de Ensino do IFF	78
5.7.2 Análise do Plano de Ensino do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio	78
5.7.3 Análise do Plano de Ensino do Curso Técnico em Eletromecânica Integrado ao Ensino Médio	81
5.7.4 Análise do Plano de Ensino do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio	84
6 HISTÓRIA DOS NEABIS E DO NEABI DE QUISSAMÃ.....	88
7 REFLEXÕES SOBRE O CARNAVAL.....	93
7.1 A CHEGADA DO CARNAVAL AO BRASIL	94
8 BREVE HISTÓRIA DO SAMBA.....	98
8.1 Onde nasceu o Samba?	100
8.2 Escolas de Samba.....	102
8.3 As primeiras escolas de samba.....	105
8.4 O primeiro concurso.....	106
8.5 O primeiro desfile em cortejo.....	106
8.6 Samba de Enredo.....	108
8.7 Os primeiros enredos afros	110
9 LETRAS DE SAMBAS DE ENREDO COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS.....	114
10 PRODUTO EDUCACIONAL	117
11 CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS.....	129
APÊNDICES	139
APÊNDICE 1 – PÁGINAS DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	140
APÊNDICE 2 – DECLARAÇÃO DE USO DE FERRAMENTAS DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA (IAG).....	148
ANEXOS	149
ANEXO A – ATA DA REUNIÃO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	150
ANEXO B – REVISÃO ORTOGRÁFICA.....	153

1. INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil é um campo atravessado por disputas históricas e pelo desafio de romper com a dualidade estrutural que, por décadas, separou a formação técnica instrumental da formação humana e intelectual. No contexto atual, essa formação integral e omnilateral exige que a escola técnica não apenas qualifique para o mundo do trabalho, mas também atue como um agente de transformação social e combate às desigualdades que estruturam a sociedade brasileira. Entre essas desigualdades, o racismo apresenta-se como um obstáculo central à cidadania plena, demandando práticas pedagógicas que descolonizem o currículo e promovam o letramento racial.

Embora o arcabouço normativo brasileiro, por meio das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, tenha tornado obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, observa-se ainda um vácuo metodológico significativo entre a letra da lei e a prática em sala de aula. Frequentemente, a implementação desses saberes é asfixiada por currículos eurocêntricos ou por uma formação docente que carece de ferramentas didáticas inovadoras. Diante desse cenário, esta pesquisa investiga o potencial pedagógico do samba, em especial as letras de samba-enredo das agremiações do Grupo Especial do Rio de Janeiro, no período de 1988 a 2020, como uma tecnologia educacional capaz de conectar a formação técnica às narrativas de resistência e ao protagonismo negro.

O samba é aqui compreendido como um arquivo vivo da diáspora e uma "enciclopédia decolonial". Através da análise de letras que tem como enredo a história, a ciência e a cultura africana e afro-brasileira, esta pesquisa propõe uma integração curricular que dialogue diretamente com os cursos do Instituto Federal Fluminense *Campus* Quissamã. O *locus* central desta investigação são as ações promovidas pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI), entendido como um espaço de educação não-formal, de resistência e justiça cognitiva fundamental para a democratização da educação pública.

1.1 Problema de Pesquisa

A partir dessa contextualização, a presente investigação busca responder: de que forma as letras de samba de enredo podem ser utilizadas como instrumentos

didáticos no cotidiano da EPT, para viabilizar a aplicação prática da Lei nº 10.639/2003 e contribuir para a formação integral do técnico de nível médio?

1.2 Objetivos

O objetivo geral deste estudo é analisar o potencial pedagógico do uso da história do Samba e de letras de sambas de enredo como ferramentas para uma educação antirracista na EPT, a partir das ações do NEABI no IFF Campus Quissamã.

Para alcançar tal propósito, definiram-se os seguintes objetivos específicos:

- Realizar um levantamento bibliográfico e documental sobre a trajetória das leis de obrigatoriedade do ensino afro-brasileiro e o papel dos NEABIs na Rede Federal;
- Realizar um levantamento do Perfil Racial e Socioeconômico do Território de Quissamã bem como dos discentes do IFF Quissamã.
- Analisar criticamente os documentos normativos e planos de ensino do IFF Quissamã para identificar brechas e possibilidades de inserção da temática racial;
- Selecionar sambas-enredo com potencial epistemológico para as áreas de Informática, Administração e Eletromecânica;
- Desenvolver um Produto Educacional em formato de e-book que sirva como manual didático-metodológico para docentes, integrando a cultura do samba ao currículo técnico.

1.3 Justificativa

Essa pesquisa é justificada pela dificuldade em se abordar a agenda de discriminações no ambiente educacional, não restam dúvidas de que o racismo é um problema real, há uma reivindicação justa de grupos discriminados diante da experiência histórica de exclusão, culminando na criação de uma lei, a Lei 10.639/2003, que altera a Lei nº 9.394/1996, lei máxima da educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental e Médio do Brasil.

Dessa forma, os sistemas educacionais brasileiros, municipais, estaduais e

federal, são chamados a inserir no contexto da educação formal a História, a Literatura e a Cultura Afro-brasileira, mesmo que isso resulte em ações de resistências, pois essa convocação se dá por meio de mecanismos legais mediante a Lei 10.639/2003. É importante ressaltar que é desafiador para as escolas, principalmente públicas, inserir em seu contexto educacional o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, pois demandam de todos os profissionais envolvidos no trato com os estudantes uma postura atenta e crítica para as atividades escolares que são realizadas cotidianamente.

A história da luta dos negros pelo reconhecimento de suas contribuições, saberes e identidade tem profundas raízes na sociedade. Esses esforços culminaram na criação de medidas legais, como a lei 10.639/2003 e diretrizes curriculares relacionadas, que atenderam às demandas justas e antigas da população negra no Brasil. Essas iniciativas visaram promover uma educação menos centrada na cultura europeia, destacando a história, a cultura, as memórias e as identidades dos povos negros. A existência de narrativas que negam ou minimizam as contribuições da população negra e seus descendentes justifica plenamente a necessidade de tais leis.

A análise das letras de sambas de enredo, enquanto importantes fontes de informação sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como instrumentos metodológicos para a criação de possibilidades de uma educação antirracista centrada em epistemologias afro-brasileiras, reconhece-se não só o caráter pedagógico e o pioneirismo dos grupos culturais negros em trazer à público e contar a sua própria história, ao longo dos anos, enquanto instrumento de valorização e salvaguarda de memórias, mas também se destaca a importância da contribuição da população negra na construção da sociedade brasileira, trazendo apontamentos que possam subsidiar a prática de docentes na EPT.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta dissertação ancora-se em um levantamento bibliográfico e documental que privilegia o diálogo entre o ordenamento jurídico educacional brasileiro, as matrizes culturais do samba e os pressupostos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Buscou-se assegurar a atualidade do debate por meio de pesquisas em bases como SciELO, Portal de Periódicos da CAPES e o Observatório ProfEPT, concentrando o olhar na produção intelectual que tensiona as políticas educacionais da última década.

No campo da EPT, a base teórica sustenta-se na superação da dualidade estrutural que historicamente separa o trabalho manual do intelectual. O estudo assume os conceitos de Educação Integral e formação omnilateral, defendendo o desenvolvimento pleno do ser humano a partir da indissociabilidade entre ciência, cultura, trabalho e tecnologia. Para tal, recorre-se a autores fundamentais como Frigotto (2010), que define o trabalho como princípio educativo, e Ciavatta e Ramos (2011), ao tratarem o Ensino Médio Integrado (EMI) como um projeto de resistência à fragmentação do saber. Paralelamente, o texto confronta as reformas gerencialistas e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), utilizando as lentes de Willima (2025) e Pacheco (2010; 2011) para denunciar o risco de uma "morte conceitual" da EPT sob a lógica neoliberal.

A análise documental, por sua vez, esmiúça o arcabouço normativo que obriga o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Longe de serem vistas como concessões do Estado, as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 são aqui interpretadas como vitórias das lutas históricas do Movimento Negro. Somam-se a elas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) e o Parecer CNE/CP nº 003/2004, compreendidos como mecanismos de enfrentamento ao epistemicídio. Nesse sentido, os instrumentos jurídicos que regem o IFF foram examinados para identificar as brechas e os entraves à implementação de uma educação antirracista mediada pelas letras de samba-enredo.

A fundamentação sobre o racismo estrutural e sua interface com a educação é guiada pelo pensamento de Silvio Almeida (2019), Munanga (2005) e Nilma Lino Gomes (2005), somados à perspectiva decolonial de Lélia Gonzalez (2020, 2024). Sob essa perspectiva, o samba surge como arquivo vivo da diáspora e tática de

resistência. Para compreender as escolas de samba como polos de produção de conhecimento, a revisão mobiliza as obras de Nei Lopes (1981, 2015), Luiz Antonio Simas (2025, 2026) e Muniz Sodré (1988). Entende-se que o samba-enredo opera como uma enciclopédia decolonial, capaz de legitimar o protagonismo negro conforme apontam Mussa e Simas (2023) e Souza (2023), reafirmando a urgência desse repertório nos espaços formais de ensino.

Encerra-se a fundamentação discutindo o papel estratégico dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI). Estes são tomados como espaços essenciais de democratização e justiça cognitiva na Rede Federal, fundamentados pelas análises de Alves (2019) sobre a atuação dos núcleos e pelas contribuições de Coutinho, Oliveira e Arruda (2022) acerca da importância das ações afirmativas e do letramento racial no cotidiano institucional.

3 METODOLOGIA

3.1 Caracterização da Pesquisa

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza aplicada, pois busca “gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais” (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 35).

Quanto à abordagem metodológica, foi utilizada a mista, “quali-quantitativa” que “combina métodos qualitativos e quantitativos para a coleta e tratamento de dados” (Rodrigues; Lima, 2022, p. 60). A escolha por essa abordagem justifica-se porque a complexidade dos fenômenos educacionais e sociais exige uma visão articulada que englobe tanto os números, como os do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e da Plataforma Nilo Peçanha (PNP), que acrescentam materialidade objetiva à esta pesquisa, quanto intencionalidade política das leis e das normas institucionais e a subjetividade cultural que caracteriza o samba de enredo e as escolas de samba. A abordagem qualitativa foi utilizada para mapear a objetividade dos textos, contabilizando a frequência com que determinadas palavras, conceitos ou temas apareceram nas leis, nas normas e nos sambas de enredo (Bardin, 2016). A abordagem qualitativa permitiu inferências e interpretações mais profundas baseadas na presença ou ausência de determinados discursos, revelando significados ocultos, os valores, os silenciamentos e as ideologias implícitas tanto na frieza das leis quanto na poesia dos sambas (Bardin, 2016). Cruzar os dados extraídos das normas institucionais e dos textos jurídicos, com os dados extraídos das letras de samba, permitiu o confronto de diferentes pontos de vista, confirmações, descobertas e contradições no fenômeno educacional, que talvez passariam despercebidas caso fossem utilizadas somente um tipo de fonte.

Quanto aos objetivos, a investigação classifica-se como exploratória, visando proporcionar maior familiaridade com o problema de pesquisa, aprimorar ideias, modificar conceitos ou descobrir intuições por meio do levantamento de literatura e da análise de práticas reais (Gil, 2018).

Do ponto de vista dos delineamentos metodológicos, a pesquisa estrutura-se como um estudo de caso.

3.2 Campo Empírico e Contexto de Investigação

O campo empírico para o desenvolvimento de todas as etapas da pesquisa circunscreveu-se exclusivamente ao Instituto Federal Fluminense (IFFluminense) Campus Quissamã, tendo como lócus central de observação as ações promovidas pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI). A delimitação desse espaço pedagógico não formal ancorou-se no papel relevante que o núcleo desempenha, desde a sua implantação, na democratização da educação. O NEABI destaca-se pela valorização das matrizes culturais afro-brasileiras e indígenas, pelo engajamento ativo na luta antirracista e pela produção contínua de conhecimentos e diálogos dialéticos, tanto com a comunidade acadêmica interna, quanto com o público externo, por intermédio de suas ações de pesquisa e extensão.

3.3 Procedimentos técnicos de Coleta de Dados

Para assegurar a robustez da investigação, a coleta de dados estruturou-se em múltiplas frentes, articulando a pesquisa bibliográfica e a documental. Severino (2017, p. 114) afirma que pesquisa bibliográfica “é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.” e que “No caso da pesquisa documental, tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais .

O levantamento bibliográfico abrangeu a busca de referenciais teóricos em bases científicas reconhecidas, como SciELO, Portal de Periódicos da CAPES e repositórios acadêmicos, priorizando publicações editadas nos últimos cinco anos para garantir a atualidade do debate, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e dissertações do Observatório ProfEPT. Concomitantemente, compuseram o escopo bibliográfico obras clássicas e fundamentais de pesquisadores dedicados à História do Samba e das agremiações carnavalescas, a exemplo de Nei Lopes (1981, 1992, 2015), Augras (1998), Sérgio Cabral (2016), Simas (2015, 2025, 2026), Fabato (2026) e Diniz (2006, 2008).

No levantamento dos artigos, teses e dissertações foram utilizados na busca booleana, nos campos “título” e “assunto”, com a delimitação do recorte temporal de cinco anos (2020-2024), com o termo “**Lei 10.639**”. A busca inicial retornou 175 artigos

científicos, o que demonstra um crescimento do olhar da academia para o tema. Contudo, visando uma análise mais precisa das produções recentes e sua aderência à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), refinei o corpus para os últimos dois anos, resultando em 75 trabalhos, dos quais selecionei as contribuições mais densas para este diálogo, resultando em dezoito artigos e uma dissertação.

Para aprofundar o debate sobre as práticas pedagógicas que sustentam esta dissertação, foi realizado um levantamento sob o termo “**Educação Antirracista**”. No Portal de Periódicos CAPES, o recorte de cinco anos revelou 60 resultados, dos quais cinco artigos foram selecionados pela aderência direta à nossa problemática. No Observatório ProfEPT, a busca localizou duas dissertações, sendo uma delas fundamental para a compreensão das juventudes na Educação Profissional, com o refinamento, foram selecionados cinco artigos e uma dissertação.

Para compreender a capilaridade e os impactos dos núcleos de estudos nas instituições de ensino, foi adotada uma estratégia de busca abrangente, utilizando os termos “**NEABI**”, “**NEAB**” e “**Núcleos de Estudos Afro-brasileiros**”. Essa variação terminológica justifica-se pela ausência de uma padronização nacional e pelas diferentes identidades que esses núcleos assumem em cada território. No Portal de Periódicos CAPES, a busca por “NEABI” e “NEAB” retornou um número reduzido de artigos relevantes (01 e 02, respectivamente), enquanto no Observatório ProfEPT localizou-se apenas uma dissertação com aderência ao tema. A escassez de registros acadêmicos sobre esses núcleos, em comparação à magnitude da Rede Federal, é um dado revelador: ela sinaliza que a produção de conhecimento sobre o “fazer” dos NEABIs ainda é atropelada pela urgência da militância e pela precariedade de sua institucionalização. Resultado: três artigos e uma dissertação.

Para delimitar o campo de atuação desta pesquisa, que propõe o Samba-Enredo como tecnologia educacional, foi realizado um levantamento bibliográfico focado no termo “**Samba**”. A busca inicial no Portal de Periódicos CAPES revelou um universo expressivo de 706 recursos. No entanto, a análise qualitativa desses dados evidenciou que a grande maioria das produções trata o samba sob perspectivas alheias ao escopo pedagógico (conjunto de dados, resenhas e artigos de áreas biológicas ou exatas). Ao refinar a busca para os campos “Título” e “Assunto”, o corpus foi reduzido a 102 resultados, dos quais apenas três artigos apresentaram aderência teórica para fundamentar a dimensão histórica e social do ritmo nesta pesquisa. No

Observatório ProfEPT, o cenário foi ainda mais sintomático: localizou-se apenas uma dissertação que menciona o samba de forma tangencial, dentro de um quadro geral de manifestações afro-brasileiras. A ausência de trabalhos que discutam o Samba de Enredo, especificamente como subgênero (LOPES; SIMAS, 2015) e sua aplicabilidade na Educação Profissional confirma que este território ainda é pouco explorado pela Rede Federal, validando a urgência deste estudo.

A segunda etapa deste levantamento sobre o samba, debruçou-se sobre o objeto central desta pesquisa: o “**Samba de Enredo**” ou “**samba-enredo**”. A investigação acadêmica sobre este subgênero revelou um dado metodológico relevante: enquanto a busca por termos exatos nos campos conjugados (“Título” e “Assunto”) não retornou registros no Portal de Periódicos CAPES, a ampliação da busca para campos alternativos localizou 11 artigos, dos quais quatro foram selecionados por oferecerem o suporte teórico necessário à transposição do samba para o currículo da EPT.

Para compreender a Escola de Samba para além da sua dimensão espetacular e festiva, foi realizado um levantamento no Portal de Periódicos CAPES sob o termo “**Escola de Samba**”. A busca retornou 46 registros que, após um refinamento pautado na relevância pedagógica e histórica para a EPT, resultou na seleção de quatro artigos fundamentais. Este corpus permite observar como a academia tem interpretado as agremiações como centros de produção de conhecimento e resistência política.

A pesquisa documental englobou a análise de um amplo espectro de fontes institucionais e normativas (Gerhardt; Silveira, 2009). Incluiu registros estatísticos do IBGE e PNP, um ambiente virtual do Ministério da Educação (MEC) que coleta, valida e divulga estatísticas oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, legislações como a LDB, a Lei nº 10.639/2003, Lei nº 11.645/2008, pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), que implementaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, documentos normativos como a BNCC. No âmbito institucional do IFFluminense Campus Quissamã, foram analisados o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPI), os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e os Planos de Ensino (PE) das disciplinas ofertadas nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. Adicionalmente, examinou-se o acervo dos projetos de

extensão do NEABI, contemplando relatórios de atividades, projetos pedagógicos, registros fotográficos e audiovisuais, cruzando-os com dados socioeducacionais da Plataforma Nilo Peçanha (PNP) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A coleta documental estendeu-se, ainda, ao acesso de *podcasts*, sites da Liga Independente das Escolas de Samba do Rio de Janeiro (LIESA) e de diversas escolas de samba, vídeos online e bases de dados externas, principalmente para a coleta de letras de sambas de enredo vídeos dos desfiles das escolas de samba. O critério de escolha das letras dos sambas de enredo foi, primeiramente foi a representação positiva dos negros e negras, o protagonismo na história, política, ciência, cultura e na formação da sociedade brasileira. Posteriormente foram escolhidos os sambas dos anos de 1988 e 1989, pelo ano do centenário da abolição da escravidão e pelo período pós ditadura civil e militar (1964-1985), além de serem sambas que embalaram desfiles históricos e inesquecíveis. Os demais sambas escolhidos foram de anos mais recentes, de 2018 a 2020, por ter sido este o último ano pré-pandemia da COVID-19, e também por estarem, provavelmente, mais recentes na memória coletiva. Foram escolhidos especificamente após a análise dos conteúdos das letras, onde foram identificados pontos de ligação com os cursos técnicos integrados do *Campus Quissamã*.

A utilização desse conjunto diversificado de fontes, permitiu aplicar a técnica de triangulação de dados e informações, conferindo uma compreensão mais profunda, rica e rigorosa do fenômeno estudado (Denzin; Lincoln, 2005). Ao unir fontes normativas, documentos oficiais e legislações, fontes culturais, letras de sambas de enredo, foi possível articular as intenções macroestruturais do Estado com as expressões socioculturais reais.

3.4 Tratamento, Inferência e Análise dos Dados

Para o tratamento e a interpretação do vasto material empírico obtido, adotou-se o método de Análise de Conteúdo, compreendido como uma técnica rigorosa que permite realizar inferências válidas e replicáveis dos dados em relação ao seu contexto de produção (Bardin, 2016; Lüdke; André, 2015). A articulação sistemática entre a análise descritiva e a Análise de Conteúdo viabilizou uma compreensão rica e multifacetada do fenômeno investigado, ultrapassando a mera descrição textual para alcançar as percepções, os desafios e as potencialidades do campo empírico.

Segundo Bardin (2016), a análise de conteúdo trabalha com análises de textos buscando inferências que contribuam para a sustentação da pesquisa que está sendo realizada, utilizando índices ou indicadores previamente estabelecidos pelo pesquisador. Esses indicadores servem para a formulação de categorias que servirão para a análise, principalmente frequencial ou temática.

Nesse contexto, o enfoque da interpretação das Leis, das normas oficiais e documentos oficiais do IFFluminense e do *Campus* Quissamã e das letras de sambas de enredo, foi feito de diferentes formas e de diferentes ângulos, até mesmo pela diversidade de fontes. A unidade de análise por vezes foi uma palavra ou o texto como um todo. O tratamento dos dados a essas unidades, por vezes, foi a contagem de palavras ou expressões, mas também a análise temática. Foram trabalhados também os aspectos políticos da comunicação, aspectos psicológicos, literários, filosóficos e éticos, entre outros (LÜDKE; ANDRÉ, 2015).

A análise do arcabouço normativo e das legislações educacionais, notadamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e a própria Lei nº 10.639/2003, ocorreu sob a ótica da crítica hermenêutica. Esse procedimento buscou transcender a literalidade dos textos oficiais, interpretando as normas em face de seus contextos histórico-ideológicos e das relações de poder que as atravessam (Bardin, 2016). Todo o percurso analítico foi iluminado pela fundamentação teórica acerca da educação antirracista e da utilização do samba de enredo como tecnologia pedagógica inovadora.

3.5 A produção do Produto Educacional

A elaboração do Produto Educacional resultante desta pesquisa, intitulado "O Samba pede Passagem na Educação Profissional e Tecnológica: Manual Didático para uma Formação Antirracista e Integrada", orientou-se pelos estudos de Leite (2018) sobre a produção de materiais didáticos para a EPT que devem seguir como parâmetros: a clareza dialógica e acessibilidade sem abrir mão do seu potencial problematizador. O Produto Educacional funciona como um guia didático-metodológico em formato de e-book a ser utilizado pelos docentes da EPT atendendo especificidades do IFFluminense Campus Quissamã em atividades de sala de aula ou em projetos de pesquisa, ensino e extensão junto ao NEABI. A sua concepção atende

às exigências de Rizzatti *et al.* (2020), que defendem que qualquer produto no âmbito do ProfEPT deve, obrigatoriamente, partir de um problema real da prática educativa, de forma a transformar investigação científica em aplicação social.

A estrutura do manual para além do embasamento teórico foi refinada pela experiência empírica. Durante o processo de construção foi realizada pelo pesquisador uma oficina pedagógica no âmbito das ações do NEABI intitulada “O carnaval está ‘preto demais’?: educação, consciência social e racial e os enredos de escola de samba”.

Esta oficina serviu como um "teste de campo" junto aos docentes e discentes bem como uma primeira etapa de validação do material uma vez que a partir da observação das discussões e de sugestões algumas propostas foram reestruturadas. O Produto final possui uma estrutura que mimetiza a própria estrutura do desfile de carnaval das escolas de samba como um recurso didático, a saber: Abre-Alas: Onde são apresentados os desafios e objetivos do manual; Comissão de Frente: Seção em que é apontada a base da fundamentação teórica e do letramento racial; Alegorias Técnicas: Funciona como o núcleo central de integração curricular entre as bases gerais e técnicas dos cursos de Informática, Administração e Eletromecânica; Barracão Pedagógico: Seção que traz as orientações metodológicas específicas para o fortalecimento do NEABI; e Apoteose: Onde são apresentadas as estratégias de avaliação e encerramento do percurso formativo.

A segunda validação do Produto Educacional entre pares deu-se a partir da apresentação e discussão sobre o mesmo em reunião online de planejamento de ensino.

3.6 Relevância e Contribuições Práticas da Pesquisa

Alinhada à natureza de pesquisa aplicada, esta dissertação justifica-se por sua utilidade social ao enfrentar um tema de suma urgência: a consolidação de uma cultura escolar antirracista. A proposição do uso de letras de sambas de enredo como ferramenta didático-pedagógica visa facilitar a implementação da Lei nº 10.639/2003. Como benefícios práticos, espera-se que o produto educacional originado deste estudo fomente a aquisição de novos saberes sobre a História e Cultura Africana e Afro-brasileira pelos discentes. Aos docentes, a pesquisa oferecerá a oportunidade de reflexão sobre suas próprias práxis, instrumentalizando-os para o combate ao

preconceito, a valorização das identidades no ambiente escolar e a elaboração de estratégias lúdicas que celebrem a diversidade e promovam a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER).

4 BREVE HISTÓRIA DO IFFLUMINENSE CAMPUS QUISSAMÃ: ENTRE OFENSIVAS NEOLIBERAIS, TERRITÓRIO E PERFIL DISCENTE

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil constitui um campo de intensas disputas hegemônicas, marcado historicamente pela "ferida aberta" da dualidade estrutural (Moura, 2010). Esta se traduz na separação entre uma formação propedêutica para as elites e uma formação instrumental voltada às classes subalternizadas. A criação da Rede Federal, em 2008, por meio da Lei nº 11.892, representou um esforço institucional para romper com essa lógica ao institucionalizar o Ensino Médio Integrado (EMI) como um projeto contra-hegemônico. Conforme o Artigo 6º da referida Lei, os Institutos Federais (IFs) assumiram o compromisso de ofertar uma educação que transcende a técnica, fundamentada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 2008).

Diferente das reformas gerencialistas da década de 1990, a expansão da Rede Federal buscou a superação da fragmentação do saber através da formação omnilateral. No EMI, ciência, cultura, trabalho e tecnologia são eixos articuladores que visam à superação do ser humano dividido pela divisão social do trabalho, entre o pensar e o executar (Ciavatta; Ramos, 2011). Este movimento, que teve sementes no Decreto nº 5.154/2004, posiciona o EMI não apenas como modalidade de ensino, mas como um ato de resistência à instrumentalização do sujeito e uma aposta no trabalho como princípio educativo (Frigotto, 2010).

Entretanto, este projeto enfrenta hoje severos obstáculos retroalimentados pela racionalidade neoliberal. A partir de 2016, com a Lei nº 13.415/2017 e a BNCC, a agenda educacional brasileira passou por uma reconfiguração drástica. Sob o pretexto da "flexibilização", estas medidas introduziram itinerários formativos que tendem a aprofundar as desigualdades (Willima, 2025). Para a EPT, o risco é o que se pode chamar de "morte conceitual": enquanto a perspectiva crítica defende a união entre o saber técnico e o saber reflexivo (Costa; Rodrigues, 2020), a BNCC impõe uma abordagem minimalista que reduz a educação profissional a um treinamento funcional subordinado ao mercado.

É imperativo reconhecer, contudo, que os Institutos Federais não estão ilesos a essas investidas enfrentando contradições internas que tensionam o projeto do EMI. Sob o pretexto da expansão, muitas vezes infiltram-se lógicas gerencialistas que priorizam indicadores quantitativos, “[...] baseados em taxas, padrões e dispositivos que aumentam a competição entre os Institutos e em cada Instituto” (Araújo; Hypolito; Otte, 2011, p. 11), em detrimento da profundidade do debate epistemológico. Essa “colonização” do pensamento administrativo resulta em um produtivismo docente que asfixia o tempo necessário para a integração curricular, gerando currículos que, embora rotulados como “integrados”, operam em silos estanques, isolados e fechados em si mesmos. Assim, o conflito entre emancipação e instrumentalização torna-se o cotidiano das práticas burocráticas e pedagógicas dos próprios IFs.

É nesse cenário de tensões que se insere a trajetória do IFFluminense no município de Quissamã. A criação do campus se insere num histórico de ocupação territorial que remonta à colaboração de 2006 entre o então CEFET Campos e a prefeitura local. A evolução de Núcleo Avançado para Campus Avançado, em 2010, consolidou a oferta de cursos como Eletrotécnica e Segurança do Trabalho, visando atuar como um vetor de desenvolvimento social.

A resistência do Campus Quissamã materializa-se hoje no desafio de converter a pressão do arranjo produtivo local, notadamente o setor de Petróleo e Gás e a agroindústria, em objeto de estudo crítico. Enquanto a reforma do Ensino Médio induz a uma formação “sob medida” para as empresas (Willima, 2025), a práxis pedagógica no território exige que o fenômeno técnico seja revelado em suas raízes científicas. Nesse contexto, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão enfrenta o risco do “ativismo pragmático”: se a pesquisa se limitar à solução de problemas técnicos pontuais das empresas do entorno, o tripé acadêmico acaba por mimetizar a fragmentação que deveria combater.

Diante da implementação da BNC-Formação (Base Nacional Comum para a Formação de Professores - Resolução CNE/CP nº 02/2019 e nº 1/2020), que foca excessivamente em competências práticas, padroniza currículos, favorece interesses privados, além de ferir a autonomia das Instituições de Ensino Superior (IES) em detrimento da teoria (Silva; Almeida, 2023), o papel dos Institutos Federais reafirma-se. É urgente socializar o conhecimento científico historicamente negado aos trabalhadores, garantindo que o “trabalho como princípio educativo” seja a análise

viva das relações de poder, tornando a tecnologia uma ferramenta de emancipação, e não de subordinação.

4.1 Interseccionalidades de raça e renda no IFFluminense *Campus* Quissamã

O Campus Quissamã encrava-se em um município que é síntese das contradições do Norte Fluminense. A gênese do território repousa sobre a dualidade que atravessa a história brasileira: de um lado, a inércia de uma herança colonial forjada na monocultura açucareira e no escravismo, de outro, uma modernidade abrupta, quase invasiva, ditada pelos ciclos voláteis da economia do petróleo na Bacia de Campos. Quissamã não apenas convive com esses dois mundos, ela é o palco onde o passado latifundiário e o presente rentista se tensionam.

Sob o olhar frio das estatísticas, o município ostenta um Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* que oscila entre R\$ 234.900,00 e R\$ 253.200,00 (IBGE, 2023), cifras que, ironicamente, o colocam em um patamar superior ao de diversas capitais europeias (TRADING ECONOMICS, 2024). No entanto, tal riqueza é mais um fenômeno contábil do que social. O PIB, neste cenário, atesta a pujança do território, mas mascara a escassez das famílias. A riqueza dos *royalties* e participações especiais não irriga a economia local via salários ou empregos diretos nas petroleiras; ela é uma riqueza "estatizada" que chega ao município quase exclusivamente pelo caixa da prefeitura.

Essa dependência da arrecadação pública revela a face cruel do modelo de desenvolvimento regional: enquanto o PIB reluz, a pobreza resiste. É um dado alarmante que, em uma cidade teoricamente tão próspera, 37,9% da população sobreviva em domicílios com rendimentos mensais de apenas meio salário-mínimo por pessoa (QUISSAMÃ, 2025). Esse abismo social é acompanhado por um inchaço demográfico: o Censo de 2022 registrou 22.393 habitantes, um salto populacional de cerca de 11% desde 2010 (IBGE, 2023). Trata-se de um crescimento que supera largamente as médias nacional e regional, sugerindo que Quissamã atua como um polo de atração para trabalhadores que buscam nos "territórios do petróleo" uma promessa de ascensão que, muitas vezes, não se materializa.

É precisamente nesse cenário de opulência estatística e vulnerabilidade social que a presença do IFFluminense em Quissamã ganha contornos de urgência política. Mais do que uma simples unidade de ensino, o *campus* se estabelece como um

território de disputa de sentidos: enquanto o modelo econômico local enxerga no jovem apenas uma engrenagem potencial para o setor de serviços ou um "sujeito à espera" da assistência pública financiada pelos *royalties*, a Rede Federal projeta uma formação que reivindica a autonomia intelectual. A presença e atuação do *campus* desafiam a lógica de que o destino dos trabalhadores quissamaenses deve ser ditado exclusivamente pela volatilidade do barril de petróleo.

O histórico do campus, desde a colaboração inicial em 2006 até a consolidação em 2010, revela um movimento de ocupação do território que vai além da infraestrutura física. Ao transitar de Núcleo para Campus Avançado, a instituição assumiu a tarefa hercúlea de mediar o encontro entre a técnica e a crítica social. Entretanto, o desafio contemporâneo é não permitir que a escola seja capturada pelo pragmatismo imediato. Em um município onde a pobreza atinge quase 40% das casas, a tentação de reduzir a EPT a um treinamento rápido para certificações intermediárias (PELISSARI, 2023) é uma armadilha constante. O papel do IFFluminense *campus* Quissamã, portanto, é garantir que a tecnologia seja ensinada não como uma "mercadoria de sobrevivência", mas como um direito de acesso ao patrimônio científico universal, rompendo com o ciclo de subordinação que historicamente marca o Norte Fluminense.

Ao examinar o perfil étnico-racial de Quissamã, fica evidente que a negritude não é um detalhe estatístico, mas o pilar central de sua fundação cultural e social. O município não apenas abriga pessoas negras; ele é um território forjado nas entranhas da diáspora africana. Da etimologia do seu nome à organização de seus espaços, Quissamã é testemunha de um processo histórico onde a escravidão tentou apagar humanidades, mas a resistência e a ressignificação criaram novas formas de existir e agir no "novo mundo".

Os dados do Censo 2022 (IBGE, 2023) traçam uma radiografia contundente dessa composição:

Quadro 01 - Percentual da população de Quissamã por Cor / Raça autodeclarada

COR/RAÇA AUTODECLARADA	PERCENTUAL DA POPULAÇÃO
Parda	52,45%
Branca	36,92%
Preta	10,63%
Indígena	~0,10%
Amarela	~0,06%

Fonte: Censo 2022 (IBGE, 2023) – Elaborada pelo pesquisador

O somatório de pretos e pardos revela que 63,08% da população é negra, um índice que colide frontalmente com a elite econômica histórica da região, um grupo minoritário, porém tradicional e majoritariamente branco, detentor das terras. Essa maioria negra não é apenas uma herança genética; é o reflexo de um fenômeno político e cultural recente. O crescimento da autodeclaração nas últimas décadas demonstra uma retomada da identidade, impulsionada por ações afirmativas e, sobretudo, pelo fortalecimento do movimento quilombola, que retirou do anonimato milhares de cidadãos.

A inclusão inédita do quesito quilombola no Censo foi um divisor de águas epistemológico. Em Quissamã, os números foram categóricos: 993 pessoas se autodeclararam quilombolas, o que representa 4,43% da população total. Este dado projeta o município ao protagonismo fluminense, ocupando a segunda posição no Estado em representatividade quilombola, com um percentual tecnicamente equivalente ao de Armação dos Búzios (4,44%) (IBGE, 2023).

Para o IFFluminense, em Quissamã essa realidade não pode ser lida apenas como um dado geográfico, mas como um imperativo ético. A existência de uma comunidade quilombola tão expressiva impõe à instituição a responsabilidade de romper os muros do campus e garantir que a tecnologia e a ciência não operem como ferramentas de nova exclusão, mas como vetores de emancipação que respeitem e potencializem esses territórios ancestrais.

4.2 O Complexo Histórico Cultural Fazenda Machadinha

O núcleo da identidade negra e quilombola em Quissamã é o Complexo Histórico Cultural Fazenda Machadinha, muito mais do que uma localidade rural ou um bairro, é um sítio de importância nacional. O complexo inclui as

comunidades de Boa Vista, Mutum, Bacurau e Sítio Santa Luzia que possuem especificidades sociais e culturais bem definidas.

Uma singularidade da Comunidade Quilombola da Machadinha é a preservação e apropriação das antigas senzalas, enquanto na maioria das fazendas histórica do país, a casa grande foi preservada e a senzala apagada, em Machadinha as senzalas foram mantidas e continuaram a ser habitadas pelos descendentes dos escravizados. No antigo espaço da cavalaria, atualmente é gerido pelas mulheres quilombolas, a Casa de Artes Machadinha, restaurante que retoma e valoriza a gastronomia quilombola local, com muitas receitas sendo mantidas em segredo. A partir da valorização da própria história local, a comunidade vem, nos últimos anos, reorganizando o acervo museológico do Memorial Machadinha. Ao visitarmos a comunidade Quilombola de Machadinha encontramos ainda as ruínas da casa grande, ficando evidente a inversão da lógica de poder simbólico.

Ao cruzar a opulência dos indicadores econômicos com a densidade da matriz africana no território, revela-se a face mais perversa da dualidade quissamaense: a desigualdade tem cor. Se o PIB *per capita* projeta o município para patamares europeus, a realidade da pobreza, que fustiga quase 40% dos lares (Quissamã, 2025), recai com peso desproporcional sobre a maioria negra e quilombola. O abismo entre a riqueza estatizada dos *royalties* e a escassez vivida pelas famílias, evidencia que o fluxo financeiro do petróleo estanca antes de alcançar os territórios ancestrais. Em Quissamã, o passado latifundiário branco e o presente rentista petroleiro parecem convergir em um ponto comum: a manutenção de uma estrutura que extrai valor do território, mas mantém a população que o forjou, a maioria de 63,08% de pretos e pardos, à margem dos benefícios da modernidade. Assim, a representatividade quilombola, embora seja um orgulho estatístico, é também um grito por justiça cognitiva e econômica, desafiando as instituições a provar que o desenvolvimento não é um privilégio de cor.

4.3 O Perfil discente do IFFluminense *Campus* Quissamã

A expansão da Rede Federal não deve ser lida apenas como um fenômeno de capilaridade institucional, mas como uma tentativa deliberada de subverter dinâmicas sociais em territórios historicamente negligenciados (Pacheco, 2011). Em Quissamã, o IFFluminense não é apenas um centro de qualificação de mão de obra; ele se coloca

como um vetor de mobilidade social em uma região onde as oportunidades costumam ser ditadas pela herança de privilégios. No entanto, para que essa transformação não seja apenas retórica, é fundamental questionar: quem, de fato, ocupa as vagas desta instituição?

Esta pesquisa debruçou-se sobre os microdados da Plataforma Nilo Peçanha (PNP) entre os anos de 2022 e 2024. Adotamos uma abordagem que transcende a descrição estatística para alcançar um viés analítico-crítico, partindo da premissa de que os dados educacionais são, em última instância, registros de vidas e desigualdades. Para compreender a anatomia do corpo discente, cruzamos a autodeclaração étnico-racial com a Renda Familiar *Per Capita* (RFP).

O que os números revelam não é apenas uma fotografia do campus, mas o eco das estruturas de desigualdade que moldam o acesso e a permanência na EPT. A hipótese que norteia esta análise, e que os dados teimam em confirmar, é a de uma estratificação cromática da renda: mesmo no ambiente democrático da educação pública e gratuita, a vulnerabilidade econômica tem cor. Os estudantes negros (pretos e pardos) povoam majoritariamente as faixas de menor rendimento, enquanto os estudantes brancos aparecem com maior frequência nos estratos de maior segurança financeira.

A análise dos microdados da PNP foi focada nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio (Administração, Eletromecânica e Informática), na modalidade presencial e em tempo integral. Para garantir a fidedignidade da análise e evitar que o "frio dos números" ocultasse tendências sociais, foram adotados os seguintes critérios:

- **Unificação Evolutiva:** Consolidação dos relatórios anuais para identificar se a política de acesso está, de fato, alterando o perfil racial e econômico do campus ao longo do tempo ou se apenas mantém o *status quo*.
- **Depuração da "Invisibilidade":** Identificação de um salto atípico de "Renda Não Declarada" em 2024 (23,30%). Entende-se que o silêncio sobre a renda também é um dado político; para evitar distorções estatísticas, foram utilizados percentuais válidos, isolando as omissões para não comprometer a leitura da realidade econômica dos que declararam.

- **Segmentação da Vulnerabilidade:** Utilizou-se a régua do Salário-Mínimo (SM) para segmentar o público. Não foram tratadas as faixas de 0 a 1,5 SM apenas como categorias administrativas, mas como indicadores de urgência para as políticas de assistência estudantil, fundamentais para que o direito ao acesso se converta no direito à conclusão.

4.3.1 Perfil racial do IFFluminense *Campus Quissamã*

A análise da composição racial do corpo discente no triênio 2022-2024 revela que o Campus Quissamã não é apenas uma unidade de ensino, mas um território de afirmação identitária. A hegemonia consistente da população negra (pretos e pardos) sugere que as políticas de ações afirmativas transbordaram a barreira do acesso legal para se consolidarem como um processo de conscientização racial. No IFFluminense *Campus Quissamã*, a autodeclaração deixou de ser um mero rito burocrático para se tornar um termômetro da estabilidade inclusiva na Rede Federal.

Os indicadores da PNP consolidam os estudantes pardos como o maior grupo demográfico do campus, mantendo uma liderança que espelha a própria estrutura da sociedade brasileira (45,3% no Censo 2022). Mesmo com a oscilação para 42,67% em 2024, a hegemonia deste grupo permanece inabalada, servindo como o lastro de diversidade da instituição.

Quadro 2 - A Dinâmica Racial nas Matrículas (2022-2024)

Classificação Racial	2022 (%)	2023 (%)	2024 (%)	Tendência Analítica
Parda	44,07% (145)	45,56% (118)	42,67% (163)	Hegemonia consolidada
Branca	36,47% (120)	39,38% (102)	37,43% (143)	Estabilidade do privilégio histórico
Preta	13,68% (45)	10,42% (27)	15,45% (59)	Retomada e crescimento crítico
Indígena	0,61% (2)	0,39% (1)	0,26% (1)	Presença Residual e Alerta
Não Declarada	5,17% (17)	4,25% (11)	3,40% (13)	Rompimento do Silêncio

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados da PNP.

O dado mais pulsante desta série histórica é a evolução da autodeclaração preta. O salto de 10,42% em 2023 para 15,45% em 2024 não pode ser lido como um desvio estatístico fortuito. Ele sinaliza o sucesso de uma "atratividade territorial" mais

agressiva e pedagógica: o IFFluminense finalmente começa a ser lido pelas comunidades de pele mais retinta como um espaço pertencente a elas. A queda no índice de "Raça Não Declarada" reforça essa tese, indicando que o ambiente institucional tem se tornado mais seguro para que o estudante abandone a omissão e assuma sua identidade política.

Em 2024, foi atingida a marca simbólica de quase 60% de estudantes negros (58,12% somando pretos e pardos). Este número coloca o campus em uma posição de vanguarda, superando inclusive a média nacional de 55,5% (Censo, 2022). Todavia, a análise crítica nos impede de cair no otimismo ingênuo: a disparidade entre o número de pardos e o de pretos (15,45%) ainda é um sintoma do colorismo e do racismo estrutural (Almeida, 2019). O acesso de estudantes de pele retinta continua sendo o gargalo mais estreito, exigindo que a instituição não apenas comemore a maioria negra, mas investigue as barreiras específicas que ainda dificultam a entrada de jovens pretos em comparação aos pardos.

Em contrapartida, a presença indígena no campus permanece em um estado de quase invisibilidade. Embora o índice de 0,26% em 2024 esteja numericamente acima da demografia local de Quissamã (0,12%), a existência de apenas uma ou duas matrículas por ano denota uma lacuna profunda. A estatística, neste caso, serve para mascarar a ausência: o IFFluminense *Campus* Quissamã, apesar de sua vocação democrática, ainda não conseguiu estabelecer pontes sólidas com a ancestralidade originária do território, mantendo essa população como um apêndice residual da história do *campus*.

4.3.2 Perfil socioeconômico do IFFluminense *Campus* Quissamã

Se a análise racial revelou um campus majoritariamente negro, o cruzamento desses dados com a Renda Familiar *Per Capita* (RFP) expõe o cerne da desigualdade estrutural que o IFFluminense *Campus* Quissamã tenta enfrentar. O que os microdados da PNP apresenta não é apenas uma pirâmide econômica, mas uma hierarquia racial da escassez. Em Quissamã, a vulnerabilidade econômica não é distribuída de forma aleatória; ela se concentra nos corpos dos estudantes pretos e pardos, confirmando que o abismo social brasileiro se reproduz fielmente dentro dos muros da instituição.

A segmentação da renda por faixas de Salário-Mínimo (SM), mostra que a realidade de 2024 é pedagógica e cruel:

Quadro 3 - Estratificação de Renda e o Perfil da Urgência (2024)

Faixa de Renda (RFP)	Perfil Discente Dominante	Impacto na Permanência
0 a 0,5 SM (Extrema Vulnerabilidade)	Majoritariamente Negros	Dependência total de auxílios
0,5 a 1,0 SM (Vulnerabilidade Alta)	Majoritariamente Negros	Risco de evasão por necessidade de trabalho
1,0 a 1,5 SM (Vulnerabilidade Média)	Equilíbrio Racial	Faixa de transição e incerteza
Acima de 1,5 SM (Maior Segurança)	Predominância Branca	Maior capital cultural e econômico

Fonte: Análise crítica elaborada pelo pesquisador baseada nos dados da PNP (2024).

O dado mais alarmante reside na base da pirâmide: quase a totalidade dos estudantes situados na faixa de extrema vulnerabilidade (até 0,5 SM) autodeclararam-se pretos ou pardos. Este fenômeno revela que a democratização do acesso, embora vitoriosa, é apenas o primeiro passo de uma batalha muito mais complexa: a da permanência. Para esse grupo, o IFFluminense não representa apenas o acesso ao saber tecnológico, mas uma disputa diária contra a exclusão, onde o auxílio-transporte e o auxílio-alimentação são tão vitais para o aprendizado quanto os laboratórios de informática ou eletromecânica.

Em contrapartida, à medida que a renda familiar sobe, observa-se um "embranquecimento" progressivo do corpo discente. Os estudantes brancos, embora em menor número total no *campus*, estão proporcionalmente sobrerrepresentados nas faixas de renda superior a 1,5 SM. Essa correlação direta entre branquitude e segurança financeira em Quissamã é o reflexo local da herança rentista e latifundiária já discutida: a riqueza gerada pelo petróleo e pelas terras flui por canais que historicamente desviam das periferias e dos territórios quilombolas.

Por fim, a identificação de 23,30% de "Renda Não Declarada" em 2024 não deve ser lida como um erro de sistema, mas como um sintoma de invisibilidade ou, talvez, de um receio institucionalizado. O silêncio sobre a própria pobreza pode carregar o estigma da carência. Para o IFFluminense *Campus* Quissamã, decifrar esse silêncio e garantir que a assistência estudantil não seja vista como "caridade",

mas como um direito político de reparação, é o que definirá se a instituição será um agente de transformação real ou apenas uma engrenagem de certificação para os que já possuem o básico para sobreviver.

A análise cruzada entre cor e renda, no IFFluminense *Campus* Quissamã é um diagnóstico das vísceras da vulnerabilidade social que a instituição se propõe a mitigar. Ao investigar se o campus atende aos grupos historicamente marginalizados, percebe-se que a "missão social" dos Institutos Federais é colocada à prova diante de uma realidade avassaladora: a quase totalidade do corpo discente sobrevive sob as margens da Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) (Brasil, 2024).

Entre 2022 e 2024, a concentração de estudantes com renda de até 1,5 salário-mínimo (SM) estabilizou-se em torno de 80%. Esse dado isola a "elite econômica" local (renda > 3,5 SM) a uma participação meramente residual (3% a 5%). Contudo, a neutralidade do número geral encobre uma fratura exposta: a vulnerabilidade econômica é mais aguda, frequente e profunda entre estudantes negros. Em Quissamã, a pobreza não é daltônica; ela tem o rosto e a cor da diáspora africana.

Quadro 4 - O Perfil da Escassez: Faixa de 0 a 0,5 SM (2022-2024)

Raça	2022	2023	2024	Diagnóstico Crítico
Branca	21	9	11	Menor exposição à miséria extrema.
Parda	39	15	20	Grupo central na linha de frente da precariedade.
Preta	14	5	9	Incidência severa frente ao tamanho do grupo.

Fonte: Microdados PNP (2022-2024) com análise do pesquisador.

A disparidade é gritante. Em 2022, o número de estudantes pardos em extrema pobreza era quase o dobro do de brancos. Em 2024, a tendência persiste: para cada 11 estudantes brancos na faixa crítica, existem 20 estudantes negros (pretos e pardos) lutando pela sobrevivência mínima. Isso significa que a necessidade de auxílios emergenciais de alimentação e transporte não é uma demanda administrativa, mas uma condição de existência para que o estudante negro não seja excluído pelo sistema.

Um fenômeno que exige atenção crítica é o crescimento da "Renda Não Declarada" em 2024, que atingiu um aumento de 104% entre estudantes brancos. Não se trata de um lapso no preenchimento, mas de um provável dado político: o grupo

branco, ao ocupar estratos de maior rendimento, pode optar pela omissão por não vislumbrar benefícios na assistência estudantil. Já entre pretos e pardos, a transparência da renda é quase compulsória, uma vez que a autodeclaração da pobreza é a chave de entrada para as políticas de permanência.

Essa assimetria informacional mascara um provável "embranquecimento" das faixas superiores de renda. Enquanto isso, a presença negra nos estratos acima de 3,5 SM permanece residual (apenas 2 estudantes em 2024). A ascensão econômica da população negra em Quissamã não é apenas um desafio; é uma barreira estrutural que o IFFluminense, sozinho, não consegue romper, mas que precisa evidenciar.

A análise dos microdados permite concluir que o IFFluminense *Campus* Quissamã se consolidou como um território popular e negro, mas com uma estrutura interna de classes rigidamente racializada. Se 80% do campus vive com até 1,5 salário-mínimo, a gestão da assistência estudantil deve ser obrigatoriamente racializada.

Ignorar que o racismo estrutural dita quem mais precisa do auxílio-transporte é condenar a população negra à evasão. O campus cumpre seu papel de acesso, mas a permanência exige um olhar que entenda que a vulnerabilidade em Quissamã é a herança de um processo histórico que o petróleo não apagou. Decifrar o aumento da omissão de dados entre brancos e garantir o prato de comida para pretos e pardos é, hoje, o maior desafio ético da instituição.

É na faixa que compreende rendimentos entre meio e um salário-mínimo e meio que reside o "coração" do campus. Aqui, a predominância negra não é apenas estatística, é um marcador de classe. Esta faixa representa famílias que, embora não estejam na miséria absoluta, vivem no limiar da precariedade, onde qualquer instabilidade econômica, como a alta dos alimentos ou a perda de um bico informal, ameaça diretamente a continuidade dos estudos.

Quadro 5: Concentração Discente na Faixa de 0,5 a 1,5 SM

Ano	Estudantes Pardos (N)	Estudantes Brancos (N)	Disparidade Racial
2023	72	55	+30,9% de Pardos
2024	90	65	+38,4% de Pardos

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados da PNP.

O crescimento da presença de pardos nesta faixa em 2024 (atingindo 90 estudantes contra 65 brancos) reforça a tese de que o IFFluminense *Campus Quissamã* é, primordialmente, uma instituição da classe trabalhadora negra regional. O aumento dessa distância proporcional sugere que a expansão da Rede Federal tem sido bem-sucedida em atrair o público-alvo da PNAES (Brasil, 2014), mas também acende um alerta: este é o grupo que mais sobrecarrega os sistemas de auxílio permanência, exigindo um orçamento de assistência estudantil que acompanhe o crescimento das matrículas.

Um dos pontos mais intrigantes da análise de 2024 é o fenômeno da "não declaração". Não parece ser apenas uma falha na coleta de informações no momento da matrícula, percebe-se um comportamento social distinto entre os grupos raciais. A omissão da renda cresceu de forma assimétrica, revelando que o ato de informar quanto se ganha é atravessado pelo interesse (ou falta dele) nas políticas de assistência.

Quadro 6 - Evolução da Omissão de Dados de Renda por Raça

Raça	Omissão em 2022	Omissão em 2024	Variação Percentual
Branca	21	43	+104%
Preta	5	9	+80%
Parda	19	30	+57%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da PNP.

O salto de 104% na omissão entre estudantes brancos é um dado gritante. Quase um terço (30%) do total de brancos matriculados em 2024 optou por não declarar rendimentos. Epistemologicamente, interpretamos que o grupo branco, possuindo maior segurança financeira, sente-se "confortável" em não fornecer dados fiscais, visto que não vislumbra a necessidade de bolsas. Já entre pretos e pardos, a omissão é significativamente menor em termos relativos, pois a transparência econômica é a condição *sine qua non* para acessar a sobrevivência dentro do campus.

Por fim, ao olharmos para o topo da pirâmide (Renda > 3,5 SM), percebemos que a ascensão social em Quissamã continua sendo um território restrito. Em 2022,

apenas 19 estudantes declararam renda alta (10 brancos, 6 pardos, 3 pretos). Já em 2024, esse número "encolheu" para 8 declarados (6 brancos, 1 pardo, 1 preto).

Embora a omissão de renda entre brancos em 2024 possa estar "escondendo" um número maior de estudantes das camadas sociais mais altas, o fato de apenas um estudante preto e um pardo ocuparem este estrato confirma que a riqueza do petróleo e da terra em Quissamã ainda encontra um teto de vidro racial intransponível. A democratização promovida pelo IFFluminense está no acesso à base, mas a estrutura socioeconômica do município ainda reserva o topo para a branquitude.

Ao fim desta análise, fica evidente que o IFFluminense *Campus* Quissamã não é um observador passivo das dinâmicas do Norte Fluminense, ele é, em si, um campo de batalha. O diagnóstico traçado por esta pesquisa, partindo das disputas epistemológicas da EPT e desaguando no perfil discente, revela que a instituição opera sob uma tensão permanente: a de ser um vetor de ruptura em um território que, há séculos, se especializou em reproduzir exclusões.

Os dados da Plataforma Nilo Peçanha (2022-2024) não são apenas frios indicadores de gestão; eles são o retrato de uma "ferida aberta" que o Ensino Médio Integrado tenta fechar. A constatação de que quase 80% dos estudantes habitam as faixas de vulnerabilidade econômica, e que essa pobreza tem a cor preta e parda, desmistifica qualquer narrativa de neutralidade institucional. Em Quissamã, fazer Educação Profissional e Tecnológica é, obrigatoriamente, fazer política de reparação. Quando é garantido o prato de comida e o transporte para o estudante quilombola ou da periferia, não se está praticando "assistencialismo", mas assegurando o direito ao saber que a lógica rentista do petróleo e a herança latifundiária os tentam subtrair.

A "morte conceitual" da EPT, sinalizada pelas recentes reformas educacionais e pela BNCC (Willima, 2025), encontra em Quissamã um foco de resistência orgânica. No entanto, este estudo tem o dever de ser honesto em apontar que a resistência também sofre suas erosões internas. O produtivismo acadêmico e o silêncio estratégico observado na omissão de dados de renda entre grupos mais privilegiados são lembretes de que a racionalidade neoliberal tenta "colonizar" o campus por dentro. O desafio que se impõe para os próximos anos não é apenas manter os indicadores de matrícula, mas aprofundar a justiça cognitiva: garantir que o filho da classe trabalhadora e negra não apenas entre no campus, mas que ele se aproprie da tecnologia para interrogar o território e não apenas para servi-lo.

Concluimos que a presença do IFFluminense em Quissamã é um ato de democratização do acesso à educação que ainda não completou seu ciclo. A ausência quase absoluta de corpos indígenas e o funil estreito que ainda dificulta a ascensão de pretos retintos aos estratos de maior renda mostram que o teto de vidro racial é resistente. O papel desta instituição, portanto, reafirma-se na urgência de socializar o patrimônio científico com um olhar radicalmente racializado e territorial. Somente assim a educação tecnológica deixará de ser um verniz de modernidade sobre um passado escravocrata para se tornar, efetivamente, uma ferramenta de emancipação humana.

5 FUNDAMENTOS JURÍDICOS E PEDAGÓGICOS PARA O USO DO SAMBA DE ENREDO E DA HISTÓRIA DO SAMBA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT)

A construção de uma Educação Profissional e Tecnológica (EPT) que vincule trabalho, ciência, cultura e tecnologia, de acordo com o que se espera da formação humana integral, requer que currículos eurocêntricos e fragmentados sejam superados e transformados. Neste sentido, a fundamentação legal desta pesquisa não está restrita à burocracia do cumprimento das normas, mas baseia-se na compreensão da legislação educacional brasileira como instrumento de políticas públicas para a valorização da diversidade nas instituições educacionais e reparação histórica.

Será ressaltado a seguir o aparato legal que sustenta e justifica a inserção do samba e da cultura afro-brasileira no currículo da EPT.

5.1 O samba como resposta à LDB

A educação brasileira, erguida sobre um alicerce historicamente eurocêntrico e excludente, tem sido forçada, nas últimas décadas, a encarar suas próprias feridas e omissões. Esta análise não se propõe a ser um mero levantamento burocrático da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996), mas sim um exercício de hermenêutica crítica. O objetivo é ler a lei a partir do chão da EPT no IFFluminense *Campus* Quissamã, buscando nos dispositivos que regulamentam as relações étnico-raciais o sustento para uma prática pedagógica que se pretenda, de fato, emancipadora e antirracista.

Debruçar-se sobre a 8ª edição da LDB, atualizada até 2025, exige entender que o texto legal não é estático; ele é o reflexo de disputas históricas e sociais intensas. As inserções promovidas pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 não foram "concessões" do Estado, mas rupturas conquistadas a duras penas contra o silenciamento secular imposto às matrizes africanas e indígenas, como afirma Nilma Lino Gomes:

Nesse processo faz-se importante o diálogo com a sociedade civil e, mais particularmente, com o movimento negro. A Lei 10.639/03 e suas diretrizes

curriculares nacionais são fruto de um processo de lutas sociais e não uma dívida do Estado (Gomes, 2009, p. 41) .

No âmbito da EPT, essa compreensão é vital: a formação técnica não ocorre em um vácuo de neutralidade. Ela se dá em um país onde a raça estrutura quem tem acesso à tecnologia, ao trabalho e à vida.

Nesse cenário, o uso do samba de enredo, esse complexo cultural que amalgama resistência, sofisticação intelectual e estética negra, deixa de ser apenas uma "inovação metodológica" para se tornar um imperativo ético e legal. O samba já trazia a história e culturas da África e do Brasil, com as escolas de samba e seus desfiles, muito antes de a legislação oficial se dar conta dessa necessidade (Mussa; Simas, 2023). Portanto, utilizar o samba como tecnologia educacional é, em última análise, trazer a legalidade para o centro da prática docente.

A LDB estabelece a estrutura da educação brasileira. No entanto, foi somente com a promulgação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e posteriormente da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que o Estado Brasileiro reconheceu formalmente a necessidade de intervir no currículo para combater o racismo epistemológico. A alteração do Artigo 26-A da LDB instituiu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. O texto legal é explícito quanto à transversalidade e ao conteúdo:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 1996, com redação dada pela Lei nº 11.645/2008).

Para a EPT, o §2º é particularmente relevante. Ao citar "todo o currículo escolar", a lei respalda a inserção desses saberes não apenas nas disciplinas propedêuticas, mas também naquelas de formação técnica e tecnológica, rompendo com a visão de que a formação para o trabalho é neutra ou desconectada das relações

sociais e raciais. O uso de letras de sambas de enredo, portanto, atende ao dispositivo legal ao conectar História, Literatura (letra) e Arte (música/desfile) à formação cidadã do discente.

Nas seções seguintes, será demonstrado como a LDB, em seus artigos 3º, 26, 26-A e 79-B (Brasil, 1996), não apenas abre espaço, mas exige que a escola reconheça a pluralidade que a constitui. Cada ponto da lei será entrelaçado à potência dos sambas de enredo, demonstrando que a proposta de intervenção desta pesquisa nada mais é do que a materialização do direito à memória e à identidade negra no Ensino Médio Integrado ao Técnico.

O Título II da LDB, ao versar sobre os "Princípios e Fins da Educação Nacional", estabelece muito mais do que normas: ele desenha o alicerce ético que deveria sustentar cada projeto pedagógico no país. Ao analisar-se esse documento, fica evidente que a educação não pode ser reduzida a uma transmissão asséptica ou neutra de conteúdo. Pelo contrário, trata-se de um processo intencional de formação humana na qual a neutralidade, na verdade, costuma ser o esconderijo do privilégio.

Um dos avanços mais contundentes na maturidade da LDB foi a inclusão da diversidade étnico-racial como princípio regente do ensino. O Artigo 3º é categórico ao determinar: "Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] XII - consideração com a diversidade étnico-racial" (Brasil, 1996).

O termo "consideração" não pode ser lido de forma passiva. Considerar, na prática escolar, exige um exercício de alteridade e vigilância. No campo da EPT, esse inciso obriga os educadores a abandonar a ideia de uma formação "daltônica". Não se prepara ninguém para o mundo do trabalho ignorando que o mercado e a cidadania são atravessados pelo racismo estrutural. "Considerar" a diversidade é, portanto, assumir que a cor do estudante influencia sua trajetória profissional e sua percepção de mundo.

É nesse solo jurídico que o uso do samba de enredo ganha sua maior legitimidade. O samba não pede licença; ele é a própria materialização desse princípio. Enquanto o currículo tradicional muitas vezes relega ao negro o papel passivo da escravidão, os sambas de enredo invertem essa lógica ao cantarem heróis negros, cosmogonias africanas e o cotidiano das comunidades como potências criativas.

Trazer o samba para o IFFluminense *Campus* Quissamã, significa por em prática o Inciso XII. O samba funciona como um espelho de identidade: ele permite que o aluno negro se veja refletido na grandeza de um enredo da Vila Isabel ou da Mangueira, contrapondo-se ao silêncio ou aos estereótipos dos manuais técnicos e dos livros didáticos. O samba é, em última análise, a ferramenta que retira a "consideração" do papel e a transforma em orgulho e reconhecimento dentro do ambiente escolar.

A LDB, em sua 8ª edição, reafirma pilares democráticos que servem como um verdadeiro escudo para este estudo. Em tempos de investidas que tentam higienizar o ambiente acadêmico ou silenciar vozes populares sob o pretexto de neutralidade, os incisos II e III do Artigo 3º tornam-se trincheiras de resistência: "II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas" (Brasil, 1996).

Estes dispositivos sustentam a espinha dorsal da proposta metodológica desta pesquisa. A liberdade de divulgar a cultura e a arte confere a prerrogativa de reivindicar o samba não como um adereço festivo, mas como pensamento e saber rigoroso. O Inciso II valida este trabalho ao garantir que o conhecimento legítimo também se produz na favela, no asfalto, no barracão e no couro do tambor. Pesquisar letras de sambas de enredo é, portanto, um exercício pleno de liberdade acadêmica.

O Pluralismo de Concepções Pedagógicas (Inciso III) é o que permite confrontar o ensino tradicional que fizeram com que a História e a Sociologia, no ensino técnico, ficassem historicamente presas ao manual, ao texto frio e à lógica bibliográfica europeia. Propor a "letra de samba" como fonte primária é introduzir uma desobediência epistêmica nas escolas. O samba de enredo, com sua capacidade de síntese poética e sua força, é uma pedagogia decolonial em movimento (Sarraff et al., 2025). Ele narra o Brasil "de baixo para cima", dando voz aos vencidos da história oficial. Ao abraçar esse pluralismo, a escola deixa de ser um tribunal de verdades únicas para se tornar o lugar da multiplicidade, onde o saber técnico dialoga de igual para igual com a sabedoria ancestral da diáspora africana.

A tabela abaixo resume como os princípios do Artigo 3º da LDB sustentam legalmente a pesquisa sobre o samba de enredo:

Quadro 7 – Princípio Legal (Art. 3º LDB e a aplicação na pesquisa de EPT e Samba

PRINCÍPIO LEGAL (ART. 3º LDB)	APLICAÇÃO NA PESQUISA DE EPT E SAMBA DE ENREDO
I - Igualdade de condições de acesso e permanência	O reconhecimento da cultura do aluno (samba) favorece o pertencimento e, conseqüentemente, a permanência escolar.
II - Liberdade de divulgar a cultura e a arte	Amparo legal para a inserção dos sambas de enredo (arte/cultura) no currículo formal.
III - Pluralismo de ideias	Validação dos sambas de enredo como contranarrativa histórica e ferramenta pedagógica alternativa.
XII - Consideração com a diversidade étnico-racial	Obrigatoriedade de práticas que valorizem a identidade negra, função primordial dos sambas de enredo.

Fonte: Retirado da LDB e elaborada pelo pesquisador.

Para além da frieza das tabelas e do rigor normativo, a leitura conjunta dos princípios do Artigo 3º da LDB dá sustentação ética a esta pesquisa. Esses incisos não são apenas permissões legais, mas mandamentos de uma educação que se pretenda democrática e, sobretudo, humana.

Ao analisar “Igualdade de condições de acesso e permanência” (Inciso I) (Brasil, 1996), faz-se necessário ir além da porta de entrada da escola. A permanência de um jovem negro em um Instituto Federal não se garante apenas com auxílio-transporte, mas com pertencimento subjetivo. Moraes e Battestin (2024) em seu artigo sobre representatividade africana e afro-brasileira nos currículos da educação básica, ressaltam as conseqüências da falta dessa representatividade. Quando o currículo ignora o samba e as tecnologias sociais da diáspora, ele comunica ao aluno que sua cultura não pertence àquele espaço de “saber erudito”. Trazer o samba para o centro da prática pedagógica é, portanto, uma estratégia de combate à evasão, é dizer a esse estudante que sua ancestralidade é bem-vinda e legítima. Os autores afirmam que

A evasão e a repetência de estudantes negros se dão por um conjunto de fatores desestimulantes vivenciados na escola e que dificultam seu aprendizado. Esse conjunto é composto pelo preconceito inculcado na mente de um corpo docente despreparado, pelas tensões sociais entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais decorrentes da reprodução desses preconceitos, bem como a ausência de referências negras nos livros e materiais didáticos visuais e audiovisuais, instrumentos de trabalho que ainda carregam conteúdos de cunho eurocêntrico e discriminatório. (Moraes; Battestin, 2024, p. 98).

Essa legitimidade é blindada pela “Liberdade de divulgar a cultura e a arte” (Inciso II) e pelo “Pluralismo de ideias” (Inciso III) (Brasil, 1996). Na EPT, muitas vezes

se enfrenta a ditadura do pensamento técnico-linear, que enxerga o samba como "folclore" ou "lazer". No entanto, a lei assegura o direito de apresentar o samba como uma contranarrativa histórica sofisticada. O pluralismo aqui não é um convite à desordem, mas um imperativo para que a escola deixe de ser um monólogo eurocêntrico e passe a ser um diálogo entre diferentes saberes e tecnologias, incluindo a tecnologia poética e política das escolas de samba.

Por fim, a "Consideração com a diversidade étnico-racial" (Inciso XII) amarra toda essa arquitetura. Se a lei exige a valorização da identidade negra, o samba de enredo apresenta-se como a ferramenta mais completa para essa missão. Ele não apenas "cita" o negro; ele o coloca como arquiteto da nação, como intelectual e como herói. Em suma, o Artigo 3º é o escudo que protege esta pesquisa de qualquer tentativa de silenciamento. Ele prova que o samba no currículo não é um "favor" pedagógico, mas a materialização do direito à memória e à dignidade intelectual dos nossos estudantes.

O ponto central da relação entre a LDB e a educação antirracista não reside em uma recomendação vaga, mas na força do Artigo 26-A. A inserção deste dispositivo pela Lei nº 10.639/2003 e posteriormente pela 11.645/2008, configura-se como a intervenção estatal mais contundente contra o racismo epistêmico na história do Brasil. Para além da leitura fria da norma, este artigo desenha o horizonte ético do currículo que deveria se consolidar no IFFluminense *Campus* Quissamã. O *caput* do Artigo 26-A altera, de forma definitiva, a natureza do ensino da cultura negra em solo brasileiro: "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena." (Brasil, 1996). A expressão "torna-se obrigatório" é a resposta contra a negligência institucional. Ela elimina qualquer espaço para a discricionariedade por parte de gestores ou docentes. Neste artigo se encerra a era em que o debate racial era tratado como um tema transversal opcional, um "penduricalho" no calendário escolar ou uma efeméride restrita ao mês de novembro. Trata-se de uma imposição curricular que exige conteúdo, método e rigor.

No contexto desta pesquisa na EPT, essa distinção é fundamental para combater um preconceito acadêmico persistente: o de que o samba na escola seria apenas uma atividade "lúdica", "festiva" ou "extracurricular". A Lei inverte esse jogo. Ela retira o samba do lugar do folclore e o posiciona no centro do dever pedagógico.

O samba de enredo, em sua essência, é um dos mais sofisticados veículos de

preservação e transmissão da memória afro-brasileira (Mussa; Simas, 2023). Se a lei exige o ensino de uma história que os manuais tradicionais ainda insistem em omitir, o samba apresenta-se não como um acessório, mas como o material didático preferencial. Levar o samba para a escola, não é um "convite à cultura", mas o exercício do cumprimento estrito de uma obrigação legal que o Estado brasileiro negligenciou por séculos. O samba é a materialização da lei onde ela costuma ser mais silenciada: no cotidiano do aprendiz.

A aplicação do Artigo 26-A no contexto do IFF Quissamã não deve ser lida como uma mera adequação administrativa, mas como um desafio à própria identidade do Ensino Médio Integrado. É comum que os cursos de áreas "duras", como Informática e Eletromecânica, sejam encarados como redutos de uma técnica neutra, onde o debate sobre relações étnico-raciais pareceria, para os olhares mais conservadores, um corpo estranho. Contudo, a obrigatoriedade legal impõe uma ruptura com essa lógica fragmentada.

O técnico formado pelo Instituto Federal não pode ser reduzido a um operador de sistemas ou máquinas; ele é, antes de tudo, um sujeito histórico inserido em uma sociedade estruturalmente racista. Ignorar a história e a cultura afro-brasileira na base de formação geral desses estudantes é sentenciar a Educação Profissional a um tecnicismo cego, que reproduz o apagamento das tecnologias e saberes produzidos pela diáspora.

Portanto, o cumprimento do Artigo 26-A nas disciplinas técnicas e propedêuticas do IFF é o que garante a dimensão de "formação integral". O saber sobre a matriz africana deve ser o alicerce que humaniza a técnica. Ao trazermos o samba como ferramenta pedagógica para dentro desses cursos, estamos combatendo a ideia de que o conhecimento tecnológico é propriedade exclusiva do Norte Global e devolvendo ao futuro profissional a capacidade de enxergar a ciência e a cultura como partes de um mesmo processo de emancipação.

O parágrafo 1º do Artigo 26-A não é apenas uma diretriz temática; é um roteiro para o desmonte de visões reducionistas que, por séculos, limitaram a presença negra nos livros didáticos à imagem do "escravizado passivo". O legislador foi cirúrgico ao exigir o resgate das contribuições sociais, econômicas e políticas, forçando a escola a reconhecer o negro como arquiteto da nação. Ao confrontarmos esse dispositivo com o universo das escolas de samba, percebemos que as escolas de samba não

apenas cumprem a lei, elas a anteciparam em décadas, funcionando como uma biblioteca viva e oral da diáspora.

As exigências deste parágrafo podem ser cumpridas através da potência narrativa dos enredos. A Lei exige o ensino de uma África histórica e soberana. Enquanto o ensino tradicional muitas vezes começa a história do negro no porão do navio, o samba de enredo é mestre em cantar os impérios de Gana, Mali e Songhai, as riquezas do Egito Negro e a cosmogonia sofisticada dos Orixás. O samba atua aqui como uma enciclopédia decolonial, devolvendo ao continente africano a sua dignidade civilizatória muito antes do Sambódromo virar sala de aula. O texto legal enfatiza a "luta", rompendo com o mito da abolição como "presente" institucional. O samba é, essencialmente, a crônica das revoltas: dos Malês à Chibata, dos quilombos de Palmares à resistência de Luiz Gama e Luiza Mahin. Utilizar essas letras na escola é substituir a pedagogia da submissão pela pedagogia da insubmissão, onde o aluno negro se reconhece no herói que empunhou a lança e a palavra. Talvez o ponto mais importante do § 1º seja a exigência do resgate das contribuições nas áreas "econômica e política". Aqui, a pesquisa encontra um terreno fértil nos sambas biográficos. Ao cantar as trajetórias de André Rebouças na Engenharia, Machado de Assis na Literatura ou Aleijadinho na Arquitetura, o racismo científico que ainda assombra a Educação Profissional é combatido. Evidencia-se que o negro nunca foi apenas "mão de obra braçal", mas o cérebro que projetou e executou a infraestrutura e a cultura deste país.

Em suma, o samba de enredo não apenas ilustra o § 1º; ele o materializa com uma sofisticação que o livro didático raramente alcança. Ele humaniza o dado histórico, conferindo-lhe cor, ritmo e, acima de tudo, protagonismo. Para a EPT, essa abordagem é a chave para que o futuro técnico compreenda que a tecnologia e a ciência no Brasil também têm DNA africano.

O parágrafo 2º do Artigo 26-A é, talvez, o dispositivo que mais oferece respaldo político e metodológico a esta pesquisa. Ao determinar que os conteúdos de história e cultura afro-brasileira devem ser ministrados no "âmbito de todo o currículo escolar", a LDB ultrapassa as barreiras que tentavam confinar a temática racial a uma disciplina isolada ou a um projeto de final de bimestre. Embora a Lei destaque as áreas de Arte, Literatura e História, a expressão "todo o currículo" é o que permite levar o samba para dentro da EPT.

É neste cenário que a análise deste parágrafo permite enxergar o samba sob três dimensões de resistência:

- **O Samba como objeto literário:** A proposta de focar nas "letras" de samba não é um capricho estético, mas uma validação do samba como literatura complexa. O samba-enredo é poesia épica e narrativa, ele manipula métrica, rima e intertextualidade com uma sofisticação que muitas vezes humilha o cânone tradicional (Mussa; Simas, 2023). Ao analisar um samba na escola, ensina-se Literatura Brasileira de forma viva, retirando-a da poeira dos manuais e devolvendo-lhe o apelo popular.
- **O Samba como estética total (Artes):** Na área das Artes, o samba cumpre a lei em sua totalidade. Ele é música, é dança, corpo em movimento, é performance e é artes plásticas. A cenografia das alegorias e o design das fantasias são, na verdade, engenharia visual afro-brasileira. Ignorar isso no ensino de artes é ignorar a maior manifestação estética do nosso povo.
- **O Samba como historiografia alternativa:** Desde a década de 1930, o samba de enredo assumiu a função pedagógica de narrar o Brasil para quem o Estado insistia em deixar analfabeto (Mussa; Simas, 2023). Contudo, nesta pesquisa é possível observar como o samba desafia a história oficial. Ele não apenas "conta" a história; ele a tensiona, resgata heróis negros esquecidos e oferece uma versão dos fatos que raramente chega aos livros didáticos.

Portanto, o § 2º é a fresta legal que permite ao samba "invadir" a escola. Ele comprova que o estudo das letras de samba não é uma atividade periférica, mas o cumprimento direto do que a LDB define como o núcleo da formação nacional. O samba é a ferramenta que costura essa transversalidade, impedindo que a cultura negra seja um "anexo" e garantindo que ela seja o próprio tecido da aprendizagem.

A despeito da clareza trazida pelo Artigo 26-A, a trajetória da Lei nº 10.639/2003, nas últimas duas décadas, revela um abismo inquietante entre o texto legal e o cotidiano das salas de aula. O que se constata, e a literatura acadêmica ratifica, é uma aplicação ainda vacilante, muitas vezes asfiziada por uma formação docente frágil e pelo receio de tensionar o currículo eurocêntrico. A lei criou a demanda, a obrigatoriedade, mas não entregou outras ferramentas para além das

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER). É nesse vácuo metodológico que esta pesquisa se posiciona: não como um adendo, mas como uma resposta direta a essa lacuna institucional.

A lei, por si só, é um instrumento político de combate ao racismo, mas sua eficácia é nula se não houver a construção de materiais que façam sentido para o estudante. Não basta "mandar ensinar" África e o Brasil Negro; é preciso oferecer o suporte que torne esse ensino viável e potente. A aridez de certos textos acadêmicos ou a frieza dos manuais didáticos tradicionais muitas vezes acaba por afastar o interesse dos alunos, transformando um tema que deveria ser de emancipação em apenas mais uma "matéria" burocrática.

O samba de enredo surge, então, como uma tecnologia de mediação. Ele supera a distância entre o rigor histórico e a linguagem popular. Por ser uma manifestação que já habita o imaginário coletivo e a identidade territorial de Quissamã, por exemplo, nos desfiles dos bois malhadinhos e do Rio de Janeiro, o samba retira os complexos temas exigidos pela LDB do campo da abstração acadêmica e os traz para o campo da vivência. Ao sistematizar o uso do samba como material pedagógico, se fornece ao docente o "meio" para que a lei saia do papel. Como demonstram Silva *et al.* (2025), projetos com samba materializam a Lei 10.639/03, transformando normas abstratas em vivência de memória e resistência afro-brasileira. O samba é o suporte que humaniza a norma, permitindo que a história da resistência negra seja lida, cantada e compreendida, não como um dever cívico distante, mas como uma herança viva que pulsa no ritmo de cada desfile.

Para desconstruir a estrutura de lista e o tom burocrático, a reescrita foca no samba como o palco de disputa e fusão dessas matrizes. Este estudo enfatiza que a LDB não propõe um "encontro harmonioso" de culturas, mas o reconhecimento de contribuições que foram sistematicamente apagadas.

Para além das obrigatoriedades específicas, o Artigo 26 da LDB, que fundamenta a base comum dos currículos, estabelece o que denominamos de "geografia das matrizes" da nacionalidade. No § 4º, o texto legal é taxativo ao determinar que o ensino de História não pode mais ser um monólogo sobre a expansão europeia: "*§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.*" (Brasil, 1996).

A lei tenta, em sua redação, estabelecer uma tríade equitativa. Esse parágrafo carrega uma carga reparadora urgente. Historicamente, o currículo escolar brasileiro operou uma hierarquia perversa: entronizou a matriz europeia como o "universal", reduziu a indígena ao folclore do "bom selvagem" e confinou a africana ao porão da escravidão. O Artigo 26 é o instrumento jurídico que nos permite implodir essa pirâmide, exigindo que as três matrizes sejam tratadas como pilares de igual dignidade intelectual.

O samba de enredo surge, nesse contexto, como a prova viva dessa colisão civilizatória. Ele não é apenas "música brasileira"; é o território onde essas matrizes se fundiram sob tensão (Simas, 2025).

Ao levar o samba para a sala de aula da EPT, potencializamos a materialização do que a lei pede, uma vez que a matriz africana pulsa no couro do tambor, na ancestralidade do terreiro e na estrutura responsiva do canto; a matriz europeia é ressignificada na língua portuguesa que narra o enredo e na harmonia das cordas; e a matriz indígena transborda tanto em enredos antológicos da Imperatriz ou da Beija-Flor, quanto na presença mística dos caboclos que guardam os barracões.

Ensinar através do samba é, portanto, operacionalizar o Artigo 26 fugindo do "resumo de livro didático". É mostrar ao aluno técnico que a cultura brasileira contemporânea é o resultado de uma fusão que não foi pacífica, mas que gerou uma tecnologia de resistência e beleza inigualáveis. O samba é a ferramenta que permite ao estudante enxergar a si mesmo como herdeiro dessas três forças, combatendo o apagamento histórico e reafirmando o Brasil como um projeto de múltiplas inteligências.

O parágrafo 9º do Artigo 26 da LDB traz uma diretriz que, embora pareça restrita a grupos específicos, carrega uma abrangência ética que não se pode ignorar. Ao determinar a inclusão de conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência, o legislador abre o caminho para o enfrentamento ao racismo como a violência fundante da sociedade brasileira. A prevenção ao racismo é o pilar central de qualquer educação em Direitos Humanos que se pretenda honesta, afinal, o racismo é a violência cotidiana que viola o direito à existência e ao pertencimento de nossos estudantes negros.

Nesse cenário, o samba de enredo deixam de ser entretenimento para se

tornarem ferramentas de denúncia e conscientização. Enquanto a lei fala em "prevenção" de forma técnica, o samba dá nome, rosto e ritmo a essa luta. Composições que escancaram o preconceito, que narram a violência policial nas favelas ou que questionam a desigualdade abismal de nossas cidades, funcionam como um currículo de urgência.

Levar essas letras para a sala de aula da EPT, se promove uma educação sensível, capaz de discutir a violência sem o distanciamento frio das estatísticas. O samba permite que o aluno técnico compreenda que a "cultura de paz" e o "respeito" previstos na LDB só serão possíveis quando enfrentarmos, de frente, a violência do apagamento racial. O samba, portanto, é a voz que rompe o silêncio institucional, transformando o conceito abstrato de Direitos Humanos em um exercício vivo de cidadania e empatia.

A disputa pela memória é, em sua essência, uma disputa pelo poder, Simas (2025) defende que as escolas de samba constroem e disputam ativamente o passado, utilizando seus enredos e desfiles como um espaço para contar, tensionar e reescrever a história do Brasil. Ao intervir no calendário escolar, a LDB opera o que pode-se chamar de cronopolítica: uma reconfiguração do tempo institucional para valorizar marcos que reflitam a perspectiva negra da história. O Artigo 79-B não é, portanto, uma mera anotação na agenda escolar; é um ato de soberania política.

O texto legal é sucinto, mas carregado de simbolismo: "Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'." (Brasil, 1996). Esta inserção, fruto da Lei nº 10.639/2003, marca o deslocamento de um paradigma histórico. Durante décadas, o 13 de maio, data da abolição por decreto, foi o centro das atenções, promovendo uma narrativa de "liberdade concedida" e reforçando o protagonismo branco e paternalista. Ao institucionalizar o 20 de novembro, data da imortalidade de Zumbi dos Palmares, a lei desloca o eixo para a liberdade conquistada, para a organização política do Quilombo e para a resistência ativa.

Ao longo da pesquisa é impossível não observar que as escolas de samba foram as verdadeiras precursoras dessa revisão histórica. Muito antes de o Estado brasileiro admitir a necessidade de uma data para a Consciência Negra, o samba já era o guardião dessa memória. Enredos antológicos, como o lendário "Quilombo dos Palmares" (Salgueiro, 1960) ou a apoteótica "Kizomba" (Vila Isabel, 1988), já

educavam o povo sobre Zumbi e a dignidade africana quando os livros didáticos ainda silenciavam sobre o tema (Mussa; Simas, 2023).

Para este estudo no ProfEPT, o Artigo 79-B oferece o respaldo necessário para que o mês de novembro seja o ápice de um trabalho contínuo, e não um evento isolado. O grande risco das efemérides escolares é o esvaziamento crítico, o que gera por exemplo, um currículo de maquiagem, onde se canta e dança o samba em novembro para esquecê-lo em dezembro.

Dentro deste contexto, a pesquisa busca utilizar o amparo do Artigo 26-A para garantir que o estudo do samba seja a espinha dorsal de um letramento racial que atravessa o ano inteiro. O 20 de novembro deve ser a culminância de uma investigação profunda sobre a História do Samba, onde o desfile, a letra e o ritmo sejam apresentados como provas da inteligência e da organização social negra. O samba, portanto, tira a data do lugar-comum da comemoração para colocá-la no lugar da reflexão política rigorosa.

Situar esta pesquisa no campo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) exige um exercício de conexão profunda entre a técnica e a vida social. Os dispositivos da LDB não podem ser lidos de forma estanque; pelo contrário, o Artigo 36-B, que rege a EPT de nível médio, deve ser interpretado em simbiose com o Artigo 2º, que define os fins da educação nacional: o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho.

É nesta tríade que reside o cerne do argumento desta pesquisa: não há cidadania plena, nem qualificação profissional honesta, em uma sociedade estruturalmente racista. Um técnico formado pelo IFF Quissamã, seja ele de Informática, Mecânica ou Administração, que domine a norma técnica, mas reproduza o estigma racial ou ignore a matriz africana de sua própria nação, é um profissional incompleto e alienado. O racismo no mundo do trabalho não é um "detalhe" de conduta; é uma barreira real à justiça social e um mecanismo de exclusão que a EPT tem o dever ético de combater. A formação "integral" que tanto defendemos no ProfEPT pressupõe que o saber tecnológico dialogue com o saber histórico (Leones *et al.*, 2025).

Nesse sentido, a História do Samba oferece contribuições que extrapolam o campo das artes. Ao narrar a trajetória das classes trabalhadoras negras no pós-

abolição, o samba nos ensina sobre associativismo, economia criativa, gestão de recursos escassos e, acima de tudo, resistência laboral. As escolas de samba não são apenas agremiações festivas; são instituições pedagógicas, complexos empreendimentos produtivos que geram tecnologia social, logística apurada e gestão cultural de alto nível.

Analisar o samba dentro da EPT permite que o estudante técnico enxergue a gestão e a técnica não como algo importado do Norte Global, mas como algo que pulsa no seu território. O samba é a prova de que a inteligência negra construiu formas de trabalho e organização que a escola oficial ainda se recusa a validar como "ciência". A pesquisa propõe, portanto, que a cultura do samba seja o elo que humaniza a técnica e politiza o futuro trabalhador.

No estado do Rio de Janeiro, o samba não é um acessório cultural; é a espinha dorsal da identidade fluminense. Trazer o samba de enredo para dentro do *campus* do IFF Quissamã é, portanto, uma estratégia política de retenção. Ao ver sua história e da resistência negra, validada como saber acadêmico, o estudante experimenta um sentimento de pertencimento que nenhuma fórmula técnica isolada é capaz de proporcionar.

Este movimento atende ao princípio de "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (Art. 3º, I da LDB). Precisamos entender que a "permanência" descrita na lei não se resume ao corpo presente em sala, mas ao bem-estar e ao reconhecimento do sujeito. Quando o samba entra no currículo, o estudante negro pode deixar de se sentir um "corpo estranho" na instituição e passar a se ver como protagonista de um saber que o Estado agora é obrigado a respeitar. O samba, portanto, funciona como um antídoto à exclusão, transformando a escola em um território onde o aluno não apenas entra, mas onde ele se reconhece e decide ficar.

Após o mergulho na exegese da LDB, torna-se necessário sistematizar o Samba de Enredo não como um mero recurso "extra", mas como uma tecnologia educacional de pleno direito. No contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), tecnologia é saber fazer com intencionalidade. O samba é, portanto, a tecnologia social que operacionaliza os princípios decoloniais que a lei muitas vezes apenas enuncia.

A síntese apresentada a seguir é a prova documental de que a ausência do

samba no currículo representa, na verdade, um descumprimento da própria legalidade educacional brasileira.

Quadro 8 - O Samba de Enredo sob a Chancela da LDB (Lei 9.394/96)

POTÊNCIA DO SAMBA-ENREDO	RESPALDO NA LDB	IMPACTO NO CHÃO DA ESCOLA
Narrativas de Insurgência: Heróis e heroínas negros e indígenas.	Art. 26-A, § 1º: Estudo da história da África e da luta negra.	Rompe o epistemicídio dos livros didáticos, oferecendo o protagonismo que a lei exige e a história oficial sonega.
Arquitetura Poético-Musical: Letra, melodia e ritmo.	Art. 26-A, § 2º: Transversalidade em Arte, Literatura e História.	Garante a interdisciplinaridade orgânica, tratando a letra de samba como texto literário e historiográfico de alta complexidade.
Encruzilhada de Matrizes: Fusão e tensão cultural brasileira.	Art. 26, § 4º: Contribuições das matrizes africana, indígena e europeia.	Materializa a formação nacional sem o viés do "encontro pacífico", evidenciando a resistência como motor da cultura.
Crônica de Denúncia: O grito contra o racismo e a desigualdade.	Art. 3º, XII e Art. 26, § 9º: Diversidade e Direitos Humanos.	Transforma a sala de aula em espaço de debate sobre justiça social , tirando o Direito Humano da abstração e dando-lhe voz popular.
Pedagogia da Memória: Zumbi e a consciência negra.	Art. 79-B: Institucionalização do 20 de novembro.	Garante que o Dia da Consciência Negra tenha substância intelectual, fugindo do currículo de efeméride e da celebração vazia.

Fonte: Elaborada pelo pesquisador.

A proposta desta pesquisa é de que o samba seja lido através de uma lente dupla, fundamental para a formação integral do técnico. Ele é, simultaneamente, "texto" e "contexto". Como texto, o samba de enredo é o objeto de análise linguística, literária e histórica. É a ferramenta que cumpre o rigor do Artigo 26-A ao colocar o estudante diante de poesias épicas que narram o Brasil sob uma ótica preta. A letra do samba é o documento primário que falta nas nossas estantes para contar uma outra história omitida e negada sobre o país (Mussa; Simas, 2023).

Como contexto, a escola de samba é um laboratório vivo para a EPT. Ela é uma organização social complexa, um polo de economia criativa e um centro de logística e engenharia visual. Ao analisarmos o "barracão" como um espaço de trabalho e

tecnologia, estamos preparando o aluno para o mundo do trabalho (conforme o Artigo 2º da LDB) a partir de uma matriz nacional. O samba, portanto, prova que a nossa tecnologia não é apenas importada; ela é produzida na cadência, na gestão dos materiais e na engenharia das alegorias.

Esta síntese final é a afirmação de que a pesquisa se move na engrenagem de uma reparação histórica. Ao dissecar a 8ª edição da LDB, o que emerge não é um conjunto de sugestões, mas um ultimato jurídico contra a negligência pedagógica. Neste sentido, o samba de enredo não deve pedir licença para entrar no currículo, ele é o portador do conteúdo que a lei exige e que o racismo institucional insiste em adiar.

Dessa análise, foram extraídas conclusões fundamentais que sustentam a urgência desta intervenção. A legislação, por meio dos Artigos 3º, 26-A e 79-B, não é um texto neutro; é um compromisso do Estado brasileiro em utilizar a educação como arma contra o racismo estrutural. Ela exige que o currículo deixe de ser um espelho do colonizador para se tornar um território de reconhecimento. A pesquisa atua, portanto, no coração desse compromisso legal. Longe de ser um mero entretenimento, o samba de enredo é o recurso didático que operacionaliza o Artigo 26-A com uma profundidade que raros livros didáticos alcançam. Ele entrega, simultaneamente, História da África, as táticas de luta da diáspora e a sofisticação da cultura negra. É a ferramenta que transforma o "estudo obrigatório" em saber pulsante e identitário. No contexto do IFFluminense, a pesquisa rompe com o tecnicismo cego. Ela atende à transversalidade exigida pela lei e prova que a formação do técnico em Informática, Eletromecânica ou Administração só é "integral" quando esse profissional compreende as matrizes que formaram seu povo. O samba integra a técnica à humanidade, politizando a formação para o mundo do trabalho. A existência da lei, por si só, não extingue o racismo nas escolas; muitas vezes, a norma vira "letra morta" por falta de meios práticos. É aqui que esta produção acadêmica se justifica: ao sistematizar o samba como tecnologia educacional, fornece ao docente o material de combate necessário para preencher o vazio pedagógico que ainda assombra as relações étnico-raciais na educação técnica, com a força e o rigor que o ensino de uma educação verdadeiramente democrática e antirracista exige.

5.2 A BNCC no Ensino Médio Integrado

A homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018, impôs novos desafios à organização do Ensino Médio, especialmente no que tange à articulação entre a formação geral e a técnica. No entanto, para além das críticas ao seu caráter por vezes mercadológico, é preciso exercer uma leitura tática de suas Competências Gerais. Sob o olhar da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a BNCC define competência como a mobilização de conhecimentos e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018). É justamente nessa "complexidade da vida" que o Samba-Enredo se insere: ele não é um adorno artístico, mas um fenômeno social que exige do estudante o acionamento de múltiplas habilidades cognitivas e socioemocionais.

Abaixo seguem cinco das dez Competências Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2018) que dão sustentação à nossa pesquisa:

Competência 1: "Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva".

Competência 3: "Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural."

Competência 4: "Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo"

Competência 6: "Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade".

Competência 9: "Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza". (Brasil, 2018)

Esta pesquisa identifica que o uso do samba de enredo como dispositivo pedagógico além de dialogar com a BNCC, a tensiona a cumprir o que prega o Caderno de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2013), ao estimular ações que tornem a sociedade socialmente justa.

Das dez competências gerais, destacam-se cinco que dão sustentação a esse estudo no IFF Quissamã. Ao preconizar a valorização de conhecimentos historicamente construídos (Competência 1), a BNCC abre espaço para que os sambas-enredo sejam tratados como documentos históricos e sociológicos de primeira ordem. Analisar a história do Brasil através da ótica de raça, classe e território, temas onipresentes nas letras de samba de enredo, é uma forma de utilizar o conhecimento para "explicar a realidade" e colaborar para uma sociedade inclusiva.

A imersão no repertório artístico-cultural (Competência 3) ganha uma dimensão tecnológica quando observamos a natureza do samba de enredo. Ele é, por definição, multimodal: uma fusão complexa entre a linguagem verbal (poética da letra), sonora (ritmos e polirritmias), corporal (a dança como texto) e visual (a semiótica das alegorias). Ao transpor essa riqueza para o ambiente educacional, atendemos à Competência 4, que exige o uso de diferentes linguagens para produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo em contextos diversificados.

No contexto do Ensino Médio Integrado, a relação entre saberes e vivências culturais (Competência 6) é o que dá sentido ao "Projeto de Vida" do estudante. O samba não é apenas música; é uma cadeia produtiva vasta que envolve economia criativa, gestão, engenharia, artes visuais e comunicação. Trabalhar o samba é permitir que o estudante entenda o mundo do trabalho para além da fábrica ou do escritório, reconhecendo a produção de saberes populares majoritariamente negros como um campo de saber técnico e profissional legítimo.

Por fim, a dimensão ética da Competência 9, que trata de empatia, diálogo e direitos humanos, encontra no samba de enredo sua maior força pedagógica. Ao pautar temas como o genocídio negro e indígena, as religiosidades afro-brasileiras e a violência estatal, o samba obriga o espaço acadêmico a acolher a diversidade e combater preconceitos.

Diferente de uma visão fragmentada do currículo, a interpenetração desses saberes proposta por nossa pesquisa reafirma o que preconizam as DCNs do Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 3/2018): o estudante deve desenvolver uma leitura crítica da sociedade. O Samba-Enredo, portanto, funciona como um dispositivo de integração curricular; ele retira a BNCC do campo das abstrações e a materializa em uma prática que reconhece o estudante do IFF Quissamã como sujeito histórico, capaz de ler o mundo através da batida do surdo e da poética do enredo.

5.3 As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNS)

Se a alteração do Art. 26-A da LDB forneceu a base legal, a sua densidade pedagógica e política materializou-se no Parecer CNE/CP nº 003/2004 e na Resolução CNE/CP nº 01/2004. Estes documentos não apenas instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), mas estabelecem um novo paradigma ético para a educação brasileira: o da reeducação das relações entre negros e não negros.

Para esta pesquisa, o Parecer CNE/CP nº 003/2004 é lido como um manifesto contra o epistemicídio. Ele desloca o ensino de história e cultura afro-brasileira de uma posição de "curiosidade folclórica" para o centro do debate sobre reparação histórica. O documento é taxativo ao afirmar que a escola não deve apenas "informar" sobre o negro, mas atuar ativamente na desconstrução de privilégios e na valorização de identidades que foram sistematicamente fragmentadas pelo projeto de branqueamento da nação. Conforme destaca o texto ministerial:

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. (BRASIL, 2004, p. 11).

A pesquisa parte da compreensão de que força dessas Diretrizes reside no conceito de reparação simbólica. Ao evocar a necessidade de ressarcir danos "psicológicos e educacionais", o legislador abre caminho para que currículos técnicos, como os da EPT, sejam tensionados por saberes ancestrais. No contexto do IFF Quissamã, a aplicação dessas diretrizes transcende a existência burocrática do NEABI; ela exige a criação de ferramentas que materializem o que o Parecer CNE/CP nº 003/2004 chama de "reconhecimento e valorização".

É aqui que o samba de enredo se justifica como objeto de estudo. Ele não entra nesta pesquisa como um "apêndice cultural" para cumprir feriados festivos, mas como uma tecnologia de resistência que atende rigorosamente ao comando das DCNs. Se a diretriz pede o acesso a conhecimentos historicamente silenciados, o samba de enredo apresenta-se como um documento histórico legítimo, uma "oralidade *griot*" que sobreviveu às políticas de branqueamento e que agora reivindica seu lugar como saber científico e pedagógico.

Portanto, o Produto Educacional proposto não é apenas uma escolha metodológica; é o cumprimento de um dever ético-jurídico de devolver aos estudantes negros do IFF o protagonismo sobre sua própria narrativa, reafirmando que a formação profissional não se faz dissociada da emancipação racial.

5.4 A Educação das Relações Étnico-Raciais no horizonte do PDI (2023-2028) do IFFluminense

Esta seção apresenta uma análise sobre como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para o quinquênio 2023-2028 articula, ou silencia, o combate ao racismo e a implementação da Lei nº 10.639/2003. O PDI é a cristalização das prioridades da instituição; portanto, investigá-lo significa decifrar quais compromissos o IFF assume diante das tensões raciais que estruturam os territórios onde ele atua.

A urgência desta análise no campo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) torna-se latente quando observamos a localização geográfica do IFFluminense. Situado em regiões do Rio de Janeiro profundamente marcadas por cicatrizes do sistema escravocrata e com uma demografia majoritariamente negra e parda, o Instituto não pode se furtar ao debate racial. A pesquisa levanta a seguinte questão: como a excelência técnica, tão festejada nos documentos, dialoga com a urgência de uma educação socialmente referenciada e antirracista?

A metodologia que sustenta este trabalho distancia-se da simples conferência de termos; ela aposta na crítica hermenêutica dos textos institucionais. Mergulha nos capítulos que definem desde o Perfil Institucional até a Política de Atendimento ao Discente, buscando rastrear a presença da temática racial na espinha dorsal da autarquia. Todas as reflexões estão ancoradas no PDI 2023-2028, utilizando-o como base para confrontar as intenções políticas com as metas operacionais nele descritas.

O percurso analítico aqui proposto parte das concepções macropolíticas, as grandes promessas do PDI, para alcançar os indicadores de desempenho e a oferta de cursos. O objetivo é oferecer uma visão holística, expor se a temática racial, de fato, permeia a vida acadêmica do IFF ou se ainda é tratada como um anexo administrativo, desconectado das necessidades reais de nossos estudantes.

O processo de construção do PDI, conforme descrito nas páginas 4 a 9, mobilizou Comissões Temáticas que buscam dar contorno ao Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPI). É fundamental notar que a elaboração de políticas de

inclusão e direitos humanos envolveu servidores de diversos *campi*, o que é um passo essencial para que a prática antirracista não seja apenas uma "imposição da Reitoria", mas uma construção que dialogue com as realidades territoriais.

O Capítulo 1 do PDI, "Perfil Institucional", delimita a base territorial onde as políticas de ensino são projetadas. Atuar em 12 municípios das regiões Norte, Noroeste, Baixadas Litorâneas e Metropolitana do Rio de Janeiro exige uma leitura que vá além das coordenadas geográficas. O território não é um cenário neutro; é, em si, um currículo de tensões étnico-raciais que o IFF precisa aprender a ler. O PDI descreve a área de atuação como um terreno de "contrastes e potencialidades". Contudo, ao assumir a missão de "criar rotas de inclusão" (PDI, 2023, p. 11), a instituição admite a existência histórica de rotas de exclusão. No interior fluminense, essa exclusão tem cor e genealogia. As regiões Norte e Noroeste carregam a herança pesada da economia do ciclo da cana e do café, que consolidou uma demografia majoritariamente negra, herdeira direta de africanos escravizados.

É importante destacar que o PDI orienta a oferta formativa para o fortalecimento dos "arranjos produtivos, sociais e culturais locais" (PDI, 2023, p. 12). A análise crítica recai exatamente sobre essa tríade: o IFF não pode ser reduzido a um braço técnico da indústria do petróleo ou do agronegócio. Se o PDI fala em fortalecer o arranjo "cultural", ele está, por dever de ofício, comprometido com as matrizes africana e indígena que sustentam esses territórios. Ignorar essa raiz em favor de um tecnicismo asséptico seria reproduzir o racismo epistêmico que silencia as tecnologias sociais dessas comunidades.

A estratégia de interiorização territorial, levando o IFF a cidades como Santo Antônio de Pádua, Bom Jesus do Itabapoana e Cambuci, precisa ser lida sob a ótica da reparação histórica. O documento afirma que essa expansão "multiplicou oportunidades de acesso [...] forçando mudanças estruturais na pirâmide social" (PDI, 2023, p. 15). Cabe destacar que qualquer mudança na pirâmide social é, obrigatoriamente, um tensionamento na hierarquia racial.

Qualificar jovens negros e pardos em regiões onde o acesso ao ensino de qualidade foi historicamente negado é um ato de combate direto ao racismo estrutural. A presença física do IFF nessas localidades não deve ser apenas a de um polo técnico, mas a de um polo de irradiação de novos valores. A expansão desta oferta de ensino só será plena se, além de oferecer o diploma, o Instituto oferecer um ambiente

onde a diversidade seja o alicerce da excelência, e não um tema secundário. A democratização do acesso, portanto, é o primeiro passo para o desmonte de um projeto de nação que sempre empurrou a população negra para as periferias do saber.

No Capítulo 3, "Organização Didático-Pedagógica", o PDI 2023-2028 abandona o campo das intenções gerais para ingressar no terreno das normas acadêmicas. É aqui que o IFF define como a Lei nº 10.639/2003 deixará de ser um "ideal de diversidade" para se tornar uma obrigação curricular. A pesquisa aponta este capítulo o coração da governança pedagógica: é onde se decide se o combate ao racismo será orgânico ou apenas um adendo protocolar. O documento é taxativo ao estabelecer as diretrizes para a elaboração dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs). Na seção 3.4.1, o PDI impõe uma diretriz mandatória: "Na elaboração dos PPCs observar-se-á nas licenciaturas a inserção de Educação das Relações Étnico-Raciais e temáticas que dizem respeito aos afro-brasileiros e indígenas [...]" (PDI, 2023, p. 118). Esta determinação é estratégica. Ao centrar forças nas licenciaturas, o IFFluminense assume sua responsabilidade no efeito multiplicador da lei. "Não estamos apenas formando profissionais; estamos forjando os intelectuais que ocuparão as escolas de educação básica de todo o Rio de Janeiro". Esta análise sugere que a instituição compreende o óbvio, que muitas vezes é ignorado: o racismo institucional na educação só retrocede quando o professor, seja ele de Física, Biologia ou Letras, é letrado racialmente. Sem esse letramento na graduação, o docente se torna um reprodutor involuntário do silenciamento que a lei tenta combater.

Embora o foco nas licenciaturas seja vital, o PDI expande a obrigatoriedade para além do ensino superior. Na seção 5.9, ao tratar dos princípios orientadores de todos os PPCs, o documento exige o "reconhecimento das diversidades nas suas singularidades [...] às identidades de gênero e étnico-raciais" (PDI, 2023, p. 154).

Este ponto é crucial para a EPT. Ele retira a temática afro-brasileira do "gueto" das disciplinas de Humanas. Para um curso de Automação Industrial ou Edificações, por exemplo, a transversalidade significa que a cultura negra e as tecnologias da diáspora devem permear a formação integral do aluno. A "abordagem interdisciplinar" citada no documento não é um adorno metodológico, mas a chave para que o ensino não seja fragmentado. O desafio que se coloca para esta pesquisa é monitorar se essa transversalidade ocorre de fato ou se ainda estamos confinando a Lei 10.639/2003 a projetos isolados de final de semestre.

O Capítulo 5 do PDI, que abriga o Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPI), constitui o coração ideológico da instituição. É neste espaço que o IFFluminense define suas concepções de mundo, sujeito e sociedade. A análise documental revela que, para além da retórica, existe uma aderência intencional aos princípios da educação antirracista, posicionando a instituição como um ator político no cenário da EPT. Na seção 5.5.4, "O Respeito à Diversidade", o IFF rompe com a visão burocrática de "gestão de diferenças" para adotar a diversidade como princípio educativo. O texto é enfático:

"Educar para a diversidade não significa apenas reconhecer a diferença, mas construir caminhos possíveis para o convívio democrático. [...] É preciso possibilitar aos educadores a construção de conhecimentos necessários para trabalhar com pessoas procedentes de diferentes contextos sociais e culturais[...]" (PDI, 2023, p. 144).

Esta passagem é reveladora uma vez que traz o reconhecimento de que a escola não é um espaço neutro, mas um território de tensões onde identidades se chocam. O "convívio democrático" aqui não é um estado de harmonia passiva, mas a exigência ativa da ausência de racismo. O documento admite, ainda que de forma contida, que esses avanços são frutos de grupos socioculturais mobilizados (PDI, 2023, p. 144), uma chancela institucional à importância histórica dos movimentos negros e indígenas na reconfiguração do direito à educação.

A concepção de "Formação Humana Integral" (seção 5.4) é o ponto onde o IFF confronta o tecnicismo cego. Formar integralmente pressupõe preparar o sujeito para decifrar as "transformações histórico-sociais" (PDI, 2023, p. 140). No contexto brasileiro, é um exercício de desonestidade intelectual tentar compreender tais transformações ignorando o racismo estrutural. Portanto, defende que a formação integral no IFF, por definição, deve ser antirracista. O documento alinha-se a essa tese ao citar a educação como "meio fundamental para a garantia da liberdade e da igualdade, sem distinção [...] de raça e etnia" (PDI, 2023, p. 138). Aqui, a igualdade racial deixa de ser um "tema transversal" para se tornar um objetivo final da prática docente.

Na seção 5.7.6, dedicada à "Política de Inclusão, Diversidade e Direitos Humanos", o IFFluminense abandona a linguagem diplomática e assume uma posição de trincheira: "O IFFluminense tem uma clara opção pela Inclusão, Diversidade e Direitos Humanos e essa escolha se dá em razão da crença na democracia [...] e no

combate a qualquer tipo de discriminação ou racismo" (PDI, 2023, p. 148). O uso do verbo "combater" é o dado mais robusto desta análise. Ele retira a instituição da zona de conforto da "celebração da diversidade" e a convoca para a linha de frente contra as iniquidades. Educar, sob esta ótica, é um ato político de enfrentamento ao racismo. Entendemos assim que este compromisso no papel é o que nos dá o salvo-conduto para exigir que as letras de samba e a história negra ocupem, de fato, o centro das nossas bibliotecas e currículos.

O IFFluminense, ao debruçar-se sobre a Lei nº 12.711/2012 em seu PDI, demonstra compreender que as cotas raciais não são um fim em si mesmas, mas um estágio inicial de uma política sistêmica de reparação. A análise do documento revela um esforço institucional para transitar do mero cumprimento burocrático para um entendimento de que as ações afirmativas precisam ser um organismo vivo, adaptado às tensões do território fluminense. O PDI reitera o compromisso com a reserva de 50% das vagas para a escola pública e o recorte para pretos, pardos e indígenas (PDI, 2023, p. 116). Contudo, o que realmente salta aos olhos na seção 5.6 ("O Acesso, a Permanência e o Êxito") é a autocrítica institucional sobre a suficiência desse modelo:

"[...] reconhecemos o avultoso papel das ações afirmativas [...], todavia identificamos que, para além da implementação da chamada Lei de cotas, é tempo de novos avanços e de maior amadurecimento institucional [...] que busque a construção de uma política institucional de ações afirmativas, a qual crie e fortaleça um sistema de cotas mais abrangente" (PDI, 2023, p. 143).

Nesta passagem há o reconhecimento de que a lei federal é um "piso", não um "teto". Firmar o compromisso de um "amadurecimento institucional" sugere que o IFF se prepara para olhar para as realidades locais, onde a população negra é majoritária e as barreiras de acesso são mais sofisticadas do que a simples pontuação em prova. Essa "abrangência" pretendida é o que permitirá ao Instituto atuar em lacunas que a legislação geral ainda não preenche.

A política de pessoal do IFFluminense, detalhada no Capítulo 4 do PDI, estabelece o que pode ser classificado como duplo compromisso racial: garantir que o corpo de servidores reflita a demografia do território (através de cotas e heteroidentificação) e assegurar que esse mesmo corpo, independentemente da cor, esteja apto a operacionalizar uma educação antirracista. O ingresso é apenas o portão de entrada, a verdadeira transformação ocorre na formação continuada, onde o racismo institucional deve ser desmantelado na prática docente e administrativa. A Lei

10.639/2003 não é uma lei para ser "cumprida" apenas pelos professores de História; ela é um mandato para toda a instituição. O PDI canaliza essa exigência através da "Escola de Formação Continuada dos Trabalhadores da Educação". Na seção 5.8.4.3, o documento é assertivo ao listar a "Diversidade" como tema transversal obrigatório na formação de todos os servidores (PDI, 2023, p. 151).

Esta previsão é um dado político de peso. Ela revela que o IFFluminense reconhece que a capacitação técnica em EPT, isolada, é insuficiente e, por vezes, excludente. Na seção 5.8.4.1, voltada à docência, a menção a "metodologias inclusivas" (PDI, 2023, p. 150) precisa ser lida sob uma ótica crítica: não existe inclusão real sem o letramento racial do servidor. Um professor que domina as ferramentas tecnológicas, mas ignora as relações étnico-raciais, corre o risco de tornar sua sala de aula um ambiente hostil para o estudante cotista. A "Escola de Formação" deve ser o espaço para romper com a neutralidade técnica e pautar o racismo como um obstáculo ao desenvolvimento científico e profissional. Formar para a diversidade, portanto, não é oferecer uma "palestra isolada", mas garantir que o servidor compreenda seu papel na manutenção, ou na ruptura, das desigualdades que atravessam o IFF.

A seção 5.7.6.1.1 do PDI 2023-2028 delimita o papel dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABIs) não como apêndices administrativos, mas como as estruturas vitais para que a educação antirracista deixe de ser uma abstração e se torne prática cotidiana. Na arquitetura do IFFluminense, o NEABI é o órgão que deve tensionar o currículo e garantir que a memória negra e indígena não seja soterrada pela burocracia escolar.

O documento define o NEABI de forma ambiciosa:

"Espaço para a produção de conhecimentos histórico-culturais e de estratégias, que promovam uma educação antirracista e a igualdade nas relações étnico-raciais na escola e em última análise em toda a sociedade brasileira." (PDI, 2023, p. 149).

Nesta definição reside uma ruptura fundamental: o NEABI não é um mero "executor de eventos", mas um produtor de epistemologia. Ele é o lugar onde se formula o "como fazer" a educação antirracista. Ao conectar a escola à sociedade, o PDI assume que o impacto do IFF extrapola os seus muros; a luta contra o racismo em Quissamã ou em qualquer outro *campus* é, em última análise, um projeto de refundação da cidadania brasileira. A afirmação de que os NEABIs estão hoje

estruturados em todos os *campi* (PDI, 2023, p. 149) revela uma capilaridade estratégica indispensável. Em cada um dos 12 municípios de atuação, o Instituto mantém um ponto focal que, em tese, deve ser a ponte entre a academia e os movimentos sociais negros e indígenas locais. Essa presença territorializada é o que permite adaptar as diretrizes nacionais às urgências de cada comunidade quilombola ou periferia urbana onde o IFF está inserido. A atuação dos núcleos não se dá no vazio; ela precisa pulsar no ensino, na pesquisa e na extensão. O PDI destaca que a meta é a defesa de que negros e indígenas "construam e vivam uma cidadania plena de direitos" (PDI, 2023, p. 149). Na prática da EPT, isso significa que a pesquisa não pode ser neutra: ela deve investigar a história local, as tecnologias ancestrais e as dores do território.

O Plano Estratégico (Capítulo 6) amarra essa atuação aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente no que se refere à redução das desigualdades (ODS 10). No entanto, é fundamental ressaltar que essa articulação só será plena se os NEABIs tiverem autonomia e orçamento. Sem recursos para pesquisa e extensão, a "produção de estratégias" corre o risco de virar apenas voluntarismo dos servidores e coordenadores. O NEABI é, portanto, o termômetro do PDI: se ele for forte, a política antirracista será real; se ele for esvaziado, o compromisso institucional não passará de uma promessa de papel.

O Capítulo 10 do PDI, que detalha a "Política de Atendimento ao Discente", deve ser lido como o alicerce prático de todo o discurso antirracista da instituição. É neste ponto que o IFFluminense decide se os estudantes negros e indígenas, ingressantes pela reserva de vagas ou pelo PROEJA, terão condições reais de concluir seus cursos ou se serão estatísticas de evasão. A assistência estudantil não é um "favor" ou uma política assistencialista, mas uma ferramenta de justiça redistributiva necessária para viabilizar a permanência de quem a estrutura social sempre tentou excluir. O documento articula o Programa de Assistência Estudantil como um conjunto de ações que transbordam o suporte financeiro, embora as bolsas ocupem o centro da viabilidade técnica (PDI, 2023, p. 280). No cenário do IFF, onde a maioria dos estudantes pretos e pardos ocupam as faixas de renda mais baixas, a política de auxílio-transporte, moradia e alimentação é o que sustenta a Lei nº 12.711. Sem esse suporte, o acesso garantido por lei torna-se inócuo; a porta de entrada se abre, mas o corredor da permanência fica interditado pela fome e pela distância. O

PDI acerta ao focar nos públicos de maior vulnerabilidade, como as bolsas PROEJA, e ao projetar o Programa de Segurança Alimentar do Estudante (PSAE) com a garantia de restaurantes estudantis em todos os *campi*. Para a juventude negra e periférica dos *campi*, a segurança alimentar é o primeiro passo para a dignidade intelectual. É uma medida que impacta diretamente o rendimento acadêmico e retira o peso da sobrevivência imediata dos ombros de quem deveria estar focado na construção de sua carreira técnica e humana. Contudo, destacamos que a permanência não se esgota na dimensão material. O PDI avança ao admitir a necessidade de: "repensar as culturas e políticas do IFFluminense para investigar se as ações educacionais da rede refletem uma inclusão que reconhece as diferenças e diversidades da escola" (PDI, 2023, p. 282).

Esta parte é um convite à autocrítica institucional. Ela sugere que não basta o aluno estar alimentado se o ambiente escolar for hostil às suas raízes. A permanência simbólica exige o combate ao racismo que habita os currículos ocultos e as relações cotidianas. Portanto, a assistência estudantil precisa caminhar lado a lado com os NEABIs e com a reformulação pedagógica, como a proposta do uso do samba no currículo. O objetivo final é criar um clima escolar onde o estudante negro não apenas ocupe uma vaga, mas sinta-se dono daquele espaço, reconhecido em sua cultura e respeitado em sua identidade.

A seção 5.7.12 do PDI, intitulada "Educação do Campo", deparamo-nos com o reconhecimento de uma dívida histórica. O IFFluminense não trata o campo como um vazio demográfico, mas como um espaço pulsante de lutas sociais, citando explicitamente o protagonismo de "**quilombolas e indígenas**" (PDI, 2023, p. 157) na gênese dessa modalidade educativa. Esta seção traz a oportunidade de tensionar o conceito de "progresso" técnico, confrontando-o com os modos de vida que resistem ao apagamento rural.

O documento estabelece compromissos que precisam ser lidos sob a ótica do letramento racial e territorial: ao garantir o ingresso dessas populações em todos os níveis de ensino, o Instituto reconhece que o isolamento geográfico foi, por muito tempo, uma ferramenta de exclusão racial; o compromisso de respeitar os saberes e modos de vida dessas comunidades retira o IFF de uma posição de "detentor único do saber" para uma postura de diálogo. É o reconhecimento de que o quilombo e a aldeia produzem tecnologia social e ciência própria; a construção de alianças com

movimentos sociais e organizações de trabalhadores é o que impede que a Educação do Campo se torne um projeto "de gabinete", garantindo que a instituição ouça as vozes de quem lida diretamente com a terra.

A proposta de construção de Diretrizes Institucionais para a Educação do Campo é um passo crucial para materializar a Lei 10.639/2003 em sua forma mais profunda. A menção aos quilombolas e indígenas não é meramente descritiva, ela valida a territorialidade étnica do interior fluminense. Em regiões onde a posse da terra e o acesso à educação estão fundamentalmente ligados à identidade racial, o IFF assume o papel de mediador de direitos. A inserção desse tema nos processos seletivos e na formação docente, conforme previsto no PDI, é a estratégia necessária para que a educação federal não chegue ao campo como uma força colonizadora, mas como um polo de fortalecimento das identidades quilombolas e indígenas que, há séculos, sustentam a vida nessas margens.

O PDI do IFFluminense não é neutro. Ele assume o lado da reparação. A Lei 10.639/2003 surge no documento como um princípio orgânico, mas sua eficácia depende da nossa capacidade de transformar esses indicadores em conquistas reais. A educação profissional e tecnológica, sob esta ótica, deixa de ser um mero treinamento de mão de obra para se tornar um projeto de empoderamento das identidades que o Brasil tentou apagar.

5.5 O Samba como dispositivo de operacionalização do PDI

Ao final desta análise documental, resta uma constatação central: o IFFluminense possui o mapa (a LDB) e o desejo político (o PDI), mas ainda carece de **tecnologias educacionais** que façam a ponte entre o discurso antirracista e o cotidiano das salas de aula da Educação Profissional. A dificuldade em efetivar a transversalidade nos cursos técnicos revelam um vazio metodológico que esta pesquisa se propõe a preencher.

O samba de enredo, dentro desta arquitetura, surge como a ferramenta de execução dessas diretrizes. Enquanto o PDI aponta a dificuldade de levar o tema racial para além das Humanas, o Samba de Enredo oferece uma narrativa interdisciplinar. Analisar uma escola de samba permite ao aluno de Administração discutir logística, gerir recursos e ao de Informática, pensar em fluxos de dados e comunicação. Se a Política de Atendimento ao Discente busca garantir o êxito de

estudantes negros e pobres, o samba atua na dimensão subjetiva desse êxito. Ao trazer a cultura das comunidades fluminenses para o ambiente acadêmico, o IFF deixa de ser um "corpo estranho" e passa a ser um território de reconhecimento. O aluno não apenas "permanece" porque tem bolsa, mas porque se vê representado na excelência do que é ensinado. O Produto Educacional resultante desta pesquisa responde ao chamado do PDI para que os NEABIs sejam produtores de epistemologia. Ao sistematizar o samba como material didático, entregamos ao Instituto uma metodologia replicável, que transforma a "lei de papel" em "lei de prática", oferecendo aos servidores o letramento racial que a Escola de Formação Continuada exige.

Em suma, esta pesquisa não se encerra na análise da norma; ela a utiliza como alicerce para uma intervenção necessária. O Samba de Enredo é a tecnologia social que transforma o PDI em vida, o currículo em resistência e o IFFluminense em uma instituição verdadeiramente vinculada à matriz afro-brasileira que sustenta o seu território.

5.6 O PPI como instrumento de política afirmativa e identitária

A elaboração de um Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPI) transcende a mera formalidade burocrática exigida pelos órgãos reguladores da educação nacional. Ele se constitui, em sua essência, como a materialização das escolhas políticas, filosóficas e pedagógicas que uma instituição de ensino adota para ler o mundo e nele intervir. No contexto do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), a análise do documento "Capítulo 5 - Projeto Político-Pedagógico Institucional", integrante do PDI 2023-2028, do Instituto Federal Fluminense (IFFluminense), revela-se um exercício fundamental para compreender como a EPT dialoga com as urgências sociais contemporâneas, especificamente as relações étnico-raciais e o combate ao racismo.

Esta proposta de análise mergulha nas entrelinhas do PPI para decifrar a lógica política que orienta o IFFluminense. O objetivo é desvelar a epistemologia que fundamenta a diversidade na instituição. A investigação demonstra que o PPI busca elevar a pauta antirracista ao status de eixo estruturante da identidade acadêmica.

Ao realizar essa leitura crítica, percebe-se um esforço institucional em romper com a "neutralidade técnica", aquele velho vício da educação profissional que, sob o

pretexto da imparcialidade científica, historicamente ignorou as desigualdades de cor. O IFFluminense, ao menos no plano das diretrizes, reposiciona-se como um ator político empenhado em dismantelar a hierarquia racial que ainda organiza o mundo do trabalho e a sociedade brasileira.

A centralidade deste estudo está em observar como o mandato da Lei nº 10.639/2003 deixa de ser um texto frio no Diário Oficial para se tornar práxis pedagógica em uma instituição multicampi. Investigar esse documento significa entender como o direito à história e à cultura afro-brasileira é costurado no cotidiano, unindo currículo, gestão administrativa, qualificação de servidores e, principalmente, as políticas de permanência. Para isso, serão examinados os princípios norteadores da instituição, o papel estratégico de núcleos como o NEABI e o suporte estatístico que exige, com urgência, uma educação racialmente referenciada e consciente de sua função social.

A arquitetura do PPI é sustentada pelo reconhecimento de que a diversidade não é um "problema a ser administrado", mas um valor inegociável. A partir de agora, será analisado como o IFFluminense constrói essa base teórica, transitando da retórica ética para a criação de mecanismos reais de intervenção nas relações étnico-raciais.

Na abertura da seção 5.1, o PPI estabelece uma premissa que deve ser lida como o "norte" de toda a política institucional: a indissociabilidade entre a produção de conhecimento, seja ele científico, tecnológico ou artístico, e a defesa intransigente dos direitos humanos. Ao afirmar que a tríade ciência, tecnologia e educação serve como meio para a "garantia da liberdade e da igualdade", o IFFluminense não se perde em abstrações. Pelo contrário, o documento é cirúrgico ao qualificar que essa igualdade deve ocorrer "sem distinção social, de gênero, raça, etnia, religião e idade".

No âmbito desta pesquisa a inserção precoce dos marcadores "raça" e "etnia" no documento institucional é um ato de enfrentamento à cegueira racial. Em um país onde a neutralidade institucional é, historicamente, o disfarce perfeito para o racismo estrutural, o PPI assume que ignorar a raça não é um gesto de isenção, mas de cumplicidade com a manutenção das desigualdades.

Essa postura fundamenta o que podemos chamar de "Ciência e Tecnologia Descolonizadas". O IFFluminense se coloca em rota de colisão com a herança

eurocêntrica que, por séculos, utilizou o selo da "verdade científica" para silenciar saberes ancestrais e hierarquizar seres humanos. Ao defender uma ciência humanizada, o texto abre as comportas para o combate ao racismo epistêmico, alinhando-se à Lei 10.639/2003. Reconhecer a raça como elemento central na garantia da liberdade é admitir que, no Brasil, a cidadania plena é uma promessa vazia enquanto o racismo não for tratado como um obstáculo à própria produção do conhecimento.

Ao avançar para a análise sociológica da sociedade brasileira, o PPI reconhece que o abismo no acesso ao mundo do trabalho e aos serviços essenciais não é um acidente, mas um projeto de exclusão. É sob este diagnóstico de desigualdade estrutural que o documento define seu tripé operacional: "acesso, permanência e êxito". Embora o termo "raça" não sature cada parágrafo desta seção, a análise crítica revela o que está nas entrelinhas: no Brasil, a vulnerabilidade social tem cor e endereço. Ao priorizar ações pedagógicas para as populações em maior risco, o PPI aciona, obrigatoriamente, um recorte racial. Aqui, a inclusão é redefinida: não se trata apenas de garantir a matrícula, a simples "inserção física", mas de assegurar o êxito.

Este é um ponto de ruptura fundamental com o racismo institucional. Sabemos que a escola técnica, muitas vezes, abre a porta para o estudante negro apenas para expulsá-lo simbolicamente, logo em seguida, seja por meio de um currículo eurocêntrico que não o reconhece, seja pela ausência de políticas de suporte material e simbólico. Ao focar no estudante com "maior risco de evasão e de insucesso escolar", o IFFluminense desloca o fardo do fracasso. A culpa deixa de ser do indivíduo "incapaz" e passa a ser da instituição, que assume a responsabilidade política de prover condições para que a trajetória escolar desses jovens não seja interrompida pelo peso do preconceito e da desigualdade.

Na seção 5.2, dedicada à "Fundamentação Legal", o PPI desenha a base normativa que legitima a existência e a atuação do IFFluminense. O documento elenca a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96) e a Lei nº 11.892/2008 como os pilares de sua autonomia institucional. No entanto, sob a ótica das relações étnico-raciais, é necessário realizar uma leitura que vá além da superfície da lista sumária.

Embora a Lei nº 10.639/2003 não apareça nominalmente nesta introdução, ela é componente indissociável da LDB citada. Compreende-se que a menção à LDB

carrega consigo toda a carga de alterações que tornaram obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira. A afirmação do PPI de que a interpretação dessas leis "evoluiu na direção da garantia da educação como direito público subjetivo" (PDI, 2023, p. 141) é um divisor de águas: retira o ensino das relações étnico-raciais do campo da "boa vontade" docente e o coloca no campo do dever jurídico do Estado.

A "equalização de oportunidades educacionais" mencionada no texto não pode ser reduzida à distribuição de vagas uma vez que a verdadeira equidade exige uma reparação simbólica. Não há igualdade se o currículo continua a silenciar as matrizes africanas que fundaram o Brasil. Ao zelar por essa equalização, o IFFluminense fundamenta juridicamente a urgência de currículos que ofereçam ao estudante uma representação digna e positiva de sua própria ancestralidade, conforme preconiza a Lei de 2003.

Por fim, ao articular a Lei nº 11.892/2008 ao compromisso com o "desenvolvimento socioeconômico local e regional", a instituição define sua missão como intrinsecamente ligada à justiça racial. No Brasil, onde cerca de 56% da população se declara preta ou parda, e essa mesma população constitui a esmagadora maioria da base da pirâmide produtiva e da classe trabalhadora, falar em desenvolvimento regional sem priorizar a inclusão cidadã dessa maioria é um anacronismo. A missão dos Institutos Federais, conforme interpretada no PPI, torna-se, portanto, um compromisso com a desconstrução da hierarquia racial que ainda trava o progresso social do território fluminense.

O Capítulo 5 do PDI transcende as intenções pedagógicas difusas para consolidar uma estrutura administrativa orgânica. A análise revela que o IFFluminense não se limita a "gestar" a diversidade; ele a estrutura como uma engrenagem de poder e governança. Aqui, a luta antirracista deixa de ser um "evento de calendário" para se tornar uma política de Estado dentro da autarquia. A seção 5.7.6 estabelece um marco de ruptura. Ao declarar uma "clara opção pela Inclusão, Diversidade e Direitos Humanos" (PDI, 2023, p. 148), o Instituto abandona a passividade. Sublinhamos o peso do termo "opção": trata-se de um exercício de agência política. A instituição não está apenas sob o império da lei; ela escolhe ideologicamente o caminho do enfrentamento.

Esta definição é, talvez, a espinha dorsal desta pesquisa, pois ancora a existência do Instituto Federal ao combate ativo: "O IFFluminense tem uma clara

opção pela Inclusão, Diversidade e Direitos Humanos e essa escolha se dá em razão da crença na democracia, na defesa dos Direitos Humanos e no combate a qualquer tipo de discriminação ou racismo." (PDI, 2023, p. 148). Ao admitir que a escola é o palco onde as manifestações da questão social se tornam pungentes, o IFF rompe com o mito da escola como reduto de harmonia. Reconhecer que o racismo estrutural invade as salas de aula é o primeiro passo para o desmonte da negação institucional. O documento confessa que a escola reproduz a violência do mundo externo, e é exatamente por isso que a instituição assume a responsabilidade de ser o contra-ataque.

De forma surpreendente, o PPI insere a questão racial no debate da Educação Física (Seção 5.7.4.2). O documento defende que as práticas esportivas devem dialogar com os símbolos que marcam a corporeidade, incluindo explicitamente as "questões raciais e éticas" (PDI, 2023, p. 152).

A pesquisa visualiza uma oportunidade rara de combater o racismo institucionalizado nas arenas esportivas. Discutir raça no esporte, dentro do IFF, significa desconstruir a visão limitada que hipersexualiza ou reduz o corpo negro apenas à força física. O PDI convoca a Educação Física a pensar a diversidade étnico-racial como parte do currículo, transformando a quadra e o campo em espaços de debate sobre representatividade e resistência.

A seção 5.7.11 expande o debate racial para a geopolítica do conhecimento. A diretriz de internacionalização assume o compromisso de "desmontar mecanismos geradores de racismo e xenofobia" (PDI, 2023, p. 156). O ponto crucial desta análise é a priorização da cooperação Sul-Sul, com foco no continente africano e na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

Esta não é uma escolha geográfica aleatória, é uma ação afirmativa na diplomacia acadêmica. Ao buscar reconectar o Brasil com suas raízes africanas através da ciência e tecnologia, o IFFluminense valida cosmovisões e sistemas linguísticos historicamente subalternizados. Internacionalizar, sob esta ótica, não é apenas olhar para a Europa ou para os EUA, mas reconhecer a África como parceira produtora de ciência e inovação, rompendo com o racismo epistêmico que domina as relações internacionais.

É importante ressaltar que o compromisso com a Pedagogia da Alternância e a

valorização da memória dessas populações é o que garante que o IFF não chegue a esses territórios para "civilizar", mas para dialogar. Régio *et al.* (2025) conceitua Pedagogia da Alternância da seguinte forma:

Concebida em diálogo com os princípios de Paulo Freire e com práticas educativas voltadas para os contextos do campo e dos povos tradicionais, a pedagogia da alternância propõe uma educação enraizada nos territórios, marcada pela alternância entre tempos/escola e tempos/comunidade. Essa pedagogia parte do pressuposto de que é no cotidiano das famílias, das práticas culturais e do trabalho coletivo que os sujeitos constroem saberes significativos (Régio *et al.*, 2025).

Garantir que a educação chegue ao quilombo respeitando suas lógicas de tempo e produção é a materialização máxima do respeito à diversidade defendido em todo o PPI.

Para o escopo desta pesquisa de mestrado, o PPI funciona como a prova documental de que a Lei nº 10.639/03 foi, enfim, absorvida pela política máxima da instituição. Todavia, é importante destacar que o desafio que se apresenta agora não é a falta de normas, estas estão brilhantemente delineadas no papel. O verdadeiro embate está no monitoramento e na vigilância para que essas diretrizes não se tornem "letra morta" diante das pressões orçamentárias ou do conservadorismo curricular.

O IFFluminense, por meio deste PPI, assinou um compromisso público de ser uma instituição antirracista. Cabe aos pesquisadores e servidores, cobrar que essa "opção política" se materialize em cada aula, em cada projeto de pesquisa, de extensão e, fundamentalmente, na valorização das identidades que compõem a maioria do nosso corpo discente.

A análise do PDI/PPI do IFFluminense revelou um cenário de "tensão produtiva": de um lado, uma arquitetura legal sofisticada que exige o ensino da história e cultura afro-brasileira; de outro, o desafio prático de operacionalizar essa diretriz em cursos técnicos, fugindo do eurocentrismo e do isolamento pedagógico. É exatamente nesta lacuna entre a norma e a prática que se insere o presente Produto Educacional. Propor o Samba de Enredo como ferramenta pedagógica não é um exercício de folclorização, mas uma resposta direta à necessidade de uma "Ciência Humanizada" e de um "Currículo Descolonizado" previstos no PPI.

O Samba de Enredo funciona como um arquivo vivo da diáspora. Ele é, por excelência, a tecnologia social que o IFF busca quando fala em "inter-racialidade" e "produção de conhecimentos histórico-culturais" (Função do NEABI).

A conexão do produto educacional sobre o uso do samba enredo enquanto

instrumento pedagógico com as diretrizes institucionais se dá em duas frentes críticas:

- **O Samba como Currículo Integrado:** O PPI exige a transversalidade. O Samba permite que o aluno de um curso técnico discuta simultaneamente história, literatura, artes, sociologia e até engenharia e logística (no fazer das escolas de samba). Ele rompe a barreira das disciplinas de Humanas e invade o currículo técnico com uma narrativa africana e brasileira.
- **A Problematização do "Universal":** O Samba de Enredo é o instrumento perfeito para a "problematização dos valores universais", exigida na seção 5.5.4 do PPI. Ele apresenta uma epistemologia outra, que vem dos terreiros, dos barracões e das comunidades, desafiando a hegemonia branca na academia e validando a produção sócio-histórica negra como ciência legítima.

5.7 Análise documental dos Planos de Ensino do IFF *campus* Quissamã

Nesta seção será feita uma análise crítica dos documentos que orientam o cotidiano do IFFluminense *Campus* Quissamã. Inicialmente a análise foi focada nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), que é o documento de identidade dos cursos, ele serve de guia para todo o percurso dos alunos. Posteriormente foram analisados os Planos de Ensino, que é o planejamento didático-pedagógico específico de cada disciplina, elaborado pelo docente, que está no chão da escola, na linha de frente, dia-a-dia com os estudantes, para um período letivo alinhado ao PPC (IFFluminense, 2025), por este motivo, para esta pesquisa, a análise dos Planos de Ensino foi considerada mais eficiente e objetiva do que a análise dos PPCs.

A análise dos planos de ensino aqui apresentada é o alicerce para a proposta de intervenção no ProfEPT, partindo de uma inquietação central: como o samba de enredo e a sua história podem deixar de ser meros "temas festivos" para se tornarem o eixo de uma prática pedagógica antirracista? O objetivo foi mapear onde o currículo abre brechas, ou levanta muros, para a entrada desses saberes.

Na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), falar em "formação humana integral" exige o rompimento definitivo com o tecnicismo que reduz o aluno a uma engrenagem do mercado. Se queremos articular trabalho, ciência, cultura e tecnologia, a implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 precisa ser

encarada como mais do que um "*check-list*" jurídico; trata-se de um imperativo ético.

5.7.1 A resposta do samba aos Planos de Ensino do IFF

Como tecnologia educacional, o samba de enredo inverte a lógica do ensino tradicional: ele não apenas comunica um conteúdo, ele 'oraliza' a história, permitindo que a ciência e a ancestralidade caminhem juntas no asfalto. É, em essência, uma inteligência coletiva que prova que a técnica, na mão do povo negro, nunca foi neutra, mas sim uma ferramenta de emancipação capaz de produzir beleza e conhecimento onde o Estado planejou apenas o silêncio.

Nesta seção será feita a análise dos Planos de Ensino de 2024, dos cursos de Informática, Eletromecânica e Administração. O objetivo é identificar o "currículo nulo", aquele silêncio estratégico que exclui a cultura popular das áreas técnicas, e, simultaneamente, encontrar as brechas onde o samba pode atuar como o elemento que integra o que a escola teima em fragmentar.

Dessa forma, ao compreender o samba como essa ferramenta política e poética, ele deixa de ser um objeto externo para se tornar o eixo transversal capaz de dar sentido humano à técnica. A análise documental que se segue é o primeiro passo para materializar essa resistência no cerne do currículo oficial do IFF Quissamã.

5.7.2 Análise do Plano de Ensino do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio

Existe um senso comum que tende a enxergar os cursos da área de informática como redutos isolados das exatas, onde a técnica seria neutra e desprovida de cor. Contudo, o Plano de Ensino de 2024 do curso de Informática, revelou-se um cenário surpreendentemente fértil. Nas disciplinas propedêuticas, a educação antirracista em teoria não aparece como um apêndice, mas como um compromisso estruturante. O terreno para o samba de enredo como ferramenta pedagógica já está arado; o que falta é a semente metodológica que conecte esses documentos à sala de aula.

A disciplina de Sociologia no curso de Informática assume uma postura de vanguarda. O Plano de Ensino nº 6 não se contenta com uma abordagem superficial do racismo, mas convoca os estudantes a lidarem com categorias teóricas de alta complexidade. Ao institucionalizar na ementa a transversalidade da história afro-brasileira e indígena, o documento retira o debate da condição de "evento de

calendário", o tradicional e limitado "Novembro Negro".

O plano lista os seguintes tópicos:

- "3.3. Etnias e Etnocentrismo".
- "3.4. Racismo, racismo Estrutural, Violência e Sociedade".
- "3.5. Necropolítica".

Destaca-se o conteúdo do 3º bimestre: a presença explícita de Racismo Estrutural e Necropolítica. Ao trabalhar com Achille Mbembe, a escola assume a responsabilidade de discutir como o Estado gere a vida e a morte de populações negras e periféricas. Para esta pesquisa, este achado é o "ancoradouro" perfeito: sambas de enredo históricos, como "*Kizomba, Festa da Raça*" (Vila Isabel, 1988) ou os mais recentes que denunciam o genocídio da juventude negra podem possuir espaço para deixarem de ser ouvidos apenas como música para serem lidos como documentos sociológicos. Além disso, a discussão sobre movimentos sociais no segundo ano abre espaço para lermos as Escolas de Samba como "quilombos modernos", espaços de organização comunitária que produzem.

Ao analisar o plano de ensino de História do curso de Informática, percebe-se que ele não se contenta em cumprir a formalidade burocrática das Diretrizes Curriculares. Há, nitidamente, uma tentativa de reestruturar o "norte" da narrativa nacional, deslocando a experiência africana e afro-brasileira da periferia para o centro da análise. O documento assume o compromisso de tratar a transversalidade da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena não como um tema acessório, mas como um eixo de Direitos Humanos.

O ponto de maior ruptura teórica aparece nos Objetivos Específicos, ao propor uma revisão historiográfica decolonial. O plano busca: "Analisar a escravidão colonial e imperial, relacionando-a com a história da África e da cultura afro-brasileira" (IFF Quissamã, 2024). Essa diretriz é vital, pois ataca diretamente a visão eurocêntrica que reduz o negro à condição de "mercadoria" ou "mão de obra" em solo brasileiro. Ao exigir a conexão com a História da África, o currículo combate o sequestro de subjetividades e o apagamento das complexas origens civilizatórias dos povos que foram escravizados. Mais do que informar, o plano legitima institucionalmente qualquer esforço pedagógico que se proponha a implodir as bases do racismo estrutural na sala de aula.

O Cronograma de Desenvolvimento reserva o 4º bimestre para a "História da África e do negro no Brasil". É, sem dúvida, o *locus* de intervenção perfeito para a proposta desta pesquisa. O uso de sambas de enredo que narram a grandiosidade dos impérios de Gana, Mali e Songhai, ou a mística de Palmares e das travessias atlânticas (como a Kalunga Grande), funciona como um material didático de potência ímpar. O samba, aqui, cumpre um papel de reparação histórica. A pesquisa demonstra que as agremiações carnavalescas funcionaram como universidades populares, antecipando em décadas o ensino de História da África que a escola formal, por negligência ou projeto, demorou a incorporar. O samba de enredo não é apenas trilha sonora; é o texto que devolve ao negro a condição de sujeito e construtor da nação.

Ao analisar os Planos de Ensino nº 11 e nº 14, referentes à disciplina de Língua Portuguesa e Literaturas III, percebe-se que este é, possivelmente, o espaço mais poroso e receptivo à metodologia que este estudo propõe aplicar. O documento vai além da mera formalidade ao validar, institucionalmente, o uso da música como objeto de análise e ao elevar as literaturas africanas ao status de cânone. Não se trata apenas de uma "escolha de conteúdo", mas de uma decisão política que abre caminho para a descolonização da leitura no Ensino Médio. A ementa é clara ao estabelecer o estudo das "Literaturas africanas de língua portuguesa" e ao incluir o "Ensino da Música" no rol das transversalidades obrigatórias (IFF Quissamã, 2024). Considero a menção explícita à música um dado estratégico fundamental: ela retira a canção do lugar comum do "entretenimento" ou do "lazer" para reposicioná-la como um texto complexo, dotado de rigor linguístico e profundidade poética. Essa abertura é reforçada nos Objetivos Específicos, que buscam: "Possibilitar reflexões acerca de produções literárias africanas [...] com o objetivo de aprimorar a compreensão da cultura afrodescendente que compõe a diversidade social do Brasil" (IFF Quissamã, 2024).

Para esta pesquisa, essa diretriz é o sinal verde institucional para tratar o samba de enredo não como um "auxílio didático", mas como uma literatura afro-brasileira oralizada. Se o plano propõe "estimular o contato com a música por meio de canções que ressaltem o estudo da língua", o samba se apresenta como uma ferramenta excelente. Ele permite o estudo da variação linguística, das marcas de oralidade e, sobretudo, do vocabulário de matriz banto e iorubá que constitui o português brasileiro, aspectos que o 3º bimestre (dedicado à "Literatura

marginalizada") e o outubro (focado na África) comportam organicamente. Ao propor o samba como "literatura cantada", esta pesquisa dialoga diretamente com a intenção do IFF de valorizar a ancestralidade. O samba de enredo é o ponto onde a narrativa, a poética e a história se encontram, permitindo que o aluno reconheça na voz dos intérpretes e compositores a mesma sofisticação literária que o currículo tradicional costuma reservar apenas aos autores de livros.

Ao observar o plano de ensino de Educação Física, percebe-se que a disciplina se propõe a ir muito além do rendimento atlético ou do mero exercício biológico. O documento incorpora as diretrizes legais não como um anexo, mas como parte integrante da ementa, ao prever a transversalidade das culturas afro-brasileira e indígena. Mais do que uma atividade motora, o que se projeta aqui é um compromisso político: a promoção de uma educação das relações étnico-raciais que passe, necessariamente, pelo corpo. O conteúdo programático, ao listar "Capoeira e Lutas", abre a brecha necessária para o que considero ser uma das maiores potências desta pesquisa. O samba no pé, o jongo e as demais danças de matriz africana não devem ser lidos apenas como "ritmos", mas como um patrimônio corporal que resistiu ao longo dos séculos. No contexto de Quissamã, onde o jongo é uma marca identitária pulsante, o currículo de Educação Física oferece o respaldo para entendermos o corpo que samba como um arquivo vivo de memória ancestral. A proposta de intervenção busca, portanto, expandir o conceito de "consciência corporal" presente no plano. Samba e jongo são tecnologias de movimento que carregam a história de um povo que, proibido de escrever, usou a pele e o gesto para não esquecer quem era. Ao integrar essas práticas, a disciplina deixa de focar apenas no "esporte" para se tornar um espaço de interação cultural profunda, onde o aluno reconhece que o seu movimento é, em si, um ato de resistência e afirmação de sua identidade territorial.

5.7.3 Análise do Plano de Ensino do Curso Técnico em Eletromecânica Integrado ao Ensino Médio

A análise do plano de ensino do curso de eletromecânica, expõe um cenário de contrastes que interessa diretamente a esta pesquisa. Se, por um lado, o curso mantém o rigor sistêmico exigido pela formação técnica, por outro, ele revela uma abertura teórica surpreendente no campo da Filosofia. É neste espaço, muitas vezes negligenciado em formações estritamente tecnicistas, que reside o embasamento mais sofisticado para a desconstrução do preconceito contra o samba. A Filosofia, no

contexto da Eletromecânica de Quissamã, não aparece apenas como um componente curricular protocolar, mas como o alicerce crítico que pode permitir elevar o samba de enredo ao *status* de objeto de estudo complexo, capaz de tensionar a racionalidade eurocêntrica predominante nas disciplinas de oficina e laboratório.

A análise dos planos de ensino de Filosofia destinados ao curso de Eletromecânica, evidencia uma inovação curricular radical, quase uma insurreição pedagógica dentro da formação técnica. O IFF Quissamã rompe com a tradição de uma filosofia puramente branca e europeia ao introduzir, já na base da formação dos futuros técnicos, conceitos decoloniais e pensadores negros. O documento não hesita em citar nomes como Renato Noguera e Sueli Carneiro, estabelecendo como objetivo central: "Conhecer a palavra e concepção africana do que seria a filosofia" (IFF Quissamã, 2024).

A inclusão de Sueli Carneiro é de um simbolismo profundo. Ao trazer o conceito de Epistemicídio, o plano de ensino instrumentaliza o estudante para perceber que a ausência de inventores, filósofos e cientistas negros nos livros de tecnologia não é um acaso, mas um projeto de apagamento. Da mesma forma, a Afroperspectiva de Noguera oferece a lente necessária para questionar por que certos saberes são rotulados como "ciência" enquanto outros são rebaixados a "crença" ou "folclore".

Esta abertura teórica é o suporte que a pesquisa necessita. O plano de Filosofia propõe "dimensionar as fronteiras e porosidades entre filosofia, ciência, arte e religião", e é justamente nessa porosidade que o samba se agiganta. Argumentamos que o samba de enredo e as composições de mestres como Cartola ou Paulinho da Viola não são meros entretenimentos, mas uma "*sophia*" ancestral, uma filosofia popular que reflete sobre o tempo, a finitude e a política com o mesmo rigor de qualquer tratado acadêmico.

Portanto, colocar o samba em diálogo com a sala de aula de Eletromecânica é um ato de combate ao epistemicídio. É validar uma filosofia que não nasceu no papel, mas no couro do tambor e na poética do desfile, alinhando-se à proposta do IFF de formar sujeitos capazes de reconhecer a pluralidade das inteligências que moldaram o Brasil.

O plano de ensino de Arte do IFF Quissamã (documento 27/2024) não apenas permite, mas convoca o Carnaval para o centro do debate acadêmico. Ao estruturar-

se sobre os pilares de identidade, território e cultura visual, o documento oferece o que considero um campo vasto para a compreensão do samba enquanto manifestação estética complexa. A ementa, ao destacar a "Arte afro-brasileira" e a transversalidade racial, alinha-se à necessidade de enxergarmos o Carnaval para além do espetáculo midiático.

O conteúdo programático é particularmente feliz ao enfatizar o binômio "Cidade e Patrimônio", citando nominalmente a importância do patrimônio imaterial do Estado do Rio de Janeiro. Aqui, a pesquisa encontra uma obrigação curricular implícita: sendo o samba de enredo o maior detentor desse título de patrimônio imaterial, ignorá-lo seria uma falha na própria execução do plano. A pesquisa visa tratar as artes visuais do desfile, a cenografia das alegorias, o design das fantasias e a narrativa visual do enredo, como a expressão máxima da arte moderna brasileira, cumprindo com rigor o que o documento exige ao falar de "identidade fluminense".

Se nas Humanidades e nas Artes o caminho parece pavimentado, o cenário muda drasticamente ao analisarmos os planos de Matemática, Física e os componentes técnicos da Eletromecânica. Nestes documentos, o "silêncio" é ensurdecidor: não há menções a raça, etnia ou cultura. Os textos focam em uma "capacidade de abstração" puramente numérica, reforçando a falsa ideia de que as ciências exatas são neutras e universais, desprovidas de corpo ou ancestralidade.

Contudo, longe de enxergar essa ausência apenas como um vazio, encontramos nela uma janela de oportunidade estratégica. É aqui que a pesquisa pretende "invadir" o currículo técnico, utilizando o samba como o elemento interdisciplinar que humaniza o cálculo.

Não se trata de forçar um tema, mas de revelar a tecnologia que já existe na festa: o estudo da geometria e dos vetores é a base da engenharia de um carro alegórico que precisa serpentear as curvas da Sapucaí; a acústica e a propagação de ondas são a física viva que emana do surdo de primeira de uma bateria; a gestão de projetos e a logística de suprimentos são a espinha dorsal de um barracão que movimentam toneladas de materiais em prazos rigorosos. Ao levar o samba para dentro das oficinas e laboratórios, a pesquisa cumpre a Lei 10.639/03 justamente onde ela encontra maior resistência, provando que a tecnologia afro-brasileira é, também, uma ciência exata.

5.7.4 Análise do Plano de Ensino do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio

Ao avançar para a análise dos documentos do curso de Administração, observamos que a transversalidade das relações étnico-raciais ganha contornos específicos e, por vezes, surpreendentes. Diferente de uma aplicação genérica, o **Plano de Ensino** deste curso revela pontos de contato profundos entre a formação gerencial e o compromisso ético. Dois campos se destacam como protagonistas nesse cenário: a disciplina de Língua Inglesa, que assume uma postura política inesperada para o ensino de idiomas, e a área de Gestão, onde o samba de enredo pode deixar de ser visto apenas como entretenimento para ser compreendido como um complexo modelo de logística e organização social.

Dentre todos os documentos analisados no curso de Administração, o plano de ensino de Língua Inglesa é, sem dúvida, o que assume a postura mais contundente e politizada. Ele rompe com a neutralidade técnica e pedagógica ao lançar uma crítica direta à realidade brasileira. Nos seus Objetivos Específicos, o plano convoca o estudante a: "Pensar-se pessoa em um mundo de diferenças, contradições e hiper globalizado, em uma sociedade que desrespeita leis como a 10.639 e 11.645" (IFF Quissamã, 2024). Essa declaração é um marco para esta pesquisa. Ao admitir institucionalmente que vivemos em uma sociedade que ignora as leis de ensino da história afro-brasileira e indígena, o plano de Inglês deixa de ser apenas um guia de gramática para se tornar um manifesto de resistência. O documento reconhece a falha, da sociedade e, por tabela, do sistema escolar, e se posiciona como um espaço de reparação. Essa postura legitima a intervenção proposta nesta pesquisa não apenas como uma "sugestão pedagógica", mas como uma ação corretiva necessária para preencher essa lacuna de cidadania. Além disso, o plano valida metodologicamente o uso de "letras de música" como ferramenta de reflexão. Isso respalda a ideia para introduzir o samba de enredo como um texto de resistência global. Abrindo a possibilidade de propor, por exemplo, o exercício de tradução e análise comparativa entre as narrativas das escolas de samba e os *Spirituals* ou o *Hip Hop* norte-americano. O samba, nesse contexto, torna-se a ponte para um letramento racial que atravessa fronteiras linguísticas, conectando a resistência de Quissamã e do Rio de Janeiro às lutas da diáspora africana em língua inglesa.

O plano de ensino de Física II do curso de Administração, apresenta um desafio

comum às ciências da natureza: um currículo centrado em Energia e Termodinâmica que, à primeira vista, parece imune às questões étnico-raciais. Contudo, é possível identificar brechas estratégicas na seção de Relação Interdisciplinar. O documento prevê a conexão com História, Geografia e Sociologia para discutir "impactos sociais e econômicos" e a "sociologia do trabalho". Embora o plano silencie sobre o racismo ou a cultura afro-brasileira, essa abertura aos impactos sociais é o espaço ideal para pautar o racismo ambiental e a exclusão energética que fustiga as periferias. Temas como a precariedade urbana e a luta pela dignidade, recorrentes na poética dos sambas de enredo de cunho social, podem humanizar o estudo da termodinâmica e da energia, transformando fórmulas abstratas em ferramentas de leitura da realidade racial brasileira.

Na disciplina Administração de Materiais e Logística, o plano mostra-se estritamente técnico em sua ementa, focando em cadeias de suprimentos e estoques. No entanto, o próprio documento se "trai" positivamente ao estabelecer conexões obrigatórias com Filosofia, Sociologia e Português. É nesta interseção formalizada que pretendemos inserir o samba como o elo interdisciplinar por excelência. A pesquisa argumenta que a logística de um desfile de escola de samba, que coordena milhares de componentes, toneladas de materiais e uma cronometragem que não admite erros, é um estudo de caso magistral de administração aplicado à nossa cultura. Ao utilizar a história e a prática do barracão para ensinar logística, a pesquisa não só propõem cumprir o que o plano prevê; mas desafia a lógica de que o conhecimento técnico deve ser desvinculado da identidade nacional e da tecnologia social produzida pela diáspora.

A análise transversal dos planos de ensino de 2024 permite visualizar não apenas a frequência de termos, mas o "clima" pedagógico do *Campus Quissamã*. Os dados estruturados abaixo confirmam que o terreno teórico é fértil, mas ainda fragmentado.

Quadro 9 - Mapeamento de Conceitos e Lacunas Curriculares

CONCEITO CHAVE	DISCIPLINAS	CONTEXTO DE USO E REFLEXÃO
História e Cultura Afro-Brasileira	Humanidades, Linguagens e Ed. Física	Presente nas ementas como transversalidade obrigatória.

Racismo Estrutural e Necropolítica	Sociologia e Filosofia	Estudo teórico de alta complexidade (Mbembe e Sueli Carneiro).
Lei 10.639 / 11.645	Língua Inglesa	Citada como denúncia ao descumprimento social das leis.
Ensino da Música / Letras de Canções	Português, Inglês e Artes	Validação do suporte musical como objeto literário e crítico.
Patrimônio Imaterial	Artes	Foco na identidade local e estadual (o samba como herança).
Ciências "Duras" (Matemática/Física)	Áreas Técnicas	Silêncio total. Termos raciais e culturais são inexistentes.

Fonte: Elaborada pelo autor.

Ao interpretar este mapeamento, três pontos saltam aos olhos de quem vivencia o cotidiano escolar:

- **A Vanguarda das Humanidades x O Deserto das Exatas:** Há uma consistência admirável em Sociologia e Filosofia. Ver Sueli Carneiro e o conceito de *Epistemicídio* em um plano de ensino de curso técnico é uma vitória política. Contudo, as "áreas duras" (Matemática, Física, Microcontroladores) operam em um vácuo cultural. Elas focam em competências que parecem ignorar a cor do aluno que manuseia o torno ou o código. O Samba-Enredo entra aqui não para "enfeitar" a aula, mas para provar que a tecnologia social da diáspora é também matemática, é física e é gestão.
- **O Samba como Antídoto ao "Currículo de Papel":** O diagnóstico confirma que o respaldo legal existe. O IFF Quissamã "permite" falar de África. Mas, entre a permissão do documento e a empolgação do aluno, há um fosso. As metodologias citadas, "estudo dirigido" e "aula expositiva", muitas vezes não dão conta da pulsão de vida que nossos estudantes trazem da rua. O samba dinamiza essas lacunas.
- **A Legitimação da Música:** É estratégico notar que Português e Inglês já validam a "letra de música" como texto. Isso retira desta pesquisa o peso de ter que provar a validade acadêmica do samba. A escola já disse que a música é texto; e este estudo está apenas trazendo o "texto" que mais

ressoa com a ancestralidade de Quissamã.

A análise detalhada dos Planos de Ensino de 2024 ratifica que a pesquisa não é um "corpo estranho" na instituição, mas o desdobramento natural de um desejo de inovação já latente. O diagnóstico aponta que já existe o "quê" (os conceitos de racismo e história), mas ainda falta o "como" (a ferramenta didática cotidiana).

Em última análise, o mapeamento revela um IFF Quissamã consciente das tensões raciais do território, mas que ainda carece de pontes entre a teoria sofisticada e a prática técnica. Em uma cidade onde a maioria é negra e a herança quilombola pulsa, a pedagogia baseada no samba de enredo é o elo que faltava. Esta pesquisa propõe tirar a "Necropolítica" e o "Epistemicídio" apenas das páginas dos livros da biblioteca para materializá-los na vivência dos alunos. Ao transformar o samba em tecnologia educacional, devolve-se a esses jovens, sujeitos históricos, o protagonismo sobre seu próprio saber, reafirmando a escola como um território de justiça cognitiva e emancipação humana.

6 HISTÓRIA DOS NEABIS E DO NEABI DE QUISSAMÃ

Para compreender a trajetória dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs), é imperativo, antes de tudo, desnaturalizar sua presença nos organogramas institucionais. Eles não são frutos de uma concessão benevolente do Estado ou das reitorias, mas o resultado de uma pressão histórica exercida por intelectuais negros que decidiram pautar a produção científica a partir de suas próprias vivências. Como bem define Nilma Lino Gomes (2009), esses núcleos são espaços de produção de um conhecimento politicamente posicionado.

Sob esta ótica, o pesquisador que integra um NEABI opera em uma zona de tensão: a questão étnico-racial deixa de ser um "objeto de estudo" asséptico para se tornar uma urgência social que confronta a universidade e o Estado. Não se pesquisa apenas *sobre* o negro; produz-se ciência *para* a emancipação. Ratts (2011) é preciso ao utilizar a metáfora dos "territórios negros no espaço branco" acadêmico. Esta definição expõe o caráter de disputa desses núcleos, que funcionam como ilhas de letramento racial e resistência dentro de estruturas que, secularmente, foram desenhadas para a exclusão e o apagamento.

Nesse sentido, os NEABIs devem atuar como uma "superestrutura" institucional que extrapola a burocracia. Eles são espaços de educação não formal onde a tríade ensino-pesquisa-extensão assume um contorno de contra-ataque pedagógico. Farias (2022) reforça essa versatilidade: ao intervir na realidade da instituição, o NEABI transmuta a vivência em saber e a experiência em metodologia. Essa contaminação positiva das demais disciplinas é o que permite o diálogo interdisciplinar evocado por Alves (2020), provocando o corpo docente a repensar currículos viciados pelo eurocentrismo. No horizonte da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), essa atuação é vital para a Formação Humana Integral. Se o objetivo é formar sujeitos autônomos, o letramento racial é a ferramenta que permite ao técnico do IFF compreender sua identidade em uma sociedade estruturalmente cindida.

A genealogia dos NEABIs é indissociável das décadas de insurgência do Movimento Negro Brasileiro. O acesso à educação sempre foi o cerne da luta, visto que a lei, historicamente, serviu como barreira, a exemplo do Decreto nº 1.331 de 1854, que interditava a escola aos escravizados. Domingues (2007) demonstra que,

desde a era republicana, clubes e grêmios negros já operavam o que hoje rotulamos como "extensão cultural". Essa maturidade política culminou na Frente Negra Brasileira e, posteriormente, no Teatro Experimental do Negro (TEN), de Abdias Nascimento, onde a cultura já era manejada como ferramenta de direitos civis.

É preciso, contudo, manter um olhar crítico sobre o momento inaugural dos centros de estudos nos anos 1950 e 1960. Como adverte Silva (2021), instituições pioneiras como o CEAQ/UFBA e o IBEEA não nasceram das bases sociais, mas de demandas estratégicas da política externa do governo Jânio Quadros. Amparado em Zamparoni (2007), percebe-se aqui um "apartheid epistemológico": o Estado estudava a África para facilitar laços diplomáticos e comerciais, enquanto ignorava a diáspora brasileira como produtora de ciência. Vendia-se a imagem de uma "democracia racial" para o exterior, mantendo os negros brasileiros na condição de folclore ou objeto de estudo.

A ruptura definitiva desse modelo ocorre quando o corpo negro ocupa a universidade como sujeito analítico. Ratts (2011) identifica aí o surgimento do "movimento negro de base acadêmica". O Grupo de Trabalho André Rebouças (GTAR) na Universidade Federal Fluminense (UFF) (1974) foi a trincheira que desafiou o elitismo científico, permitindo que, nos anos 1980, os núcleos começassem a se territorializar. Destaca-se nesta fase a semente da Justiça Cognitiva: grupos como o PENESB/UFF (1995), já alfabetizavam para o antirracismo antes mesmo de qualquer imposição legal, provando que a prática insurgente sempre precede a norma.

A partir dos anos 2000, com a fundação da ABPN e a promulgação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, a resistência se institucionaliza. O Estado passou a condicionar o financiamento à presença desses núcleos, como no programa UNIAFRO (ALVES, 2017). Hoje, o Consórcio Nacional (CONNEABs) garante que a academia não retroceda. O NEABI é, em última análise, a prova de que o negro deixou de ser o "tema" da palestra para ser o detentor da fala.

Nos Institutos Federais, o NEABI assume a missão de enfrentar o que Silvio Almeida (2019) define como racismo estrutural: a "tecnologia" que molda a economia e a violência cotidiana. A pesquisa dialoga com Gersem Baniwa para reafirmar que a inclusão indígena não pode ser um apêndice do currículo. A EPT precisa reconhecer epistemologias originárias como ciências vivas. Provocados por Ailton Krenak e Daniel Munduruku, os núcleos devem transpor a visão folclórica do "índio" para alcançar a

complexidade do bem-viver. No IFF Quissamã, integrar essas vozes significa converter o silêncio das estatísticas em uma escuta emancipatória.

O NEABI é, portanto, o laboratório onde o Samba, o Jongo e as tecnologias quilombolas são validados como saber acadêmico. Ele atua na formação docente para que, como ensina Nilma Lino Gomes (2005), o educador saiba identificar o racismo quando ele se manifesta no corredor da escola. Ao tratarmos desta história, não analisamos um organograma frio, mas a materialização de uma luta ancestral que garante que a lei não seja "letra morta", mas uma prática que democratiza a educação para o negro, para o indígena e para o branco pobre, reafirmando a escola como um território de justiça e dignidade humana.

A trajetória do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) no campus Quissamã está intrinsecamente ligada chegada deste pesquisador à instituição, em setembro de 2013. Como servidor e militante das causas antirracistas, trouxe este a bagagem da Revista África e Africanidades, projeto que coordena desde 2008 focado na produção intelectual afro-diaspórica. No entanto, ao iniciar os trabalhos no campus, o mesmo deparou-se com uma realidade institucional sintomática: o NEABI não é uma estrutura fixa e estável, mas uma existência condicionada à aprovação anual de projetos de extensão. Essa institucionalização precária revela que, apesar do discurso oficial, a pauta antirracista ainda opera nas margens da estrutura administrativa, dependendo da energia e da insistência individual de servidores engajados.

Em 2014, o pesquisador logrou êxito com o primeiro projeto de extensão do gênero na história do campus: "Contribuições para valorização, preservação e disseminação do patrimônio histórico, artístico e cultural afro-brasileiro e indígena no estado do Rio de Janeiro: um olhar sobre a região Norte Fluminense" (Silva, 2014). Mais do que um projeto, tratava-se de um ato político de demarcação de território, visando dar destaque às matrizes culturais locais em um território onde a herança escravocrata e quilombola é palpável, mas frequentemente silenciada.

O NEABI, sob a coordenação do pesquisador e, posteriormente, sob a liderança de docentes como Ronaldo Só Moutinho, buscou romper com o "apartheid" acadêmico que isola o Instituto da comunidade. Um dos marcos dessa atuação foi a abertura da Semana da Integração com o Jongo Tambores de Machadinha, a primeira vez que o grupo quilombola ocupou o palco da instituição. Essa ação foi o prenúncio

de uma dialética de reciprocidade: estudantes e servidores foram à Comunidade da Machadinha para trocas de saberes, registros do Fado, de Antônio Amorim e vivências que desconstroem preconceitos enraizados na própria cidade de Quissamã.

A atuação do núcleo também se deu na curadoria de olhares: visitas aos Museus Afro Brasil e da Língua Portuguesa, exposições sobre Nilo Peçanha, deste pesquisador e oficinas de máscaras de orixás, do docente Alfeu Garcia. Destaque, pela sua carga pedagógica, o Concurso de Beleza Negra idealizado pelo professor Ronaldo Moutinho. Longe de ser um evento estético fútil, o concurso foi uma intervenção direta na autoestima e na identidade de alunas que, até então, escondiam seus traços fenotípicos. O reflexo dessa ação é visível hoje nos corredores do campus, onde cabeleiras crespas e cacheadas deixaram de ser resistência para se tornarem afirmação.

No entanto, a descontinuidade é o nosso maior algoz. Entre afastamentos de coordenadores, a paralisia imposta pela pandemia de COVID-19 (que forçou o deslocamento das ações para o ambiente virtual através da TV NEABI) e lacunas de submissão de projetos, o núcleo viveu momentos de estagnação. Atualmente, a reativação do NEABI está sendo articulada em parceria com o Professor de História, Wallace da Silva Mello, o atual coordenador, o núcleo não pode ser apenas um "evento", mas um guarda-chuva estratégico para a permanência estudantil.

A análise dos dados da Pesquisa Nacional de Perfil (PNP) no IFF Quissamã exige uma postura vigilante: se a pobreza é racializada e a evasão escolar no campus tem cor, as políticas institucionais precisam ser "racializadas" com urgência. O desafio do NEABI é enfrentar o produtivismo neoliberal, que tenta reduzir o ensino técnico a um treinamento funcional para o setor de óleo e gás. A função do IFFluminense é garantir que os estudantes pretos e pardos não sejam apenas mão de obra, mas sujeito de sua própria história.

Apesar de uma década de esforços, esse trabalho identificou uma lacuna crítica: o NEABI carece de ferramentas que dialoguem com a cultura popular de massa. É neste hiato que a pesquisa propõe o samba de enredo. O samba não é um adereço carnavalesco, mas uma "ciência viva" e uma tecnologia de memória. Ele articula poética, visualidade e história para narrar o que o currículo eurocêntrico oculta.

Integrar o samba de enredo à práxis do NEABI é dar o passo definitivo para

que a descolonização curricular deixe de ser uma abstração e se torne uma experiência de justiça cognitiva. Ao transformar o samba em tecnologia educacional, o NEABI Quissamã deixa de ser um apêndice administrativo para se tornar o coração de uma instituição que se pretende quilombola e popular em sua essência, capaz de converter a tecnologia técnica em ferramenta de libertação para quem a história tentou manter apenas na execução manual.

7 REFLEXÕES SOBRE O CARNAVAL

Antes de tratarmos sobre samba e sambas de enredo consideramos importante, para melhor contextualização, abordarmos o tema carnaval, afinal os sambas de enredo são a trilha sonora dos desfiles de escolas de samba durante o carnaval. Lopes e Simas (2015) nos apresentam a seguinte definição do verbete Carnaval em seu Dicionário da história social do samba:

Período de festivais ou festas profanas de origem religiosa, registrado em diversas culturas arcaicas, inclusive africanas. No Brasil, originário do calendário católico, manifesta-se em duplo aspecto: dionisíaco (folia) e apolíneo (espetáculo). Externando essa duplicidade, o samba está presente no carnaval carioca desde antes da criação da primeira escola de samba, instituição que, nascida dos segmentos mais desfavorecidos, acabou por tornar-se, no contexto sócio-histórico da sociedade de consumo, o ponto mais artístico e espetacular da festa carnavalesca no Rio de Janeiro (Lopes; Simas, 2015 p. 59) .

Neste capítulo, não pretendemos nos aprofundar sobre os conceitos do carnaval, mas sim, pensarmos a lógica dessa cultura de festa, o que o carnaval sugere e como podemos estabelecer reflexões a respeito dessa manifestação cultural e sua relação intrínseca com a luta antirracista, a história de resistência do negro no Brasil e o samba de enredo como tecnologia social de ensino, nosso foco principal.

Quando mencionamos culturas de festa, de festejos, recorreremos a Simas (2025) que traz a seguinte definição de festa para o contexto de nossa pesquisa:

Sentidos coletivos de construção de pertencimento de comunidade, de identidade, de modos de vida. Porque as mais diversas civilizações ao longo da história festejaram, criaram as suas festas, muitas delas vinculadas ao sagrado, outras festas que foram adquirindo características profanas. Mas o crucial é entender a festa numa dimensão coletiva. A gente tá falando de reconstrução ritual de sentido coletivo de vida, então você tem festas ligadas a ritos agrários, festas ligadas a santos, festas ligadas a divindades de uma forma geral, festas ligadas a mudanças de estação do ano [...] (2025, 1min51s.).

O que define o carnaval não é um tipo de festa, na verdade o carnaval é uma espécie de “guarda-chuva” para diversos tipos de festas, o que o define é o calendário católico, o carnaval é uma data previamente estabelecida pela Igreja Católica (Simas, 2025), vinculada à criação da Quaresma, o período do “adeus à carne” o *carnevale* que antecede os 40 dias de contrição e jejum antes da Páscoa, nesse período se comemoram os quarenta dias em que Jesus jejuou no deserto sendo tentado pelo demônio (Diniz, 2008). A ideia da Quaresma era dedicar esse tempo a orações, um período em que as pessoas não comeriam carne, não praticariam sexo, não beberiam álcool, iriam às igrejas diariamente, rezariam diversas vezes ao dia, resumindo era um

tempo de contrição, de arrependimento sincero e profundo pelos pecados cometidos com o firme propósito de não voltar a pecar.

Ao longo da história, o Carnaval tornou-se palco de disputas e tensões, entre um carnaval de características mais populares e um carnaval de características mais elitistas. Por volta dos séculos XVIII e XIX, na Europa, há registros de muitos conflitos entre o Carnaval de rua e um carnaval que ia se “aburguesando”, vinculado às máscaras, aos salões, aos bailes e à disciplina, essa multiplicidade gerou enfrentamentos e disputas pelo sentido do Carnaval, evidenciando, assim, dois segmentos: o Carnaval vinculado à folia, da rua, popular, que acontecia em uma dimensão de quase descontrole e o Carnaval vinculado ao espetáculo, dos cortejos, dos desfiles de carros alegóricos, dos mascarados (Diniz, 2008).

7.1 A CHEGADA DO CARNAVAL AO BRASIL

O Carnaval brasileiro caracteriza-se como uma série de festas, com disputas e tensões constantes e tem sua origem na folia portuguesa, as festas de carnaval de Portugal do final da Idade Média, transição para a época moderna, eram comumente chamadas de Entrudo, do latim *introito*, que significa entrada, era a preparação para iniciar o período da Quaresma que acontecia na “terça-feira gorda”, véspera da “Quarta-Feira de Cinzas”.

O Entrudo, que chegou ao Brasil ainda durante o período colonial, era uma folia consideravelmente violenta que se caracterizava por guerra de líquidos nas ruas, em geral das cidades, era muito comum que as pessoas jogassem umas nas outras, água suja, água de sarjeta, urina, fezes, comida estragada, era um momento que antecedia a Quaresma em que as ruas ficavam um pouco fora de controle, pois era esse o sentido da folia (Simas, 2025).

Segundo Cunha (2001), o entrudo poderia ser caracterizado como o

... costume de molhar-se e sujar-se uns aos outros com limões ou laranjinhas de cera recheados com água perfumada, com recurso a seringas, gamelas, bisnagas e até banheiras — e todo e qualquer recipiente que pudesse comportar água a ser arremessada. Incluía também, em determinadas situações, o uso de polvilho, ‘vermelhão’, tintas, farinhas, ovos e mesmo lama, piche e líquidos fétidos, entre os quais urina ou ‘águas servidas’ (Cunha, 2001, p. 53).

Desde então, o entrudo já era motivo de grande preocupação das autoridades do Brasil colônia, pois consideravam que essa manifestação cultural causava

desconforto e tensões sociais, mas principalmente pela participação cada vez mais frequente e sistemática de escravizados no Entrudo.

A partir de 1808, surgem os primeiros registros sobre o Entrudo na imprensa, ressaltando a grande preocupação das autoridades do Império à prática do jogo do Entrudo, mais especificamente no Rio de Janeiro, pois além de ser a Capital, tornou-se a única cidade das Américas a ser a sede de uma monarquia europeia, a cidade do Rio de Janeiro passa a ser a Corte, e, nesse contexto, os tensionamentos sociais são frequentemente mencionados na imprensa, então inicia-se a repressão ao Entrudo, diversas leis do Império impõem pesadas restrições ao Entrudo. Em 1854, o Entrudo é proibido, determinando-se a forte repressão policial aos que praticassem a brincadeira (Monteiro, 2010).

O processo de africanização desse Carnaval de origem portuguesa acontece muito rapidamente. Nesse período histórico as ruas da cidade do Rio de Janeiro eram marcadas pela forte presença de africanos, seus descendentes e escravizados de ganho. O escravizado de ganho era comprado por um senhor, para que esse escravizado trabalhasse para ele.

Em nenhum lugar – mesmo no litoral ou interior do continente africano – vamos encontrar tamanha concentração africana escrava em áreas urbanas, especialmente Rio de Janeiro, Salvador e Recife no século XIX. A maior parte dos cativos urbanos vivia no sistema do ganho, terminologia a designar escravos ao ganho. Saíam para as suas diversas ocupações e a cada semana ou mês reapareciam diante de senhores para entregar quantias fixadas: o chamado jornal. O escravo se comprometia a entregar quantias regulares e o senhor a permitir que ele circulasse livremente pela cidade, morasse onde bem entendesse e guardasse para si o dinheiro que excedesse o valor do jornal. Escravos ao ganho precisavam ficar dias inteiros nas ruas (Gomes, 2020, p. 85).

Os brancos, os portugueses e europeus preferiam ficar a maior parte do tempo em casa e pouco circulavam pelas ruas, as ruas do Rio de Janeiro eram negras, isso repercute diretamente nas festas de Carnaval e nos Entrudos que vão se transformando basicamente em celebrações de folias totalmente ligadas aos habitantes afrodescendentes do Rio de Janeiro, assim a repressão ficou cada vez mais forte.

A repressão ao Entrudo marca a história do Carnaval do Brasil, mais especificamente no Rio de Janeiro, na primeira metade do século XIX. Como resposta a essa repressão, os africanos e seus descendentes foram criando novos sentidos para os carnavais de rua, como por exemplo os Cucumbis. Lopes e Simas (2025)

ressaltam que nas origens do Carnaval, a primeira manifestação negra digna de nota são os cucumbis,

espécie de dança teatralizada de origem banta, a cuja presença no Rio de Janeiro imperial Mello Moraes Filho, no livro *Festas e tradições populares do Brasil*, dedica todo um capítulo. Segundo Moraes, o nome “cucumbis” era a denominação dada na Bahia às “hordas de negros de várias tribos” que se organizavam em “ranchos” de canto e dança, principalmente por ocasião do entrudo e do Natal (Lopes; Simas, 2015, p. 310.).

Nepomuceno (2011, p. 16) define os cucumbis como uma elaboração criativa e uma “forma crioula” de manifestação cultural. O termo “crioula” é usado no sentido de ser uma prática nova que surgiu do confronto entre a experiência da escravidão e as novas realidades sociais do Rio de Janeiro durante a crise do escravismo por volta da década de 1880. Os cucumbis eram cordões que desfilavam em cortejos processionais, semelhantes às procissões, durante o Carnaval ao som de cantigas de origem africana, também conhecidos como cordões de velhos (Nepomuceno, 2011).

A repressão ao Entrudo parece apenas pretexto para encobrir uma disputa pelos sentidos da cidade, uma disputa que envolve uma rua profundamente marcada pela presença do elemento civilizatório africano, dos escravizados e seus descendentes, com muitas tensões sociais envolvendo a dicotomia entre a ordem e a desordem e uma rua que tem seus elementos de referência no Carnaval. Esse carnaval que chega ao Brasil como uma festa europeia portuguesa que se chamava Entrudo, que passou a ser considerado pelas elites como extremamente perigoso, vai se africanizando. Lélia Gonzalez (2024) interpreta a formação social e cultural brasileira destacando o protagonismo da população negra, das mulheres em especial, a partir da escolha da cultura como ponto de observação e disputa. A autora enfatiza que a cultura brasileira é marcada por sua africanidade, o escravizado ao imprimir suas marcas na cultura do dominador, contribuiu para que esse processo se constituísse historicamente.

Sobre os sentidos das festas no Brasil Gonzalez (2024) afirmava que

A formação cultural brasileira se fez a partir de um modelo que poderíamos chamar de eurocatólico. Por isso mesmo, nossas festas populares se realizam no espaço simbólico estabelecido por esse modelo: as festas gerais como Natal, Carnaval, São João e Aleluia, inscrevem-se no calendário fixado pela Igreja (Gonzalez, 2024, p. 45).

Gonzalez (2024) afirma que, ainda assim, as comunidades de escravizados se aproximaram e se apropriaram dessas festas do calendário

eurocatólico, terminando por dar novos sentidos a essas festas, sentidos que estavam intimamente ligados a elementos comunitários trazidos pela própria africanidade, africanidade que chega ao nosso país por conta da diáspora africana.

Sobre a diáspora africana no Brasil, Simas (2025) apresenta o seguinte conceito:

É você pegar uma determinada comunidade e de uma forma violenta, violência física e simbólica, diga-se de passagem, transladar à força essa comunidade de um lugar pro outro. A diáspora africana é certamente aquela que mais impacta a história do Brasil (2025, 15min.17s.).

Ainda sobre a diáspora, Simas afirma:

Toda a diáspora, qualquer diáspora, qualquer deslocamento, qualquer traslado forçado, sequestra identidades, quebra laços de sociabilidade, desarticula redes de proteção social, desarticula filosofias, desarticula afetos. Toda a diáspora fundamentalmente opera na destruição do sentido coletivo da vida. Toda a diáspora é uma violência simbólica e é uma violência material que se manifesta inclusive na possibilidade da aniquilação física, da morte. Mas o que me parece absolutamente crucial para entender o Rio de Janeiro, para entender o Brasil, para entender as escolas de samba e carnaval: se a diáspora desarticula sentidos comunitários de vida, toda cultura diaspórica reconstrói, reinventa aquilo que foi desarticulado. Então é muito bonito perceber que se a diáspora dispersa, a cultura de diáspora agrega. Se toda diáspora desarticula, quebra o sentido de pertencimento a uma comunidade, quebra a identidade, a sociabilidade, a rede de proteção social, toda cultura diaspórica opera na reconstrução dos sentidos identitários e coletivos de vida (Simas, 2025, 29min.19s.).

Nesse contexto torna-se imprescindível esclarecermos a diferença entre diáspora e cultura diaspórica, a diáspora dispersa, a cultura diaspórica agrega para superar essa dispersão, segundo Simas (2025), toda manifestação de cultura de diáspora é fundamentada na reconstrução da vida a partir, fundamentalmente, da coletividade. As festas foram fundamentais para que isso ocorresse, a forma como as comunidades de descendentes de africanos e africanas apropriaram-se dessas festas, moldando-as com novos e múltiplos sentidos, redefinindo-as a partir de percepções fundamentalmente marcadas pelas suas vivências afro-diaspóricas, deixou uma marca indelével no Carnaval Brasileiro, provocando assim muitas tensões sociais (Gonzalez, 2024). A partir da redefinição do Carnaval vindo da Europa, mais especificamente o Entrudo das ruas, devido às influências diretas das múltiplas “Áfricas” que foram trazidas para o Brasil, por conta do horror da escravidão, destacamos um elemento fundamental que viria a se desdobrar em dois: a

coreografia, a forma como os cordões e blocos que começam a surgir, expressando através da corporeidade as suas relações com o mundo e com a cidade e também a partir do ritmo, o Carnaval vai ganhando uma musicalidade própria, muito específica, uma trilha sonora muito diferente do que se ouvia e tocava na Europa, que é a trilha sonora do Samba.

Quando pesquisamos Carnaval, Samba e Escolas de Samba, estamos tratando da organização sistemas de mundo a partir da constatação de algo de suma importância, que está presente nos fundamentos das culturas africanas: “a vida só faz sentido como um exercício coletivo de construção, invenção, resistência e pertencimento” (Simas, 2025, 31 min.15s.).

8 BREVE HISTÓRIA DO SAMBA

O samba, como foi formatado no início do século XX no Rio de Janeiro, acabou se tornando, por vários motivos, ponto pacífico em nossa sociedade como um dos agentes culturais que melhor representa o “*ethos*” brasileiro. Esse é um dado irrefutável da nossa história e que coloca o samba, de certa forma, como uma referência fundamental para os debates sobre nossa formação social (Jost, 2015, p. 112).

A palavra “samba”, no Brasil, tem e já teve diversos significados. O gênero musical desenvolvido no Rio de Janeiro ao longo do século XX, é sua definição mais comum. Entre as inúmeras variantes do samba carioca, tem sido sublinhada pelos pesquisadores do gênero, uma diferença especialmente importante entre o samba que se fez nos anos 1910 e 1920 e o que foi feito a partir dos anos 1930.

Quem falava em samba no Rio de Janeiro, no início do século XX, eram, sobretudo, pessoas ligadas às comunidades de negros e mestiços vindos da Bahia, que se instalaram nas proximidades do cais do porto em bairros como Saúde, Praça Onze e Cidade Nova, locais em que viviam, predominantemente, negros alforriados e imigrantes vindos do interior. Eram estas pessoas muito festeiras, que gostavam de cantar, comer, beber, dançar, cultivavam muitas tradições de sua terra natal e chamavam suas festas de “sambas”. Esta mesma palavra era usada por eles para designar uma modalidade musical-coreográfica, a qual tinham especial predileção, que consistia na formação de uma roda, no centro da qual alguém começa a dançar e dançando escolhia um par do sexo oposto. A maneira pela qual esta escolha era feita, era a “umbigada”, gesto coreográfico que em uma das línguas do tronco banto chamava-se “semba”, suposta origem da palavra “samba” (LOPES, 1992;

SANDRONI, 2001).

Lopes e Simas (2015) em seu Dicionário da história social do samba incluíram a seguinte definição de Samba:

Origens e etimologia – No Brasil colonial e imperial, as várias danças de origem africana, nas quais a umbigada era a principal característica, foram referidas como “batuque” ou “samba”, vocábulo de origem certamente banto-africana. Em abono a essa afirmação, informamos que o léxico da língua cokwe, do povo Quioco, de Angola, registra um verbo samba, com o sentido de “cabriolar, brincar, divertir-se como cabrito” (cf. Barbosa, 1989: 480). No idioma quicongo, palavra de grafia semelhante, samba, designa uma espécie de dança em que um dançarino bate contra o peito de outro (Laman, 1964 [1936]: 870). Segundo as primeiras hipóteses, o étimo do termo “samba” seria o verbo quimbundo semba, na acepção de “rejeitar”, “separar”, (conforme consignado em Lopes, 2012: 226), em referência ao movimento físico produzido na umbigada, que é a característica principal das danças dos povos bantos, na África e nas Américas. Convém, entretanto, considerar também, na mesma língua, outra acepção do verbo semba, que é a de “galantear, agradar, encantar”, correspondente, no quicongo, a um verbo homógrafo e homófono, traduzido como “reverenciar, honrar” (Lopes; Simas, 2015, p. 282).

O samba pode ser considerado um ritmo musical, mas também um tipo de dança, entre tantos significados possíveis para a palavra samba, Simas (2025) afirma que nas culturas africanas, a música só faz sentido a partir da relação que ela tem com o corpo, com a corporeidade, a música sem dança, sem movimento, não faz muito sentido, a música conecta o corpo e o tambor.

De uma ponta a outra do continente americano e do Brasil a população negra utilizou o corpo como instrumento de resistência sociocultural e como agente emancipador da escravidão. Seja pela religiosidade, pela dança, pela luta, pela expressão, a via corporal foi o percurso adotado para combate, resistência e construção da identidade (Munanga; Gomes, 2006, p. 116).

Simas (2025) nos apresenta uma definição do Samba bastante interessante, para essa pesquisa: “Um sistema de organização do mundo das comunidades afrodescendentes” (Simas, 2025, 4 min.43s.), transcendendo esse núcleo de origem tornando-se uma referência em nosso país. O samba não é só ritmo e dança, mas sim um modo de vida, o que Simas denomina “Sistema de organização do mundo”, é a maneira de se vestir, de comer, beber, como celebrar o nascimento, como lamentar os mortos, como reza, como se comporta diante do grupo, é um fato social completo, sobretudo dos afrodescendentes no Brasil. Simas (2025b) enfatiza que

Samba fala de ritmo, coreografia, umbigada, protagonismo do corpo que transita da condição subalterna para a condição soberana; do desencanto do corpo cativo para o trabalho para o encanto do corpo que se percebe como o primeiro terreiro do mundo (Simas, 2025b, p. 8).

É consenso entre os historiadores, pesquisadores e etnomusicólogos, que a base rítmica do samba é africana, de uma região específica da África que abrange o complexo linguístico dos povos bantos, correspondente ao antigo Império do Congo, território que hoje corresponde ao noroeste de Angola, incluindo Cabinda, à República do Congo, à parte ocidental da República Democrática do Congo e à parte centro-sul do Gabão (Macedo, 2013, p. 83). Dos batuques do Congo-Angola, dos Quimbundos, dos Bacongos, dos Quiocos, entre outras etnias, vem o elemento centro-africano, banto, que vai ser redefinido na diáspora de várias formas, resultando no que nós conhecemos como o samba brasileiro, que em 2007 o foi reconhecido como Patrimônio Cultural.

8.1 Onde nasceu o Samba?

Desde o século XIX, a palavra samba é encontrada quase sempre associada ao universos dos negros (Sandroni, 2001) e foi com os símbolos da cultura negra que o samba se espalhou pelo território nacional.

Na segunda metade do século XIX surge no Rio de Janeiro, capital do país e sede do Império, os primeiros sinais de uma música urbana brasileira: a modinha, o maxixe, o lundu e o samba. Muniz Sodré aponta que a “fermentação” desses novos gêneros musicais aconteceu “no seio da população negra, especialmente depois da Abolição, quando os negros passaram a buscar novos modos de comunicação adaptáveis a um quadro urbano hostil” (Sodré, 1998, p. 13). É nesse contexto de escassez material e exclusão social que surge o samba, produto da mistura de ritmos como o lundu, o maxixe, a chula e as batucadas dos terreiros de religiões de matrizes africanas.

Nei Lopes (1992) afirma que o samba urbano nasceu do samba rural. Tal afirmação é justificada porque o lugar apontado como o “berço” do samba urbano carioca, a “Cidade Nova”, mais especificamente nas casas das “tias” baianas¹, formou-se basicamente a partir da migração de um número incalculável de negros oriundos do “Nordeste açucareiro”, na segunda metade do século XVI, para regiões das Minas Gerais, e de lá para a “lavoura cafeeira” nas regiões do Vale do Paraíba e vizinhanças (norte dos estados do Rio de Janeiro e São Paulo), por volta de 1808,

¹ As baianas mais velhas que exerciam liderança na organização da família, religião e do lazer.

some-se a isso, a grande rebelião dos malês em 1835, que também obrigou boa parte dos negros perseguidos na Bahia a virem para o Rio de Janeiro (LOPES, 1992), o posterior declínio do café a partir de 1860, o término da Guerra do Paraguai em 1870, que das tropas a porcentagem era de um branco para cada 45 soldados negros (CHIAVENATO, 1998), apesar do imenso número de mortos, muitos voltaram para Capital do Império. A maior seca da história do Nordeste, de 1877 a 1879, fez com que enormes contingentes de escravizados fossem vendidos para os grandes centros, principalmente Rio de Janeiro e São Paulo, a abolição do trabalho escravo em 1888 e finalmente, o fim da Guerra de Canudos em 1897, que trouxeram mais e mais negros, vindos de diversas regiões do país, mas principalmente de províncias vizinhas (LOPES, 1992). Ele conclui que, pelo menos desde o século XIX, os batuques festivos de Angola e do Congo “já tinham moldado a fisionomia do nosso samba sertanejo”.

Inúmeros pesquisadores afirmam que no final dos anos 1920, havia, no Rio de Janeiro, uma separação do samba em dois tipos. Máximo e Didier (1990, p. 138) nos explicam: “Um é aquele que se faz, toca e dança nas casas de Ciata e outras ‘tias’ baianas”, que dialoga com a dança de roda, dança parada no local e o Maxixe:

Denominação que compreende antiga dança urbana brasileira, de par unido, e a música dessa dança. Muito em voga no início do século XX, a música, por sua estrutura rítmica, influenciou decisivamente na feitura dos sambas do ambiente da Pequena África (Lopes; Simas, 2015, p. 211).

O samba associado a Tia Ciata e aos compositores que frequentavam sua casa, como Donga, João da Baiana, Sinhô, Caninha e Pixinguinha, era o tipo mais antigo, o samba de roda da Bahia. O mais recente é um novo tipo de samba que se auto afirmava “moderno” e “bamba”, associado ao bairro do Estácio de Sá e aos compositores que viviam e circulavam por ali, como Ismael Silva (1905-1978), Nilton Bastos (1899-1931), Bide (Alcebíades Barcelos, 1902-1935) e outros (LOPES, 1992).

O segundo tipo de samba

surgiu a poucos anos [por volta de 1929] no Estácio de Sá, bairro da Zona Norte carioca, localizado entre os bairros do Rio Comprido e Catumbi, o morro de São Carlos e Zona do Mangue. Dali se espalhou pelas vizinhanças, galgou as encostas da Saúde, Salgueiro, Mangueira... (MÁXIMO; DIDIER, 1990, p. 118)

Sobre as diferenças entre estes dois tipos de samba Tinhorão explica:

Todos esses sambas já produzidos para a gravação em disco nessa primeira fase, que se estenderia de 1917 a 1927, guardam entre eles a marca sonora

de seu parentesco com os sambas de partido-alto dos baianos. [...] Foi então preciso que uma nova geração de talentos, já agora saída das camadas baixas cariocas, igualmente herdeiras de uma tradição local de sambas de roda à base de estribilhos [...] fizesse sua entrada no cenário da criação popular no Rio de Janeiro com a contribuição definitiva para a carreira comercial do gênero: o samba batucado e marchado do Estácio (TINHORÃO, 1990, p. 229).

O samba criado no Estácio difundiu-se rapidamente, chegando aos compositores de outras áreas da cidade, generalizando-se e transformando-se em sinônimo de samba moderno, o samba urbano carioca, que em pouco tempo viria a se transformar no samba de enredo, tal qual o conhecemos hoje.

8.2 Escolas de Samba

Em 2023 foi sancionada a Lei nº 14.567/2023, conhecida como Lei Nelson Sargento, que reconhece as escolas de samba como manifestações da cultura nacional e patrimônio cultural e imaterial do Brasil (Brasil, 2023). Sancionada em maio de 2023, a norma garante a livre atividade das agremiações e a realização dos desfiles, além de fomentar políticas públicas para o setor.

Lopes e Simas (2015), em seu Dicionário da História Social do Samba, trazem o seguinte conceito de escola de samba:

Espécie de sociedade musical e recreativa que participa dos desfiles de carnaval, cantando e dançando a modalidade de samba tipificada como samba de enredo, apoiada por cenografia. A denominação parece ecoar o epíteto do rancho carnavalesco Ameno Resedá (1907-1943), chamado, no seu auge, de “rancho-escola”, e que forneceu o modelo em que se inspiraram as primeiras escolas de samba em suas apresentações. (Lopes; Simas, 2015, p. 131).

Simas (2025, 54s.), apresenta um outro conceito que complementa o anterior, bastante interessante para esta pesquisa: “Escola de samba é instituição que constrói sentidos coletivos para as comunidades afro-cariocas no pós-abolição”, pois as escolas de samba proporcionam sociabilidade, comunidade, rede de proteção social, entre outras coisas. Após a proibição do entrudo, o carnaval negro no Rio de Janeiro se consolidou a partir da criação de blocos, cordões, cordões de mascarados e blocos de arenga², a escola de samba Mangueira, por exemplo, teve sua origem a partir de um bloco chamado “Bloco dos Arengueiros”, que durante o carnaval ia para as ruas em busca de brigas, Simas (2025) afirma que a folia envolvia a briga e os foliões construíam sociabilidades a partir das brigas no carnaval de rua.

² No uso coloquial significa briga.

No Brasil, a cultura popular tem diversas manifestações onde a principal forma de expressão é no formato processional, Mussa e Simas (2023) citam como exemplos as festas de Nossa Senhora do Rosário, os ternos de Santos Reis, as procissões religiosas católicas e os afoxés vinculados aos candomblés, o cortejo é uma tradição no carnaval de rua carioca desde o século XIX (Mussa; Simas, 2023). A partir destas referências, além do baticum das macumbas e sambas cariocas e a tradição carnavalesca dos ranchos, blocos de sujo e dos cordões, surgem entre o final da década de 1920 e o início da década de 1930 as primeiras escolas de samba do Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, que marcaram o carnaval do Rio de Janeiro de forma decisiva (Simas, 2025b).

As escolas de samba foram criadas tendo como características os cortejos dos cordões e dos blocos e a estrutura das grandes sociedades e dos ranchos. O primeiro rancho do Rio de Janeiro foi criado no final do século XIX, na região portuária, por um pernambucano, Hilário Jovino Ferreira (1873-1933) para os festejos do Natal, como não houve muita adesão, ele transferiu o rancho para o período do carnaval e foi um sucesso. A partir de então, diversos ranchos cariocas, foram deixando de ser natalinos para se tornarem carnavalescos com enorme sucesso (Diniz, 2008).

Nesse processo, os ranchos foram transformando-se de uma manifestação sagrada para uma manifestação profana, ao passarem a desfilar nos carnavais, contando histórias, com enredos, com comissão de frente, porta-estandarte que levava uma bandeira com o símbolo do rancho, tinha o mestre do rancho, que cortejava a porta-estandarte e traziam alegorias, inspiradas no carnaval das grandes sociedades³. Toda essa estrutura dos ranchos somada aos elementos dos blocos, cordões e das grandes sociedades, foram adequadas pelas escolas de samba às perspectivas afro-cariocas e à uma outra lógica musical. O grande diferencial das escolas de samba para os ranchos, blocos e cordões é a trilha sonora. Os ranchos tocavam e cantavam seus enredos ao som da marcha-rancho, com uma pequena orquestra, já as escolas de samba substituíram a marcha-rancho pelo samba urbano do Rio de Janeiro, o “samba de sambar” (Cabral, 2016, p. 36) do Estácio.

As escolas de samba herdaram, absorveram e adaptaram elementos

³ Associações carnavalescas hegemônicas no carnaval carioca entre as décadas de 1850 e 1950, aproximadamente, compostas de pessoas de média e alta burguesia, grandes proprietários, banqueiros e que recebiam grande apoio dos órgãos de imprensa (Eneida, 1987).

organizacionais, estruturais e artísticos dos ranchos:

Inovam de cara, porém, em ao menos três aspectos fundamentais: a dança espontânea do samba substitui a coreografia rígida dos ranchos; o canto das baianas se impõe ao coro das pastorinhas; o samba urbano carioca com sua harmonia e cadência, codificado pelos bambas do Estácio de Sá, se consolida como a trilha sonora das agremiações. Estava começando uma das maiores aventuras da cultura brasileira, expressão poderosa de reinvenção da vida pela festa (Simas; Fabato, 2026, p. 13).

Simas (2025) afirma que as populações afro-cariocas, ao criarem as escolas de samba com elementos dos ranchos e das grandes sociedades, tinham por objetivo criar instituições que lhes proporcionassem a construção de sociabilidades, de vida comunitária, mas também alcançar legitimidade para brincar o carnaval, porque o carnaval de rua era alvo de muitas tensões sociais bem pesadas, de políticas de repressão por parte do Estado Republicano, de formas muito violentas também fisicamente. Por sua vez, para o Estado brasileiro, principalmente a partir da chegada de Getúlio Vargas ao poder, na década de 1930, era interessante disciplinar o carnaval de rua. Para as comunidades afro-cariocas também era interessante buscar um espaço de legitimidade e driblar a repressão policial. Do encontro entre os anseios do Estado e os anseios das populações alvos da violenta repressão policial nascem as escolas de samba (Simas, 2025).

Quando se pesquisa sobre o nascimento das escolas de samba, encontra-se com frequência uma íntima ligação entre samba e religiosidade. Moura (2022) evidencia isso ao descrever a casa de Tia Ciata: “Atrás um quintal com um centro de terra batida para se dançar e um barracão de madeira com as coisas do culto” (Moura, 2022, p. 67). Rubem Confete (2014) faz um depoimento onde ressalta que as escolas de samba, em geral, foram fundadas em torno de fortes lideranças religiosas:

É um fenômeno que tem uma explicação na energia que vem das casas de Omolokô, da tradição religiosa de base africana, que juntou o culto às almas, da gira de Preto Velho e Caboclo e vai até o culto aos Orixás. Foi lá que nasceu a Portela, da energia de Seu Napoleão Nascimento, que era o pai do Natal. No Estácio, foi da energia de Tancredo da Silva, grande pai de santo de Omolokô. Na Mangueira, Dona Maria da Fé estimulada por Elói Antero Dias para que criassem uma escola de samba. Antes de fundar o Império Serrano, o Sr. Elói fundou o Deixa Malhar, no Baixo Tijuca, onde hoje é a rua Almirante Cândido Brasil. O Elói Antero Dias, que assessorava Getúlio Vargas com alguns outros pais de santo, foi incentivado por Getúlio a criar uma escola de samba para competir com Paulo da Portela que tinha entrado para o partido comunista, querendo provar que o samba era um gênero musical de sociabilidade. Quem me contou esta história foi o João Saldanha quando perguntado porque ele era portelense. O Império Serrano foi uma escola sindicalista. O Salgueiro também contou com a liderança do Calça Larga e dos pais de santo para a criação da escola (Confete, 2014, p. 93).

Simas (2025) ressalta a importância histórica e social dos terreiros de religião de matriz africana e das escolas de samba para as populações afro-cariocas do início do século XX até os dias atuais:

Terreiros e agremiações são instâncias de integração comunitária, fundamentadas na noção de pertencimento ao grupo e em rituais ancorados nos princípios da tradição, da hierarquia e da etiqueta (um conjunto de procedimentos normativos típicos de sociedades de corte – como eram, aliás, as sociedades africanas desarticuladas pela diáspora). A ancestralidade africana do samba e dos candomblés e todas as implicações dos quatro séculos de escravidão no Brasil fizeram das agremiações, como os terreiros, templos de afirmação e invenção de identidade. Colocaram no centro da cena, como protagonistas, populações subalternizadas que, pela cultura, assumiram o protagonismo de suas próprias vidas (Simas, 2025b, p.9).

8.3 As primeiras escolas de samba

Da fusão entre a desordem dos blocos e a disciplina dos ranchos surgiram as primeiras agremiações que receberam a denominação de Escolas de Samba. Sobre a origem do termo escola de samba Mussa e Simas (2023) destacam que:

não nos parece propriamente importante. São muitas as versões, todas elas sustentadas pela tradição oral e fundamentadas na memória dos pioneiros, sempre dispostos — e é absolutamente normal que seja assim — a puxar a brasa para suas sardinhas. O termo surge, e eis aqui a única informação precisa nessa teia de versões, no final da década de 20 e demonstra um evidente desejo de legitimação e reconhecimento do samba e das comunidades negras do Rio de Janeiro (Mussa; Simas, 2023, p. 17).

Sobre qual seria a escola de samba pioneira, Mussa e Simas (2023) consideram praticamente impossível estabelecer categoricamente. Ismael Silva afirmava que a Deixa Falar foi fundada em 12 de agosto de 1928, mas, segundo Simas (2025), nunca desfilou como escola de samba, apesar de ter “escola de samba” no nome, ela se filiou a federação dos ranchos e em seus desfiles nunca foram cantados sambas, mas sim, a marcha rancho. De acordo com Mussa e Simas (2023) Cartola dizia que a Estação Primeira de Mangueira foi criada no dia 28 de abril 1928, já o portelense Antônio da Silva Caetano, desautorizava Ismael e Cartola em diversas entrevistas, afirmando que ele próprio foi o idealizador Conjunto Carnavalesco Escola de Samba Oswaldo Cruz, fundado em abril de 1926, para ele, sem dúvida, o grupo de Oswaldo Cruz, que deu origem à Portela, foi o primeiro a se organizar e se denominar como escolas de samba. O fato que pode ser confirmado é que, em 1930, cinco agremiações se autodeclaravam como Escolas de Samba: Estação Primeira de

Mangueira, Oswaldo Cruz, Vizinha Faladeira, Para o Ano Sai Melhor, do bairro do Estácio e Cada Ano Sai Melhor, do Morro de São Carlo (Mussa e Simas, 2023).

No decorrer do final da década de 1920 e início de 1930 as comunidades afro-cariocas foram criando as instituições de desfiles conhecidas como escolas de samba, que foram ganhando popularidade e gradativamente foram superando os ranchos, até que entre a década de 1950 e 1960 elas transformam-se na principal manifestação de carnaval do Rio de Janeiro.

8.4 O primeiro concurso

Segundo Lopes (1992) o primeiro concurso entre escolas de samba não foi em um carnaval, aconteceu no dia 20/01/1929. Com o apoio do jornal A Vanguarda e organizado pelo pai de santo Zé Espinguela, concorreram os conjuntos carnavalescos de Oswaldo Cruz, da Mangueira e do Estácio de Sá, com dois sambas para que fosse escolhido o melhor. O grupo de Oswaldo Cruz sagrou-se campeão com o samba “A tristeza me persegue”, de Heitor dos Prazeres. Nesse concurso não houve desfile em cortejo, apenas uma disputa de sambas com temas livres. Como uma das principais características das escolas de samba é o desfile, esse não é considerado como o primeiro das agremiações.

8.5 O primeiro desfile em cortejo

No carnaval de 1932 ocorreu a primeira disputa com um pequeno desfile em cortejo, idealizada pelo jornalista Mário Filho e patrocinada pelo seu jornal Mundo Esportivo. Desta ocasião participaram 19 agremiações que desfilaram para um grande público na Praça Onze. Quatro escolas foram premiadas pelo júri: Mangueira, Vai Como Pode (novo nome adotado pela Oswaldo Cruz, antes de virar Portela), Para o Ano Sai Melhor e Unidos da Tijuca. Segundo o regulamento da época não havia a obrigação de os sambas estarem relacionados a um enredo, podiam ser apresentados até três sambas com temática livre .

No desfile do carnaval de 1933, houve o primeiro auxílio do poder público ao desfile, que foi organizado pelo jornal O Globo, as escolas receberam, pela primeira vez, um regulamento com os quesitos a serem julgados, foram avaliados a poesia do samba, o enredo, inspirado nos desfiles dos ranchos, a originalidade e o conjunto, mas os sambas ainda não precisavam retratar o enredo desenvolvido visualmente. A

escola campeã foi a Mangueira, fato que se repetiu em 1934.

Em setembro de 1934, foi fundada a União das Escolas de Samba (UES), o objetivo era dar às agremiações a mesma projeção que tinham alcançado as grandes sociedades, os ranchos e os blocos. O primeiro presidente da UES, Flávio Paulo da Costa, enviou uma carta ao prefeito Pedro Ernesto, que mudaria a história do carnaval carioca. A carta descrevia como as escolas de samba pretendiam funcionar e como eram compostas:

[...] núcleos onde se cultiva a verdadeira música nacional, imprimindo em suas diretrizes o cunho essencial da brasilidade.

[...] composta de 28 núcleos, num total aproximado de 12 mil componentes, tendo uma música própria, seus instrumentos próprios e seus cortejos baseados em motivos nacionais, fazendo ressurgir o carnaval de rua, base de toda a propaganda que se tem feito em torno da nossa festa máxima (Mussa; Simas, 2023, p. 20-21).

A carta deu resultados, em poucos dias após o recebimento, a prefeitura reconheceu a UES como sua única representante, aprovou formalmente a participação das escolas de samba no carnaval carioca e prometeu auxílio financeiro às agremiações. O acesso a verba pública estava condicionado ao registro e legalização na polícia do Distrito Federal.

É importante registrar que, conforme a carta acima, a temática de exaltação nacional não foi uma imposição do governo, mas sim uma iniciativa das próprias agremiações, que tinham total compreensão do nacionalismo que caracterizava a atuação do Estado no início da Era Vargas (Mussa; Simas, 2023). Buscando o reconhecimento formal as escolas de samba se utilizaram da exaltação dos valores nacionais como uma grande estratégia. Foi uma postura pragmática que se antecipou a uma possível imposição do Estado, perceberam que para alcançar a aceitação social pretendida, trazer temas patrióticos era o melhor caminho, naquele contexto, para garantir a sobrevivência das escolas de samba. É perceptível a manifestação implícita de resistência, por parte das escolas de samba, Augras (1998) analisa como elas se inserem em um contexto em que

O desejo de brilhar será acompanhado pela preocupação em obedecer às regras do jogo. Em certo sentido, pode-se observar que o desenvolvimento das escolas de samba, até chegar à atual feição de 'maior espetáculo da terra', é pautado por episódios sucessivos de docilidade, resistência, confronto e negociação, pondo em cena diversas modalidades de solução para o conflito entre desejo e necessidade, entre a expressão genuína e o atendimento às exigências dos diversos patrocinadores, sejam eles ligados ao Estado, à indústria turística ou à contravenção" (Augras, 1998, p. 38).

A primeira escola de samba a desfilar em cortejo, onde as alegorias, as fantasias e o samba dialogavam entre si, ou seja, seguiam um enredo, foi a Portela em 1939. Paulo Benjamim de Oliveira, o Paulo da Portela, elaborou para a escola o enredo “Teste ao Samba”.

8.6 Samba de Enredo

O samba de enredo é indissociável dos desfiles das escolas de samba e conseqüentemente, do Carnaval, diferentemente de outras manifestações culturais que têm a música como um dos seus principais elementos, o samba de enredo tem uma finalidade bem específica: ser a música que embala os desfiles de escolas de samba.

Lopes e Simas (2023) conceituam o samba de enredo como “modalidade de samba que consiste em letra e melodia criadas a partir do resumo, do tema escolhido como enredo de uma escola de samba” (Lopes; Simas, 2023, p. 293).

Na obra “Para tudo não se acabar na quarta-feira: a linguagem dos sambas enredos”, Farias (2002) explica que expressões linguísticas e poéticas conseguem cristalizar memórias histórico-culturais de uma sociedade. Portanto, o samba-enredo se configura numa importante fonte de debates e de saber, podendo-se levantar, assim, problematizações em sala de aula. Assim, o autor define samba-enredo como:

[...] narração de uma história, uma sucessão de acontecimentos, desenvolvendo temas a partir de minuciosas pesquisas, adaptando-os às características da Escola, podendo ser apresentada em diferentes estilos: biografia, fatos e personalidades da história, crítica social e política, lendas e folclores, humor, etc. (Farias, 2002, p. 28).

Como já mencionado anteriormente, na busca por legitimidade na relação com o Estado, as escolas de samba faziam enredos com temas de interesse nacional. Os primeiros sambas de enredo eram sobre grandes vultos da história do Brasil, geralmente de uma história oficial e branca, ou seja, eram agremiações predominantemente negras relatando fatos e personagens da história branca e hegemônica. Como nessa negociação buscava-se a legitimação do Estado e da Sociedade da época, é compreensível.

Alguns estudos sobre a história das escolas de samba atribuem a exigência dos temas patrióticos ao Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), órgão que

na ditadura do Estado Novo (1934-1945), de Getúlio Vargas, órgão central de censura e propaganda. Mussa e Simas (2023), no entanto, relatam que apesar de o DIP ter interferido profundamente nas manifestações culturais do Brasil, na situação específica envolvendo as escolas de samba, a exigência dos temas nacionalista não vieram do DIP, está mais relacionada aos próprios sambistas do que a uma imposição do governo da época. A própria UES propôs um regulamento, em 1938, que continha o seguinte texto:

De acordo com a música nacional, as escolas não poderão apresentar os seus enredos no carnaval, por ocasião dos préstitos, com carros alegóricos ou carretas, assim como não serão permitidas histórias internacionais em sonhos ou imaginação (UES, 1938 *apud* Mussa; Simas, 2023).

Segundo Mussa e Simas (2023), o próprio clima de exaltação nacionalista e o controle ideológico por parte do governo gerou uma situação que motivou as agremiações e agradou aos que estavam no poder. Ao longo da década de 1940 a intervenção do poder público nas escolas de samba foi se intensificando e o clima ufanista difundido pela ideologia do Estado Novo era reproduzido nos enredos que exaltavam a grandeza da pátria, o esplendor da natureza e os heróis do panteão nacional. O governo ditatorial de Vargas via as escolas de samba como promotoras de uma “pedagogia de exaltação aos valores da pátria” e os enredos como “instrumentos civilizadores de massa” (Mussa e Simas, 2023, p. 59).

Sobre esse controle social, Cabral (2016) cita um texto do Jornal do Brasil de 1942, do cronista Sílvio Moreaux, que reprovava veementemente os sambas carnavalescos com um texto extremamente racista:

Necessário se torna, para o futuro, maior rigor na censura das produções (de carnaval), evitando-se a possibilidade de assuntos apologistas de baixezas, como as macumbas e as malandragens. Há muita coisa interessante para ser abordada, como há também muita maneira inteligente de se livrar o nosso povo das ideias africanistas que lhe são impingidas pelos maestrecos e poetaços chamados de poetas de morro (Moreaux, 1942 *apud* Cabral, 2016, p. 146).

Esse cronista, paradoxalmente, defendia que o samba, um ritmo de bases africanas, deveria servir para “livrar o povo de ideias africanistas”, nesse contexto as letras de sambas de enredo tornam-se fundamentais no que o Estado Novo chamou de pedagogia das massas.

O regulamento dos desfiles das escolas de samba de 1947, quando já vigorava o Estado democrático, pela primeira vez, incluía de forma explícita a obrigatoriedade

de motivos nacionais nos enredos. Em 1948, o regulamento teve uma mudança, os enredos além de tratarem de temas nacionais, deveria “obedecer a finalidades nacionalistas” (Mussa; Simas, 2023, p. 60), definindo o caráter pedagógico dos desfiles completamente e o samba de enredo adquire um formato clássico que o definiria como um gênero musical com características específicas.

A nova proposta — um carnaval com finalidades pedagógicas — exigia que os enredos nacionalistas fossem devidamente ilustrados com sambas de enredo adequados ao discurso visual proposto. Samba e enredo começam definitivamente a andar juntos (Mussa; Simas, 2023, p. 60).

Esse modelo permaneceu, com pequenas variações, até o ano de 1997, quando deixou de existir a exigência de enredos nacionalistas.

8.7 Os primeiros enredos afros

Mussa e Simas (2023) em sua obra “Samba de enredo: história e arte, nos oferecem uma cronologia dos enredos afros, que segundo eles, surgem a partir dos anos 1950 com a escola de samba Salgueiro como precursora. No ano de 1954, em seu primeiro desfile apresenta o enredo “Romaria à Bahia”, com samba de Abelardo, Duduca e Zé Ernesto. Pela primeira vez se ouviu palavras de origem africana como cateretê, acarajé e candomblé.

No ano seguinte, segundo os autores, a agremiação desfila com “Epopéia ao samba”, de Bala, Duduca e Zé Ernesto, com letra que denuncia a criminalização e perseguição das autoridades ao samba em seus primórdios, falando de forma implícita sobre racismo, tentativas de branqueamento ideológico pelo Estado e pelas elites econômica e intelectual, desde a abolição em 1888.

No carnaval de 1957 o enredo “Navio negreiro”, baseado no poema de Castro Alves, o Salgueiro apresenta na avenida o samba de autoria de Djalma, Sabiá e Armando Régis. A letra descreve o horror do tráfico de escravizados “com uma melodia pungente, grave e fúnebre” (Mussa; Simas, 2023, p. 72).

O Salgueiro não foi a única escola de samba precursora a buscar inspiração para seus enredos nas raízes africanas, em 1958 a Mocidade Independente trouxe o “Apoiose ao samba”, Mussa e Simas (2023) destacam o trecho que descreve o Coronel Trigueiro, um homem branco, senhor de escravizados, homem cruel, mas que não resistia a à beleza e sedução do samba: “mas existia um porém: é que seu coronel toda a fúria perdia”.

A escola Aprendizes da Boca do Mato, também pode ser considerada uma precursora, em 1959 desfilou com um samba de autoria de Martinho da Vila, “Machado de Assis”. O compositor destacou as origens negra e pobre do escritor: “nascido em 1839 lá no Morro do Livramento... já faz muitos anos que faleceu o filho de uma humilde lavadeira” (Mussa; Simas, 2023, p. 73). Depois de “aceitos” pela sociedade os sambistas buscaram sambas de enredo em que falassem mais deles próprios, da favela e da escravidão. Indireta e sutilmente, os compositores foram incluindo a temática afro-brasileira nos desfiles.

A temática negra nos enredos vem a ser aprofundada e mais explícita a partir de 1960, quando a escola de samba Salgueiro apresentou Zumbi dos Palmares muito tempo antes que ele estivesse nos livros didáticos, proposto pelo carnavalesco Fernando Pamplona, o enredo “Quilombo dos Palmares”, “o primeiro Estado livre das Américas e um Estado criado por negros” (GONZALEZ, 2020, p.204), foi baseado no livro homônimo de Edison Carneiro, proibido pela ditadura do Estado Novo, por considerar o tema prejudicial à integração racial. O samba é de autoria de Noel Rosa de Oliveira e Anescarzinho. No carnaval de 1963 o Salgueiro desfilou com o samba “Chica da Silva”, dos mesmos autores. Em 1964 a agremiação veio com “Chico Rei”, de Geraldo Babão, Djalma Sabiá e Binha:

Vivia no litoral africano

Uma régia tribo ordeira

Cujo rei era símbolo

De uma terra laboriosa e hospitaleira (Mussa; Simas, 2023, p. 75)

Na década de 1960, a história do negro no Brasil foi enredo de outras escolas de samba além do Salgueiro. “Casa grande e senzala” foi o enredo da Unidos da Tijuca em 1961, o samba também ficou conhecido como “Leilão de escravos”.

Quem dá mais, quem dá mais

Negro é forte, rapaz (Mussa; Simas, p. 75)

“História de um Preto Velho” foi o enredo do samba da Mangueira em 1964:

Era uma vez um preto velho

Que foi escravo

Retornando à senzala

Para historiar o seu passado (Mussa; Simas, p. 76)

Em 1968 a Unidos de Lucas desfilou com “História do negro no Brasil”:

Quando

O navio negreiro

Transportava negros africanos

Para o rincão brasileiro (Mussa; Simas, p. 76)

Sobre esse samba de enredo, Mussa e Simas (2023) destacam que em sua letra o fim da escravidão não foi atribuído somente à Princesa Isabel, o que até bem recentemente era comum nos livros didáticos, mas trazendo o protagonismo dos negros e negras na luta pela liberdade: “formavam irmandades em grande união, daí nasceram festejos que alimentavam os desejos de libertação” (Mussa; Simas, 2023 p. 76).

Os sambas de enredo desse período não se limitaram aos temas históricos somente, uma outra forma de incluir a presença afro-brasileira foi por meio das heranças culturais africanas. Com o gigantesco legado cultural africano que formou a cultura brasileira, fundamentalmente no Rio de Janeiro, esse processo poderia e deveria ter sido muito rápido, mas não é o que se constata nos registros utilizados nessa pesquisa. A palavra “Candomblé” aparece em um samba do Salgueiro em 1954, somente 12 anos depois houve a primeira menção a um orixá, nos sambas do Império Serrano e da São Clemente:

Saravá, saravá

Yerê Yerê de abê ocutá

Em louvor à rainha do mar

lemanjá, lemanjá

Das baianas que dançam

Com grande alegria

Pra rainha lemanjá

Nas festas de Luanda na Bahia (Mussa; Simas, p. 77)

Em 1967, fechando esse ciclo de composições, pela primeira vez na história

dos sambas de enredo, a Unidos de Lucas leva para a avenida um refrão em iorubá:

Bulaiê, Bulaiê, Bulaiô

Airá ê Xangô, Airá ê Xangô

Agulelê, Agulelê

Gulê Olorum, Axá Norogô (Mussa; Simas, p. 77)

Mussa e Simas (2023) afirmam que os sambas negros ou afro-brasileiros são a linha temática que resultou nos mais belos sambas de enredo de toda a história. O Salgueiro foi decisivo na década de 1950 mas não a única escola, os autores destacam que

o enredo negro mostrou que o aspecto afetivo, a ligação entre o compositor e o seu tema, era a chave para a produção de grandes obras. Foi também decisivo para a conquista de uma linguagem poética própria, original” (Mussa; Simas, 2023, p. 112).

O patrimônio cultural de origem africana, durante a década de 1970, se sobrepôs aos temas sobre os horrores da escravidão, com ênfase na luta pela liberdade que predominavam na década anterior. Mussa e Simas (2023) ressaltam também que “nenhum tema, nessa linhagem, foi mais explorado e bem-sucedido que o universo dos candomblés de origem nagô (ou iorubá) e sua mitologia” (Mussa; Simas, 2023, p. 113).

9 LETRAS DE SAMBAS DE ENREDO COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS

Essa pesquisa parte da história do samba e das letras de sambas de enredo, por ser o samba de enredo um dos mais antigos gêneros da música popular brasileira, por ser uma prática cultural e musical que traz elementos oriundos dos antigos batuques dos africanos trazidos à força para o Brasil, que podem ser utilizados na construção de modelos de educação antirracista, além de ser uma fonte inesgotável de divulgação do conhecimento e manutenção da identidade sob a perspectiva dos negros.

O ensino, para que tenha relevância cultural, deve possibilitar o uso de práticas pedagógicas com temáticas transversais como previsto na BNCC (Brasil, 2018). Desta forma, as letras de sambas de enredo, parte fundamental de uma das maiores expressões culturais brasileiras, podem ser consideradas como possíveis ferramentas pedagógicas.

Os desfiles de escolas de samba todo ano apresentam uma grande variedade de enredos, sendo possível a abordagem de diferentes temáticas, como Ciências humanas, Ciências naturais, Linguagens e Artes. Através dos sambas de enredo e suas letras, as escolas de samba têm muito a contribuir para a educação tanto nas escolas, como para além de seus muros, sobre História, Política, Artes, entre muitas outras áreas do conhecimento humano, alcançando diversas camadas da nossa sociedade, “ao trazer para a sociedade representações sociais do que é ser brasileiro, ora se alinhando ao poder, ora se rebelando contra o estabelecido” (Souza, 2023, p. A2).

Os sambas de enredo e suas letras podem ser usados como ferramentas de trabalho por educadores em salas de aula, mas também em espaços de educação não-formal, como os NEABIs, tendo em vista que ainda na atualidade, a maioria dos “livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental” (Munanga, 2005, p. 15). Para essa pesquisa foram analisadas letras de sambas que fossem relacionadas à memória e referências positivas dos povos africanos e afro-brasileiros que apresentassem a história e culturas do Brasil e do Continente Africano sob a perspectiva de povos não-brancos. Dessa forma é possível apresentar a “participação dos africanos e de seus

descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação” (Brasil, 2004, p. 22), dialogando com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004).

O enfoque deste trabalho e do produto educacional resultante dele em música, mais especificamente no samba de enredo e suas letras, é intencional. Muitos dos *campi* dos Institutos Federais estão em municípios interiorizados, como o IFFluminense, *campus* Quissamã, *locus* dessa pesquisa. O uso dos sambas de enredo e de suas respectivas letras justifica-se pela facilidade dos educadores para acessar esses recursos pedagógicos nas diversas plataformas digitais de áudio e vídeo.

Nascimento (2021) afirma que muitos sambas de enredo podem servir de ferramentas lúdicas para serem utilizados com os estudantes, de autoria majoritariamente de pessoas negras, das comunidades das escolas de samba e de camadas periféricas da sociedade, os sambas formam e informam sob a perspectiva popular sobre temas que atingem suas vidas. O olhar das comunidades sobre a realidade vivida é concretizado nos desfiles, muitos deles repletos de conteúdos históricos, que quando devidamente analisados, podem servir como fontes históricas.

Os sambas de enredo utilizados neste trabalho e no produto educacional tornam-se elegíveis à medida que sejam marcados pelo olhar crítico e objetivo das populações afro-cariocas e que projetem de forma positiva a imagem dos afro-brasileiros. Devido a maior visibilidade midiática do carnaval carioca, em particular os desfiles das escolas de samba, os sambas aqui analisados são somente de escolas de samba do Rio de Janeiro. Arantes evidencia a importância do carnaval do Rio de Janeiro dos desfiles em números:

O Carnaval do Rio de Janeiro é o mais famoso internacionalmente. O desfile das escolas de samba é visto por 100 milhões de pessoas em 116 países. O sambódromo – local onde há o desfile – inaugurado em 1984 e reformado para o Carnaval de 2012, tem capacidade de 72.500 lugares, que permitem arrecadação de bilheteria de R\$60 milhões (Arantes, 2013, p. 6).

Diante desses números fica evidente a importância das mensagens transmitidas nas letras dos sambas de enredo podendo chegar a pessoas do Brasil e de diversos países do mundo.

Cattani (2008) afirma que partir da década de 1980

surgem discussões sobre as diferentes formas de ensino, o uso de fontes e a forma de construção do conhecimento sobre a História do Brasil. O livro didático deixa de ser uma verdade absoluta e passa a ser questionado, assim como as fontes históricas. O próprio ensino de História passa a ser questionado, e a história dos grandes vencedores e de heróis nacionais passa a dar lugar para uma história local, com uma maior interação entre aluno e professor (Cattani, 2008, p. 32).

Cattani (2008) em seus estudos sobre o uso do samba-enredo como ferramenta pedagógica, ressalta que a “escola de samba possibilita uma relação com a cultura dita erudita, em especial, através da criação de enredos e confecção de desfiles” (Cattani, 2008, p. 38). A autora enfatiza ainda que ao utilizarmos os sambas de enredo no ambiente escolar, tornamos os conteúdos históricos mais compreensíveis para os alunos ao invés da tradicional abordagem do conteúdo utilizando apenas o livro didático.

As agremiações por meio de seus sambas e enredo, revisitam a História e trazem a público personalidades e acontecimentos sociais que foram deixados de fora das narrativas oficiais da historiografia nacional e global. Souza (2023) reivindica que os discursos de caráter pedagógico, presentes nas letras de sambas de enredo, precisam ser “compartilhados nos ambientes formais de educação, pois nos desafiam à prática da pesquisa como busca constante do saber e nos convidam para o exercício cotidiano da criatividade e da inovação” (Souza, 2023, p. A2).

10 PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional resultante desta investigação, intitulado "O Samba pede Passagem na Educação Profissional e Tecnológica: Manual Didático para uma Formação Antirracista e Integrada", caracteriza-se como um recurso didático do tipo guia metodológico, estruturado em formato de e-book. Segundo Rizzatti *et al.* (2020), o produto educacional no âmbito do ProfEPT deve obrigatoriamente responder a um problema real do cotidiano da escola, unindo a produção de conhecimento científico à sua aplicação social. Nesse sentido, este PE foi desenvolvido para o contexto específico do IFFluminense Campus Quissamã, território marcado pela ancestralidade do Quilombo da Machadinho, com o intuito de materializar as diretrizes da Lei 10.639/03 na formação técnica.

O manual foi organizado tomando como referência a estrutura de um desfile de escola de samba. A partir dessa inspiração, o samba-enredo é trabalhado como uma fonte de conhecimento e como um documento cultural capaz de mobilizar reflexões históricas, sociais e pedagógicas. Como sustentam autores como Luiz Antonio Simas e Luiz Rufino (2018), o samba não é apenas entretenimento, mas uma "pedagogia do encantamento". Nesse sentido, o samba pode ser compreendido não apenas como manifestação artística ou forma de entretenimento, mas também como um espaço de produção de conhecimentos e de transmissão de saberes sociais, históricos e culturais que dialogam com diferentes campos do conhecimento.

A definição dos objetivos do Produto Educacional alinha-se à perspectiva da formação humana integral, que busca superar a dualidade entre o saber manual e o saber intelectual (Frigotto, 2012).

Objetivo Geral: Instrumentalizar docentes das áreas técnicas e propedêuticas com uma metodologia de ensino integrado que utilize o samba-enredo como eixo gerador, buscando contribuir para uma formação profissional comprometida com a perspectiva antirracista, com a formação humana integral e com a realidade social e histórica do território em que a instituição está inserida.

Objetivos Específicos:

- Promover a Integração Curricular: Implementar roteiros de atividades que articulem as disciplinas da base comum com as competências profissionais de Administração, Eletromecânica e Informática.

- Fortalecer o Letramento Racial Docente: Oferecer subsídios teóricos e glossários que auxiliem o professor na desconstrução do racismo estrutural em suas áreas de especialidade.
- Valorizar a Identidade Local: Utilizar o samba como dispositivo de diálogo com a memória do Quilombo da Machadinha, reforçando o pertencimento do discente.
- Propor Avaliações Decoloniais: Propor formas de avaliação baseadas em produtos integradores, nos quais os estudantes possam demonstrar tanto o domínio de conhecimentos técnicos quanto a capacidade de relacioná-los com questões sociais presentes em seu contexto.

Durante o processo de elaboração deste Produto Educacional, a partir de uma proposta do docente de História e coordenador do NEABI do IFF Quissamã, Wallace da Silva Melo, o pesquisador foi convidado a elaborar de forma conjunta uma oficina intitulada “**O carnaval está ‘preto demais’?: educação, consciência social e racial e os enredos de escola de samba**”, no contexto da XII Semana de Cultura e Integração do IFF campus Quissamã, realizada no 08 de maio de 2025. Atividade voltada para docentes e discentes, com a presença de Ronaldo Só Moutinho (Professor de Inglês e ex-coordenador do NEABI) e Alfeu Garcia (Professor de Língua Portuguesa e Literatura), discentes e demais membros da comunidade escolar. Nesta ocasião foram apresentadas a origem e evolução do carnaval brasileiro, sendo este apresentado como um território em disputa. Dentro deste contexto, as escolas de samba foram consideradas referências da cultura negra diaspórica no Rio de Janeiro.



Figura 1: Tela inicial da apresentação – Fonte: Acervo do pesquisador.

Ao longo da atividade o pesquisador apresentou as conexões entre samba, carnaval e educação, destacando as potencialidades pedagógicas entre carnaval, literatura e música. Discutiu-se a provocação inicial sobre a existência de muitos enredos afros, a partir de uma contextualização da origem das escolas de samba, do samba enredo, das tentativas de silenciamentos dos enredos durante o período da ditadura militar.



Figura 2: O pesquisador André Luiz S. Silva (esq.) e o Professor de História, Wallace da Silva Mello (dir.). Fonte: Acervo *Campus Quissamã*

Foram discutidos estudos de caso de letras de samba enredo com foco nos anos de 1988 (centenário da abolição da escravidão) com os icônicos **Kizomba, a festa da raça** da GRES Vila Isabel que exalta e celebra a resistência e a cultura negra; Cem anos de liberdade, realidade ou Ilusão? Do GRES Mangueira, que traz uma forte crítica social em torno da abolição da escravidão e as continuidades dos processos de opressão e racismo bem como o destaque da presença negra na construção da nação brasileira.



Figura 3: O pesquisador André Luiz S. Silva (esq.) e o Professor de História, Wallace da Silva Mello (dir.), durante a apresentação. Fonte: Acervo *Campus Quissamã*

O contraste entre a opulência ilusória do carnaval e a dura realidade social da sociedade brasileira foi uma questão trazida na oficina, a partir da apresentação do samba enredo Ratos e urubus, larguem minha fantasia, do GRES Beija-Flor de 1989. Com metáforas fortes e visuais, a letra é um importante instrumento de reflexão sobre a realidade brasileira e os processos de efemeridade, descarte, exclusão e marginalização. Outro ponto importante levado para análise do público foi a forte presença de linguagem afro-brasileira com expressões de matriz africana.



Figura 4: Professor de Inglês, Ronaldo Moutinho (esq.) e Professor de Português e Literatura, Alfeu Garcia (dir.). Fonte: Acervo Campus Quissamã

Outro estudo de caso que observamos maior mobilização entre os participantes para o debates foi a do samba enredo de 2018 do GRES Mangueira, com o título **Histórias para ninar gente grande**. Este se apresenta como um importante ponto de partida para a desconstrução de narrativas tradicionais e a reafirmação da luta da população negra e dos povos originários como força motriz da história e da busca por direitos.

Entre as letras apresentadas ao longo da oficina podemos destacar também o samba enredo de 2018 da GRES Paraíso de Tuiuti **“Meu Deus, meu Deus, está extinta a escravidão?”**, no qual a letra traz um forte tom de urgência sobre a discussão das consequências do racismo estrutural, da denúncia da desumanização, da urgência de reconstrução das narrativas históricas a partir do ponto de vista do negro e traz uma relevante metáfora do quilombo da favela. Durante a oficina observamos que muitos discentes demonstraram surpresa ao perceber as possibilidades de reflexão trazidas pelas letras de samba enredo bem como a atualização da mesma para o debate didático em torno da contemporaneidade das relações sociais no Brasil.



Figura 5: O pesquisador André Luiz S. Silva apresentando. Fonte: Acervo *Campus Quissamã*

Além da apresentação das letras de samba enredo, a oficina distribuiu cópias das letras dos sambas de enredo utilizados, exibiu trechos dos desfiles das escolas de samba e áudios das músicas, de forma que os presentes tivessem uma imersão sensorial sobre os enredos apresentados. Percebemos grande receptividade do debate entre os participantes da oficina.

Este momento de elaboração e aplicação da oficina pedagógica foi importante para o processo de construção deste Produto Educacional, pois foi a partir das diversas observações trazidas pela comunidade que diversas alterações foram realizadas de forma que o produto final dialogasse de forma mais próxima com os saberes já anunciados sobre o tema bem como pelas lacunas formativas. Essa experiência permitiu ao pesquisador testar a clareza das atividades propostas.

A elaboração deste Produto Educacional seguiu os pressupostos de Leite (2018) sobre a produção de materiais didáticos para a EPT, que devem ser dialógicos, acessíveis e problematizadores. A forma do material assume uma mensagem decolonial: a organização do material inspira-se nas etapas de um desfile de escola de samba, utilizando essa estrutura como recurso didático para tornar o conteúdo mais acessível e significativo para os estudantes.

As seções foram divididas em: Abre-Alas (introdução e desafios), Comissão de Frente (fundamentação teórica e letramento racial), Alegorias Técnicas (núcleo de integração curricular), Barracão Pedagógico (orientações para o NEABI) e Apoteose (estratégias de avaliação). No que tange ao design, a opção por cores vibrantes e

infográficos — desenvolvidos com suporte de ferramentas digitais de composição visual — Essa escolha busca tornar o material mais visual e acessível, evitando o formato excessivamente técnico de muitos manuais didáticos e aproximando o conteúdo da linguagem visual com a qual os estudantes estão mais familiarizados.

A seleção das letras de samba-enredo não foi aleatória, mas pautada em critérios de rigor histórico e potencial pedagógico. Conforme Nilma Lino Gomes (2017) aponta em sua teoria sobre o "Movimento Negro Educador", a cultura negra produz saberes que devem ser incorporados pelo currículo escolar para democratizar o conhecimento.

Os critérios adotados foram:

Potencial Epistemológico: Sambas que confrontam a historiografia oficial, como "Histórias para Ninar Gente Grande" (Mangueira, 2019), oferecendo narrativas de resistência técnica e política de povos negros e indígenas.

Gatilhos Técnicos: A capacidade da letra em suscitar temas das áreas tecnológicas do IFF Quissamã. Na Administração, buscou-se o foco em economia solidária (Salgueiro, 2018); na Eletromecânica, o foco em engenharia do espetáculo e resistência de materiais (Beija-Flor, 1989); na Informática, o foco em ética de dados e preservação de memória (Mangueira, 2019).

Territorialidade: A aderência das letras à realidade do Norte Fluminense e ao Quilombo da Machadinha, garantindo o que Freire (1987) define como a importância do universo vocabular e existencial do educando.

A estratégia de ensino baseou-se no conceito de Projeto Integrador, que, segundo Araujo e Frigotto (2015), permite que o trabalho seja o princípio educativo, superando a fragmentação do conhecimento.

Alegorias Técnicas: As metáforas presentes nas letras de samba-enredo foram utilizadas como ponto de partida para a elaboração de atividades que dialogam com problemas e desafios técnicos das áreas de formação. Na Administração, o foco é a gestão de cooperativas; na Eletromecânica, o foco é o estudo de forças e materiais em carros alegóricos; na Informática, o foco é o desenvolvimento de sistemas de salvaguarda de memória.

Núcleo Comum: As disciplinas propedêuticas oferecem o suporte crítico,

abordando desde o racismo ambiental em Geografia até a "escrevivência" (Conceição Evaristo, 2017) em Linguagens.

Cada atividade segue um fluxo de apreciação, problematização, desenvolvimento técnico e reflexão crítica, garantindo que a aplicação da Lei 10.639/03 não seja um evento isolado, mas parte da formação profissional do técnico.

O manual propõe que o NEABI (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas) atue como o centro de suporte pedagógico do campus, buscando reduzir situações em que os professores trabalham de forma isolada em suas disciplinas, sem espaços institucionais de diálogo e colaboração pedagógica. As ações sugeridas incluem Oficinas de "Desarquivamento" (formação continuada) e a mediação de Visitas Técnicas Decoloniais ao território quilombola, unindo o laboratório do IFF à sabedoria das matriarcas e lideranças locais.

A avaliação neste Produto Educacional distancia-se da lógica punitiva e classifica-se como um processo mediador de acompanhamento. Propõe-se a Avaliação por Produtos Integradores, no qual, o estudante demonstra suas competências técnicas ao mesmo tempo em que evidencia compreensão crítica sobre os impactos sociais do conhecimento produzido.

A avaliação proposta divide-se em três estágios de evolução:

- **Nível Inicial:** Visão fragmentada do samba e da técnica.
- **Nível em Desenvolvimento:** Percepção inicial das estruturas do racismo e busca por conexões entre técnica e realidade social.
- **Nível Descolonizado:** Autonomia crítica, onde o aluno utiliza o conhecimento profissional para valorizar a identidade negra e intervir positivamente em seu território.

Ao finalizar este percurso, o Produto Educacional reafirma que "O Samba pede Passagem na EPT", não é apenas um guia de tarefas, mas uma mudança de postura ética. Ao centralizar o samba no currículo, o IFFluminense assume seu papel reforçando a importância de produzir conhecimento científico comprometido com a valorização da história e das contribuições da população negra na formação da sociedade brasileira.

Quanto à avaliação do produto educacional por pares, o mesmo foi

apresentado numa reunião pedagógica online do IFF Quissamã em 15 de dezembro de 2025, às 15h20, conforme a ata da reunião em anexo ao final desta pesquisa.

O material foi avaliado por uma banca diversificada, composta pelo Diretor de Ensino, psicopedagoga e diversos professores do IFFluminense Campus Quissamã.

Houve pelos presentes o reconhecimento de que o material contribui diretamente para o cumprimento das Leis 10.639/2003, LDB, BNCC e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Ao longo da reunião o produto foi definido como um "exemplo inspirador" para os docentes, e não como um protocolo prescritivo ou engessado.

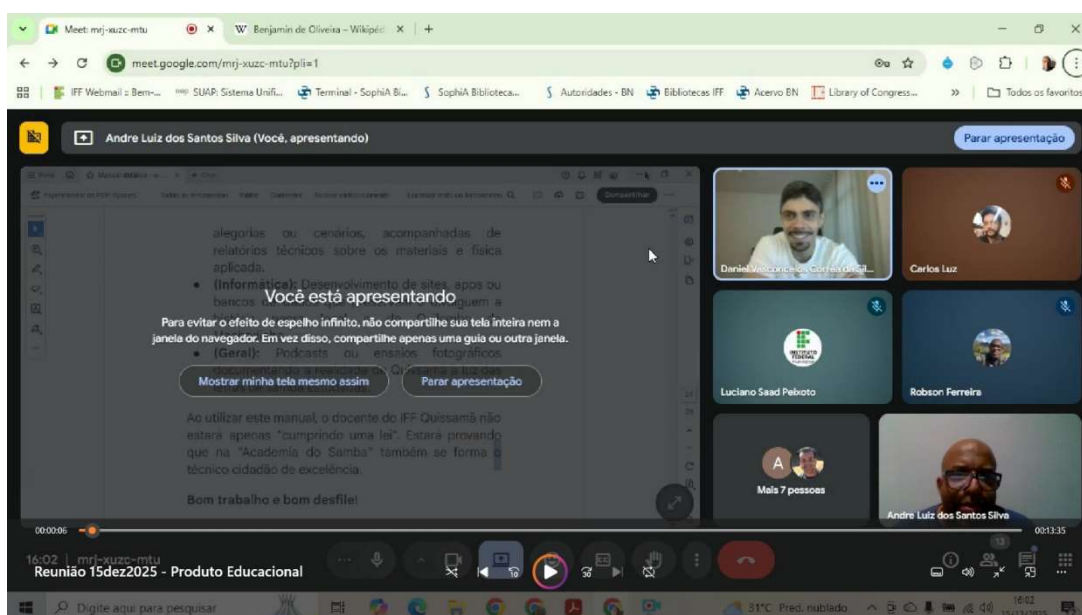


Figura 6: 1º Momento da Reunião de Avaliação do Projeto Educacional. Fonte: Acervo do pesquisador.

No que se refere às potencialidades e diferenciais pedagógicos do Projeto Educacional o corpo docente elogiou a clareza do material, destacando-o como uma ferramenta prática que ajuda a visualizar formas reais de implementação da temática antirracista no cotidiano escolar, sendo este classificado como uma "pesquisa interessantíssima" com "riquíssimo aprofundamento em dados e conexões".

Outra potencialidade destacada pelo grupo avaliador foi a possibilidade do uso do Produto Educacional como estratégia de combate a ações pontuais, ressaltando assim o valor do mesmo de integrar as temáticas africanas e afro-brasileiras ao cotidiano curricular, evitando que o ensino se limite a eventos específicos ou datas comemorativas.

As atividades propostas foram validadas para execução tanto em sala de aula

quanto em parceria direta com o NEABI.

Ao longo da reunião foi sugerido o desenvolvimento de materiais similares com foco na cultura e história indígena para ampliar o espectro do material. O pesquisador manifestou intenção de expansão futura pesquisa nesse sentido. Houve ainda a sugestão de considerar o conceito de "Encruzilhada" para abordar questões de epistemologia negra, possivelmente complementando o referencial teórico atual. Atendendo a sugestão cabe destacar que nas orientações pedagógicas do manual o conceito de encruzilhada foi utilizado como símbolo do encontro entre saberes técnicos e ancestrais.

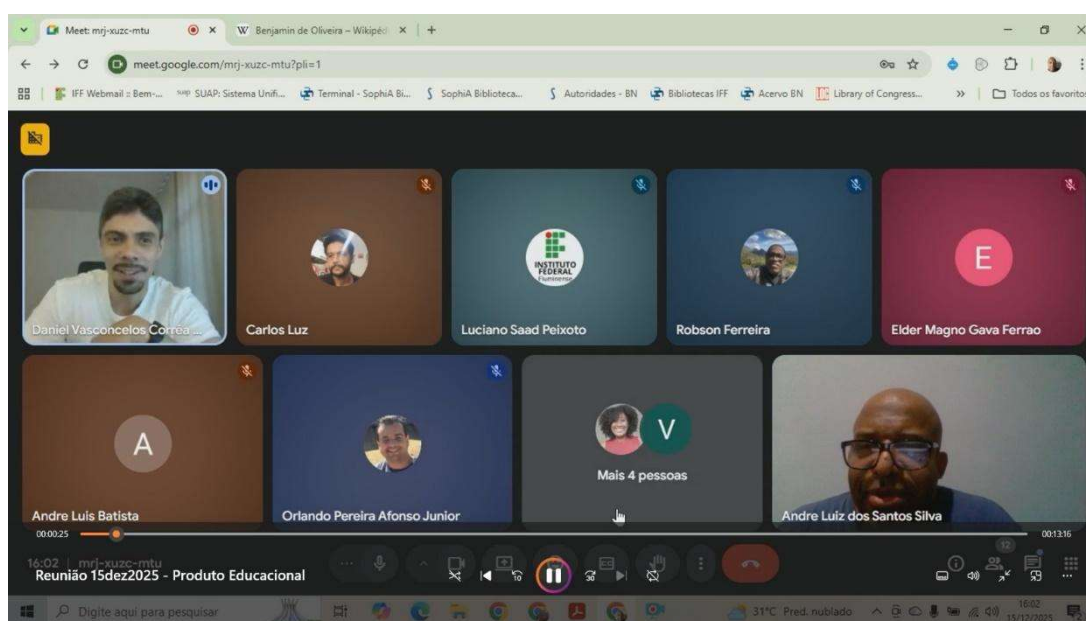


Figura 7: 2º Momento da Reunião de Avaliação do Projeto Educacional. Fonte: Acervo do pesquisador.

Nos possíveis usos do Produto Educacional um dos presentes destacou a importância de se vinculação do mesmo com o projeto "Dissemina"⁴ (focado em construções alegóricas integradoras) como um tema das atividades extensionistas.

Entre os presentes foi notado o potencial de diálogo entre os sambas que abordam culturas indígena e negra com a educação do campo. Isto é relevante uma vez que o IFF Quissamã atende alunos de áreas rurais/quilombolas e que ao abordar temas relacionados a terra e ao trabalho manual, resgata-se também a dignidade do trabalhador do campo.

⁴ O **Dissemina-IFF** é um projeto de extensão, do IFFluminense *Campus* Quissamã, que ocorre anualmente e que promove a cultura e a arte como ferramentas pedagógicas, incentivando o protagonismo estudantil. Ele organiza seminários, exposições e produções artísticas em diversas linguagens, criadas pelos alunos, integrando diferentes áreas do conhecimento e a comunidade.

Ao longo de todo o processo de apresentação e avaliação do Produto Educacional, o pesquisador posicionou-se de forma colaborativa, valorizando as críticas dos docentes das áreas específicas e reconhecendo não ser o único detentor do conhecimento. Ao término da reunião após a aprovação do Projeto Educacional ficou acordado que a versão definitiva do material será disponibilizada para incorporação aos planos de aula após a defesa em março de 2026.

11 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação investigou o potencial pedagógico da história do samba e das letras de samba-enredo como instrumentos de educação antirracista no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Ao longo deste percurso investigativo, foi possível constatar que o samba, enquanto "enciclopédia decolonial", oferece caminhos metodológicos concretos para superar o vácuo existente entre a obrigatoriedade legal (Leis nº 10.639/03 e 11.645/08) e a prática pedagógica cotidiana nos Institutos Federais.

A análise documental e bibliográfica revelou que a aplicação das diretrizes de educação para as relações étnico-raciais ainda enfrenta o obstáculo do racismo epistêmico, que tende a marginalizar saberes não eurocêntricos. Contudo, a experiência desenvolvida junto ao NEABI do IFF Campus Quissamã demonstrou que é possível tensionar o currículo e promover uma formação humana integral. A pesquisa evidenciou que os sambas de enredo selecionados, produzidos entre 1988 e 2020, são documentos históricos que operam como tecnologias educacionais, conectando conhecimentos técnicos de áreas como Administração, Informática e Eletromecânica a narrativas de protagonismo negro e resistência.

O Produto Educacional resultante desta pesquisa, o e-book "O Samba pede Passagem na Educação Profissional e Tecnológica: manual didático para uma formação antirracista e integrada", cumpriu seu propósito de traduzir a densidade teórica da pesquisa em uma ferramenta prática e dialógica para os docentes. A estrutura do manual, que mimetiza o desfile de uma escola de samba, provou ser um recurso eficiente para o letramento racial, facilitando a integração curricular de forma acessível e significativa.

A avaliação do material, realizada por meio de uma oficina e reuniões de planejamento com a comunidade acadêmica e membros do NEABI, confirmou a relevância social da proposta. Ficou claro que, ao inserir o samba no ambiente formal de ensino, a instituição não apenas cumpre uma exigência legal, mas honram a ancestralidade do território em que está inserida, com destaque para a proximidade e o compromisso ético com o Quilombo da Machadinha.

Conclui-se, portanto, que a cultura diaspórica, ao agregar o que a diáspora dispersou (Simas, 2025), oferece à EPT a chance de uma "pedagogia do

encantamento" que evita a morte conceitual da EPT sob lógicas neoliberais. Esta pesquisa não se encerra nestas páginas, mas se desdobra em possibilidades de novas investigações que aprofundem o uso de outras matrizes culturais afro-brasileiras. Espera-se que este trabalho contribua para que o samba continue pedindo passagem nos currículos, garantindo que a educação profissional seja, de fato, um território de liberdade, reconhecimento e justiça cognitiva.

REFERÊNCIAS

- ABPN. Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as). **Consórcio Nacional de NEABs (CONNEABs)**. Disponível em: [link da associação]. Acesso em: 20 jan. 2026.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2019. (Coleção Feminismos Plurais).
- ALVES, C. S. O papel dos NEABs na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. In: **ANAI DO [NOME DO EVENTO]**, v. 4, p. 1-12, 2020. [Verificar se é artigo ou anais].
- ALVES, Marta Mariano. **Negros (as) e a luta por reconhecimento na universidade: o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, Indígenas e Africanos (NEAB) UFRGS**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. Disponível em: https://abpn.org.br/wp-content/uploads/2023/08/Dissertacao_Marta-Alves_UFRGS_ABPN_Celia-Elizabeth-Caregnato_Relacoes-etnico-raciais_Racismo-Institucional.pdf. Acesso em: 16 jan. 2024.
- ARANTES, Nélio. Pequena história do carnaval carioca. **Revista Longeviver**, São Paulo, n. 29, ano III, fev. 2013. Disponível em: <https://revistalongeviver.com.br/anteriores/index.php/revistaportal/article/view/327/327>. Acesso em: 05 abr. 2025.
- ARAUJO, J. J.; HYPOLITO, A. M.; OTTE, J. Gerencialismo e controle na rede federal de educação profissional. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25., 2011, São Paulo. **Anais [...]** São Paulo: Biblioteca ANPAE – Série Cadernos n.11, 2011.
- ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2018.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520**: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2023.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724**: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro, 2011.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES/AS NEGROS/AS (ABPN). **CONNEABS - ABPN**. São Paulo: [s.l.], [s.d.]. Disponível em: <https://abpn.org.br/conneabs-2/>. Acesso em: 25 jul. 2024.
- AUGRAS, Monique. **O Brasil do samba-enredo**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- BARBOSA, Wilson do Nascimento; SANTOS, Joel Rufino dos. **Atrás do muro da noite: dinâmica das culturas afro-brasileiras**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 1994. (Série Biblioteca Palmares, v. 1).

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: CNE, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2004.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 15 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 26 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 11.494, de 20 de junho de 2007, e 12.513, de 26 de outubro de 2011; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017.

BRASIL. **Lei nº 14.567, de 4 de maio de 2023**. Reconhece as escolas de samba como manifestação da cultura nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 maio 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14567.htm. Acesso em: 10 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024**. Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 jul. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14914.htm. Acesso em: 10 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parecer CNE/CP 1/2004**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12760-resolucoes-cp-2004>. Acesso em: 04 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica**: concepção e diretrizes. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&Itemid=30192. Acesso em: 13 mar. 2026.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Caderno de Educação em Direitos Humanos**. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionaispdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 mar. 2017.

CABRAL, Sérgio. **As escolas de samba do Rio de Janeiro**. São Paulo: Lazuli, 2016.

CHIAVENATO, Júlio José. **Genocídio americano**: a Guerra do Paraguai. São Paulo: Editora Moderna, 1998.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A era das diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio: etapas de um processo de esvaziamento da formação integrada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 11-30, jan./mar. 2011.

CONFETE, Rubem. [Depoimento]. In: IPHAN. **Matrizes do samba no Rio de Janeiro**: partido-alto, samba de terreiro, samba-enredo. Brasília: IPHAN, 2014. p. 93. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossi-%20Matrizes%20do%20Samba.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2024.

COSTA, Wellington Augusto; RODRIGUES, Eli Vagner Francisco. A importância do pensamento crítico na educação profissional e tecnológica. In: SIMPÓSIO DOS PROGRAMAS DE MESTRADO PROFISSIONAL UNIDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E PESQUISA, 15., 2020, São Paulo. **Anais [...]** São Paulo: Centro Paula Souza, 2020. p. 10-19. Disponível em: <http://www.pos.cps.sp.gov.br/files/artigo/file/977/7d912135469d1f8789fff9f4d75b1bdd.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2025.

COUTINHO, M.; OLIVEIRA, R.; ARRUDA, A. NEABIs: espaços de luta e resistência no ensino técnico. **Revista [Nome da Revista]**, v. 10, n. 2, 2022.

- CUNHA, Maria Clementina Pereira da. **Ecoss da folia**: uma história social do Carnaval carioca entre 1880 e 1920. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (orgs). **O Planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens; tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- DINIZ, André. **Almanaque do carnaval**: a história do carnaval, o que ouvir, o que ler, onde curtir. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- DINIZ, André. **Almanaque do samba**: a história do samba, o que ouvir, o que ler, onde curtir. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.
- ENEIDA. **História do carnaval carioca**. Nova ed., rev. e ampl. / por Haroldo Costa. Rio de Janeiro: Record, [1987].
- EVARISTO, Conceição. **Becos de memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.
- FARIAS, J. B. **A formação de saberes nos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros**. [Cidade]: [Editora/Instituição], 2022.
- FARIAS, Julio Cesar. **Para tudo não se acabar na quarta-feira**: a linguagem do samba enredo. Rio de Janeiro: Litteris, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FRIGOTTO, G. **A política de educação profissional no Brasil**: o embate entre a formação humana integral e a reprodução do capital. São Paulo: Cortez, 2010.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (novo) exame das relações entre educação e estrutura econômica e social capitalista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2018.
- GOMES, Flavio. Visitando liberdades. **Revista Pesquisa FAPESP**, São Paulo, n. 293, p. 85-87, jul. 2020. Disponível em: https://revistapesquisa.fapesp.br/wp-content/uploads/2020/07/085-087_Resenha_293.pdf. Acesso em: 14 fev. 2025.
- GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei nº 10.639/03. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 39-62, 2005.
- GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília, DF: MEC, 2005. p. 143-154.

GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da Lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana. **Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009. p. 39-74. Disponível em: <https://biblioteca.flacso.org.br/files/2013/02/1012.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2025.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Os núcleos de estudos afro-brasileiros e a produção de conhecimentos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 417-435, maio/ago. 2009.

GONZALEZ, Lélia. **Festas populares no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2024.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022: população e domicílios: Quissamã**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/?localidade=3304151>. Acesso em: 18 dez. 2025.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022: quilombolas: primeiros resultados do universo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102016.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2025.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Quissamã**. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rj/quissama.html>. Acesso em: 18 dez. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE. CAMPUS QUISSAMÃ. **Campus Quissamã: histórico**. Campos dos Goytacazes: IFFluminense, [2024?]. Disponível em: <https://portal1.iff.edu.br/nossos-campi/quissama/apresentacao>. Acesso em: 08 set. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE. CAMPUS QUISSAMÃ. **Planos de ensino do curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do Campus Quissamã**: 2024. Campos dos Goytacazes: IFFluminense, 2023. Disponível em: <https://portal1.iff.edu.br/nossos-campi/quissama/cursos/planos-de-ensino-do-curso-tecnico-de-administracao-integrado-ao-ensino-medio>. Acesso em: 16 jan. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE. CAMPUS QUISSAMÃ. **Planos de ensino do curso Técnico em Eletromecânica Integrado ao Ensino Médio do Campus Quissamã**: 2024. Campos dos Goytacazes: IFFluminense, 2023. Disponível em: <https://portal1.iff.edu.br/nossos->

campi/quissama/cursos/planos-de-ensino-dos-cursos-tecnicos-de-eletromecanica. Acesso em: 16 jan. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE. CAMPUS QUISSAMÃ. **Planos de ensino do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do Campus Quissamã**: 2024. Campos dos Goytacazes: IFFluminense, 2023. Disponível em: <https://portal1.iff.edu.br/nossos-campi/quissama/cursos/planos-de-ensino-do-curso-tecnico-de-informatica-integrado-ao-ensino-medio>. Acesso em: 16 jan. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2023-2028**. Campos dos Goytacazes: IFFluminense, 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ts7Xf9loPzzlapyqbMY4H8E3XLiBE9WK/view?usp=sharing>. Acesso em: 16 jan. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE. **Projeto Político-pedagógico Institucional**. Campos dos Goytacazes: IFFluminense, 2023. Disponível em: https://portal1.iff.edu.br/o-iffuminense/ensino/projeto-politico-pedagogico-institucional/ppi_-cap-05_-2024-2028.pdf/@@download/file/PPI_%20Cap%2005_%202024-2028.pdf. Acesso em: 16 jan. 2025.

JOST, Miguel. A construção/invenção do samba: mediações e interações estratégicas. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, Brasil, n. 62, p. 112–125, 2015. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rieb/article/view/107219>. Acesso em: 16 ago. 2024.

LEITE, Priscila de Souza Chisté. **Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais**: o que são e como se fazem. Vitória: Ifes, 2018.

LEONES, M. B. de A. et al. A educação profissional e tecnológica como ferramenta no combate ao racismo estrutural: desafios e possibilidades. In: ATENA EDITORA (org.). **Construindo uma sociedade inclusiva**: desafios e soluções para a igualdade. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2025. p. 85-96. Disponível em: <https://atenaeditora.com.br/catalogo/post/a-educacao-profissional-e-tecnologica-como-ferramenta-no-combate-ao-racismo-estrutural-desafios-e-possibilidades>. Acesso em: 12 jan. 2025.

LOPES, Nei. **O negro no Rio de Janeiro e sua tradição musical**. Rio de Janeiro: Pallas, 1992.

LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antonio. **Dicionário da história social do samba**. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2015.

LUZ, Carlos Costa Rodrigues. **TV NEABI IFF Quissamã**. Quissamã: IFFluminense, 2019. (Projeto de extensão: relatório Interno).

MELO, Wallace da Silva. **Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena Dona Cheiro**. Quissamã: IFFluminense, 2024. (Projeto de extensão: relatório Interno).

MONTEIRO, Débora Paiva. O mais querido "fora da lei": um estudo sobre o entrudo na cidade do Rio de Janeiro (1889-1910). In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-RJ, 14., 2010, Rio de Janeiro. **Anais [...]** Rio de Janeiro: ANPUH-RJ, 2010. Disponível em: https://www.encontro2010.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1276734712_ARQUIVO_MONTEIRO_2010__ANPUHRJ.pdf. Acesso em: 14 fev. 2025.

MONTEIRO, Jéssica Oliveira Monteiro. **Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena Dona Cheiro**. Quissamã: IFFluminense, 2023. (Projeto de extensão: relatório Interno).

MORAES, Kairo Madah da Costa; BATTESTIN, Cláudia. Representatividade africana e afro-brasileira nos currículos da educação básica do estado de Santa Catarina, Brasil. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 29, n. 66, p. 89-107, maio 2024. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-19822024000200089&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 mar. 2026.

MOURA, Dante Henrique. Ensino Médio e Educação Profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOLL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOURA, Roberto. **Tia Ciata e a Pequena África no Rio de Janeiro**. São Paulo: Todavia, 2022.

MOUTINHO, Ronaldo Só. **TV NEABI IFF Quissamã**. Quissamã: IFFluminense, 2015. (Projeto de extensão: relatório Interno).

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Limo. **Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos**. São Paulo: Global Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2006.

MUSSA, Alberto; SIMAS, Luiz Antonio. **Samba de enredo: história e arte**. 2. ed. rev. e ampl. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2023.

NASCIMENTO, Maria Luiza Freitas Marques do. Antirracismo e educação: os sambas-enredo como ferramenta pedagógica para a construção de identidade, cultura e memória afro-brasileira na escola. **Revista Em Favor de Igualdade Racial**, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 129–144, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/view/5046>. Acesso em: 08 jun. 2024.

NEPOMUCENO, Eric Brasil. Carnaval crioulo: cucumbis no Rio de Janeiro (década de 1880). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA: ANPUH, 26., 2011, São Paulo. **Anais...** Disponível em: <https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019->

01/1548855454_2f082b06fadd1a9357f840e924b4ae45.pdf. Acesso em: 22 abr. 2024.

PACHECO, E. (org.). **Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Natal: IFRN, 2011.

PACHECO, Eliezer Moreira (org.). **Os Institutos Federais**: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica. Natal: IFRN, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/osinstfedera.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2026.

PELLISSARI, L. B. A formação docente na EPT e o avanço do pragmatismo. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 24, 2023.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA (PNP). **Relatórios Anuais de Dados da Rede Federal (2022-2024)**. Brasília, DF: SETEC/MEC, 2024. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br>. Acesso em: 10 jan. 2026.

QUISSAMÃ. **Dados gerais**: trabalho e renda. Quissamã: Prefeitura Municipal de Quissamã, 2025. Disponível em: <https://quissama.rj.gov.br/dados-gerais/>. Acesso em: 04 nov. 2025.

QUISSAMÃ. Prefeitura Municipal. **Plano Municipal de Assistência Social**: dados de vulnerabilidade e demografia. Quissamã, RJ: Secretaria de Assistência Social, 2025.

RATTS, Alecsandro (Alex). NEABs: territórios negros no espaço branco acadêmico. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES(AS) NEGROS(AS) – ABPN. **[Livro/Anais correspondente]**. [S.l.], p. 28-39, 2011.

RATTS, Alex. Corpos negros educados: notas acerca do movimento negro de base acadêmica. **NGUZU**: revista do Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos, Londrina, v. 1, p. 28-39, 2011. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/18352>. Acesso em: 30 jul. 2025.

RÉGIO, Fabiana Silva do Nascimento; ALENCAR, Maria do Socorro Oliveira de; RODRIGUES, Rosanilda de Lima. **Memorial biográfico de líderes quilombolas**. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Intercultural Indígena-Quilombola Antirracista) – Instituto Federal de Pernambuco, Campus Garanhuns, Garanhuns, PE, 2025.

RIZZATTI, Ivanise Maria; MENDONÇA, Andrea Pereira; MATTOS, Francisco; RÔÇAS, Giselle; SILVA, Marcos André B Vaz da; CAVALCANTI, Ricardo Jorge de S.; OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues de. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO: Docência em Ciências**, Curitiba, PR, v.5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020. <http://doi.org/10.3895/actio.v5n2.12657>. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657>. Acesso: 2021-07-26

RODRIGUES, Rosana Ferrareto Lourenço; LIMA, Gabriela Andrade Bueno de. Educação Profissional e Tecnológica e Educação Científica: um mapeamento bibliográfico sobre a metodologia da pesquisa em EPT. In: **A metodologia da**

pesquisa em Educação Profissional e Metodológica. SILVA, Cláudio Nei Nascimento da; ROSA, Daniele dos Santos; FERREIRA, Marcos Ramon Gomes. Brasília, DF: Nova Paideia, 2022. p. 35.

SARRAFF, Luiza; DUPIM, Arthur; SILVA, Lucas. Os sambas enredos explicam o mundo: possibilidades pedagógicas dos enredos no ensino de história. **Revista do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, Brasil, n. 30, p. 103–131, 2025. Disponível em: <https://revistaagcrj.rio.br/index.php/ojs/article/view/524>. Acesso em: 12 mar. 2026.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24 ed. rev. atual. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, Alaíde Leandro da et al. Samba: cultura, história e resistência na avenida da educação. In: IMPACTO CIENTÍFICO (org.). **Educação em foco: saberes, desafios e transformações**. São José dos Pinhais: Impacto Científico Editora, 2025. p. 34-52. Disponível em:

<https://periodicos.newsciencepubl.com/editoraimpacto/article/view/7489/9734>.

Acesso em: 12 jan. 2025.

SILVA, André Luiz dos Santos. **NEABI Quissamã: contribuições para a valorização, preservação e disseminação do patrimônio histórico, artístico e cultural afro-brasileiro e indígena: um olhar sobre a região norte fluminense**. Quissamã: IFFluminense, 2014. (Projeto de extensão: relatório Interno).

SILVA, Joselina da et al. NEABs: Quilombos epistêmicos contra uma educação “brancocentrada”. **Integración y Conocimiento**, Cordoba, v. 2, n. 10, p. 38-57, 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8171315.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2024.

SILVA, Marília Barboza da; OLIVEIRA FILHO, Arthur de. **Cartola, os tempos idos**. Rio de Janeiro: Gryphus, 1998.

SILVA, Rute Regis de Oliveira da; ALMEIDA, Danielle Grace Rego de. A política de formação de professores da educação básica no Brasil: um estudo da Res. CNE/CP Nº. 02/19 (BNC – FORMAÇÃO) na UFRN. **PARADIGMA**, Maracay, v. 44, n. 5, p. 413–437, 2023. Disponível em:

<https://www.revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/1511>. Acesso em: 10 fev. 2025.

SIMAS, Luiz Antônio. Samba: entre Áfricas e Brasil. In: SIMAS, Luiz Antônio. **E-book do curso Segredos do Carnaval: descubra a história por trás das festas**. [Rio de Janeiro]: Brasilidades com Simas, 2025. Disponível em:

<https://brasilidadescomosimas.eadplataforma.app/curso/segredos-do-carnaval-descubra-a-historia-por-tras-das-festas-67647df92>. Acesso em: 12 out. 2025.

SIMAS, Luiz Antônio. **Segredos do Carnaval: descubra a história por trás das festas**. Rio de Janeiro: Brasilidades com Simas, 2025. Disponível em:

<https://brasilidadescomosimas.eadplataforma.app/curso/segredos-do-carnaval-descubra-a-historia-por-tras-das-festas-67647df92>. Acesso em: 12 out. 2025.

SIMAS, Luiz Antônio; FABATO, Fábio. **Pra tudo começar na quinta-feira**: o enredo dos enredos. 2. ed. ver. e ampl. Rio de Janeiro: Mórula, 2026.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Fogo no mato**: a ciência encantada das macumbas. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2018.

SODRÉ, Muniz. **Samba, o dono do corpo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

SOUZA, Cleonilton. O caráter pedagógico dos desfiles de escolas de samba. **A Tarde**: Seção Opinião, Salvador, p. A2, 14 mar. 2023.

TRADING ECONOMICS. **Brazil GDP per capita comparison**. [S. l.], 2024. Disponível em: <https://tradingeconomics.com>. Acesso em: 22 nov. 2025.

TRADING ECONOMICS. **PIB per capita**: lista de países: Europa 2024. Disponível em: <https://pt.tradingeconomics.com/country-list/gdp-per-capita?continent=europe>. Acesso em: 21 nov. 2025.

WILLIMA, Kleverson Gonçalves. O curioso caso de uma história que se repete: a contrarreforma do ensino médio e da educação profissional e tecnológica como políticas indutoras da fragmentação da formação técnica. In: **Anais Congresso de Educação, Interdisciplinaridade e Práticas Escolares**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 01–02, 2025. Disponível em: <https://revistas.cceinter.com.br/eduinterp/article/view/1996>. Acesso em: 3 mar. 2026.

ZAMPARONI, Valdemir. A África na universidade brasileira: o CEAO, 45 anos depois. **Afro-Ásia**, n. 36, p. 291-320, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – PÁGINAS DO PRODUTO EDUCACIONAL



o samba pede passagem

G.R.E.S Unidos de Vila Isabel (RJ) 1988 Kizomba, a Festa da Raça

(Compositores: Jonas, Luiz Carlos da Vila, Rodolpho)



Imagem gerada por I. A. para fins de ilustração.

Valeu, Zumbi
O grito forte dos Palmares
Que correu terra, céus e mares
Influenciando a abolição

Zumbi, valeu
Hoje a Vila é Kizomba
É batuque, canto e dança
Jongo e Maracatu

Vem menininha pra dançar o Caxambu

Ô ô, ô ô, Nega mina
Anastácia não se deixou escravizar

Ô ô, ô ô, Clementina
O pagode é o partido popular

Sacerdote ergue a taça
Convocando toda a massa

Neste evento que congrega
Gente de todas as raças
Numa mesma emoção

Esta Kizomba é nossa constituição (bis)

Que magia
Reza, ajeum e Orixá
Tem a força da cultura
Tem a arte e a bravura
E o bom jogo de cintura
Faz valer seus ideais
E a beleza pura dos seus rituais

Vem a lua de Luanda
Para iluminar a rua
Nossa sede e nossa sede
De que o apartheid se destrua

o samba pede passagem

G.R.E.S Mangueira (RJ) 1988 100 anos de liberdade: realidade ou ilusão?

(Compositores: Alvinho, Helio Turco, Jurandir)



Imagem gerada por I. A. para fins de ilustração.

Será
Que já raiou a liberdade
Ou se foi tudo ilusão?
Será, ô, será
Que a Lei Áurea tão sonhada
Há tanto tempo assinada
Não foi o fim da escravidão?

Hoje
Dentro da realidade
Onde está a liberdade?
Onde está, que ninguém viu?

Moço
Não se esqueça que o negro também
construiu
As riquezas do nosso Brasil

Mas pergunte, pergunte ao Criador
Pergunte ao Criador

Quem pintou esta aquarela
Livre do açoite da senzala
Preso na miséria da favela

Sonhei, sonhei
Que Zumbi dos Palmares voltou
A tristeza do negro acabou
Foi uma nova redenção

Senhor, ah, Senhor
Eis a luta do bem contra o mal
Que tanto sangue derramou
Contra o preconceito racial

O negro samba, negro joga a capoeira, ô
Ele é o rei na verde e rosa da Mangueira
O negro samba, negro joga a capoeira, ô
Ele é o rei na verde e rosa da Mangueira

o samba pede passagem

G.R.E.S Beija-Flor (RJ) 1989

Ratos e Urubus: larguem minha fantasia

(Compositores: Betinho, Glyvaldo, Osmar, Zé Maria)



Imagem gerada por I. A. para fins de ilustração.

Reluziu, é ouro ou lata
Formou a grande confusão
Qual areia na farofa
É o luxo e a pobreza
No meu mundo de ilusão

Xepa, de lá pra cá xepei
Sou na vida um mendigo
Da folia, eu sou rei
Xepa, de lá pra cá xepei
Sou na vida um mendigo
Da folia, eu sou rei

Sai do lixo a nobreza
Euforia que consome
Se ficar, o rato pega
Se cair, urubu come

Vibra meu povo
Embala o corpo
A loucura é geral
Larguem minha fantasia, que agonia
Deixem-me mostrar meu carnaval

Firme, belo perfil
Alegria e manifestação
Eis a Beija-Flor tão linda
Derramando na avenida
Frutos de uma imaginação

Leba laro, ô, ô, ô
Ebo lebará, laiá, laiá, ô
Leba laro, ô, ô, ô
Ebo lebará, laiá, laiá, ô

o samba pede passagem

G.R.E.S Salgueiro (RJ) 2018

Senhoras do ventre do Mundo

(Composição: Xande de Pilares, Vanderley Sena, Renato Galante, Ralfe Ribeiro, Leonardo Gallo, Jassa, Dudu Botelho, Dema Chagas, Betinho De Pilares)



Imagem gerada por I. A. para fins de ilustração.

Senhoras do ventre do mundo inteiro
 A luz no caminho do meu Salgueiro
 A me guiar, vermelha inspiração
 Faz misturar ao branco nesse chão
 Na força do seu ritual sagrado
 Riqueza ancestral, deusa, raiz africana
 Bendita Ela é e traz no axé um canto de amor
 Magia pra quem tem fé, na gira que me criou
 É mãe, é mulher, a mão guardiã
 Calor que afaga, poder que assola
 No Vale do Nilo, a luz da manhã
 A filha de Zambi nas terras de Angola
 Guerreira, feiticeira, general contra o invasor
 A dona dos saberes confirmando seu

valor
 Ecoou no Quariterê
 O sangue é malê em São Salvador
 Ó matriarca desse cafundó
 A preta que me faz um cafuné
 Ama de leite do senhor
 A tia que me ensinou a comer doce na colher
 A bênção, mãe baiana rezadeira
 Em minha vida, seu legado de amor
 Liberdade é resistência
 E à luz da consciência
 A alma não tem cor
 Firma o tambor pra rainha do terreiro
 É negritude Salgueiro
 Herança que vem de lá, oh
 Na ginga que faz esse povo sambar

o samba pede passagem

G.R.E.S Mangueira (RJ) 2019 Histórias para ninar gente grande

(Compositores: Deivid Domênico, Tomaz Miranda, Mama, Marcio Bola, Ronie Oliveira e Danilo Firmino)



Imagem gerada por I. A. para fins de ilustração.

Mangueira, tira a poeira dos porões
Ô, abre alas pros teus heróis de barracões
Dos Brasis que se faz um país de Lecis,
jamelões
São verde e rosa, as multidões

Brasil, meu nego
Deixa eu te contar
A história que a história não conta
O avesso do mesmo lugar
Na luta é que a gente se encontra

Brasil, meu denço
A Mangueira chegou
Com versos que o livro apagou
Desde 1500 tem mais invasão do que
descobrimento

Tem sangue retinto pisado
Atrás do herói emoldurado
Mulheres, tamoios, mulatos
Eu quero um país que não está no retrato

Brasil, o teu nome é Dandara
E a tua cara é de cariri
Não veio do céu
Nem das mãos de Isabel
A liberdade é um dragão no mar de
Aracati

Salve os caboclos de julho
Quem foi de aço nos anos de chumbo
Brasil, chegou a vez
De ouvir as Marias, Mahins, Marielles,
malês

o samba pede passagem

G.R.E.S Unidos do Viradouro (RJ) 2020 Viradouro de alma lavada

(Composição: Xande de Pilares, Vanderley Sena, Renato Galante, Ralfe Ribeiro, Leonardo Gallo, Jassa, Dudu Botelho, Dema Chagas, Betinho De Pilares)



Imagem gerada por I. A. para fins de ilustração.

Ó, Mãe! Ensaboa, Mãe!
 Ensaboa, pra depois quarar
 Ora yê yê Oxum! Seu dourado tem axé
 Faz o seu quilombo no Abaeté
 Quem lava a alma dessa gente veste ouro
 É Viradouro! É Viradouro!
 Levanta, preta, que o sol tá na janela
 Leva a gamela pro xaréu do pescador
 A alforria se conquista com o ganho
 E o balaio é do tamanho do suor do seu amor
 Mainha, esses velhos areais
 Onde nossas ancestrais acordavam as manhãs pra luta
 Sentem cheiro de angelim
 E a doçura do quindim
 Da bica de Itapuã
 Camará ganhou a cidade
 O erê herdou liberdade
 Canto das Marias, baixa do dendê

Chama a freguesia pro batuquejê
 São elas, dos anjos e das marés
 Crioulas do balangandã, ô iaiá
 Ciranda de roda, na beira do mar
 Ganhadeira que benze, vai pro terreiro sambar
 Nas escadas da fé:
 É a voz da mulher!
 Xangô ilumina a caminhada,
 A falange está formada, um coral cheio de amor
 Kaô, o axé vem da Bahia
 Nessa negra cantoria
 Que Maria ensinou
 Ó, Mãe! Ensaboa, Mãe!
 Ensaboa, pra depois quarar
 Ora yê yê Oxum! Seu dourado tem axé
 Faz o seu quilombo no Abaeté
 Quem lava a alma dessa gente veste ouro
 É Viradouro! É Viradouro!

o samba pede passagem

G.R.E.S Salgueiro (RJ) 2020

O Rei Negro do picadeiro

(Compositores: Marcelo Motta, Fred Camacho, Guinga do Salgueiro, Getúlio Coelho, Ricardo Neves e Francisco Aquino)



Imagem gerada por I. A. para fins de ilustração.

Olha nós aí de novo
 Pra sambar no picadeiro
 Arma o circo, chama o povo, Salgueiro
 Aqui o negro não sai de cartaz
 Se entregar, jamais
 Na corda bamba da vida me criei
 Mas qual o negro não sonhou com
 liberdade?
 Tantas vezes perdido, me encontrei
 Do meu trapézio saltei num voo pra
 felicidade
 Quando num breque, mambembe
 moleque
 Beijo o picadeiro da ilusão
 Um novo norte, lançado à sorte
 Na companhia do luar
 Feito sambista
 Alma de artista que vai onde o povo está
 E vou estar com o peito repleto de amor
 Eis a lição desse nobre palhaço

Quando cair, no talento, saber levantar
 Fazer sorrir quando a tinta insiste em
 manchar

O rosto retinto exposto
 Reflete no espelho
 Na cara da gente um nariz vermelho
 Num circo sem lona, sem rumo, sem par
 Mas se todo show tem que continuar
 (bravo!)

Bravo
 Há esperança entre sinais e trampolins
 E a certeza que milhões de Benjamins
 Estão no palco sob as luzes da ribalta
 Salta, menino

A luta me fez majestade
 Na pele, o tom da coragem
 Pro que está por vir
 Sorrir é resistir

APÊNDICE 2 – DECLARAÇÃO DE USO DE FERRAMENTAS DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA (IAG)

Eu, Andre Luiz dos Santos Silva, CPF nº 04128782750, matrícula nº 20231480150, aluno(a) regularmente matriculado(a) no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Instituição Associada IFFluminense – *Campus* Macaé, declaro, para os devidos fins, que utilizei ferramentas de Inteligência Artificial Generativa durante o desenvolvimento de meu trabalho de conclusão do Programa de Pós-graduação.

1. Ferramentas de Inteligência Artificial utilizadas

- SciSpace
- Gemini
- NotebookLM
- DeepL Translator

2. Forma de utilização

- Tradução
- Criação de imagens para o produto educacional
- Revisão Bibliográfica
- Apresentação de slides
- Comparação de artigos e revisão sistemática


3. Declarações de revisão crítica

Declaro que todo conteúdo gerado ou auxiliado por ferramentas de Inteligência Artificial foi submetido à minha revisão crítica, validação técnica e interpretação pessoal, de forma a garantir a originalidade e a precisão científica do trabalho.

Declaro estar ciente de que sou integralmente responsável pelo conteúdo final do trabalho, pela observância dos preceitos éticos e de boas práticas científicas durante o desenvolvimento de meu trabalho de conclusão e pela eventual inserção de dados sigilosos, sensíveis ou confidenciais em sistemas de IA sem prévia anuência do orientador e atendimento às normas de privacidade e à legislação vigente.

Declaro que não utilizei ferramentas de IA de outra forma além daquela(s) já indicada(s) no item 2 durante o desenvolvimento de meu trabalho de conclusão do Programa de Pós-Graduação.

Quissamã, 30 de março de 2026.

 Documento assinado digitalmente
ANDRE LUIZ DOS SANTOS SILVA
Data: 21/03/2026 09:53:04-0300
Verifique em <https://validar.ti.gov.br>

Andre Luiz dos Santos Silva

ANEXOS

ANEXO A – ATA DA REUNIÃO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE
Campus Quissamã
AVENIDA AMILCAR PEREIRA DA SILVA, 727, PITEIRAS, QUISSAMA / RJ, CEP 28735-000
Fone: (22) 2768-9200

ATA CBCQ/DECQ/DGCQ/IFFLU N° 1

Ata nº 001 da **Reunião para avaliação do Produto Educacional para o Mestrado ProfEPT**, elaborado e apresentado pelo servidor bibliotecário Andre Luiz dos Santos Silva, como pré-requisito para a conclusão do Mestrado ProfEPT, IFFluminense *campus* Macaé.

Aos quinze dias do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte e cinco, às quinze horas e vinte minutos, via Google Meet, das Coordenações subordinadas à Direção de Ensino, sob a presidência de Daniel Vasconcelos Corrêa da Silva, estiveram presentes Andre Luiz dos Santos Silva (Apresentador - Pesquisador), André Luís Batista, Brenda Cristine Leite Miranda, Carlos Costa Rodrigues Luz, Elder Magno Gava Ferrão, Luciano Saad Peixoto, Orlando Pereira Afonso Junior, Robson Ferreira da Silva, Rogério Salustiano, Vinicius Berbat Paula. Aberta a sessão foi lida e aprovada a ata da reunião anterior. A pauta dessa reunião é Avaliação do Produto Educacional, elaborado pelo servidor Andre Luiz dos Santos Silva, como requisito para a conclusão do Mestrado ProfEPT:

ORDEM DE TRABALHO / PAUTA

1. Apresentação e avaliação do produto educacional desenvolvido como parte da pesquisa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (EPT)
2. Discussão sobre integração de conteúdos africanos e afro-brasileiros no currículo
3. Feedback de colegas docentes sobre aplicabilidade e potencial uso do material
4. Discussões futuras sobre extensão do produto educacional para outras temáticas e formatos

ASSUNTOS TRATADOS

Apresentação do Produto Educacional

André Luiz S. Silva apresentou um guia/material educacional que integra temáticas da história e culturas africanas e afro-brasileira com disciplinas do currículo técnico. O material foi desenvolvido com base em análise das Leis 10.639/2003 que obrigam o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira.

Contexto da Pesquisa:

- Delimita-se à temática do uso de letras de Sambas de enredo, da História do Samba e da Lei nº 10.639/2003, abordando História e Cultura Africana e Afro-brasileira
- O Produto Educacional será finalizado e defendido junto à banca em março de 2026
- Entendimento de que o material é um exemplo inspirador, não um protocolo prescritivo para os docentes
- Atividades propostas podem ocorrer tanto em sala de aula quanto em parceria com o NEABI (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas)

Comentários, sugestões e questionamentos

Daniel Vasconcelos Corrêa da Silva:

- Ressaltou que comunidade do campus compreende a importância da abordagem de temas étnico-raciais
- Atividades relacionadas ocorrem em eventos como "Disemina" e "Semana de Integração"
- Necessidade de integrar essas temáticas no cotidiano curricular, evitando ações pontuais
- Elogiou a clareza e concretude do material apresentado, percebendo-o como exemplo inspirador
- Sugeriu que o material contribuirá para que docentes visualizem formas práticas de implementação
- Aguarda versão definitiva para incorporação aos planos de aula

André Luis Batista:

- Elogiou o trabalho como "pesquisa interessantíssima" com "riquíssimo aprofundamento em dados e conexões"
- Questionou sobre previsão de disponibilidade do material para teste prático
- Sugeriu possibilidade de desenvolvimento de material similar enfocando cultura e história indígena, para evitar centralização apenas em temáticas negras/diaspóricas

- Indagou se há mapeamento já realizado nessa direção
- Sugeriu consideração de conceito de "Encruzilhada" (em substituição ou complemento ao conceito de Rizoma de Deleuze e Guattari) para abordar questões de epistemologia negra

Brenda Cristine Leite Miranda (via chat):

- Apresentou reflexão sobre sambas que abordam culturas indígena e negra em diálogo com educação do campo
- Confirmou existência de material rico para trabalho interdisciplinar

Carlos Costa Rodrigues Luz:

- Elogiou o trabalho
- Questionou se o produto consideraria o projeto "Dissemina" como ponte integradora entre diversas áreas
- Ressaltou o "Dissemina" como "a melhor coisa que a gente faz" no campus, oferecendo oportunidade de construção de produtos alegóricos (ex.: mini carros alegóricos) que integram pesquisa, produção, cultura, sociologia e história
- Indagou se essa complexidade foi considerada ou descartada

Respostas do Pesquisador

André Luiz S. Silva respondeu aos questionamentos:

- Sobre disponibilidade do material: Será disponibilizado ao final da defesa da dissertação, com previsão para março de 2026. O material será avaliado pela banca de defesa.
- Sobre responsabilidade intelectual: Posiciona-se como não detentor único do conhecimento, valorizando a escuta das críticas (positivas e negativas) dos docentes das áreas específicas.
- Sobre temática indígena: Confirma que não estava dentro da delimitação de sua pesquisa (Lei 10.639), mas manifesta intenção de desenvolvimento futuro considerando outras temáticas e ritmos.
- Sobre futuras produções: Informou ser editor/produtor de livros e expressa intenção de expandir o trabalho para outras temáticas e fontes musicais brasileiras, considerando música como "fonte de conhecimento e informação".
- Parceria potencial: Mencionou já ter trocado ideias com o Professor de História Wallace, que não pôde estar presente, sobre desenvolvimento de produtos futuros mais amplos, incluindo livros completos para uso em educação básica.
- Sobre Dissemina: Não estava previsto vínculo direto com projeto "Dissemina" no escopo atual, mas reconhece validade da sugestão e não vê impedimentos para futura integração.
- Justificativa do recorte: Optou por foco no cotidiano escolar para evitar centralização em "datas específicas", mesmo reconhecendo valor das atividades extensionistas.

Síntese do Mediador (Daniel)

Daniel resumiu apreciação da avaliação, indicando que:

- Sugestão de Carlos sobre "Dissemina" pode ser incorporada como tema complementar
- Possibilidade de incluir "capítulo" adicional sobre atividades extensionistas (ex.: "bloco na avenida", "bloco na rua")
- Recomenda-se considerar, conforme tempo disponível, se vale adicionar essa perspectiva ao produto

DECISÕES E ENCAMINHAMENTOS

Descrição	Responsável	Prazo	Status
Finalização e defesa da dissertação com avaliação do produto pela banca	André Luiz S. Silva	Março/2026	Em andamento
Disponibilização do material para os docentes do campus	André Luiz S. Silva	Pós-defesa (Março/2026)	Pendente
Análise de incorporação de sugestão sobre "Dissemina" conforme disponibilidade de tempo	André Luiz S. Silva	A definir	A considerar
Consideração de conceito de "Encruzilhada" para epistemologia negra	André Luiz S. Silva	A definir	Sugestão em aberto

Exploração de desenvolvimento futuro sobre temática indígena e outros ritmos musicais	André Luiz S. Silva + Alas	Pós-defesa	Em discussão
Continuidade de diálogos com docentes para refinamento do produto	André Luiz S. Silva	Pré-defesa	Em andamento

ENCERRAMENTO

A reunião foi encerrada com elogios reiterados ao trabalho de André Luiz S. Silva, reconhecimento da qualidade da pesquisa e disponibilidade de continuação de diálogos entre o pesquisador e os docentes para melhorias do produto educacional.

OBSERVAÇÕES FINAIS

- A transcrição foi registrada via plataforma (OBS - Open Broadcaster Software), permitindo documentação completa dos diálogos
- O caráter construtivo e colaborativo da avaliação evidencia compromisso institucional com educação de qualidade e integração de perspectivas inclusivas
- Material apresentado demonstra potencial significativo para aplicação docente e contribuição para cumprimento de legislação de ensino (Leis 10.639/2003, LDB, BNCC e Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica)

Nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão, às quinze horas e quarenta e cinco minutos. Eu, Andre Luiz dos Santos Silva, lavrei a presente ata, que após lida e aprovada, será assinada por mim e por Daniel Vasconcelos Corrêa da Silva.

Documento assinado eletronicamente por:

- Andre Luiz dos Santos Silva, BIBLIOTECARIO-DOCUMENTALISTA, em 11/03/2026 16:13:31.
- Orlando Pereira Afonso Junior, COORDENADOR(A) - FG1 - CAEECQ, COORDENAÇÃO DE APOIO AO ESTUDANTE E APOIO AO ENSINO, em 11/03/2026 16:32:34.
- Daniel Vasconcelos Correa da Silva, DIRETOR(A) - CD4 - DECQ, DIRETORIA DE ENSINO, em 11/03/2026 16:38:43.
- Rogerio Salustiano, COORDENADOR(A) - FUC0001 - CEMCQ, COORDENAÇÃO DO CURSO DE ELETROMECÂNICA, em 11/03/2026 16:41:29.
- Andre Luis Batista, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 11/03/2026 16:42:09.
- Robson Ferreira da Silva, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 11/03/2026 16:53:03.
- Brenda Cristine Leite Miranda, Brenda Cristine Leite Miranda - 239425 - Psicopedagogo - Euro Service Ltda (16963926000112), DIRETORIA DE ENSINO, em 11/03/2026 17:26:22.
- Luciano Saad Peixoto, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 11/03/2026 17:48:24.
- Vinicius Berbat Paula, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 11/03/2026 17:57:45.
- Elder Magno Gava Ferrao, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 11/03/2026 18:57:56.
- Carlos Costa Rodrigues Luz, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 12/03/2026 16:02:17.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 11/03/2026. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.iff.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 724082
Código de Autenticação: 8b3a4e4293



ANEXO B – REVISÃO ORTOGRÁFICA




PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E INOVAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA EM REDE NACIONAL

REVISÃO ORTOGRÁFICA

Declaro, para os devidos fins, junto à Coordenação do **Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional**, que a dissertação intitulada **HISTÓRIA DO SAMBA E LETRAS DE SAMBAS DE ENREDO COMO INSTRUMENTOS DE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EPT PELO NEABI DO IFF CAMPUS QUISSAMÃ**, do mestrando **Andre Luiz dos Santos Silva**, foi objeto de revisão gramatical e ortográfica, estando apta para a defesa.

Alini Cardozo dos Santos Paravidini
Doutoranda em Linguística e Língua Portuguesa (UERJ)
Mestra em Ensino e suas Tecnologias (IFF)
Licenciada em Letras (UNIFLU-FAFIC)

Documento assinado digitalmente
 ALINI CARDOZO DOS SANTOS PARAVIDINI
Data: 25/03/2026 20:43:20-0300
Verifique em <https://validar.ig.gov.br>

Campos dos Goytacazes, 25 de março de 2026.